

ВЕСТНИК Тамбовского университета

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Научно-теоретический
и прикладной
журнал
широкого профиля

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

Т. 22,
вып. 1
(165)

2017

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендуемых Высшей аттестационной комиссией для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

7 *М.А. Болдина,
Е.В. Деева*

Подходы к организации профориентационной работы
в образовательном учреждении

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

18 *Е.Н. Потапова*

Цели и задачи обучения иностранному языку в рамках корпоративных
учебных программ

32 *М.В. Пласкина*

Психолого-педагогические условия обучения учащихся иноязычному
письменному взаимодействию посредством блога учебной группы

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

39 *И.Ю. Пугачев,
Ю.Ю. Кораблев,
Э.М. Османов*

Приоритетные направления применения дидактических принципов
обучения в высшей школе педагогики физического воспитания

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

63 *А.Н. Попов*

Модель формирования информационной компетентности социального
работника в вузе средствами компьютерных технологий

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

71 *Л.А. Терехова*

Взаимодействие элементов стохастики с числовой содержательно-
методической линией школьного курса математики

ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

- 78 *В.П. Мамугина* Фантазийный рисунок в творческой самостоятельной работе студентов-архитекторов

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 86 *Н.А. Бузанова* Основные требования, предъявляемые к должности земского участкового начальника по контрреформе Александра III
- 93 *И.В. Ураева* Организация работы библиотек Тамбовской губернии по обслуживанию читателей в первые годы советской власти
- 100 *А.Н. Косенков* Политические репрессии 1918–1953 гг. в отношении тамбовской социальной элиты: характер и структура
- 109 *В.В. Свиридов* К истории становления коммуникативной теории общества и определения ее роли в современных российских правовых исследованиях

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 117 *Ю.В. Корнилов* Хилиарх при дворе Ахеменидов и Александра Великого
- 123 *Чжоу Тяньхэ* Взаимоотношения китайских предпринимателей, узбекской диаспоры и русского населения в Амурской области
- 131 *М.-А. Везуина* Румыно-российские политико-дипломатические отношения после окончания «холодной войны»: от амбивалентности к напряжению

К 100-ЛЕТИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ТАМБОВЩИНЕ

- 140 *А.Л. Аврех* ППС «Тамгосунта»: статистический портрет

РЕЦЕНЗИЯ

- 147 *Протоиерей Виктор Лисюнин* Рецензия на монографию: Пеньков В.Ф. Я родился во вторник. Тамбов: ООО «Цифра», 2015. 148 с.

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

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

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

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

Тел. редакции: (4752)-72-34-34 доб. 0440. Факс (4752)-71-03-07.

E-mail: vestnik@tsu.tmb.ru. Интернет: <http://vestnik.tsutmb.ru/rus/>; <http://vestnik.tsutmb.ru/eng/>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-50435 от 3 июля 2012 г.

Подписной индекс 83371 в каталоге агентства «Роспечать».

Редакторы: Э.Ю. Закомолдина, М.И. Филатова.

Редакторы английских текстов: Т.А. Ковалева, Е.А. Финаева.

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчанова.

Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов, 2017. – Т. 22, вып. 1 (165). – 148 с. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)

Подписано в печать 15.12.2016. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 17,95. Тираж 1000 экз. Заказ № 17039. Свободная цена.

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

Отпечатано в Издательском доме Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.
392008, г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г.

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2017

© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2017.

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

Ответственность за содержание публикаций несет автор.

The journal is on the official list of scientific reviewed periodicals
recommended by High Attestation Commission for publication principal scientific
researches of dissertations for academic degree of candidate of science, doctor of science

CONTENTS

QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 7 *M.A. Boldina,
E.V. Deeva* Approaches to Career Guidance in educational institutions

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 18 *E.N. Potapova* Goals and objectives of learning foreign languages in terms of corporate teaching programs
- 32 *M.V. Plaskina* Psychological and pedagogical conditions of teaching secondary school students written interaction in a group blog

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 39 *I.Y. Pugachev,
Y.Y. Korablev,
E.M. Osmanov* Priority orientations of didactic principles of education use in higher school of pedagogy of physical training

INFORMATIONAL SUPPORT OF EDUCATION

- 63 *A.N. Popov* Model of high school social worker's information competence formation of computer technology means

THEORY AND METHODS OF MATHEMATIC TEACHING

- 71 *L.A. Terekhova* The interaction of stochastic elements with number content-methodological line of school course of Mathematics

THE QUESTIONS OF STUDENT' INDEPENDENT WORK ORGANIZATION

- 78 *V.P. Mamugina* Fantasy figure in creative independent work of students-architects

NATIONAL HISTORY

- 86 *N.A. Buzanova* Main requirements to shire reeve's post on a counter-reform of Alexander III
- 93 *I.V. Uraeva* Organization of the library service for readers of the Tambov province in the early years of Soviet power
- 100 *A.N. Kosenkov* The political repressions of 1918–1953 of the Tambov social elite: character and structure
- 109 *V.V. Sviridov* To the history of communicative social theory establishment and determination of its role in contemporary Russian law research

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 117 *Y.V. Kornilov* Chiliarch at the courts of the Achemenid and Alexander the Great
- 123 *Zhou Tianhe* Relationship of Chinese entrepreneurs of Uzbek expat and Russian population in Amur oblast
- 131 *M.-A. Vezuina* Romanian-Russian political and diplomatic relations after the end of the "cold war": from ambivalence to tension

ON THE OCCASION OF 100 ANNIVERSARY OF HIGHER EDUCATION AT TAMBOV LAND

- 140 *A.L. Avrekh* Teaching staff of "Tambov State University": statistical portrait

REVIEWS

- 147 *Archpriest
Viktor Lisyunin* Monograph review: Penkov V.F. I was born on Tuesday. Tambov: LLC "Tsifra", 2015. 148 p.

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

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

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

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

Tel. number: (4752)-72-34-34 extension 0440. Fax: (4752)-71-03-07.

E-mail: vestnik@tsu.tmb.ru. Интернет: <http://vestnik.tsutmb.ru/rus/>; <http://vestnik.tsutmb.ru/eng/>

The journal is registered by Federal service for supervision in communication, information technologies and mass communications sphere (Roskomnadzor). Certificate of registration of mass information mean ПИ № ФС77-50435 from 3 July, 2012.

Subscription index in the catalogue of the agency JCS “Rospechat” is 83371.

Editors: E.Y. Zakomoldina, M.I. Filatova.

English texts editors: T.A. Kovaleva, E.A. Finaeva.

Computer layout T.Y. Molchanova.

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2017. – Vol. 22, Issue 1 (165). – 148 p. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)

Подписано в печать 15.12.2016. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 17,95. Тираж 1000 экз. Заказ № 17039. Свободная цена.

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

Отпечатано в Издательском доме Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.
392008, г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г.

© FSBEI of HE “Tambov State University named after G.R. Derzhavin”, 2017

© The journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2017.

All rights of reproduction in any form reserved.

The author is responsible for the contents of publications.

УДК 37.048.45

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

© **Марина Александровна БОЛДИНА**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
психолого-педагогического и социального образования
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: marina_boldina@mail.ru

© **Елена Викторовна ДЕЕВА**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
психолого-педагогического и социального образования
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
E-mail: deeva1707@rambler.ru

Рассмотрены вопросы профориентационной работы в образовательном учреждении. Определено, что профессиональное становление личности начинается с того момента, когда человек впервые задумывается о будущей деятельности, пытаясь определить этим круг своих интересов и объем знаний, необходимых для достижения цели. Проанализированы понятие, характеристики, функции, методы и основные мероприятия профориентационной деятельности, которые направлены на активизацию человека в формировании и самосовершенствовании психических, интеллектуальных и физических качеств, предопределяющих успешность в той или иной профессии. Подробно раскрыты подходы для построения профессионального будущего учащихся, при реализации которых используются принципиально новые технологии и методики, направленные не только на новое теоретическое осмысление профориентационной работы, но и решение ряда организационных вопросов. Обосновано, что сегодня необходима подготовка специалиста, способного к функциональной адаптации в различных сферах деятельности, умеющего самостоятельно проектировать и реализовывать свои образовательные и профессиональные ценности, то есть подготовка человека, способного к образованию и развитию на протяжении всей своей жизни. Поэтому достаточно подробно рассматривается профессиональная адаптация как важнейший этап профессионального самоопределения человека. Сущность профориентационной работы состоит в том, чтобы помочь учащемуся сделать первоначально правильный выбор. Поэтому проведение специальных занятий по профориентации старшеклассников, встречи со студентами, с профконсультантами, работниками центров занятости будут способствовать снижению уровня безработицы среди молодежи, уменьшению затрат на обучение и станут основой для проведения профессионального отбора.

Ключевые слова: профориентационная работа; принципы; методы; профессиональное самоопределение; профессия

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-7-17

Социально-экономические изменения в обществе отражаются на всех системах, включая систему образования. Важной задачей российского образования является реализация изменений в подходах к организации профориентационной работы с учащимися. Современная профессиональная деятельность отличается высокой сложностью, поэтому рынок труда нуждается в высококвалифицированных специалистах, хорошо разбирающихся в новейших технологиях. Считается, что современный специалист не должен ограничиваться узкой специализацией, а быть разносторонне образованным, так как экономическая ситуация часто меняется, что

приводит к необходимости быстрой переквалификации, получения новых навыков или смежной специальности, то есть речь идет о специалисте-профессионале интегративного типа.

Школьники вынуждены уделять большое внимание выбору профессии и своему профессиональному будущему. Появилась необходимость планирования карьеры, и этот процесс следует начать еще со школьной скамьи.

Одним из основных условий успешной карьеры является правильный выбор профессии. Во-первых, нужно правильно определить свои профессиональные склонности. В

этом могут помочь профориентационные тесты. Во-вторых, следует правильно оценить свои реальные способности и уровень притязаний, чтобы не ставить завышенных или заниженных целей карьеры. В-третьих, нужно учесть конъюнктуру рынка труда и ее ожидаемые изменения, в том числе региональные особенности. В-четвертых, нужно исходить из реальных возможностей получения образования.

Профессиональное становление личности начинается с того момента, когда человек впервые задумывается о будущей деятельности, пытаясь определить этим круг своих интересов и объем знаний, необходимых для достижения цели. Ситуация на рынке труда во многом зависит от того, насколько правильно в профессиональном плане сориентированы сегодня школьники, учащаяся молодежь.

Необходимо отметить тот факт, что социальное становление учащейся молодежи происходит в условиях, когда естественное стремление к самоутверждению, успеху сталкивается с возрастной конкуренцией, высокими требованиями к личности на рынке труда [1].

Профессиональное становление является одной из важных задач успешного учебного процесса. Удачный выбор профессии учащегося является одной из главных задач на пути к успешности во взрослой жизни. Важность правильного выбора профессии или учебного заведения должна быть, в первую очередь, осознана. Учащиеся не готовы адекватно оценить обстановку на рынке труда. Им не хватает объективной информации о требуемых специалистах. Они не способны оценить свои возможности, а это ведет к тому, что выбор вуза или другого учебного заведения часто происходит спонтанно.

Поэтому программы сегодняшней профориентации старшеклассников не только формируют систему представлений о мире профессий, но и позволяют старшеклассникам развить уверенность в собственных силах в выборе личностных целей в значимой деятельности, средств и способов достижения поставленных целей, возможности производить реальную самооценку собственных действий.

Для овладения той или иной профессией человеку необходимо иметь определенные

индивидуально-психологические возможности, соответствующие требованиям, предъявляемым профессией. В этом случае он легко и быстро может овладеть избранной профессией и адаптироваться к длительной работе, добиваясь при этом высоких результатов. При несоответствии физиологических возможностей человека требованиям, предъявляемым профессией, он либо с трудом овладевает ею, либо добивается определенных успехов, но за счет перенапряжения собственных сил, что может привести к нервно-соматическим расстройствам, травматизму, кроме того, такие люди, как правило, плохо закрепляются на производстве.

Современная ситуация социального развития требует формирования самостоятельности личности как необходимого качества, способствующего достижению успеха в жизни и профессиональной деятельности. Особенно остро эта проблема назрела в отношении учащейся молодежи, так как именно процесс формирования успешности в этом возрасте в последнее время затруднен. Это обусловлено тем, что социальное становление молодых происходит в условиях, когда естественное стремление к самоутверждению, успеху сталкивается с возрастной конкуренцией, высокими требованиями к личности на рынке труда [1]. Общество расширяет возможности жизненного самоопределения молодежи. Перед ней возможности для приложения своих сил и способностей в самых различных областях деятельности на благо общества.

В то же время проведение специальных занятий по профориентации старшеклассников, встречи со студентами, с профконсультантами, работниками центров занятости будут способствовать снижению уровня безработицы среди молодежи, уменьшению затрат на обучение и станут основой для проведения профессионального психологического отбора.

Термин «профессиональная ориентация» трактуется в профориентологии как совокупность педагогических и психологических мер и комплекс информации разного рода, направленных на принятие решений по приобретению той или иной профессии (специальности), а также на выбор оптимального для достижения этой цели пути дальнейшего профессионального образования. При этом

под оптимальным путем профессионального образования понимают сбалансированный учет интересов и способностей оптанта, его права и самореализацию, с одной стороны, и социально-экономической целесообразности – с другой [2].

Психологический словарь определяет «профессиональную ориентацию (профориентацию) как систему мер, направленную на оказание помощи молодежи в выборе профессии». Она по своей сути представляет собой систему мероприятий, направленных на формирование у молодежи профессионального самоопределения, готовности к сознательному и обоснованному выбору профессии в соответствии со своими интересами, желаниями, склонностями, способностями и с учетом имеющихся общественных потребностей в специалистах различного профиля.

В Энциклопедии социологии дается следующее определение: «профессиональная ориентация (профориентация или ориентация на профессию) – это процесс определения индивидом того вида трудовой деятельности, в которой он хочет себя проявить, осознание своих склонностей и способностей к этому виду деятельности и осведомленность о каналах и средствах приобретения знаний, умений и навыков для овладения конкретной профессией».

Также определение профессиональной ориентации дают О.А. Махаева и Е.Е. Григорьева, которые понимают под ней научно обоснованное распределение людей по различным видам профессиональной деятельности в связи с потребностями общества в различных профессиях и способностями индивида к соответствующим видам деятельности [3].

Обобщая существующие определения профориентации, можно выделить следующие основные ее характеристики.

1. Профориентация представляет собой систему государственных мероприятий. Она призвана решить задачи, связанные с рациональным использованием кадров, оптимальной их расстановкой.

2. Научность ее форм и методов. Не являясь самостоятельной наукой, она опирается на данные целого комплекса дисциплин: экономики, психологии, педагогики и др.

3. Профориентация предполагает учет трех основных условий, позволяющих обес-

печить ее эффективность: потребностно-мотивационной сферы личности при выборе профессии (интересов, стремлений, ценностных ориентаций, установок и т. д.); способностей и других личностных характеристик человека; потребностей народного хозяйства в специалистах определенного профиля на каждом конкретном историческом этапе развития общества [2].

Профориентация предусматривает проведение комплекса взаимосвязанных мероприятий: пропаганда, просвещение, профконсультирование. В рамках профориентации может быть предусмотрена также специальная система психолого-педагогических воздействий, направленных на активизацию человека в формировании и самосовершенствовании, психических, интеллектуальных и физических качеств, предопределяющих успешность в той или иной профессии.

Профориентация выполняет ряд функций:

- социальная – усвоение человеком ценностей, норм, определенной системы знаний, которые позволяют ему быть полноценным и полноправным членом общества;

- экономическая – улучшение качественного состава работников, повышение профессиональной активности, квалификации и производительности труда;

- психолого-педагогическая – выявление, формирование и учет индивидуальных способностей молодежи;

- медико-физиологическая – учет требований к здоровью и отдельным физиологическим качествам, необходимым для выполнения профессиональной деятельности.

В рамках профессиональной ориентации проводится ряд мероприятий по установлению профессиональной пригодности обучающегося. В настоящее время профессиональная ориентация имеет значение общегосударственной задачи, поэтому требует активного участия как непосредственных субъектов образовательного процесса (преподавателей, инструкторов, мастеров и обучающихся), так и социальных партнеров (работодателей, государственных органов власти, органов местного самоуправления, представителей науки и др.) [4].

Профориентация строится на определенных принципах, которые в свою очередь делятся на две категории.

1. Общепедагогические принципы:

- диалектической связи и взаимообусловленности в профориентации: обучение, воспитание и развитие в их единстве должны способствовать решению одной из общих задач – профессиональному самоопределению школьников;

- связи профориентации с жизнью, трудом, практикой строительства нового общества: оказание помощи человеку в выборе его будущей профессии в органическом единстве с практикой, потребностями общества в квалифицированных кадрах, спроса, предложений и конкурентоспособности на рынке труда;

- политехнизма и технологического подхода к обучению и воспитанию: необходимость осуществления профессиональной ориентации во взаимосвязи с усвоением учащимися общенаучных принципов современного производства и овладением практическими умениями, формированием способностей ориентироваться в современной технике и технологии производства;

- доступности и сознательности: глубоко осознанное ознакомление учащихся с миром профессий, психологическими требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, путями овладения профессией; ознакомление с перспективой профессиональной карьеры, оплатой труда, жилищно-бытовыми условиями;

- систематичности и преемственности: необходимость осуществления профориентационной работы по годам обучения, начиная с младшего школьного возраста, при условии обязательной преемственности и расширения этой работы из года в год;

- учета возрастных особенностей: осуществление профессионального самоопределения учащегося постепенно, в соответствии с его возрастом;

- взаимосвязи школы, внешкольных учреждений, семьи, профессиональных учебных заведений, работодателей и общественности: тесный контакт в работе по оказанию молодым людям помощи в выборе профессии. При этом предполагается дополнение, расширение целенаправленности и единения в совместной работе;

- многоаспектности (комплексности) осуществления профориентации: организация этой работы в педагогическом, психологическом, социально-экономическом, психо-

физиологическом, медицинском и правовом направлениях, позволяющих всесторонне подготовить молодого человека к выбору своей профессии [5].

2. Специфические принципы:

- учета перспективы и прогноза развития личности в соответствии с кадровой политикой в условиях рынка труда;

- учета личных потребностей, интересов, склонностей и способностей учащихся и потребности региона и страны в целом в квалифицированных кадрах. Он выражает двуединую задачу – учет личных и общественных интересов;

- деятельностно-активной направленности в профориентации. Этот принцип, с одной стороны, предусматривает профессиональное просвещение учащихся, а также изучение их в целях профориентации, организация для них профессиональной консультации. С другой стороны, задачей данного принципа является активное включение в сферу профориентации духовных и физических возможностей личности (ознакомление с миром профессий, «пробу сил» по той или иной профессии, воспитание личностно и общественно значимых мотивов выбора профессии, самовоспитание творчески активных качеств личности, ее ценностных ориентаций);

- свободы и самостоятельности социально-профессионального самоопределения заключаются в следующем: после предварительного выявления потребностей, интересов, склонностей и способностей учащихся следует совместными усилиями образовательных учреждений, семьи, работодателей и общественности рекомендовать тому или иному из них соответствующую профессию. При этом окончательное право выбора остается за школьниками;

- прогнозирования здоровьесбережения при реализации профессионального самоопределения учащихся в работе по избранной профессии;

- взаимосвязи и координации совместной деятельности органов образования, территориальных центров профориентации и занятости населения [5].

При воздействии на личность необходимо ее формировать, так как адекватность выбора профессии будет достигнута только тогда, когда личность сама осознает необходи-

мость выбора специальности, соответствующей ее способностям и интересам.

Рассмотрение профориентации только как системы воздействия на личность может привести к игнорированию активности самой личности в вопросах выбора профессии. В этом случае вся система профориентационной работы может быть сведена к постановке диагноза о пригодности молодого человека к профессии (группе профессий) на основе сопоставления уровня развития его способностей у профессионалов.

При выборе учеником конкретной профессии он должен руководствоваться всеми вышеперечисленными положениями, а также, как предлагает Е.А. Климов, при выборе профессии необходимо учитывать следующие обстоятельства:

- потребности экономического региона в кадрах той или иной профессии квалификации;
- требования, которые предъявляет профессия к состоянию здоровья, психофизиологическим свойствам и психологическим качествам человека;
- профессионально-образовательные возможности оптанта (уровень образования, допрофессиональная и профессиональная подготовка, квалификация);
- перспективы профессионального роста, карьеры, повышения квалификации;
- особенности выбираемой профессии (условия труда и оплаты);
- противопоказания и ограничения по возрасту и полу [6].

Многообразие различных концептуальных подходов в рассмотрении проблемы профессионального самоопределения вызвано не только сложностью данного вопроса, но и культурно-исторической обусловленностью реализации самоопределения большинством людей, проживающих в конкретной стране или в конкретных регионах одной и той же страны. Все это делает проблему профессионального самоопределения многообразной по способам рассмотрения и решения.

Е.А. Климов считает, что обдумывание жизненного и, в частности, профессионального, трудового пути – это есть непременно и некоторое уменьшение неопределенности представлений о будущем. «Профессиональное самоопределение», в понимании Е.А. Климова, – это деятельность человека, прини-

мающая то или иное содержание в зависимости от этапа развития как субъекта труда.

Интересными представляются также работы зарубежных исследователей в области профессионального самоопределения, психологии труда и роли профконсультанта. Американские исследователи показали, что удачно выбранная профессия повышает самоуважение и позитивное представление человека о себе, сокращает частоту физических и психических проблем, связанных со здоровьем, и усиливает удовлетворенность жизнью [7].

При этом на самоопределение учащегося оказывает огромное влияние наличие жизненных целей, планов и перспектив. Жизненный план возникает тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, по которому намерен следовать человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. Жизненные цели – это более масштабные и хронологически менее определенные события, чем планы [3].

Таким образом, жизненные планы рассматриваются как средства достижения жизненных целей, которые в свою очередь являются предметным выражением наиболее общих ценностных ориентаций личности. Поэтому жизненные планы составляют ближайшую перспективу личности, а цели – отдаленную.

Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентир на выбор с ее помощью предпочитаемого образа жизни. Таким образом, профессия выступает как средство достижения определенного образа жизни, а не как существенная часть его самого.

Компетентность специалиста сегодня предполагает, помимо собственно профессиональной технологической подготовки, ряд других компонентов, имеющих в основном внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых в той или иной мере каждому специалисту. Эти компоненты в последнее время получили название «базисных квалификаций» – это самостоятельность, творческий подход к любому делу, умение постоянно учиться и обновлять свои знания, владение «сквозными» умениями: работа на компью-

тере, пользование базами и банком данных, понимание экологии, экономики бизнеса и др.

Цель гуманистически ориентированного процесса формирования компетентности – такое развитие личности, которое ориентирует ее на активную, преобразующую и творческую профессиональную деятельность, согласующуюся с социальными, глобально-экологическими и общечеловеческими ценностями [8].

При этом необходимо также учитывать, что сегодня на смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм, поэтому нужно быть готовым к тому, что знаний и умений, полученных за период обучения в молодости, не хватит на всю трудовую жизнь.

Развитие способности к самопознанию, самоизменению, рефлексии, самосовершенствованию, самореализации является необходимым условием образования и подготовки молодежи к самоопределению.

Вот почему подготовка старшеклассников к самоопределению должна быть основана не только на учете индивидуальных особенностей человека и особенностях профессии, но и на учете возможных изменений качеств человека и требований профессии, а также изменений в самом обществе.

Необходима подготовка специалиста, способного к функциональной адаптации в различных сферах деятельности, умеющего самостоятельно проектировать и реализовывать свои образовательные и профессиональные ценности (потребности, знания разного уровня и направленности), то есть подготовка человека, способного к образованию и развитию на протяжении всей своей жизни.

Такой подход предусматривает формирование ценностно-смысловой готовности личности в профессиональном выборе. При этом главное внимание необходимо уделить разработке педагогических технологий поисковой надпредметной деятельности: исследовательской, дискуссионной, моделирующей, рефлексивной. То есть технологий, направленных на развитие «самости», самостоятельности человека (О. Газман). Важен, с одной стороны, выход человека на цели, направления и способы активности, а с другой – на формирование духовной самооценности, способности через целеполагание самобытно

и самостоятельно реализовать себя в жизни и труде.

Главным является представление об активности личности в обучении, которая является одной из основных предпосылок достижения целей обучения и воспитания, общего и профессионального развития личности будущего специалиста [6].

Основные характеристики личностного самоопределения заключаются в следующем:

- потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире;
- личностное самоопределение ориентировано в будущее;
- личностное самоопределение связано с выбором профессии, но не сводится к нему.

По мнению Е.А. Климова, «профессиональное самоопределение, понимаемое как одно из важнейших проявлений субъекта деятельности, проводимое путем личностно-ориентированного подхода, может рассматриваться, по крайней мере, на двух взаимосвязанных, но различных уровнях: гностическом (в форме перестройки сознания, включая самосознание) и практическом (в форме реальных изменений социального статуса, места человека в системе межличностных отношений)» [7].

Личностное определение является более широким понятием. Профессиональное самоопределение по сравнению с личностным предполагает часто более конкретную деятельность, определяемую специфическим предметом, условиями, средствами труда, а также спецификой межличностных отношений и ответственностью за данную работу, что связано с самим определением профессии как ограниченного вида деятельности.

Индивидуальная ситуация выбора профессии при всем разнообразии у каждого старшеклассника конкретных жизненных обстоятельств имеет некоторую общую структуру. Е.А. Климов выделяет восемь важнейших типов обстоятельств, которые старшекласснику полезно «не забыть», принять, так или иначе, во внимание при обдумывании профессионального будущего.

1. Позиция старших членов семьи.
2. Позиция сверстников, «значимых других» из круга внесемейного общения.

3. Позиция учителей, школьных педагогов, воспитателей, классного руководителя, школьного психолога.

4. Способности, умения, достигнутый уровень развития учащегося как субъекта деятельности.

5. Уровень притязания учащегося на общественное презрение. Недооценка, переоценка своих возможностей, заниженные или завышенные притязания – важные регуляторы и выбора профессии, и адаптации к профессиональной общности, и взаимоотношений со значимыми людьми.

6. Уровень информированности.

7. Склонности к тем или иным видам деятельности.

8. Сложившиеся к данному моменту личные профессиональные планы учащегося (включая и случай полной неопределенности, и случай отсутствия) [7].

Н.С. Пряхников предлагает активизирующий подход для построения профессионального будущего учащихся, который предполагает постепенное формирование у учащегося внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), что далеко не всегда удается, но может выступать как некоторая идеальная цель профконсультационной работы. В основе его – идеи самопознания, самопонимания и становления индивидуально неповторимой личности. Важной особенностью (и условием) активизирующего подхода является не только активизация учащегося как субъекта самоопределения, но и самоактивизация самого педагога как субъекта организации консультационного взаимодействия, где само взаимодействие – это своеобразная система «педагог – учащийся», в которой у каждого своя специфическая задача (в традиционных, но уже несколько устаревших подходах педагог часто оказывается «ведущим», а учащийся – «ведомым», и это приводит к потере старшеклассником субъектности выбора).

Для реализации такого подхода необходимы не только принципиально новые технологии и методики, не только качественно новое теоретическое осмысление профориентационной работы, но и решение ряда организационных вопросов, например, установление приемлемых норм работы с одним

клиентом, с учетом сложности его индивидуальных проблем и т. п.

Важнейшим этапом профессионального самоопределения человека является профессиональная адаптация. На этом этапе выявляются недостатки предшествующей профессиональной ориентации и профессиональной подготовки, осуществляется процесс формирования новых установок, потребностей, интересов в сфере труда и, наконец, выявляется, насколько жизненные планы оказались реальными. Поэтому адаптация является своеобразным критерием эффективности профориентационной работы с молодежью [9].

Профессиональная адаптация – это процесс приспособления учащихся к будущей профессии в общеобразовательных школах, профтехучилищах, техникумах, вузах и т. д. к условиям их профессионального труда, в результате чего происходит закрепление кадров в народном хозяйстве.

В процессе приспособления к трудовому коллективу можно выделить три стадии:

1) ознакомление с новой ситуацией;

2) стадия приспособления к ситуации – работник переориентируется, признает главные элементы новой системы ценностей, но у него сохраняются в качестве равноценных многие прежние установки;

3) стадия ассимиляции – полное приспособление к трудовому коллективу, усвоение его установок [5].

Профессиональная ориентация, результатом которой является социально-профессиональное самоопределение, трактуется как система равноправного взаимодействия личности и общества (различные социальные институты, ответственные за решение данной проблемы) на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая его личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах.

Проводя профориентационную работу в образовательном учреждении, необходимо учитывать разнообразие форм, средств и методов.

К методам профессиональной ориентации относятся:

– информационно-справочные, просветительские методы: профессиограммы – краткие описания профессий; справочная

литература; информационно-поисковые системы; профессиональная реклама и агитация; экскурсии школьников на предприятия и в учебные заведения; встречи школьников со специалистами; познавательные и просветительские лекции, профориентационные уроки; учебные фильмы и видеофильмы; использование средств массовой информации; различные ярмарки профессий и их модификации и т. п.;

– методы профессиональной психодиагностики (в идеале – помощь в самопознании): беседы-интервью закрытого типа (по строго обозначенным вопросам); открытые беседы-интервью (с возможностью некоторого отвлечения от заранее подготовленных вопросов); опросники профессиональной мотивации; опросники профессиональных способностей, личностные опросники, проективные личностные тесты, наблюдение, сбор косвенной информации, психофизиологические обследования, профессиональные пробы, использование различных игровых и тренинговых ситуаций и т. д.

– методы морально-эмоциональной поддержки клиентов: группы общения, тренинга общения, сложные методы индивидуальной и групповой психотерапии, публичные выступления, профориентационные и профконсультационные активизирующие методы (игры) с элементами психотренинга; личное обаяние профконсультанта, различные положительные примеры самоопределения, на которые может ссылаться профконсультант, «праздники труда» и т. п.;

– методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения: построение цепочки основных ходов, построение системы различных вариантов действий клиента для достижения цели, использование различных схем альтернативного выбора [10].

Профориентация старшеклассников включает в себя ряд различных направлений.

Профессиональное просвещение.

Цель: ознакомление учащихся с профессиями, их содержанием, функциями, требованиями, предъявляемыми к личностным характеристикам человека.

Для повышения эффективности профессионального просвещения требуется соблюдать следующие принципы описания профессии.

Необходимо точное описание положительных и отрицательных сторон профессии, что позволяет уменьшить риск ошибки и последующего отсева учащихся из училища.

Общественная значимость профессии, которую определяют из ее особенностей с точки зрения истории, экономики, общественных отношений.

Показ возможностей удовлетворения интересов личности в данной профессии. Необходимо показать, что в каждой профессии есть простор для проявления творчества и смекалки.

Раскрытие психологических и психофизиологических требований, предъявляемых профессией к человеку. Возросшая сложность техники привела к повышению требований к скорости реакции, распределению и переключению внимания, памяти, мышлению, точности координации движений и к другим психофизиологическим качествам и свойствам. Соответствие способностей рабочего психологическим требованиям профессии положительно сказывается на безопасности труда, качестве результатов труда, удовлетворенности самого рабочего. Рассказ о профессии должен строиться по определенному плану с учетом различных сторон и особенностей данной профессии [5].

Профессиональное просвещение условно делится на две формы: профессиональную информацию и профессиональную пропаганду. Может осуществляться в виде бесед о профессии в образовательном учреждении.

Профессиональная информация.

Цель: ознакомить молодежь с основными профессиями и их специальностями.

Подросткам предлагаются сведения о содержании труда, условиях материальной и социальной среды, оплате, режиме труда и отдыха, формах и сроках обучения, возможностях должностного и квалифицированного роста. Особое внимание уделяется освещению основных требований, которые предъявляет данная профессия к состоянию здоровья человека, личностным качествам, уровню общеобразовательной и социальной подготовки.

Профессиональная пропаганда.

Цель: формирование положительного отношения к проблемам выбора профессий и стремления у молодежи к освоению профессий современного производства. Большую

роль в профессиональной пропаганде играют средства массовой информации (кино, радио, телевидение, Интернет).

Чрезмерная пропаганда может привести к увеличению потока желающих работать в данной области деятельности. Основными побудителями в этом случае могут стать мотивы престижности, внешней привлекательности профессии.

Профессиональный подбор (профподбор) и профессиональный отбор (профотбор).

Цель: рекомендовать человеку конкретную профессию в соответствии с его возможностями и интересами, с одной стороны, и требованиями деятельности – с другой стороны.

Профессиональная консультация.

Цель: сообщение школьникам рекомендаций о выборе рода деятельности на основе всестороннего изучения личности, ее склонностей, способностей, черт характера и т. д.

Профессиональная консультация предполагает ориентацию школьника на большие сферы профессиональной деятельности, внутри которой ему предлагается разветвленный перечень профессий.

Профессиональная консультация является одним из структурных элементов профориентационной работы и рассматривается как система психолого-педагогического изучения личности школьника в целях оказания ему помощи в профессиональном самоопределении.

Основная цель профконсультации – исследование психологических и физиологических особенностей индивида, его поведения в различных условиях и факторов, воздействующих на профессиональное самоопределение. В профконсультации осуществляется ориентация молодежи на большие сферы человеческого труда [11; 12].

Таким образом, профессиональная ориентация – забота общества о профессиональном становлении подрастающего поколения. Она помогает определиться, адаптироваться в обществе и повышает конкурентоспособность на рынке труда. Эффективность профессиональной ориентации учащихся во многом зависит от правильно выбранного подхода к организации профориентационной работы в образовательном учреждении. Очень важно, чтобы каждый человек правильно выбрал свою будущую профессию с

учетом своих индивидуальных особенностей, которые выражены в его физическом развитии, интересах, склонностях, характере, темпераменте, и с учетом его творческих способностей.

Список литературы

1. Деева Е.В. Сущность и условия процесса формирования социальной успешности юношей средствами социально-педагогической деятельности в учреждении дополнительного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2006. Вып. 3 (43). С. 317-319.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004.
3. Махаева О.А., Григорьева Е.Е. Я выбираю профессию: Комплексная программа активного самоопределения школьников. М.: УЦ «Перспектива», 2002.
4. Воспитание «способом к ориентировке» // Педагогика. 2002. № 4. С. 75-78.
5. Гендин А.М., Сергеев М.И. Профориентация школьников // Социологические исследования. 1996. № 8. С. 66-71.
6. Болдина М.А., Деева Е.В. Понятие и сущность профориентационной работы в образовательном учреждении // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов, 2012. № 12. С. 431-439.
7. Левчук С.В. Профильные программы воспитания как социально педагогическая технология в образовательных учреждениях интернатного типа // 11 Державинские чтения. Академия педагогики и социальной работы. Тамбов, 2006. С. 104-106.
8. Болдина М.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста как управляемый процесс становления его профессионализма // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов, 2011. № 1-2. С. 317-321.
9. Грищенко В.И. Концепция компетентностного подхода и профильное воспитание в школе // Высшее образование сегодня. 2008. № 2. С. 81-84.
10. Бондаренко В.И., Курчий О.В., Штерев В.А. Опыт проведения профориентационной работы высшего учебного заведения с абитуриентами // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 410-413.
11. Губанова М.И. Педагогическое сопротивление социального самоопределения старшеклассника // Педагогика. 2002. № 9. С. 32-39.
12. Корнилова А.А., Нагаева Л.Г. Современные аспекты профориентационной работы в школе

// Профориентационная работа и профильное обучение в современной школе: опыт и инновации: сб. ст. / под общ. ред. В.П. Панасюка. СПб.: ЛОИРО, 2015. С. 35-39.

References

1. Deeva E.V. Sushchnost' i usloviya protsessa formirovaniya sotsial'noy uspešnosti yunoshey sredstvami sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya [Theoretical foundations of the process of formation of social success strategies with the boys by means of social and pedagogical activities in the establishment of additional education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2006, no. 3 (43), pp. 317-319. (In Russian).
2. Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. *Proforientologiya: Teoriya i praktika* [Proforientology: Theory and Practice]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., Ekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 2004. (In Russian).
3. Makhaeva O.A., Grigor'eva E.E. *Ya vybirayu professiyu: Kompleksnaya programma aktivnogo samoopredeleniya shkol'nikov* [I Choose a Profession: Complex Program of Active Self-Determination]. Moscow, Training Centre "Perspektiva", 2002. (In Russian).
4. Vospitanie «sposobom k orientirovke» [Upbringing "by the method of orientation"]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2002, no. 4, pp. 75-78. (In Russian).
5. Gendin A.M., Sergeev M.I. Proforientatsiya shkol'nikov [Pupils proforientation]. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*, 1996, no. 8, pp. 66-71. (In Russian).
6. Boldina M.A., Deeva E.V. Ponyatie i sushchnost' proforientatsionnoy raboty v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Concept and essence of professional orientation work in educational institution]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy – Social and Economic Phenomena and Processes*, 2012, no. 12, pp. 431-439. (In Russian).
7. Levchuk S.V. Profil'nye programmy vospitaniya kak sotsial'no pedagogicheskaya tekhnologiya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh internatnogo tipa [Specialized programs of upbringing as a social and pedagogical technology in educational institutes of foster home type]. *11 Derzhavinskie chteniya. Akademiya pedagogiki i sotsial'noy raboty* [11th Derzhavin Readings. Academy of Pedagogy and Social Work]. Tambov, 2006, pp. 104-106. (In Russian).
8. Boldina M.A. Formirovanie professional'noy kompetentnosti spetsialista kak upravlyaemyy protsess stanovleniya ego professionalizma [Forming of professional competence of specialist as a controlled process in the marking of his professionalism]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy – Social and Economic Phenomena and Processes*, 2011, no. 1-2, pp. 317-321. (In Russian).
9. Grishchenko V.I. Kontseptsiya kompetentnostnogo podkhoda i profil'noe vospitanie v shkole [Conception of competence approach and specialized upbringing at school]. *Vyshee obrazovanie segodnya – Higher Education Today*, 2008, no. 2, pp. 81-84. (In Russian).
10. Bondarenko V. I., Kurchiy O.V., Shtereb V.A. Opyt provedeniya proforientatsionnoy raboty vysshego uchebnogo zavedeniya s abiturientami [The vocational work experience of the technology department with entrants]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2013, no. 12, pp. 410-413. (In Russian).
11. Gubanova M.I. Pedagogicheskoe soprotivlenie sotsial'nogo samoopredeleniya starsheklassnika [Pedagogical opposition of the social self-determination of an upper-form pupil]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2002, no. 9, pp. 32-39. (In Russian).
12. Kornilova A.A., Nagaeva L.G. Sovremennye aspekty proforientatsionnoy raboty v shkole [Modern aspects of profession oriented work at school]. *Proforientatsionnaya rabota i profil'noe obuchenie v sovremennoy shkole: opyt i innovatsii* [Profession Oriented Work and Specialized Education in Modern School: Experience and Innovations]. St. Petersburg, Leningrad Regional Institute of Educational Development Publ., 2015, pp. 35-39. (In Russian).

Поступила в редакцию 25.11.2016 г.
Received 25 November 2016

UDC 37.048.45

APPROACHES TO CAREER GUIDANCE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Marina Aleksandrovna BOLDINA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Psychological-Pedagogical and Social Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: marina_boldina@mail.ru

Elena Viktorovna DEEVA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Psychological-Pedagogical and Social Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

E-mail: deeva1707@rambler.ru

The career guidance in an educational institution is considered. It has been determined that the professional development of the individual begins with the moment when a person first thinks about future activities, trying to identify the range of his/her interests and the amount of knowledge needed to achieve the goal. The concept, features, functions, methods and main activities of vocational guidance activities aimed at human activation in formation and self-improvement of mental, intellectual and physical qualities that determine success in profession chosen are analyzed. The approaches for the construction of the professional future of students, in the implementation of which fundamentally new technologies and techniques are used, aimed not only to a new theoretical understanding of career guidance, but also on solving of a number of organizational issues are disclosed in detail. It is proved that today we need to train specialists, capable of functional adaptation in various fields, who are able to independently design and implement their educational and professional values, i.e. the preparation of a person capable of the lifelong education and development throughout his life. Therefore, professional adaptation as an important stage of professional self-determination of a person are looked into in detail. The essence of career guidance is to help the student make the correct choice initially. Therefore, special sessions on career counseling of high school students, meeting with students, with professional counselors, job centers employees will help to reduce unemployment among young people and reduce training costs and will form the basis for professional selection.

Key words: career guidance; principles; methods; professional self-determination; profession

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-7-17

Информация для цитирования:

Болдина М.А., Деева Е.В. Подходы к организации профориентационной работы в образовательном учреждении // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 7-17. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-7-17.

Boldina M.A., Deeva E.V. Podkhody k organizatsii proforientatsionnoy raboty v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Approaches to Career Guidance in educational institutions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 7-17. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-7-17. (In Russian).

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ КОРПОРАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

© Елена Николаевна ПОТАПОВА

преподаватель кафедры иностранных языков

Московский педагогический государственный университет

119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1

E-mail: elena_nickolaevna84@mail.ru

Рассмотрены цели и задачи обучения иностранному языку в рамках корпоративных учебных программ, которые были сформулированы на основании требований общества и государства к компетенциям современных специалистов. К целям были отнесены: 1) формирование иноязычной коммуникативной компетенции; 2) развитие межкультурной коммуникативной компетенции; 3) обучение иностранному языку для специальных целей. В качестве задач были определены: 1) обучение английскому языку как средству международного общения; 2) развитие умения общаться на иностранном языке в определенной профессиональной сфере; 3) формирование специальных профессиональных компетенций на иностранном языке; 4) развитие интеллектуальной, психологической и социальной компетенций; 5) создание положительной мотивации к изучению иностранного языка; 6) интенсификация обучения иностранному языку. Также были обозначены необходимые компетенции, формируемые в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (владение специальной терминологией, умение общаться на общеэкономические и специализированные темы, умение делать презентации и вести переговоры, вести деловую переписку и т. д.), обозначены качества, необходимые профессионалу для успешного выполнения своей деятельности (критическое мышление, творчество, умение работать с большим объемом информации, самостоятельно решать профессиональные проблемы, умение переносить знания из одной области в другую и т. д.). Для достижения поставленных целей и задач были выделены следующие подходы и технологии обучения: междисциплинарный подход, личностно-ориентированное обучение, технология «развития критического мышления», технология проблемного или проектного обучения, применение компьютерных интерактивных программ, контекстное обучение иностранному языку, корпоративные формы обучения, создание в компании иноязычной корпоративной среды.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; межкультурная коммуникативная компетенция; профессионально-ориентированное обучение иностранному языку; интеллектуальные; психологические и социальные компетенции; междисциплинарный подход; контекстное обучение; корпоративные формы обучения; иноязычная корпоративная среда; мотивация; интенсификация обучения

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-18-31

Цели и задачи обучения иностранному языку в условиях корпоративного образования так же, как в школах и вузах, определяются требованиями общества к уровню компетентности специалистов в том или ином иностранном языке.

Государство ставит перед школами и вузами задачу подготовить специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке в рамках межкультурной коммуникации и обладающих рядом качеств, необходимых для жизни и работы в современном обществе.

Следуя государственному образовательному стандарту, данная задача реализуется в рамках обучения в вузах. Вузы готовят специалистов к осуществлению профессиональной деятельности на иностранном языке в ситуациях межкультурной коммуникации [1].

В своей работе О.И. Суслова также ссылается на Федеральные государственные образовательные стандарты, обозначая общекультурные и профессиональные компетенции неотъемлемой составляющей подготовки студентов вузов по иностранному языку [2].

Вопрос профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам поднимают в своих работах многие авторы [3–7], которые включают в состав данного обучения такие компоненты, как:

– обучение иностранному языку для профессиональных целей (умение читать иностранную литературу по специальности, умение общаться на иностранном языке на специальные темы и т. д.) [3–5];

– профилирование иностранного языка с целью более основательной профессиональной подготовки специалиста [6];

– формирование межкультурной коммуникативной компетенции [7];

– развитие личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в современном обществе (любопытность, желание совершенствоваться, хорошая память и внимание, воображение, наблюдательность и т. д.) [4].

Однако, как отмечает О.И. Суслова, недостаточность знаний по иностранному языку, приобретенных в неязыковом вузе, определяет важность продолжения изучения иностранного языка после окончания высшего учебного заведения [2, с. 124].

Следовательно, с целью восполнения этих пробелов организовывается корпоративное обучение иностранному языку, цели и задачи которого, как было определено выше, соответствуют требованиям общества к уровню языковой подготовки современных специалистов.

На основании данного утверждения были выделены три основные цели обучения в рамках корпоративных курсов по иностранному языку:

- 1) обучение иноязычной коммуникативной компетенции;
- 2) обучение межкультурной коммуникативной компетенции;
- 3) обучение иностранному языку для специальных целей.

В зависимости от профиля организации цели обучения и их соотношение (трудоемкость) будут изменяться. Если речь, например, будет идти о международной торговой организации, то формирование межкультурной коммуникативной компетенции будет более приоритетным, чем в корпорации по добыче полезных ископаемых.

Рассмотрим каждую из определенных целей и выделим задачи обучения.

На современном этапе, согласно Я. Ван Эку, основной целью обучения иностранному языку на всех ступенях образования определяют обучение общению, то есть способности пользоваться иностранным языком с целью осуществления коммуникации [8, с. 29]. Данный вопрос автор поднимает и в своей более ранней работе (1986).

Человек не просто должен освоить систему языка, а научиться применять полученные знания в различных ситуациях общения.

Данная цель обозначается в работах и многих других авторов [3; 9–12].

В связи с этим в качестве первоочередной цели обучения иностранному языку в рамках корпоративных курсов было определено **развитие иноязычной коммуникативной компетенции**.

Вслед за Яном Ван Эком (1986) А.Н. Щукин определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [10, с. 140].

Согласно авторам [8; 10; 11], иноязычная коммуникативная компетенция включает в свой состав следующие виды компетенций: лингвистическая компетенция, социолингвистическая (речевая) компетенция, дискурсивная компетенция, стратегическая (компенсаторная) компетенция, социокультурная компетенция, социальная компетенция, предметная компетенция.

Данные виды компетенций являются основными при обучении иноязычному общению на всех ступенях языкового образования, в том числе и в условиях корпоративного обучения.

Обучая сотрудников компаний иноязычной коммуникативной компетенции, следует также придерживаться общепринятой европейской шкалы оценки уровней владения иностранными языками (Common European framework of reference for languages) [13, с. 24; 14, с. 8].

Следующей целью обучения иностранному языку в условиях корпоративных учебных программ было обозначено **формирование межкультурной коммуникативной компетенции**.

Актуальность этого вопроса в условиях данного обучения вызвана необходимостью обучать сотрудников международных компаний, которым важно уметь достигать взаимопонимания с представителями других культур. Для этого им необходимо иметь представление об особенностях поведения иностранных коллег и партнеров в различных ситуациях деловой коммуникации и осуществлять взаимодействие с ними согласно этим особенностям.

Важность формирования данной компетенции подчеркивает Г.В. Елизарова, отме-

чая, что носитель другого языка является и носителем другой культуры, отличного мировоззрения, другой картины мира, которая не только символически отражается в языке, но и определяет особенности поведения носителя той или иной культуры [15].

Согласно Г.В. Елизаровой, межкультурная коммуникативная компетенция определяется как способность собеседников (представителей различных культур) создавать «единое значение происходящего» в процессе общения, основанная на знаниях о сходствах и различиях между своей культурой и культурой собеседника и умении выступать в качестве посредника между этими культурами с целью достижения взаимопонимания [15, с. 21].

Из данного определения видно, что, говоря о понятии **межкультурная коммуникативная компетенция**, подразумевается не просто умение общаться с представителями изучаемого языка, а умение осуществлять межкультурное общение с представителями любой другой, отличной от родной культуры.

Исходя из данного положения, была приведена структура межкультурной коммуникативной компетенции, которая основана на работах таких авторов, как Г.В. Елизарова (2001), П.В. Сысоев (2004), В.Г. Апальков (2008), Н.А. Сушкова (2009), С.А. Мухаркина (2008), Р.А. Свиридон (2013), Н.М. Смоленцева (2011), С.А. Мыльникова (2007) [3; 7; 15–19; 20].

Владение межкультурной коммуникативной компетенцией подразумевает обладание такими компетенциями и качествами, как:

1) понимание, что такое «культура», знание признаков объединения людей в различные культуры, способов взаимодействия представителей различных культур [16, с. 39; 17, с. 12];

2) знание и умение понимать культурные факты, мировые тенденции, проблемы, события, перспективы развития современного мира [16, с. 39; 17, с. 12];

3) знание способов коммуникации, их функций, умение определять и разрешать ситуации межкультурных конфликтов [16, с. 40; 17, с. 12];

4) знание ценностей и национальных характеристик представителей изучаемой культуры, форм и способов их отражения в речевом и социальном поведении, а также

умение через общение определять культурные особенности представителей разных народов (не только носителей изучаемого языка) [15, с. 24; 18, с. 286];

5) умение правильно выбирать языковые единицы, речевое и социальное поведение в соответствии с культурными особенностями и ценностными ориентациями собеседников и предугадывать восприятие и поведение носителей другой культуры с целью осуществления позитивного общения [19];

6) умение воспринимать и осознавать сходства и различия между своей культурой и другими культурами, умение критически оценивать взаимодействующие культуры через их собственное ценностное восприятие мира [7, с. 136; 15, с. 24; 16, с. 40; 17, с. 12; 20, с. 14];

7) умение представлять свою культуру на иностранном языке носителям других культур и объяснять отличия своей культуры от культуры собеседника, умение выступать в качестве посредника между культурами [15, с. 24; 16, с. 40; 17, с. 12];

8) потребность и готовность к познанию иной культуры и сравнению со своей, готовность к межкультурному общению, изменение отношения к стереотипам, проявление эмпатии, адаптивности, восприимчивости, толерантности, открытости [3, с. 140; 7, с. 136; 15, с. 21; 16, с. 40; 17, с. 12; 19, с. 436];

9) умение управлять своими эмоциями, в частности, чувствами неопределенности и беспокойства при общении с носителями другой культуры [15, с. 29];

10) осознание своей культурной принадлежности и своей роли «поликультурного субъекта в родной среде», своей ответственности в общественных событиях, а также в преодолении разногласий между представителями различных культур [20, с. 14].

Таким образом, мы не только формируем способность межкультурного общения с представителями культуры изучаемого языка, мы обеспечиваем обучающихся необходимыми инструментами для осуществления межкультурного общения с представителями различных культур.

Осуществляя формирование межкультурной коммуникативной компетенции у сотрудников компаний, не следует забывать и о коммуникативных особенностях профессиональной сферы обучающегося.

Согласно С.А. Мухаркиной, Р.А. Свиридон, в ее структуру также включают готовность и способность находить и понимать особенности профессиональной деятельности других языковых культур, что в свою очередь определяет достижение взаимопонимания в условиях иноязычного профессионального общения [7, с. 137; 19, с. 437].

К профессиональным умениям в рамках межкультурного общения С.В. Соколов (2011) и М.В. Савельева (2011) относят:

- знание особенностей корпоративного взаимодействия и документооборота в иностранных организациях и умение организовывать или осуществлять корпоративное взаимодействие с иностранными партнерами [21, с. 146];
- умение достигать взаимопонимания и разрешать корпоративные конфликты в ситуациях взаимодействия с иностранными коллегами или партнерами [21, с. 146];
- умение работать в команде с иностранными коллегами, умение управлять многонациональным коллективом [22, с. 130].

В рамках обучения межкультурной коммуникативной компетенции в условиях корпоративных учебных программ целесообразно поднять вопрос **обучения английскому языку как средству международного общения**.

Известно, что для успешного осуществления межкультурной коммуникации в поликультурном пространстве сотрудникам компаний необходимо владеть английским языком, являющимся общепринятым международным языком деловой коммуникации.

Того же мнения придерживается С.Л. Маккей, поднимая вопрос практичности обучения английскому языку как средству международной коммуникации [23].

Б.А. Зайдльхофер пишет, что учебные пособия по английскому языку содержат много аутентичных материалов, основанных на британском и американском английском, которые являются международными языками для общения [24, с. 13]. Из чего следует вывод, что изучающие английский язык часто сталкиваются с той лексикой, которая может быть понятна только носителям языка и может быть непонятной не носителям языка. К ней относятся различные разговорные выражения, идиомы, фразовые глаголы, метафоры и т. д.

Следовательно, с одной стороны, изучение разговорной и идиоматической лексики может занимать достаточно много времени, с другой стороны, использование этой лексики в дальнейшем в общении с не носителями английского языка может привести к нарушению коммуникации.

Поэтому практичность обучения английскому языку представляется в обучении тем лексическим средствам, которые понятны всем говорящим на английском языке, не только носителям языка.

При этом описание уровней владения иностранным языком также показывает, что владение идиоматическими и разговорными выражениями является атрибутом общения на уровне C2, то есть уровне носителя языка [13, с. 28]. В то время как на уровнях B2 и C1 лексического запаса должно быть достаточно для достижения коммуникативных задач в контексте общения на определенные темы.

Например, на уровне B2 при оценивании запаса языковых единиц выдвинуты следующие требования [13, с. 110]:

B2	Умение ясно излагать мысли без очевидного ограничения того, что необходимо сказать
	Владение достаточным языковым запасом для создания ясных описаний, выражения своей точки зрения и выдвижения аргументов без очевидной потребности в поиске слов, используя при этом сложные конструкции

Из чего следует вывод, что при составлении программы обучения английскому языку для сотрудников компаний необходимо отбирать лексический материал таким образом, чтобы его было достаточно для выполнения коммуникативных задач в конкретных контекстах общения как с носителями, так и с не носителями английского языка.

К тому же на данный момент английский подвержен большому влиянию со стороны родных языков представителей других культур, говорящих на английском языке (Индия, Китай, Пакистан, Бангладеш, Сингапур, страны Африки), вследствие чего появляются разные вариации английского, так называемые New Englishes [25].

В результате компаниям, которым важно осуществлять международное сотрудничест-

во с представителями разных стран мира, необходимо придерживаться единого языкового кода.

На данный момент единственной формой такого кода для осуществления данной коммуникации является английский для делового общения (Business English) [26].

Следующим вопросом практичности обучения английскому, как и любому другому иностранному языку, является обучение компенсаторным умениям, которые, по утверждению С.Л. Маккей, позволят говорящим быть компетентными в условиях межкультурной коммуникации в контексте широкого спектра тем для общения [23, с. 239].

Согласно С.Л. Маккей, обучающиеся должны быть ориентированы на использование всех своих языковых ресурсов для выполнения определенных коммуникативных задач [23, с. 232].

Как пишет Б.А. Зайдльхофер, для этого им необходимо владеть определенными стратегиями общения, к которым относятся: умение активного слушания, умение уточнять сказанное, догадываться о значении по контексту общения, перефразировать, инициировать разговор, находить компромиссы и т. д. [24, с. 22].

Таким образом, в рамках корпоративного обучения английскому языку предлагается создавать курсы, которые в основном направлены на обучение той лексике и умениям, которые необходимы представителям компаний для успешного осуществления общения на интересующие их темы в условиях деловой коммуникации на межкультурном уровне.

Следующей целью обучения иностранному языку в условиях корпоративных учебных программ было определено **обучение иностранному языку для специальных целей или профессионально-ориентированное обучение иностранному языку**.

На основании анализа литературы [3; 4; 12; 27–31] были определены две основные задачи профессионально-ориентированного обучения иностранному языку:

- развитие умения общаться на иностранном языке в своей профессиональной сфере;
- формирование специальных профессиональных компетенций, необходимых для успешного выполнения профессиональной

деятельности на иностранном языке (например, чтение профессиональной литературы на иностранном языке).

Проанализировав работы авторов [5; 21; 28; 31; 32], были выделены основные профессиональные компетенции, необходимые сотрудникам компаний для успешного осуществления своей профессиональной деятельности на иностранном языке:

- владение терминологией по своей специальности на иностранном языке [21, с. 146];
- умение работать с аутентичными иноязычными текстами по специальной или общей бизнес-тематике [5, с. 15; 28, с. 44];
- навыки деловой письменной речи: заполнение анкет, бланков, написание служебных записок, деловых писем, заявлений, планов, аннотаций, пресс-релизов, рекламных объявлений [28; 31, с. 46];
- умение понимать и составлять документы на иностранном языке [21, с. 146];
- умение анализировать информацию, составлять отчеты и меморандумы [31, с. 46];
- навыки восприятия на слух речевых сообщений профессионального характера [28, с. 45];
- умение вести беседы на общеэкономические и специализированные темы [21, с. 146; 28, с. 44; 32, с. 149];
- умение осуществлять телефонные звонки [28, с. 44];
- умение вести переговоры [31, с. 46];
- умение делать презентации [28, с. 44; 31, с. 46];
- умение решать оперативные и стратегические задачи на иностранном языке [21, с. 146];
- знание «об экономике, бизнесе, специфике делового сотрудничества, политике, культуре стран изучаемого языка» и норм делового поведения носителей изучаемого языка [31, с. 45].

Говоря о развитии профессиональных компетенций на иностранном языке, важно также отметить, что для общения на специализированные темы в устной и письменной коммуникации специалистам необходимо достичь уровней В2–С1 [13, с. 24].

Однако, как отмечает С.В. Соколов, наряду с умением общаться на иностранном языке в профессиональной сфере с иностранными коллегами и партнерами, а имен-

но с «лингвистической» и «специальной» компетенцией, необходимо владеть и другими важными компетенциями и качествами: «психологической» и «общекультурной» компетенциями [21, с. 147].

К. Фопель подчеркивает: «Фирмы хотят получить сотрудников не только компетентных, но и способных к творчеству, обладающих аналитическими способностями и готовых брать на себя ответственность» [33, с. 17].

Поэтому одной из задач обучения иностранному языку в рамках корпоративных учебных программ было обозначено **развитие интеллектуальной, психологической и социальной компетенций** сотрудников компаний.

Вопрос разностороннего развития специалистов поднимается в работах многих авторов [2; 19; 21; 34–36].

Реализация концепции развивающего обучения в условиях корпоративных учебных программ по иностранному языку возможна в силу высокого образовательного, развивающего и воспитательного потенциала иностранного языка как предмета. Данный вопрос рассматривают в своих работах А.О. Стеблецова и М.К. Денисов [37; 38].

Таким образом, через иностранный язык возможно развить общекультурные и профессиональные компетенции и сформировать качества, которые необходимы специалисту для жизни и работы в современном обществе.

Авторы [2; 4; 5; 30; 34; 39–41] относят к ним: способность к творчеству; критическое мышление, память, внимание, наблюдательность; навыки самостоятельной работы, способность самостоятельно решать проблемы; коммуникационные навыки, умение работать в команде и разрешать конфликты; умение работать с информацией, добывать и производить новое знание; желание учиться, навыки самообразовательной деятельности; адаптивность, гибкость, мобильность; умение рефлексии и оценки проделанной работы; мотивация к инновационной деятельности.

Для этого необходимо правильно подобрать технологию обучения иностранному языку. К наиболее подходящим были отнесены технология «развития критического мышления» [34]; технология проблемного или проектного обучения, личностно-ориентированное обучение [2; 39]; компьютерные интерактивные программы для дис-

танционного обучения [5; 30], «корпоративные формы обучения» [41, с. 4].

Таким образом, используя обучающий потенциал иностранного языка, возможно развитие:

- во-первых, профессиональных компетенций на иностранном языке через интегрированные курсы обучения иностранному языку (например, английский для деловой переписки, технический английский, финансовый английский и т. д.);

- во-вторых, интеллектуальных, социальных и психологических компетенций с помощью применения необходимых для этого педагогических технологий обучения.

Согласно О.Н. Морозовой, Е.Н. Богдановой, С.В. Соколову, достижение данных задач возможно реализовать через «моделирование предметного и социального содержания» [6, с. 127] профессиональной деятельности специалиста на занятиях, то есть контекстное обучение иностранному языку, направленное на решение профессиональных задач в условиях «коммуникативно-познавательной обстановки» [6, с. 129; 21; 29].

В условиях корпоративных учебных программ по иностранному языку контекстное обучение иностранному языку с целью развития языковых, коммуникативных, социокультурных, профессиональных, социальных и психологических компетенций сотрудников предлагается осуществлять с помощью корпоративных форм обучения (различные виды тренингов, ролевые игры, наставничество, кейс-технология, баскет-метод и т. д.).

Согласно Ю.В. Ахметшиной, «корпоративные формы обучения» [41, с. 4] представляют собой коллективные формы работы, направленные на организацию совместной деятельности обучающихся с целью решения проблемных задач и способствующие активизации мыслительных процессов, повышению мотивации обучающихся к действию и сплочению обучающихся с целью совместного получения новых знаний, умений и навыков, что в свою очередь способствует развитию коммуникативных, межличностных и социальных компетенций [41].

При этом в условиях корпоративного обучения иностранным языкам предлагается не только моделирование профессиональных ситуаций на занятиях по языку, но и прове-

дение контекстного обучения иностранному языку в реальных рабочих ситуациях специалистов. По мнению О.И. Сусловой, «создание не только искусственной языковой среды, но и естественной, приближенной к реальным жизненным ситуациям, формирующей реальную потребность в использовании изученного материала для общения с носителями языка», будет способствовать творческому применению иностранного языка «в качестве средства общения» [2, с. 126].

Профилирование предмета «иностран- ный язык» способствует более основатель- ной профессиональной подготовке специа- листа через иностранный язык [6, с. 129]; повышает эффективность усвоения ино- странного языка через использование его в осознанных реальных коммуникативных си- туациях [42, с. 47]; способствует интенсифи- кации обучения через обучение деятельности в контексте самой деятельности [43].

Еще одной немаловажной задачей обу- чения иностранному языку в условиях кор- поративных учебных программ считаем **соз- дание положительной мотивации к изуче- нию иностранного языка**.

Для этого предлагается сотрудничество обучающей организации и компании- заказчика.

Компания со своей стороны может:

- приобщить сотрудников к такой кор- поративной культуре, естественной состав- ляющей которой является изучаемый ино- странный язык, сделав его средством корпо- ративного общения [44];
- обозначить преимущества изучения языка как для самих сотрудников, так и для компании в целом;
- обеспечить возможность постоянного общения на изучаемом языке (командировки, заграничные стажировки, создание корпо- ративной социальной сети для обеспечения внутренней и внешней коммуникации на языке с коллегами по работе);
- демонстрировать примеры успешного изучения данного иностранного языка со стороны руководителей;
- оказывать психологическую поддерж- ку сотрудникам в изучении языка, подбад- ривать, подчеркивать их успехи в учебе [45];
- подчеркивать возможность «профес- сионального роста», «самосовершенствова-

ния», «международного сотрудничества» че- рез иностранный язык [46, с. 69].

Такой подход поможет сотрудникам:

- поверить в себя и убедиться, что изу- чение иностранного языка им по силам;
- осознать важность данного иностран- ного языка для достижения своих и общих целей компании;
- изменить свое отношение к ино- странному языку (перестать воспринимать его как обязательный учебный предмет и на- чать воспринимать его как естественную со- ставляющую корпоративной жизни).

Что касается обучающей организации, то ее задача удержать интерес обучающихся, что возможно через создание дополнитель- ных личностно-значимых мотивов к изуче- нию иностранного языка (например, интел- лектуальное и культурное развитие, умение получать знания общего или профессиональ- ного характера из иностранных источников, развитие коммуникативных компетенций, навыков публичных выступлений и т. д.).

Осознание обучающимися своих потен- циальных возможностей, которые можно реализовать через изучение иностранного языка, будет способствовать повышению мо- тивации к обучению и активизации внутрен- них ресурсов обучающихся [42, с. 21].

Другими словами, положительная моти- вация сотрудников компании к изучению иностранного языка будет создаваться через использование иностранного языка как сред- ства для достижения личностно-значимых целей, что в свою очередь будет способство- вать повышению эффективности обучения. При этом постановка дополнительных моти- вов к изучению иностранного языка поможет реализовать разностороннее развитие лично- сти обучающихся, а именно формирование общекультурных, психологических и соци- альных компетенций, в результате чего будут достигнуты и другие цели обучения ино- странному языку: формирование коммуни- кативной иноязычной компетенции, развитие межкультурной коммуникативной компетен- ции и т. д.

Таким образом, для реализации всех поставленных целей и задач в рамках корпоративного обучения иностранному языку, объединив свои усилия, обучающая организация и компания-заказчик могут

создать иноязычную корпоративную среду в компании.

Компания со своей стороны дает возможность сотрудникам постоянно общаться на иностранном языке, сделав его языком корпоративной коммуникации (совещания, корпоративные конференции, корпоративная социальная сеть, бизнес-тренинги на этом иностранном языке), а следовательно, и корпоративной культуры, в то время как обучающая организация работает над формированием у сотрудников желания и навыков самостоятельного изучения иностранного языка, направляет и консультирует относительно дополнительных возможностей совершенствования своих языковых знаний и умений (e-learning, m-learning, форумы, блоги, конференции, экскурсии и т. д.).

Как подчеркивает Б.А. Зайдльхофер, общение на изучаемом языке не только на занятиях поможет изменить отношение обучающихся к иностранному языку, который они перестанут воспринимать как обязательный учебный предмет, а будут воспринимать его как естественную и необходимую часть корпоративной и личной жизни [24, с. 23].

Создание иноязычной корпоративной среды также позволит достичь еще одну важную задачу в условиях корпоративных учебных программ – **обеспечение интенсификации обучения иностранному языку.**

Актуальность данного вопроса в рамках данного обучения связана с ориентацией обучения на взрослых обучающихся, которые, согласно психолого-педагогическим особенностям взрослого человека, всегда стремятся получить знания качественно и быстро для незамедлительного применения их на практике.

Реализация данной задачи будет обеспечена через максимизацию времени общения на иностранном языке (создание иноязычной корпоративной среды), повышение эффективности усвоения иностранного языка через использование его в личностно-значимых ситуациях общения (контекстуализация обучения), обучение сотрудников методам самостоятельного изучения иностранного языка, грамотный отбор языкового материала, отвечающий специфическим потребностям обучающихся.

Проведенный анализ литературы показал, что спектр задач обучения иностранному

языку в условиях корпоративных учебных программ может быть очень широк. Это связано с тем, что данное обучение направлено на взрослую аудиторию, а именно высококвалифицированных специалистов компаний.

В таком случае встает только вопрос реализации данных задач в рамках корпоративного обучения. Если в неязыковых вузах, при языковом обучении специалистов технических, экономических и других направлений, использование междисциплинарности иностранного языка является обязательным условием подготовки будущих специалистов, то в условиях корпоративного образования данный подход еще предстоит реализовать.

Для этого необходима совместная работа образовательных учреждений и отдела развития персонала компании. Обучение может проводиться приглашенными специалистами в сотрудничестве со штатными тренерами компании, а также совместно с экспертами из числа внутренних сотрудников организации-заказчика.

Однако в отличие от вузов в корпоративном образовании может быть множество ограничивающих факторов, таких как: большая занятость сотрудников на работе, отсутствие мотивации, неумение самостоятельно изучать иностранный язык.

Следовательно, организаторам обучения также необходимо найти эффективные пути решения данных вопросов и грамотно подойти к составлению программ обучения иностранному языку. Для этого важно учесть все психолого-педагогические условия создания курсов по иностранному языку в условиях корпоративного обучения.

Список литературы

1. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) // Федеральный портал «Российское образование». URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/progs/hf.01.01.htm> (дата обращения: 05.08.2016).
2. *Суслова О.И.* Образование в течение жизни – актуальность и проблемы последиplomного обучения иностранным языкам выпускников неязыковых вузов // *Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе* / под ред. А.А. Ворошиловой. Красноярск: Сибир. гос. аэрокосм. ун-т им. академ. М.Ф. Решетнева, 2013. С. 122-127.

3. *Смоленцева Н.М.* Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов медицинского колледжа // Актуальные проблемы лингводидактики в условиях модернизации профессионального образования / под ред. Т.В. Ахметзяновой. Йошкар-Ола: МарГТУ, 2011. С. 139-143.
4. *Гайфулина Л.П.* Профессиональная направленность в преподавании английского языка специалистам речного флота // Актуальные проблемы лингводидактики в условиях модернизации профессионального образования / под ред. Т.В. Ахметзяновой. Йошкар-Ола: МарГТУ, 2011. С. 132-134.
5. *Банарцева А.В.* Применение мультимедийных технологий в процессе обучения иностранному языку для специальных целей // Проблемы обучения английскому языку в новой образовательной среде / под ред. Т.Н. Лисицыной. Мурманск: МГТУ, 2011. С. 15-17.
6. *Богданова Е.Н.* Профессионально-ориентированная лингвистическая подготовка специалиста в пространстве технического вуза // Актуальные проблемы лингводидактики в условиях модернизации профессионального образования / под ред. Т.В. Ахметзяновой. Йошкар-Ола: МарГТУ, 2011. С. 127-132.
7. *Свиридон Р.А.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов как одно из условий интернационализации современного образования // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе / под ред. А.А. Ворошиловой. Красноярск: Сибир. гос. аэрокосм. ун-т им. академ. М.Ф. Решетнева, 2013. С. 134-138.
8. *van Ek J.A.* Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe, 2000. Vol. 1: Scope. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Publications/Scope_Van_Ek_EN.doc (accessed: 05.08.2016).
9. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
10. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам // Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
11. *Аничкина О.Н.* Компетентностный подход в обучении английскому языку // Проблемы обучения английскому языку в новой образовательной среде / под ред. Т.Н. Лисицыной. Мурманск: МГТУ, 2011. С. 8-14.
12. *Putistina O.V.* Developing students' professional communicative competence in the English classroom // Проблемы обучения английскому языку в новой образовательной среде / под ред. Т.Н. Лисицыной. Мурманск: МГТУ, 2011. Р. 63-65.
13. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment // Council of Europe. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (accessed: 05.08.2016).
14. Using the CEFR: Principles of Good Practice. Cambridge: University of Cambridge, 2011. 31 p.
15. *Елизарова Г.В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 36 с.
16. *Апальков В.Г.* Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 152 с.
17. *Сушкова Н.А.* Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2009. 21 с.
18. *Мыльникова С.А.* Корпоративное обучение межкультурной коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 14. Вып. 37. С. 284-288.
19. *Мухаркина С.А.* Формирование межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции специалиста в постиндустриальном обществе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 65. С. 435-438.
20. *Сысоев П.В.* Концепция языкового поликультурного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 47 с.
21. *Соколов С.В.* Корпоративное обучение иностранным языкам в России и его роль в преодолении языкового барьера в профессиональной среде // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2011. № 4. С. 145-148.
22. *Савельева М.В.* Межкультурная коммуникация как обязательный тематический компонент в дисциплинах по иностранному языку при обучении студентов технических направлений // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе / под ред. А.А. Ворошиловой. Красноярск: Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева, 2013. С. 129-133.
23. *McKay S.L.* Pragmatics and EIL pedagogy // English as an international language: Perspectives and Pedagogical Issues. Bristol: Multilingual Matters, 2009. P. 227-241.
24. *Seidlhofer B.* A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'? Strasbourg: Council of Europe, 2003. 28 p.
25. *Crystal D.* English as a Global Language. Cambridge, Cambridge University Press, 2003. 212 p.
26. The evolution of English in the international community. URL: <http://www.globalenglish>.

- com/blog/2014/07/23/the-evolution-of-english-in-the-international-community/ (accessed 05.08.2016).
27. Кузьмина Л.Г. Понятие «иностранный язык для специальных целей»: вчера, сегодня, завтра // Иностранный язык для специальных целей. Воронеж: Истоки, 2009. С. 7-10.
 28. Малюгина А.В. Лингводидактические аспекты преподавания Business English на экономическом факультете // Иностранный язык для специальных целей. Воронеж: Истоки, 2009. С. 44-45.
 29. Морозова О.Н. Основные задачи профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам // Иностранный язык для специальных целей. Воронеж: Истоки, 2009. С. 27-28.
 30. Гаврилова Е.А., Тростина К.В. Инновационный продукт по английскому языку для специальных и профессиональных целей. Концепция. Проблемы. Решения // Инновационные методики преподавания иностранного языка / под ред. И.Л. Экаревой, Ю.Н. Бузиной. М.: ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2013. С. 38-44.
 31. Степкина Т.Н. Деловой мир и деловое общение в структуре курса иностранный язык // Иностранный язык для специальных целей. Воронеж: Истоки, 2009. С. 45-46.
 32. Фролова Т.П. Обучение иноязычной диалогической речевой деятельности с учетом специфики профессиональной деятельности юристов // Актуальные проблемы лингводидактики в условиях модернизации профессионального образования / под ред. Т.В. Ахметзяновой. Йошкар-Ола: МарГТУ, 2011. С. 147-150.
 33. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / пер. с нем. М.: Генезис, 2010. 360 с.
 34. Мидова В.О. Технология «Развитие критического мышления» на занятиях иностранного языка // Инновационные методики преподавания иностранного языка / под ред. И.Л. Экаревой, Ю.Н. Бузиной. М.: ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2013. С. 90-93.
 35. Пызина Е.В. Использование блогов для формирования профессиональных компетенций переводчиков технической литературы // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе / под ред. А.А. Ворошиловой. Красноярск: Сибир. гос. аэрокосм. ун-т им. академ. М.Ф. Решетнева, 2013. С. 19-25.
 36. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Концептуальный аспект диверсификации образования взрослых в современном социуме // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. материалов 6 Междунар. методолог. семинара. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. С. 108-115.
 37. Стеблецова А.О. Метод проектов в практике преподавания иностранного языка в медицинском вузе // Иностранный язык для специальных целей. Воронеж: Истоки, 2009. С. 34-35.
 38. Денисов М.К. Интегрированное обучение иностранному языку и культуре в контексте глобального образования: На старшем этапе в школах с углубленным изучением немецкого языка: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2003. 287 с.
 39. Астапенко Е.В. Развитие у студентов потребности в самообразовательной деятельности в процессе изучения иностранного языка // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе / под ред. А.А. Ворошиловой. Красноярск: Сибир. гос. аэрокосм. ун-т им. академ. М.Ф. Решетнева, 2013. С. 40-44.
 40. Игумнова Ж.И. Инновационная составляющая в содержании обучения иностранным языкам для специальных целей // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе / под ред. А.А. Ворошиловой. Красноярск: Сибир. гос. аэрокосм. ун-т им. академ. М.Ф. Решетнева, 2013. С. 12-16.
 41. Ахметшина Ю.В. Педагогические основы корпоративного обучения студентов в процессе совершенствования иностранного языка // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. Вып. 2. С. 1-11.
 42. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 175 с.
 43. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. М.: Владос, 1998. 269 с.
 44. Семенов И., Жаворонкова Н. Корпоративные клиенты обучающих организаций // Управление персоналом. 2001. № 3. URL: <http://hrm.ru/korporativnye-klienty-obuchajushhikh-organizacijj> (дата обращения: 04.08.2016).
 45. Neeley T. Global business speaks english // Harvard Business Review. URL: <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english> (accessed: 05.08.2016).
 46. Старовойтова А.С. К вопросу о повышении мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе / под ред. А.А. Ворошиловой. Красноярск: Сибир. гос. аэрокосм. ун-т им. академ. М.Ф. Решетнева, 2013. С. 67-73.

References

1. Primernaya programma distsipliny obucheniya inostrannym yazykam (v vuzakh neyazykovykh spetsial'nostey) [Approximate programme of foreign language teaching discipline]. *Federal'nyy portal «Rossiyskoe obrazovanie»* [Federal Internet portal of Russian Federation "Russian Education"]. (In Russian). Available at: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/progs/hf.01.01.htm> (accessed 05.08.2016).
2. Suslova O.I. Obrazovanie v techenie zhizni – aktual'nost' i problemy poslediplomnogo obucheniya inostrannym yazykam vypusknikov neyazykovykh vuzov [Lifelong learning – relevance and problems of postgraduate foreign language teaching graduates of non-linguistic universities]. *Sovremennye tendentsii v prepodavanii inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze* [Modern Tendencies in Foreign Languages Teaching in Non-linguistic University]. Krasnoyarsk, Siberian State Aerospace University Publ., 2013, pp. 122-127. (In Russian).
3. Smolentseva N.M. Professional'no-orientirovannoe obuchenie angliyskomu yazyku studentov meditsinskogo kolledzha [Professional-oriented English teaching students of medical college]. *Aktual'nye problemy lingvodidaktiki v usloviyakh modernizatsii professional'nogo obrazovaniya* [Actual Problems of Linguodidactics in Conditions of Professional Education Modernisation]. Yoshkar-Ola, Mari State Technical University Publ., 2011, pp. 139-143. (In Russian).
4. Gayfullina L.P. Professional'naya napravlennost' v prepodavanii angliyskogo yazyka spetsialistam rechnogo flota [Professional orientation in English teaching specialists of river fleet]. *Aktual'nye problemy lingvodidaktiki v usloviyakh modernizatsii professional'nogo obrazovaniya* [Actual Problems of Linguodidactics in Conditions of Professional Education Modernisation]. Yoshkar-Ola, Mari State Technical University Publ., 2011, pp. 132-134. (In Russian).
5. Banartseva A.V. Primenenie mul'timediynykh tekhnologiy v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku dlya spetsial'nykh tseley [Using multimedia technologies in process of foreign language teaching for special aims]. *Problemy obucheniya angliyskomu yazyku v novoy obrazovatel'noy srede* [Problems of English Teaching in New Educational Environment]. Murmansk, Murmansk State Humanitarian University Publ., 2011, pp. 15-17. (In Russian).
6. Bogdanova E.N. Professional'no-orientirovannaya lingvisticheskaya podgotovka spetsialista v prostranstve tekhnicheskogo vuza [Professional-oriented linguistic preparation of specialist in conditions of technical university]. *Aktual'nye problemy lingvodidaktiki v usloviyakh modernizatsii professional'nogo obrazovaniya* [Actual Problems of Linguodidactics in Conditions of Professional Education Modernisation]. Yoshkar-Ola, Mari State Technical University Publ., 2011, pp. 127-132. (In Russian).
7. Sviridon R.A. Formirovanie mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov kak odno iz usloviy internatsionalizatsii sovremennogo obrazovaniya [Formation of intercultural communicative competention of students as one of conditions of internationalizing modern education]. *Sovremennye tendentsii v prepodavanii inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze* [Modern Tendencies in Foreign Languages Teaching in Non-linguistic University]. Krasnoyarsk, Siberian State Aerospace University Publ., 2013, pp. 134-138. (In Russian).
8. van Ek J.A. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe, 2000, vol. 1: Scope. Available at: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/Scope_VanEk_EN.doc (accessed 05.08.2016).
9. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991, 223 p. (In Russian).
10. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam [Foreign language teaching]. *Teoriya i praktika* [Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2004, 416 p. (In Russian).
11. Anichkina O.N. Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii angliyskomu yazyku [Competency based approach in English teaching]. *Problemy obucheniya angliyskomu yazyku v novoy obrazovatel'noy srede* [Problems of English Teaching in New Educational Environment]. Murmansk, Murmansk State Humanitarian University Publ., 2011, pp. 8-14. (In Russian).
12. Putistina O.V. Developing students' professional communicative competence in the English classroom. *Problemy obucheniya angliyskomu yazyku v novoy obrazovatel'noy srede* [Problems of English Teaching in New Educational Environment]. Murmansk, Murmansk State Humanitarian University Publ., 2011, pp. 63-65. (In Russian).
13. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. *Council of Europe*. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (accessed 05.08.2016).
14. *Using the CEFR: Principles of Good Practice*. Cambridge, University of Cambridge Publ., 2011, 31 p.
15. Elizarova G.V. *Formirovanie mezhkul'turnoy kompetentsii studentov v protsesse obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu*. Avtoref. diss. dokt.

- ped. nauk* [Formation of Intercultural Competence of Students in Process of Teaching Foreign Language Speaking. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2001, 36 p. (In Russian).
16. Apalkov V.G. *Metodika formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii sredstvami elektronno-pochtovoy gruppy*. Diss. kand. ped. nauk [Methods of Forming Intercultural Competence by Means of E-mail Group. Cand. ped. sci. diss.]. Tambov, 2008, 152 p. (In Russian).
 17. Sushkova N.A. *Metodika formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii v usloviyakh pogruzheniya v kul'turu strany izuchaemogo yazyka*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Methods of Forming Intercultural Competence in Conditions of Exposure to Culture of the Target Language Country. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2009, 21 p. (In Russian).
 18. Mylnikova S.A. Korporativnoe obuchenie mezhkul'turnoy kommunikatsii [Corporative learning of multicultural communication]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*, 2007, vol. 14, no. 37, pp. 284-288. (In Russian).
 19. Mukharkina S.A. Formirovanie mezhkul'turnoy kommunikativno-professional'noy kompetentsii spetsialista v postindustrial'nom obshchestve [Formation of intercultural communicative and professional competence in post-industrial society]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*, 2008, no. 65, pp. 435-438. (In Russian).
 20. Sysoyev P.V. *Kontseptsiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya*. Avtoref. diss. dokt. ped. nauk [Conception of Linguistic Polycultural Education. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2004, 47 p. (In Russian).
 21. Sokolov S.V. Korporativnoe obuchenie inostrannym yazykam v Rossii i ego rol' v preodolenii yazykovogo bar'era v professional'noy srede [Corporative foreign language learning in Russia and its role in overcoming language barrier in professional environment]. *Vestnik MGOU. Seriya «Pedagogika» – Bulletin MSRU. Series “Pedagogics”*, 2011, no. 4, pp. 145-148. (In Russian).
 22. Saveleva M.V. Mezhkul'turnaya kommunikatsiya kak obyazatel'nyy tematicheskiy komponent v distsiplinakh po inostrannomu yazyku pri obuchenii studentov tekhnicheskikh napravleniy [Intercultural communication as necessary tematical component in foreign language disciplines in conditions of teaching students of technical directions]. *Sovremennye tendentsii v prepodavanii inostrannykh yazykov v neyazykovom* *vuze* [Modern Tendencies in Foreign Languages Teaching in Non-linguistic University]. Krasnoyarsk, Siberian State Aerospace University Publ., 2013, pp. 129-133. (In Russian).
 23. McKay S.L. Pragmatics and EIL pedagogy. *English as an international language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol, Multilingual Matters, 2009, pp. 227-241.
 24. Seidlhofer B. *A Concept of International English and Related Issues: from ‘Real English’ to ‘Realistic English’?* Strasbourg, Council of Europe, 2003, 28 p.
 25. Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, 212 p.
 26. *The evolution of English in the international community*. Available at: <http://www.globalenglish.com/blog/2014/07/23/the-evolution-of-english-in-the-international-community/> (accessed 05.08.2016).
 27. Kuzmina L.G. Ponyatie «inostranny yazyk dlya spetsial'nykh tseley»: vchera, segodnya, zavtra [“Foreign language for special aims”: yesterday, today, tomorrow]. *Inostranny yazyk dlya spetsial'nykh tseley* [Foreign Language for Special Aims]. Voronezh, Istoki Publ., 2009, pp. 7-10. (In Russian).
 28. Malyugina A.V. Lingvodidakticheskie aspekty prepodavaniya Business English na ekonomicheskom fakultete [Linguodidactics aspects of teaching “Business English” on Economy Faculty]. *Inostranny yazyk dlya spetsial'nykh tseley* [Foreign Language for Special Aims]. Voronezh, Istoki Publ., 2009, pp. 44-45. (In Russian).
 29. Morozova O.N. Osnovnye zadachi professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam [Main tasks of professional-oriented foreign languages teaching]. *Inostranny yazyk dlya spetsial'nykh tseley* [Foreign Language for Special Aims]. Voronezh, Istoki Publ., 2009, pp. 27-28. (In Russian).
 30. Gavrilova E.A., Trostina K.V. Innovatsionnyy produkt po angliyskomu yazyku dlya spetsial'nykh i professional'nykh tseley. Kontseptsiya. Problemy. Resheniya [Innovative Product on English Language for Special and Professional Aims. Conception. Problems. Solutions]. *Innovatsionnye metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka* [Innovative Methods of Foreign Language Teaching]. Moscow, Plekhanov Russian University of Economics Publ., 2013, pp. 38-44. (In Russian).
 31. Stepkina T.N. Delovoy mir i delovoe obshchenie v strukture kursa inostranny yazyk [Business world and business communication in structure of the course “Foreign Language”]. *Inostranny yazyk dlya spetsial'nykh tseley* [Foreign Language for Special Aims]. Voronezh, Istoki Publ., 2009, pp. 45-46. (In Russian).

32. Frolova T.P. Obuchenie inoyazychnoy dialogicheskoy rechevoy deyatel'nosti s uchetom spetsifiki professional'noy deyatel'nosti yuristov [Teaching foreign language speaking activity basing on specifics of professional activity of jurists]. *Aktual'nye problemy lingvodidaktiki v usloviyakh modernizatsii professional'nogo obrazovaniya* [Actual Problems of Linguodidactics in Conditions of Professional Education Modernisation]. Yoshkar-Ola, Mari State Technical University Publ., 2011, pp. 147-150. (In Russian).
33. Fopel K. *Psikhologicheskie printsipy obucheniya vzroslykh. Provedenie vorkshopov: seminarov, master-klassov* [Psychological Principles of Adults Teaching. Making Workshops: Seminars, Master Classes]. Moscow, Genezis Publ., 2010, 360 p. (In Russian).
34. Midova V.O. Tekhnologiya «Razvitie kriticheskogo myshleniya» na zanyatiyakh inostrannogo yazyka [Technology "Development of critical thinking"]. *Innovatsionnye metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka* [Innovative Methods of Foreign Language Teaching]. Moscow, Plekhanov Russian University of Economics Publ., 2013, pp. 90-93. (In Russian).
35. Pyzina E.V. Ispol'zovanie blogov dlya formirovaniya professional'nykh kompetentsiy perevodchikov tekhnicheskoy literatury [Using blogs in order to form professional competence of translators of technical literature]. *Sovremennye tendentsii v prepodavanii inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze* [Modern Tendencies in Foreign Languages Teaching in Non-linguistic University]. Krasnoyarsk, Siberian State Aerospace University Publ., 2013, pp. 19-25. (In Russian).
36. Maron A.E., Monakhova L.Yu. Kontseptual'nyy aspekt diversifikatsii obrazovaniya vzroslykh v sovremennom sotsiume [Conceptual aspect of diversification of education of adults in modern society]. *Sbornik materialov 6 Mezhdunarodnogo metodologicheskogo seminar «Metodologiya issledovaniya v professional'nom pedagogicheskom obrazovanii»* [Digest of Materials of 6th International Methodological Seminar "Methodology of Research in Professional Pedagogical Education"]. St. Petersburg, Institute of Pedagogical and Adult Education of the Russian Academy of Education Publ., 2013, pp. 108-115. (In Russian).
37. Stebletsova A.O. Metod proektov v praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka v meditsinskom vuze [Project-method in practice of foreign language teaching in medical university]. *Inostranny yazyk dlya spetsial'nykh tseley* [Foreign Language for Special Aims]. Voronezh, Istoki Publ., 2009, pp. 34-35. (In Russian).
38. Denisov M.K. *Integrirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku i kul'ture v kontekste global'nogo obrazovaniya: Na starshem etape v shkolakh s uglublennym izucheniem nemetskogo yazyka. Diss. kand. ped. nauk* [Integrated Foreign Languages and Culture Teaching in the Context of Global Education: on the Higher Stage in German Language Specialized Schools. Cand. ped. sci. diss.]. Tambov, 2003, 287 p. (In Russian).
39. Astapenko E.V. Razvitie u studentov potrebnosti v samoobrazovatel'noy deyatel'nosti v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka [Development the necessity of students in self-education in process of foreign language learning]. *Sovremennye tendentsii v prepodavanii inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze* [Modern Tendencies in Foreign Languages Teaching in Non-linguistic University]. Krasnoyarsk, Siberian State Aerospace University Publ., 2013, pp. 40-44. (In Russian).
40. Igumnova Zh.I. Innovatsionnaya sostavlyayushchaya v soderzhanii obucheniya inostrannym yazykam dlya spetsial'nykh tseley [Innovative part in content of foreign language teaching for special aims]. *Sovremennye tendentsii v prepodavanii inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze* [Modern Tendencies in Foreign Languages Teaching in Non-linguistic University]. Krasnoyarsk, Siberian State Aerospace University Publ., 2013, pp. 12-16. (In Russian).
41. Akhmetshina Yu.V. Pedagogicheskie osnovy korporativnogo obucheniya studentov v protsesse sovershenstvovaniya inostrannogo yazyka [Pedagogical basis of students' corporative learning in the process of improving the foreign language]. *Internet-zhurnal «Naukovedenie» – Scientific open access journal "Naukovedenie"*, 2014, no. 2, pp. 1-11. (In Russian).
42. Kitaygorodskaya G.A. *Metodicheskie osnovy intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam* [Methodical Basic Principles of Intensive Foreign Languages Teaching]. Moscow, Moscow University Publ., 1986, 175 p. (In Russian).
43. Badmaev B.Ts. *Psikhologiya i metodika usko-rennogo obucheniya* [Psychology and Methods of External Teaching]. Moscow, Vlos Publ., 1998, 269 p. (In Russian).
44. Semenov I., Zhavoronkova N. Korporativnye klienty obuchayushchikh organizatsiy [Cooperative clients of educational institutes]. *Upravlenie personalom* [Personal Management], 2001, no. 3. (In Russian). Available at: <http://hrm.ru/korporativnye-klienty-obuchayushchikh-organizatsiy> (accessed 05.08.2016).
45. Neeley T. Global business speaks english. *Harvard Business Review*, 2012. Available at: <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english> (accessed 05.08.2016).
46. Starovoytova A.S. K voprosu o povyshenii motivatsii k izucheniyu inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [To the question of increasing

motivation to foreign language learning is non-linguistic university]. *Sovremennye tendentsii v prepodavanii inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze* [Modern Tendencies in Foreign Languages Teaching in Non-linguistic University].

Krasnoyarsk, Siberian State Aerospace University Publ., 2013, pp. 67-73. (In Russian).

Поступила в редакцию 12.11.2016 г.
Received 12 November 2016

UDC 378.375

GOALS AND OBJECTIVES OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN TERMS OF CORPORATE TEACHING PROGRAMS

Elena Nikolaevna POTAPOVA

Lecturer Department of Foreign Languages

Moscow State Pedagogical University

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

E-mail: elena_nickolaevna84@mail.ru

It is devoted to the goals and objectives of learning foreign languages in terms of corporate teaching programs, which are based on the requirements of the society and the government to the skills of modern professionals. The goals are the following: 1) developing foreign language communicative competence; 2) developing intercultural communicative competence; 3) teaching foreign languages for special purposes. The objectives are outlined as follows: 1) teaching English for international communication; 2) teaching communicative skills in situations of professional interaction; 3) teaching professional skills in English; 4) developing intellectual, psychological and social competence; 5) raising motivation to learn foreign languages; 6) intensification of foreign language learning. Professional skills and qualities, which are developed by means of English and necessary for successful business performance of a person, are also outlined, they are command of special terminology, ability to speak on economic and professional topics, presentation, negotiation skills, skills of written business communication, critical thinking, creativity, skills to work with a big amount of information, ability to solve professional problems independently, ability to use knowledge from one sphere of study in another one etc. To achieve these goals and objectives the following methods and teaching technologies were selected: an interdisciplinary approach, a student-oriented approach, a technology of developing critical thinking, a method of projects, interactive computer programs, context-based approach, corporate forms of teaching, creating a foreign language corporate environment.

Key words: foreign language communicative competence; intercultural communicative competence; teaching foreign languages for special purposes; intellectual, psychological and social competence; interdisciplinary approach; context-based approach; corporate forms of teaching; foreign language corporate environment; motivation; intensification of foreign language learning

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-18-31

Информация для цитирования:

Потапова Е.Н. Цели и задачи обучения иностранному языку в рамках корпоративных учебных программ // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 18-31. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-18-31.

Potapova E.N. Tseli i zadachi obucheniya inostrannomu yazyku v ramkakh korporativnykh uchebnykh programm [Goals and objectives of learning foreign languages in terms of corporate teaching programs]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 18-31. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-18-31. (In Russian).

УДК 378

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ПОСРЕДСТВОМ БЛОГА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ

© Мария Владимировна ПЛАСКИНА

преподаватель кафедры иностранных языков

Московский педагогический государственный университет

119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1

E-mail: maryplaskina@list.ru

Рассмотрен вопрос выявления и обоснования психолого-педагогических условий обучения иноязычному письменному взаимодействию посредством блога учебной группы. На основе анализа научной литературы выделены шесть таких условий: мотивация учащихся участвовать в письменном иноязычном взаимодействии посредством блога учебной группы, мотивация принимать участие в интернет-взаимодействии во внеаудиторное время, использование педагогической технологии «обучение в сотрудничестве», компьютерная грамотность, уровень владения иностранным языком не ниже B1, соблюдение последовательности этапов обучения иноязычному письменному взаимодействию. Кроме того, раскрываются сущность этих понятий и причины, по которым на них стоит обращать внимание при обучении иноязычному письменному взаимодействию. Мотивация – ориентация учащегося, направленная на достижение целей обучения иностранному языку. Блог учебной группы помогает повысить мотивацию к участию в письменном иноязычном взаимодействии, проявить самостоятельность во время уроков и после уроков. Работа в блоге предполагает обучение в сотрудничестве, то есть командную работу учащихся для достижения поставленной перед ними цели. Важно отметить, что учитель и его ученики должны владеть компьютерной грамотностью — умением пользоваться минимальным набором знаний и навыков работы на компьютере. Кроме того, ученикам необходимо овладеть пороговым уровнем владения иностранным языком для успешной работы в блоге учебной группы. В процессе организации работы участникам необходимо соблюдать последовательность этапов обучения иноязычному письменному взаимодействию.

Ключевые слова: блог учебной группы; иноязычное письменное взаимодействие; компьютерная грамотность; мотивация; обучение в сотрудничестве; последовательность этапов обучения

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-32-38

На современном этапе обучения иностранным языкам большое внимание уделяется обучению учащихся письменному иноязычному взаимодействию. Под письменным иноязычным взаимодействием понимается формулирование запроса, а также выражение и обсуждение и интерпретация информации между двумя и более коммуникантами в письменной форме. Процесс обучения письменной речи довольно длительный и трудоемкий.

Существует широкий спектр технологий обучения. Важнейшей задачей, стоящей перед каждым преподавателем, является выбор такой технологии, которая бы отвечала современным требованиям, а также превращала обучение не только в увлекательный, но и плодотворный процесс. Такие информационно-коммуникационные технологии, как блог-технологии, создают новые формы взаимодействия, предоставляют возможность уча-

стникам учебного процесса обмениваться информацией и новыми идеями.

В научной литературе можно встретить разные определения термина «блог». В частности, Дж. Бейкер под блогом понимает «целенаправленный научный журнал, созданный для формирования компетентности обучающихся по заданной теме» [1]. П.В. Сысоев предлагает использовать термин «блог-технология», под которым понимает «одну из технологий Веб 2.0, позволяющую любому пользователю сети Интернет создать личную страничку, блог (от англ. Blog или weblog) в виде дневника или журнала» [2, с. 115].

Согласно классификациям П. Кэмпбелла [3] и П.В. Сысоева [2], можно выделить три типа блогов:

1) блог учителя – блог, который ведет сам учитель, где он выкладывает всю необходимую информацию по своему предмету (лекции, различные задания, опросы и др.);

2) блог ученика, автором которого является отдельный обучающийся, пространство, в рамках которого владелец может делиться своими идеями, мыслями, планами;

3) блог учебной группы – блог, участниками которого могут быть ученики и учитель, они могут размещать различную информацию, а также дискутировать на изученные темы [2; 3].

Посредством блога учебной группы возможно развивать у учащихся средней общеобразовательной школы (10–11 классы) следующие умения письменной речи:

- писать рецензии об увиденном фильме или прочитанной книге;
- выразить согласие/несогласие;
- аргументировать свою точку зрения;
- отстаивать свою точку зрения;
- формулировать проблему и вопросы для обсуждения;
- участвовать в обсуждении по изученной теме.

Важно отметить, что процесс обучения письменному иноязычному взаимодействию будет успешным только при учете ряда психолого-педагогических условий.

Первым таким условием выступает **мотивация учащихся принимать активное участие в письменном иноязычном взаимодействии посредством блога учебной группы**. По словам И.А. Зимней, мотивация считается «пусковым механизмом» любой деятельности. Мотивация оказывает сильнейшее влияние на сам процесс обучения:

- поддерживает уровень активности личности [4];
- помогает достичь цели обучения, хотя это и может занять какое-то время [5; 6];
- учит не останавливаться при первой же неудаче и завершать работу после перерыва [7].

Говоря о роли мотивации в обучении иностранному языку, важно отметить, что в данном контексте мотивация понимается как «ориентация учащегося, направленная на достижение целей обучения иностранного языка» [8]. Чем успешнее ученик в овладении иностранным языком, тем больше он проявляет к нему интерес. Р. Гарднер добавляет, что «мотивация – это цель, желание достичь цели и благоприятное отношение к рассматриваемой деятельности» [9].

Можно выделить следующие типы мотивации в обучении иностранному языку:

- интергративная мотивация определяется степенью интереса учащегося в овладении иностранным языком [10];
- инструментальная мотивация связана с желанием повысить профессиональные перспективы, получить власть и авторитет [11; 12];
- коммуникативная мотивация возникает из-за необходимости в общении, когда у ученика возникает желание применить теоретические знания на практике, в процессе общения на иностранном языке;
- лингво-познавательная мотивация основана на желании изучить иностранный язык не поверхностно, а детально, в том числе и различные языковые явления, нехарактерные для других иностранных языков;
- страноведческая мотивация – ориентация на овладение знаниями о стране изучаемого языка [13–16].

Посредством блога учебной группы можно мотивировать обучающихся принимать участие в иноязычном взаимодействии. Здесь можно выделить коммуникативную мотивацию, которая дает возможность одноклассникам общаться друг с другом, оставлять комментарии, делиться своим мнением на различные темы. Более того, расширяется круг общения, читателями могут быть не только учитель и одноклассники, а все, кто изучает иностранный язык.

Опираясь на современные возможности Интернета, в своей работе педагогам необходимо помнить следующий факт. В отличие от традиционного типа взаимодействия между участниками учебного процесса на уроках, интернет-взаимодействие имеет ряд отличительных черт:

- анонимность способна помочь индивиду раскрыться, без лишнего стресса и переживаний влиться в процесс взаимодействия;
- нехарактерно наличие обратной связи со стороны читателей;
- добровольность контактов – взаимодействуя на просторах Интернета, у каждого есть право завязать или разорвать контакт друг с другом;
- недостаточное проявление эмоциональной окраски общения [17];

- возможность идентифицировать свою принадлежность к определенной группе или сообществу;

- равенство всех интернет-пользователей;

- возможность устанавливать общение сразу с несколькими собеседниками.

Вторым психолого-педагогическим условием является **мотивация принимать участие в интернет-взаимодействии во внеаудиторное время.**

Работая в блоге учебной группы, участники не ограничены во времени, они могут выполнять задания как во время урока, так и во внеурочное время, находясь, к примеру, дома. Это очень удобно, поскольку, даже пропустив занятие по причине болезни, обучающийся может принимать участие в групповой работе в блоге.

Кроме того, блог учебной группы формирует навык самостоятельной работы. А.С. Кузнецова выделяет [18] два вида самостоятельной работы в рамках информационно-коммуникационных технологий:

- актуальная самостоятельная работа, при которой учащиеся выполняют небольшой объем работы и несильно проявляют свою самостоятельность (домашние задания, упражнения с применением компьютера с опорой на материал, пройденный на уроке);

- перспективная самостоятельная работа, которая, напротив, предполагает выполнение большого объема работы и помогает учащимся в большей степени проявить самостоятельность (задания, которые можно выполнить в классе и дома) [18].

В блоге учебной группы учитель играет роль «советчика», тем самым передавая часть ответственности за результат выполненной работы на плечи своих подопечных. А значит, впоследствии учащиеся смогут проанализировать допущенные ошибки и провести работу по их устранению.

Следующим психолого-педагогическим условием является **использование педагогической технологии «обучение в сотрудничестве».**

Обучение в сотрудничестве предполагает командную работу участников учебного процесса для достижения поставленной перед ними цели [19].

Такое обучение строится на следующих принципах:

- взаимоподдержка – в процессе работы в достижении общего результата «командные игроки» начинают доверять друг другу;

- индивидуальная ответственность – при этом никто не снимает ответственность за выполнение своего объема работы;

- взаимодействие осуществляется «лицом к лицу» – большая часть работы выполняется совместно, к тому же при работе над проблемой сообщая она раскрывается с неожиданной стороны;

- формирование совместных навыков, таких как лидерство, умение принимать решения, включаться в дискуссии по какой-то проблеме, а также умение разрешать конфликтные ситуации.

Кроме того, Е.С. Полат добавляет к этому списку следующие:

- в группе должны присутствовать представители обоих полов и с разным уровнем владения иностранным языком;

- работа должна быть построена по принципу «разделения труда»;

- конечный продукт должен оцениваться не индивидуально, а коллективно [20].

Учебная деятельность учащихся в блоге учебной группы – один из примеров реализации педагогической технологии «обучение в сотрудничестве». Благодаря атмосфере внутри блога учебной группы, ученики могут чувствовать себя комфортно, могут почувствовать себя равноправными членами команды, что немаловажно. В дальнейшем они начинают полагаться на своих одноклассников, что помогает повысить мотивацию к обучению, а значит положительно влияет на «конечный результат» групповой работы, определяет положительный исход работы всего коллектива. Кроме того, выстраивая отношения «учитель – ученик», «ученик – ученик», устанавливается принцип равенства, помогающий каждому свободно выражать свои мысли в письменном формате и, самое главное, иметь единомышленников.

Компьютерная грамотность является четвертым психолого-педагогическим условием.

Многие отечественные ученые занимались рассмотрением понятия «компьютерной грамотности» в педагогике (Р.О. Калошина, В.Н. Каптелинин, Н.М. Рукина, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.).

Компьютерная грамотность – умение пользоваться минимальным набором знаний и навыков работы на компьютере.

По словам Г.К. Селевко, компьютерная грамотность – это еще умение работать с электронным текстом, таблицами, презентациями и различными базами данных [21].

Некоторые исследователи используют другие термины для обозначения данной способности. Так, Н.В. Попова оперирует понятием «лингвомультимедийная компетентность» [22], в то время как М.С. Коган – термин «ИКТ-компетентность» [23].

Под иноязычной лингвокомпьютерной компетенцией подразумевается «способность обучающихся пользоваться разнообразными электронными источниками информации в процессе обучения иностранному языку» [24].

ИКТ-компетентность – умение применять информационно-коммуникационные технологии в качестве «помощника» в процессе обучения иностранному языку [23].

В.Н. Каптелинин предлагает следующую классификацию компьютерной грамотности:

- бытовая компьютерная грамотность – способность применять знания о «бытовых устройствах нового поколения» на практике;
- профессиональная компьютерная грамотность – способность пользоваться компьютерной техникой в профессиональных целях;
- компьютер как интеллектуальное средство, способное в скором времени эффективно выполнять различного рода команды [25].

Компьютерная грамотность учащегося предполагает овладение:

- основами работы с компьютером;
- навыками программного обеспечения;
- умением работать с электронной почтой;
- умением работать на просторах Интернета.

Компьютерная грамотность учителя – способность грамотно использовать различные компьютерные приложения, программное обеспечение, интернет-ресурсы. Кроме того, учитель должен:

- владеть различными техническими средствами, технической терминологией;
- уметь работать с файлами, текстовыми документами и фотографиями;

– уметь анализировать полезность ресурсов;

– уметь общаться с другими людьми.

Согласно П.В. Сысоеву и М.Н. Евстигнееву, ИКТ-компетентность учителя иностранного языка – способность решать учебные задачи с помощью ИКТ-технологий [26].

Продуктивное обучение письменному иноязычному взаимодействию учащихся средней школы в рамках блога учебной группы зависит также от степени сформированности компьютерной грамотности у всех участников учебного процесса.

Пятым психолого-педагогическим условием является **уровень владения иностранным языком не ниже В1**.

Уровень В1 в спектре уровней считается средним. Согласно Европейской системе уровней владения иностранным языком необходимо овладеть следующими умениями и навыками:

- аудирование – воспринимать на слух основное содержание текстов на пройденные ранее темы, извлекать содержание из прослушанных радио- и телепрограмм (речь должна быть достаточно разборчивой);
- чтение – понимать основное содержание текстов на повседневные темы; извлекать основное содержание текстов, взятых из писем личного характера;
- говорение – активно участвовать в обсуждении бытовых тем, рассказывать о своих личных переживаниях, идеях, выражать и отстаивать свое мнение по какому-либо вопросу в устной форме;
- письмо – делиться своими мыслями и чувствами, выражать и отстаивать свое мнение по какому-либо вопросу в письменной форме [27].

Последним условием является **соблюдение последовательности этапов обучения иноязычному письменному взаимодействию**.

Вопрос разработки методики развития умений письменной речи на основе блог-технологии достаточно актуален и рассматривается в работах таких ученых, как Е.А. Ильина, Т.Ю. Павельева, П.В. Сысоев, А.В. Филатова. Анализ этих работ позволяет выделить следующие основные этапы обучения:

- **подготовительный этап обучения** – учителю следует разработать программу обучения, определиться с целью и задачами,

выбрать технологию для реализации письменного взаимодействия, далее подготовить к работе учащихся – ознакомить их с целью и задачами работы, с выбранной педагогической технологией и с алгоритмом работы, затем должно состояться непосредственно ознакомление с сервером блогов (регистрация на сервере блогов, учеба тому, как публиковать сообщения);

– **процессуальный этап обучения** – вначале ведется обсуждение по подбору материала, на основе которого учащиеся будут делиться своими соображениями в рамках блога, затем состоится непосредственно сама работа, в процессе которой участники учатся взаимодействовать друг другом, оставляя комментарии, тем самым происходит обратная реакция со стороны читательской аудитории и автора публикации, который может вносить исправления в своей работе;

– **заключительный этап обучения** предполагает оценивание «конечного продукта» со стороны учителя и самого учащегося (самоанализ выполненной работы самим учащимся, анализ работы учителем не только результата овладения письменными навыками, а степень его участия в иноязычном письменном взаимодействии).

Список литературы

1. *Baker J.H.* The learning log // *Journal of Information Systems Education*. 2003. № 14. P. 11-13.
2. *Сысоев П.В.* Блог-технология в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
3. *Campbell P.* Weblogs for use with ESL classes // *The Internet TESL Journal*. 2003. Vol. 2.
4. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных интернет-технологий. Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
5. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
6. *Eccles J., Wigfield A.* Teacher Expectations and Student Motivation. Ann Arbor: University of Michigan, 1985.
7. *Stipek J.* Motivation to Learn: from Theory to Practice. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1998.
8. *Crookes G., Schmidt R.W.* Motivation: reopening the research agenda // *Language Learning*. 2006. № 41 (4). P. 469-512.
9. *Gardner R.C.* Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation. L.: Edward Arnold, 1985.
10. *Horwitz E.K.* Surveying Student Belief About Language Learning. L.: Prentice Hall, 1987.
11. *Hamilton R.P.* The significance of learners' errors: philosophical investigation of the interlanguage hypothesis // *Language and Communication*. 2001. № 21. P. 73-88.
12. *Locastro V.* Individual differences in second language acquisition: attitudes, learner subjectivity and second language // *System*. 2001. № 29 (1). P. 69-89.
13. *Леонтьев А.Н.* Потребность, мотивы, эмоции. М.: Изд-во МГУ, 1971.
14. *Мильруд Р.П.* Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // *Иностранные языки в школе*. 1996. № 6. С. 6-12.
15. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985.
16. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. С. 40-53.
17. *Шевченко И.С.* Некоторые психологические особенности общения посредством Internet. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko> (дата обращения: 10.08.2016).
18. *Кузнецова А.С.* Использование средств ИКТ в самостоятельной работе учащихся 5-х классов при обучении письменной речи на иностранном языке // *Педагогическое образование в России*. 2012. № 1. С. 30-33.
19. *Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K.A.* Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Interaction Book. Edina, 1998.
20. *Полат Е.С.* Новые педагогические информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008. 269 с.
21. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 816 с.
22. *Попова Н.В., Абдуллахитов Р.Ш.* Развернутый алгоритм дидактического использования программ машинного перевода в режиме показа исправлений при редактировании // II Ежегодная итоговая конференция профессорско-преподавательского состава Чеченского государственного университета. Грозный: Изд-во Чечен. гос. ун-та, 2013. С. 360-367.
23. *Коган М.С.* Машинный перевод и как с ним бороться // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2010. № 13. С. 118-130.
24. *Попова Н.В.* Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный. СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2011. 248 с.

25. Кантелин В.Н. Психологические проблемы формирования компьютерной грамотности школьников // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 54-65.
 26. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 16-20.
 27. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- References**
1. Baker J.H. The learning log. *Journal of Information Systems Education*, 2003, no. 14, pp. 11-13.
 2. Sysoyev P.V. Blog-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blog-technology in foreign languages teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
 3. Campbell P. Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 2003, vol. 2.
 4. Sysyoyev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novykh informatsionno-kommunikativnykh internet-tekhnologiy* [Methods of Foreign Languages Teaching Using New Information and Communication Internet-technologies]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., Moscow, Glossa-Press Publ., 2010, 182 p. (In Russian).
 5. Zimnyaya I.A. *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of Foreign Languages Teaching at School]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991, 222 p. (In Russian).
 6. Eccles J., Wigfield A. *Teacher Expectations and Student Motivation*. Ann Arbor, University of Michigan, 1985.
 7. Stipek J. *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall Publ., 1998.
 8. Crookes G., Schmidt R.W. Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning*, 2006, no. 41 (4), pp. 469-512.
 9. Gardner R.C. *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London, Edward Arnold, 1985.
 10. Horwitz E.K. *Surveying Student Belief About Language Learning*. London, Prentice Hall Publ., 1987.
 11. Hamilton R.P. The significance of learners' errors: Philosophical investigation of the interlanguage hypothesis. *Language and Communication*. 2001, no. 21, pp. 73-88.
 12. Locastro V. Individual differences in second language acquisition: attitudes, learner subjectivity and second language. *System*, 2001, no. 29 (1), pp. 69-89.
 13. Leontev A.N. *Potrebnost', motivy, emotsii* [Requirement, Motives, Emotions]. Moscow, Moscow State University Publ., 1971. (In Russian).
 14. Milrood R.P. Osnovnye sposoby stimulirovaniya rechemyslitel'noy deyatel'nosti na inostrannom yazyke [The main means of stimulation of speech and thinking activity on foreign language]. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign Languages for School], 1996, no. 6, pp. 6-12. (In Russian).
 15. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative Method of Speaking Teaching on Foreign Language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1985. (In Russian).
 16. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* [Methods of Foreign Languages Teaching in Secondary School]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991, pp. 40-53. (In Russian).
 17. Shevchenko I. *Nekotorye psikhologicheskie osobennosti obshcheniya posredstvom Internet* [Some Psychological Peculiarities of Communication in the Internet]. (In Russian). Available at: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko> (accessed 10.08.2016).
 18. Kuznetsova A.S. Ispol'zovanie sredstv IKT v samostoyatel'noy rabote uchashchikhsya 5-kh klassov pri obuchenii pis'mennoy rechi na inostrannom yazyke [Using ICT in self-guided work of pupils of 5th forms in writing skills teaching on foreign language]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2012, no. 1, pp. 30-33. (In Russian).
 19. Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K.A. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Interaction Book*. Edina, 1998.
 20. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New Pedagogical Information Technologies in the System of Education]. Moscow, Akademiya Publ., 2008, 269 p. (In Russian).
 21. Selevko G.K. *Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologii* [Encyclopedia of Educational Technologies]. Moscow, Research Institute of School Technologies, 2006, vol. 2, 816 p. (In Russian).
 22. Popova N.V., Abdullakhitov R.Sh. Razvernutyi algoritm didakticheskogo ispol'zovaniya programm mashinnogo perevoda v rezhime pokaza ispravleniy pri redaktirovani [Full algorithm of didactical using the programs of computer translation in type of showing corrections while editing]. 2 *Ezhegodnaya itogovaya konferentsiya professorsko-prepodavatel'skogo sostava Che-*

- chenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Proceedings of the 2nd Final Conference of Teaching Staff of Chechen State University]. Grozny, Chechen State University Publ., 2013, pp. 360-367. (In Russian).
23. Kogan M.S. Mashinnyy perevod i kak s nim borot'sya [Computer translation and how to struggle with it]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Issues of Methodology of Teaching at the University], 2010, no. 13, pp. 118-130. (In Russian).
 24. Popova N.V. *Professional'no-orientirovannyi uchebnik po inostrannomu yazyku novogo pokoleniya: mezhdistsiplinarnyy* [Professional-oriented Textbook of Foreign Language of New Generation: Interdisciplinary]. St. Petersburg, Polytechnic University Publ., 2011, 248 p. (In Russian).
 25. Kaptelev V.N. Psikhologicheskie problemy formirovaniya komp'yuternoy gramotnosti shkol'nikov [Psychological problems of computer literacy formation for pupils]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1986, no. 5, pp. 54-65. (In Russian).
 26. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. Kompetentsiya uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy: opredelenie ponyatiy i komponentnyy sostav [Competence of the teacher of foreign language in the sphere of using information and communication technologies: defining of terms and competence structure]. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign Languages for School], 2011, no. 6, pp. 16-20. (In Russian).
 27. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Поступила в редакцию 10.11.2016 г.
Received 10 November 2016

UDC 378

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHING SECONDARY SCHOOL STUDENTS WRITTEN INTERACTION IN A GROUP BLOG

Maria Vladimirovna PLASKINA

Lecturer of Foreign Languages Department

Moscow Pedagogical State University

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

E-mail: maryplaskina@list.ru

The attention is paid to the fact that the psychological and pedagogical conditions must be taken into account while teaching foreign language writing interaction in a group blog. Six psychological and pedagogical conditions are revealed based on an analysis of the academic literature. They are: motivation to take part in a foreign language writing interaction within a group blog, motivation to take part in the Internet interaction in extracurricular time, the usage of cooperative learning technology, computer literacy, Threshold (Intermediate) language level, the sequence of learning stages. Besides, their notions and reasons why we should pay attention to them while foreign language writing interaction learning are revealed. Motivation is a pupil's orientation towards the goals of foreign language learning. A group blog can help to motivate pupils to take part in a foreign language writing interaction, to show autonomy during lessons and after school. Working in a group blog involves the usage of cooperative learning technology, in other words, teamwork in reaching the goal of learning. It is necessary to note that a teacher and his pupils must be computer literate. Computer literacy means the ability to use the minimal range of knowledge and skills how to work with computers. Moreover, pupils should have Threshold (Intermediate) language level if they want to be successful while working in a group blog. The participants need to follow the sequence of writing interaction learning stages.

Key words: group blog; foreign writing interaction; computer literacy; motivation; cooperative learning; sequence of learning stages

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-32-38

Информация для цитирования:

Пласкина М.В. Психолого-педагогические условия обучения учащихся иноязычному письменному взаимодействию посредством блога учебной группы // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 32-38. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-32-38.

Plaskina M.V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya obucheniya uchashchikhsya inoyazychnomu pis'mennomu vzaimodeystviyu posredstvom bloga uchebnoy gruppy [Psychological and pedagogical conditions of teaching secondary school students written interaction in a group blog]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 32-38. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-32-38. (In Russian).

УДК 331.108.26+796.015.132

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПЕДАГОГИКИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

© Игорь Юрьевич ПУГАЧЕВ

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической подготовки
Военный учебно-научный центр Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова»
197045, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Ушаковская набережная, 17/1
E-mail: pugachyov.i@yandex.ru

© Юрий Юрьевич КОРАБЛЕВ

кандидат педагогических наук, доцент, старший инспектор по особым поручениям
УМВД России по Тамбовской области
392002, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Энгельса, 31
E-mail: pugachyov.i@yandex.ru

© Эседулла Маллаалиевич ОСМАНОВ

доктор медицинских наук, профессор, помощник проректора
по экономико-правовым вопросам и инфраструктурному развитию
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: osmanov@bk.ru

К основным дидактическим принципам обучения высшей школы педагогики физического воспитания в настоящее время следует отнести: научность; сознательность и активность в обучении; наглядность обучения; систематичность и последовательность в обучении; доступность и обучение на высоком уровне трудностей; прочность овладения знаниями, умениями и навыками; комплексность; оптимальность; конкретность; коллективизм и индивидуальный подход в обучении. Дополнительно к военным вузам также прилагается принцип «прикладности». В теории и методике физической подготовки войск (сил флота) указанные принципы обучения являются исходными основополагающими положениями при построении тренировочного процесса военнослужащих, однако в рамках реализации двигательной деятельности человека при пролонгированном воздействии нагрузок имеют свою особенность в отношении приоритета использования. Варьирование акцентов применения педагогических принципов обучения с учетом тенденции современных научных взглядов на методику оздоровительной направленности физической подготовки, раскрывается авторами в материале статьи, адаптированному к военно-образовательным учреждениям.

Ключевые слова: дидактические принципы обучения; методология; педагогика физического воспитания; образовательный процесс; система взглядов; закономерности; содержание

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-39-62

В ходе развития педагогической мысли сложился ряд универсальных положений, определяющих эффективность образовательного процесса. Эти положения получили наименование дидактических принципов обучения. Некоторые из них ведут начало из античной педагогики, но как определенная система взглядов дидактические принципы были впервые сформулированы Я.А. Коменским в XVII веке [1]. Дальнейшее их развитие, обоснование, конкретизация осуществлены в работах ряда представителей зарубежной и отечественной педагогики: И.Г. Песталоцци, А.В. Дистервега [2], К.Д. Ушинского и др. В последующие периоды принципы обу-

чения получили качественно новое содержание и значительно обогатились, особенно в плане воспитывающего воздействия, сознательного отношения к учебе. Были сформулированы новые представления о роли коллектива в учебно-воспитательной деятельности, об индивидуальном подходе в обучении, о диалектической взаимосвязи всех дидактических принципов, об их внутренних противоречиях (М.М. Боген, 1985 [3]; А.В. Барбанщиков и др., 1986 [4]; П.И. Пидкасистый, 1996 [5]; В.Л. Маришук, 2000 [6]; Н.В. Боровская, А.А. Реан, 2000; В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, 2002 [7]; И.П. Подласый, 2004; А.М. Новиков, 2006; В.Б. Лебе-

динцев, 2007; Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, В.Е. Столяренко, 2012 [8]; В.В. Мионов, 2014 [9]; В.Л. Пашута, 2014 [10; 11]; И.Ю. Пугачев, 2015, 2016 [12; 13]; Р.С. Бозиев, А.И. Донцов, 2016 [14]; Л.И. Гриценко, 2016 [15] и др.).

Понятие «принцип» в логическом смысле служит базисной основой для организации той или иной деятельности и включает в себя основные исходные положения, руководящие идеи, важнейшие правила, существующие объективно. Они абстрагируются из реальной природы человеческой истории, представляя собой методологический аспект, поскольку методология в широком понимании представляет собой систему принципов и способов организации теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Жизненность и универсальность дидактических принципов в современной педагогике определяются их соответствием основным закономерностям учебного процесса. В педагогике высшей школы принципы обучения, с одной стороны, отражают основные педагогические требования к формированию компетенций как учебному процессу, а с другой стороны, они сами обусловлены задачами профессиональной деятельности, целями развития и поддержания высокой работоспособности слушателей, курсантов и студентов, а также всех военнослужащих в процессе профессионально-должностной подготовки и любого человека разного возраста в ходе реализации личного самосовершенствования.

Существующие в познавательной и практической системе мировоззрения все частные принципы базируются на двух основных методологических принципах – «всеобщей связи» и «развития», лежащих базисом содержания и сущности проявления имевших место законов и закономерностей объективной реальности. Принцип всеобщей связи отражает единую основу, универсальную взаимосвязь и взаимоотношение всех предметов и явлений, раскрываясь через категории: связь, отношение и взаимодействие. Принцип развития представляет собой связь состояния предмета во времени и рассматривается через тенденции движения, развития, прогресса и регресса.

В настоящее время можно выделить три системы принципов, действующих в сфере образования: общие принципы, отражающие ведущие тенденции современного образования – гуманизации; гуманитаризации; демократизации; интеграции; интенсификации и др.; общепедагогические принципы, определяющие организацию целостного педагогического процесса – природосообразности; культуросообразности; личностной направленности педагогического процесса; учета возрастных, индивидуальных, гендерных особенностей и др.; система дидактических принципов, регламентирующих непосредственно процесс обучения.

Традиционная в классической дидактике система принципов обучения включает в себя принцип преемственности, систематичности и последовательности; принцип наглядности; принцип сознательности и активности учащихся в обучении; принцип самостоятельности; принципы доступности и научности; принцип связи теории с практикой; принцип прочности.

Польский педагог и психолог В. Оконь (1986, 1987, 1990, 1992) формулирует следующие дидактические принципы: системности (упорядочивания знаний), наглядности (заполнения пространства между конкретным и абстрактным), самостоятельности (ограничения зависимости учащихся от учителя), связи теории с практикой (основа – понимание связи между познанием действительности и практикой), эффективности (связи между целями и результатами обучения), доступности (преодоления трудностей учащимися благодаря подбора методов обучения сообразно уровню развития), сочетания индивидуального подхода и коллективизма в обучении.

Вместе с тем традиционно сложившаяся система принципов не соответствует полностью тем концепциям и подходам к образованию, которые существуют в настоящее время. Именно поэтому многие авторы считали и считают необходимым пересмотреть содержание некоторых из них, дополнить их новыми, отражающими текущее состояние педагогической науки и требования практики образования (Л.В. Занков, 1968, 1999 [16; 17]; М.И. Махмутов, 1977 [18]; В.В. Давыдов, 1986, 1996 [19; 20]; В.А. Ситаров, 2004; Е.Н. Герасимов, М.Е. Кудряшова, 2014 [21]).

Так, М.И. Махмутов ввел в существовавшую ранее систему принцип проблемности, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип профессиональной направленности (для обучения в системе профессионального образования) [14].

Л.В. Занковым и В.В. Давыдовым разработаны принципы развивающего обучения, во многом противоречащие сложившимся в теории и практике принципам традиционного репродуктивного обучения. В.В. Давыдов предлагает следующие принципы обучения: преемственности (вместо систематичности и последовательности), деятельности (вместо сознательности и активности), предметности (вместо наглядности), принцип развития теоретического мышления (вместо научности), принцип развивающего обучения (вместо доступности) [19; 20].

В педагогической литературе, учебниках педагогики и научных публикациях электронной библиотеки eLIBRARY.RU в рубриках «Народное образование. Педагогика», «Физическая культура и спорт» мы находим другие подходы к классификации принципов обучения (Ю.К. Бабанский, 1977; В.А. Сластенин, 1997, 1999, 2002 [7]; В.А. Ситаров, 2004; Г.Г. Дмитриев и др., 2005 [22; 23]; Т.М. Ковалева, 2011 [24]; А.В. Карпов, О.В. Щерблякин, 2012 [25]; Н.М. Максимов, 2013 [26]; Р.Н. Щербаков, 2013 [27]; Е.Н. Селиверстова, 2013 [28]; И.Ю. Пугачев, 2013–2016 [12; 13; 29–33]; Е.А. Солодова, П.П. Ефимов, Д.Ф. Кармин, 2014 [34]; Е.Ю. Затева, 2014 [35]; С.Н. Северин, 2014 [36]; О.Е. Смолинская, 2014 [37]; М.А. Степанова, 2014 [38]; С.П. Пимчев, 2014 [39]; И.Б. Бовина, 2014 [40]; Э.Е. Пантелеев, 2014 [41]; Ф.А. Белов, 2014 [42]; В.М. Меньшиков, 2014 [43] и др.).

К ключевым дидактическим принципам обучения в высшей школе педагогики физического воспитания и применительно к военно-образовательным учреждениям, на наш взгляд, следует преимущественно отнести: научность; сознательность и активность в обучении; наглядность обучения; систематичность и последовательность в обучении; доступность и обучение на высоком уровне трудностей; прочность овладения знаниями, умениями и навыками; комплексность; оптимальность; конкретность; коллективизм и

индивидуальный подход в обучении; прикладность обучения.

Краткая характеристика особенностей реализации данных принципов в образовательном процессе вуза по учебной дисциплине «Физическая культура (подготовка)» представляется в нижеследующих концентрированных, обобщенных и уточненных нами положениях, выявленных на основе анализа более 300 литературных источников, а также опыта педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава (ППС) кафедры № 005 (Физической подготовки) Военного учебно-научного центра ВМФ «Военно-морская академия» (ВУНЦ ВМФ «ВМА»).

1.1. Принцип научности

Вопросы научности обучения определяются следующими положениями.

Обучение следует проводить на основе диалектической методологии. Это значит, что изучаемые явления и факты должны рассматриваться всесторонне в различной их взаимосвязи и опосредованности, в развитии, со вскрытием их внутренних противоречий, причин и следствий, с учетом того положения, что критерием истины является практика. При этом следует осознавать, что «наука» – развивающаяся система знаний о законах, принципах, закономерностях, парадигмах, концепциях, явлениях, свойствах (и т. п.) реальной действительности, творческий вид деятельности, направленный на получение новой информации и определение практических путей ее применения.

В процессе обучения необходимо опираться на новейшие достижения современной науки и техники, аргументировать научные данные.

Следует постоянно держать в поле зрения и использовать в педагогической работе новую литературу, новую учебную информацию, обобщать и реализовывать передовой опыт в научной организации педагогического труда [11].

Для обеспечения научности обучения требуется наличие соответствующих педагогических кадров с достаточным уровнем научной подготовки [24].

Как было указано выше, решать образовательные задачи успешно можно только опираясь на аргументы. К основным приемам аргументации относятся следующие:

опора на положения фундаментальных классиков науки, неоспоримость которых очевидна, доказана на практике; ссылка на положения, имеющие силу закона; аргументация научными фактами, обобщениями, выводами, количественными данными; приведение ярких, хорошо знакомых обучающимся примеров из практики повседневной жизни, обращение к их личному опыту; демонстрация опытов, показ подлинных документов; опора на уже имеющиеся у обучающихся прочные знания и убеждения; применение аналогий и наглядных противопоставлений; подтверждение теоретических положений в практической деятельности.

В процессе физической подготовки и спортивной работы принцип научности реализуется следующими путями: разъяснением высокой зависимости выполнения профессионально-боевых задач выпускников при выполнении функциональных обязанностей на флотах (в войсках) от успехов в физической подготовке; использованием в спортивной тренировке современной научной информации, опирающейся на достижения теории и методики физической культуры с учетом первостепенной важности сохранения здоровья.

В последнее время значительным стимулом акцентирования внимания ППС ВУНЦ ВМФ «ВМА» к усилению продуктивности в контексте реализации научной работы является введение с сентября 2013 г. «Методики оценки деятельности профессорско-преподавательского состава ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия».

1.2. Принцип сознательности и активности в обучении

Сущность принципа – в достижении глубокого понимания учебного материала путем продумывания, уяснения его внутренних закономерностей, противоречий. Этот принцип предполагает формирование непрерывного, настойчивого стремления к познанию на основе высокой мотивации.

Основные его положения сформулированы Я.А. Коменским (1592–1670) еще в XVII веке [1] и затем получили развитие в трудах И.Г. Песталотци (1746–1827), А.В. Дистервега (1790–1866) [2], К.Д. Ушинского (1824–1871), П.Ф. Лесгафта (1837–1909) [44], в работах В.Г. Белинского (1811–1848), А.И. Герце-

на (1812–1870), Н.Г. Чернышевского (1828–1889), Н.А. Добролюбова (1836–1861) и др.

Осмысливая учебный материал, человек проникает в его сущность, познает глубинные связи, находит близкие и дальние ассоциации, делает обобщения, абстрагируется от второстепенной информации, видит значительно больше, чем расположено на поверхности явлений.

В современных условиях роль сознательности в процессе обучения возрастает, что обусловлено рядом обстоятельств: ростом сложности современных технологий; повышением общего специального образования абитуриентов (слушатели, курсанты и студенты имеют достаточно высокую учебную самооценку и хотят, чтобы им излагали суть изучаемого материала, а не просто отдельные факты); глубоким осознанием социальной значимости усваиваемой информации, того, что профессиональное обучение всегда выполняет воспитывающую функцию, основывающуюся на фундаменте нравственного фактора.

Сознательность и активность в обучении определяются и необходимостью формирования у обучающихся склонности к самостоятельной учебе, освоению все нового и нового материала. Дело в том, что быстрая смена различных видов вооружения требует постоянного освоения модернизированных систем. Это обстоятельство заставляет самостоятельно творчески думать, искать оптимальные пути познавательной деятельности (то есть опираться на сознательность и активность в обучении).

Принцип сознательности и активности требует развития у военнослужащих и студентов мышления и речи, стремления к познанию, осознания практической значимости изучаемого материала, проявления творчества в учебной деятельности.

Для лучшей реализации принципа необходимо: четко ставить задачи на каждом занятии; формировать чувство заинтересованности в глубоком усвоении материала; шире применять в изложении материала поисково-проблемные методы; создавать проблемные ситуации (заставлять обучающихся думать, находить собственные решения); требовать в ответах не только констатации фактов, но также их обсуждения, выводов, практических рекомендаций; поощрять обучающихся,

стремящихся к знаниям, проявляющих активность и творчество в учебной работе; стимулировать соревнование, обеспечивать соответствующий контроль и самоконтроль; пропагандировать диалектические методы познания истины, добиваться понимания внутренних противоречий в явлениях, глубже анализировать допущенные ошибки в суждениях, их причины и первопричины, стимулировать полемику.

Реализация данного принципа в ходе физической подготовки и спортивной тренировки обеспечивается двумя путями: разъяснением необходимости регулярных занятий физической подготовкой и спортом, их пользы для успешного овладения военно-морской и военной профессией, для боевой деятельности и здоровья; достижением большей доступности, прочности усвоения учебного материала вследствие осмысления его сущности.

В первом случае подбираются убедительные аргументы, неоспоримые факты, эффектные и яркие сравнения, приводятся авторитетные мнения. Можно привести пример офицера старшего возраста или служащего, известного в данном военно-образовательном учреждении, в подразделении, который регулярно занимается физическими упражнениями и поэтому сохраняет высокую военно-профессиональную работоспособность, хорошее состояние здоровья. Убедительным и ярким является тот факт, что очень многие офицеры, солдаты, матросы, удостоенные звания Героя Советского Союза, Героя России, награжденные боевыми орденами за личные подвиги, – сильные спортсмены.

Во втором случае, например, можно проиллюстрировать, как разъяснение биомеханической схемы двигательного действия «бросок противника через бедро» позволяет значительно быстрее и эффективнее освоить данный прием, исключить ошибки, вероятные без такого разъяснения.

1.3. Принцип наглядности обучения

Сущность принципа заключается в создании ясного разностороннего образного представления об изучаемых предметах и явлениях путем восприятия их в виде, наиболее близком к реальному, с привлечением нескольких органов чувств.

Научное обоснование этого принципа впервые дано Я.А. Коменским [1].

Через зрительный канал проходит информации в 100 раз больше, чем через слуховой (100000 единиц против 1000). В народной мудрости это выражено известной пословицей: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Около 80 % всех сведений об окружающем мире мы получаем именно с помощью зрения. Когда к объяснению добавляется показ, возможности обучения резко возрастают [45].

Можно выделить следующие виды наглядности:

- натуральная (естественная) наглядность. Это, например, демонстрация реального автомата при его изучении, реальных средств ведения рукопашного боя (нож, малая лопата, защитное тренировочное снаряжение и т. д.), различной действующей аппаратуры, а также просмотр реальных спортивных соревнований, участие в каких-либо военно-морских и военных учениях и др.;
- изобразительная (графическая) наглядность: схемы, рисунки, изображения мелом на доске, высвечивание диапозитивов, слайдов, учебные фильмы и др.;
- объемная наглядность: муляжи, «чу-чела», действующие схемы-приборы, модели;
- символическая наглядность: карты, символические схемы и др.;
- звуковая наглядность: воспроизведение речи руководителей государства, министра обороны, художественных произведений, музыки, песни, каких-либо специальных сигналов;
- словесно-образная наглядность: яркие образные описания явлений, предметов, воссоздающие их реальную сущность, реальный вид в воображении слушателя, курсанта;
- личный показ.

К наглядным пособиям предъявляется ряд требований:

- информативность пособий, то есть они должны содержать в себе определенные конкретные сведения об изучаемом предмете (не просто картинки, а средства, повышающие эффективность обучения);
- лаконичность текстов, выражение наиболее важных сторон, самого существенного в рассматриваемом явлении;
- посвящение узловым, самым трудным вопросам в программном материале;

- соблюдение необходимых по величине букв, знаков, стандартов, обеспечение их читабельности, учет особенностей психологии цветовосприятия;

- привлекательность, художественное, по возможности, оформление, стимулирующее эмоциональность восприятия. Красочность наглядных пособий вызывает соответствующие эмоциональные реакции, определяющие рост активности в познавательной деятельности.

При работе с наглядными пособиями целесообразно руководствоваться рядом правил:

- предъявлять плакаты, схемы и другие наглядные пособия по мере изложения соответствующего материала (а не все сразу), методически грамотно распределять внимание обучающихся между рассказом и показом (не противопоставлять устному изложению);

- применять оптимальное количество наглядных пособий, не злоупотреблять ими, использовать преимущественно при изложении узловых вопросов;

- при демонстрации пособий замедлять темп изложения, помогать обучающимся понять их содержание, осмыслить прилагаемую информацию;

- использовать по возможности различные виды наглядности, сочетать их;

- руководить восприятием информации с наглядных пособий, делать обобщения, заключения, давать рекомендации по работе с пособиями.

В ходе спортивной тренировки и физической подготовки могут применяться разнообразные средства наглядности: схемы, кинограммы, кинокольцовки при разъяснении техники различных упражнений, тактики спортивно-соревновательных действий, специальные магнитные стенды, например, в виде баскетбольного, волейбольного или футбольного полей, на которых преподаватель или тренер перемещает металлические фигурки игроков, моделируя тактические ситуации. Важное значение имеет просмотр фильмов с выступлениями выдающихся спортсменов. Представляется возможность останавливать или несколько раз повторять в замедленном темпе отдельные фрагменты съемки. Это делается иногда при разборе случаев ошибочного или пристрастного судейства.

Особую, часто ведущую, роль в практике физической подготовки и спорта играет личный показ преподавателя, тренера.

1.4. Принцип систематичности и последовательности в обучении

Сущность принципа заключается в изложении, представлении учебного материала на основе его внутренней логики в преемственности, диалектической связи между предшествующей и последующей информацией.

В педагогической науке принцип систематичности и последовательности сформулирован Я.А. Коменским [1]. Особое внимание уделял этому принципу и К.Д. Ушинский, который полагал, что сам ум человека есть нечто шире, чем хорошо организованная система знаний. В частности, он подчеркивал, что голова, наполненная отрывочными бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке.

Принцип систематичности и последовательности пронизывает всю систему образования в нашей стране, всю организацию боевой подготовки в Вооруженных Силах Российской Федерации (ВС РФ). На его основе построены учебные планы и программы обучения, планы любого теоретического и практического занятия. С учетом этого принципа должно осуществляться прохождение всех учебных дисциплин.

Таким образом, необходимо соблюдать строгую логическую связь в расположении учебного материала по годам, периодам обучения и по каждому учебному занятию. Новый материал следует преподавать на основе пройденного ранее, усвоенного на предыдущих занятиях. С другой стороны, освоение нового материала должно способствовать закреплению прежних знаний, более прочному их усвоению. Решение таких задач начинается с правильного планирования боевой подготовки и осуществляется в ходе обучения, проводимого в соответствии с планом и конкретными условиями жизни вуза, части, подразделения.

При изучении каждой темы необходимо соблюдать определенную последовательность. Например, при изучении оружия для действий в ближнем бою с применением приемов рукопашной схватки можно рекомендовать следующий порядок работы:

- ознакомление с назначением;

- изучение основных принципов работы и защитно-ударных действий;
- изучение устройства и действия частей и механизмов;
- ознакомление с вероятными неисправностями и методами их устранения;
- практика пользования данным оружием в сочетании с различными приемами.

Принцип систематичности и последовательности в обучении предполагает, что при объяснении материала учебных занятий выделяется самое важное, узловое, наиболее существенное. Это главное не должно заслоняться второстепенными деталями и излишними описательными подробностями. Прежде всего, должна быть ясной основная цель – стержневые вопросы, все остальное используется для подтверждения их, для разъяснения, для иллюстрации и в такой мере, чтобы не увести обучающегося в сторону от главной проблемы.

Изложение материала по частям не исключает необходимой завершенности, целостности каждой части и в то же время наличия в них ясной связи с предшествующим и последующим материалом. Это правило распространяется так же, как требование завершенности, полноты знаний по каждой дисциплине, по каждому изучаемому вопросу.

Систематичность и последовательность изложения учебного материала определяется умелой его группировкой, рубрикацией, хорошо продуманной структурой.

Полученная в познавательной деятельности информация должна складываться в определенную систему знаний, которые, благодаря ее истинным взаимосвязям, становятся более прочными, более осознанными [46]. Чем более четко укладываются они в системе, тем яснее представляется недостающая информация (энтропия) и тем легче она усваивается (устраняется энтропия). Важно также подчеркнуть, что и само формирование научного мировоззрения осуществляется, прежде всего, на базе определенной системы знаний. Так что же мы понимаем под системой?

Система – это совокупность элементов, взаимосвязанных на основе общего для всех них фактора (системообразующего фактора), направленного на достижение какого-либо результата. Есть ряд условий, характеризующих любую систему.

К ним преимущественно можно отнести следующие.

Наличие упоминаемого выше системообразующего фактора.

Наличие ряда взаимосвязанных компонентов при условии обоснованного их обособления.

Возможность рассмотрения каждого из данных компонентов как микросистемы, а всей рассматриваемой системы в аспектах иной, более высокой системы.

Способность данной системы к самозащите, к самоорганизации, ее комплексное реагирование при воздействии на любой из входящих в нее компонентов.

Наличие достаточно четкой обратной связи.

Применительно к педагогическим системам эти условия укладываются в рамках целей обучения, различных четко рубрицированных тем, разделов, умозаключений, понятий. Их четкое соблюдение позволяет аргументировано защищать полученные знания, применять их на практике, творчески переосмысливать и развивать; быть в готовности к полемике, диалектическому сопоставлению противоречивых точек зрения в рамках усвоенных знаний, к объективной оценке их теоретической и практической пользы.

В физической подготовке – спортивной тренировке реализация принципа систематичности и последовательности имеет особую важную роль. Обучение физическим упражнениям должно проходить по наиболее оптимальной схеме, обеспечивающей лучшее овладение необходимыми навыками. Например, можно рекомендовать такую последовательность обучения: назвать прием, показать его, разучивать по разделениям, разучивать в целом. Применение такой несложной схемы облегчает не только усвоение упражнения обучающимися, но также и работу преподавателя.

Разучивание сложного упражнения (например, плавание баттерфляем, большие обороты на перекладине, коньковый ход на лыжах, метание малой лопаты в цель и др.) представляет действия, состоящие из многих элементов. Успех овладения ими в значительной степени зависит от того, в какой системности разучиваются отдельные элементы, связки. Нарушение принципа систе-

матичности и последовательности в физической подготовке предопределяет отклонения от принципа доступности в обучении, а значит, – вероятность травм, нанесения ущерба здоровью.

1.5. Принцип доступности и обучения на высоком уровне трудностей

Сущность данного принципа состоит в использовании в процессе обучения высоких физических и психологических нагрузок при условии обязательного их нормирования с учетом реальных психических, физических, возрастных и индивидуальных возможностей обучающихся, а также ранее полученных навыков, знаний, умений.

Принцип обучения на высоком уровне трудностей в военной педагогике появился не так давно, как и применение в ходе боевой учебы высоких физических и эмоциональных нагрузок без каких-либо послаблений, упрощений. В существенной мере в контексте описания обоих упоминаемых принципов можно видеть дублирование. В то же время принцип обучения на высоком уровне трудностей в трактовке его подчеркивает необходимость ориентировки на положения о доступности.

Очевидно, что доступность обучения является одним из важнейших условий его успешности, и нельзя не акцентировать на ней самое пристальное внимание. К тому же доступность обучения ни в коей мере не означает его легкость или какие-либо послабления в нагрузках, в требовательности.

Без упорного учебного труда, а в профессионально-боевых и спортивных тренировках особенно, без высоких физических, психических, психофизиологических, нервно-эмоциональных нагрузок не приходится рассчитывать на успех. Но нельзя и переходить определенные грани резервов человеческого организма, высшей нервной деятельности. Нарушение доступности в физической подготовке и спорте определяет вероятность травмы, разрушение здоровья, развитие патологических и предпатологических состояний.

Различные исследователи указывают на ряд возможных нарушений принципа доступности обучения.

Нарушения «по глубине». Это представление учебных материалов, к восприятию которых обучающийся еще не подготовлен по уровню ранее полученных знаний.

Нарушения «по объему». Речь идет о чрезмерном насыщении занятия информацией, которую обучающиеся не в силах усвоить из-за большого ее количества. Предлагаемое обилие материала и стремление охватить его обучающимися приводят их в состояние психического утомления (наступает охранительное торможение в центральной нервной системе, сонливость). При этом, естественно, исчезает активность в познавательной деятельности.

Несистемное изложение материала. Оно определяется отсутствием четкого плана подачи учебной информации, обилием фактического, особенно цифрового, материала, сведений, не связанных необходимой логической схемой, оторванных от основной учебной цели в рассматриваемой учебной теме. При этом обучающиеся теряют логическую нить изложения, не воспринимают даже относительно несложный материал.

Физические нагрузки. Они имеют место, когда не учитывается уровень физической тренированности обучаемых, необходимое исходное развитие у них силы, выносливости, наличие необходимых двигательных навыков. При этом может развиваться сильное утомление и даже переутомление, ведущее к предпатологическим и патологическим состояниям. Уже при сильном утомлении резко падает возможность усвоения новых знаний, формирования и реализации различных навыков и умений.

Нарушение оптимума эмоционального напряжения в учебной деятельности. При излишне высоких эмоциональных нагрузках, чрезмерных психогенных воздействиях может развиваться состояние эмоциональной напряженности, которое характеризуется временным понижением устойчивости психических, психомоторных процессов, падением работоспособности. Это особенно характерно для видов деятельности, связанных с реальной опасностью (например, в ходе учебных поединков по рукопашному бою, боксу, игре в хоккей и т. п.). Следует, однако, отметить, что и недостаточный эмоциональный фон занятий также весьма препятствует усвоению нового учебно-образовательного материала, формированию и упрочению новых навыков и умений.

Недостаточный учет специальных способностей, развития профессионально важ-

ных психических и физических качеств, наличия исходных навыков и умений. Это происходит в тех случаях, когда обучающиеся не имеют должного предрасположения к изучаемой деятельности. Когда изначально программируется опора на ранее сформированные знания, навыки, умения, а ряд обучающихся их не имеет, отведенного времени может не хватить.

Игнорирование особенностей функционального состояния организма. Подобные отступления от принципа доступности имеют место, если, например, не учитывается предшествующее занятию нарушение режима труда и отдыха (состояние после службы в наряде, карауле, дальнего похода, участие в кроссе, полевом выходе в учебный военный или военно-морской центр и т. п.). Особенно важно при этом иметь в виду состояние после болезни. Даже когда военнослужащий выписан из санчасти или госпиталя и лишен «освобождения» врача, не менее недели или двух недель к нему необходимо особое внимание при планировании физических нагрузок. Известен целый ряд случаев тяжелых осложнений после участия военнослужащих в кроссах, марш-бросках, к которым они были привлечены сразу после перенесения заболеваний (воспаление легких, грипп, кишечные и нервные расстройства). Особенно опасны длительные физические нагрузки после перенесения ангины. В таких случаях требуется самый тщательный медицинский контроль, так как возможны различные осложнения на сердце, в сосудистой системе и др. Должна учитываться физиологическая стоимость выполненных и выполняемых упражнений.

По мнению Главного ученого секретаря ученого совета ВУНЦ ВМФ «ВМА» контр-адмирала запаса О.В. Алешина, длительный опыт службы на подводных лодках и сопоставительный анализ состояния здоровья у военнослужащих, которые в свое время подвергали организм чрезмерным физическим нагрузкам в дальнем походе, в отличие от умеренно поддерживающих состояние работоспособности, спустя пролонгированный период свидетельствует о значительном количестве объема заболеваний в наши дни у лиц первой группы.

Это положение недостаточно учтено в действующем Наставлении по физической

подготовке в ВС РФ (НФП-2009), в котором цель физической подготовки ориентирована лишь на одну составляющую физической готовности – на обеспечение необходимого уровня физической подготовленности, хотя в трактовке цели «Концепции совершенствования физической подготовки в ВС РФ до 2020 г.» отмечена необходимость обеспечения требуемого уровня физической готовности военнослужащих к выполнению боевых задач.

В то же время под физической готовностью понимается степень дееспособности и еще двух компонентов – физического развития и функционального состояния организма. На наш взгляд, в данном контексте НФП-2009 функция двигательных способностей изолируется от их внутреннего содержания – от «психофизиологической стоимости» выполненной физической работы (нагрузки).

Реализация принципа доступности и обучения на высоком уровне трудностей предполагает опору на такие важные дидактические правила, как обучение от известного к неизвестному, от простого к сложному, от менее трудного к более трудному. Но эти правила в достаточной мере относятся также и к принципу «систематичности и последовательности в обучении», что трактуется как взаимопроникновение отдельных сходных элементов.

В физической подготовке и спорте следование рассматриваемому принципу, как уже отмечалось, имеет особенно важное значение. Достаточно сильное утомление при выполнении физических упражнений является непременным условием для последующего роста тренированности. Хорошо известно, какие большие нагрузки переносят спортсмены высокого класса. Да и в обычной физической подготовке улучшение результатов возможно лишь при достаточном напряжении всех систем организма. Вопрос в поисках оптимума такого напряжения, учете индивидуальных возможностей, уровня тренированности, физиологической и психологической стоимости выполняемых упражнений, динамики восстановления функциональной реактивности органов и систем организма.

Показатели восстановления могут быть хорошим индикатором оптимальности учебно-тренировочных нагрузок. Смысл в том, чтобы к следующему занятию, включающе-

му в себя достаточно большие физические, психические и эмоциональные напряжения, организм и нервная система были бы подготовлены к новой работе, а выраженные после предшествующих нагрузок физиологические реакции приведены к норме или к некоторому оптимуму мобилизации функциональных резервов. Так, после интенсивной силовой тренировки восстановление мышечного тонуса происходит обычно на 2–3 день после нагрузки.

Можно рекомендовать несколько признаков, косвенно сигнализирующих о том, что организм в ходе физической подготовки и спортивной тренировки подвергся чрезмерному утомлению или близок к переутомлению, перенапряжению (хотя явных симптомов какого-либо заболевания нет):

- пропадает желание тренироваться, заниматься физическими упражнениями (конечно, при условии, что такое желание ранее было в достаточной мере выражено);
- резко ухудшается сон, засыпание (раньше сон был хороший);
- ухудшается аппетит (раньше был хорошим);
- пульс в покое повышается выше нормы более чем на 4–8 ударов в минуту (без признаков какого-либо заболевания);
- восстановление частоты сердечных сокращений после дозированной нагрузки ухудшается. Например, после 15 приседаний (у молодого человека) пульс не приходит в норму в течение трех минут. Особенно показательно использование подсчета индекса «степ-теста». Его понижение на 10–15 единиц свидетельствует о значительном ухудшении функционального состояния организма.

Методика коллективного 3-минутного степ-теста

Обучающиеся делятся на две равные части. Половина становится лицом к скамье (высотой 50 см), например, в спортивном зале или на стадионе. В течение трех минут по команде ведущего осуществляется подъем на скамью и опускание на землю на 4 счета («раз–два» – встать сначала одной, а потом другой ногой на скамейку; «три–четыре» – опуститься»). Две секунды – подъем, две секунды – опускание. Выполняется 45 подъемов и 45 опусканий. Затем дается минута отдыха (сидя), после чего осуществляется под-

счет пульса в начале 1-й, 2-й и 3-й минуты. Индекс рассчитывается по формуле:

$$\text{Индекс «степ-теста»} = \frac{18000}{P_1 + P_2 + 2P_3}, \quad (1)$$

где P_1 – частота пульса за 30 с в начале 1-й минуты (после отдыха); P_2 – частота пульса за 30 с на 2-й минуте; P_3 – частота пульса за 30 с на 3-й минуте, умноженная на 2 (во второй половине 3-й минуты частота пульса обычно значительно ниже, чем в первой ее половине).

1.6. Принцип прочности овладения знаниями, умениями, навыками

Сущность принципа заключается в достижении такого уровня знаний, овладения навыками и умениями, который обеспечивал бы длительное их сохранение и практическое применение в сложных условиях профессионально-боевой и другой деятельности.

О необходимости прочных знаний говорил Я.А. Коменский, сформулировавший положения этого принципа еще в XVII веке [1]. Дальнейшее развитие понятие прочности знаний получило в трудах И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского и др.

Прочное овладение знаниями, умениями и навыками связано с правильной оценкой их значимости для своей практической работы и соответствующими психологическими установками на занятия, учебу. В очень большой мере зависит оно от уровня осознанности полученных знаний, понимания существа усвоенной информации, эмоционального фона предъявления, наглядности и системности изложения материала, а также системности сложившихся представлений, заключений, понятий, выводов.

Особую роль в реализации данного принципа имеет правильно организованное повторение пройденного материала. Очень важно первое повторение осуществить не позже, чем в течение первых суток ознакомления с материалом, пока еще не началось интенсивное забывание. Повторение следует проводить активно, обогащая память новыми данными, рассматривая материал с разных сторон, особенно в аспектах его взаимосвязи с другой сходной информацией и возможностями практического применения, упорядочивая все в стройную систему понятий. Естественно, что при этом большой удельный вес

должна иметь самостоятельная работа, которую следует всемерно поощрять и рационально планировать.

Упроченные таким путем взаимосвязанные знания подобны, по образному сравнению К.Д. Ушинского, дереву, приобретающему новые ветви и укрепляющему свои корни. Весьма эффективно рост прочности, надежности знаний происходит также, когда на основе ранее усвоенных сведений решаются новые задачи, прежде всего практические.

Говоря о прочности знаний, умений и навыков у спортсменов (как и у военнослужащих, студентов), надо иметь в виду также их устойчивость в сложных экстремальных условиях деятельности. Известно многочисленное количество случаев, когда на фоне опасности, сильных эмоциональных переживаний, утомления и других воздействий временно утрачиваются различные навыки и умения, забываются элементарные правила целесообразных действий. Для предупреждения таких явлений в плане психологической подготовки проводится адаптация к вероятным условиям деятельности, адаптация соответствующих навыков.

О прочности и надежности умений и навыков косвенно можно судить также путем оценки физиологической и психической стоимости их реализации. К примеру, при равных высоких оценках техники выполнения приемов рукопашного боя у одного испытуемого частота пульса варьировалась около 120 ударов в минуту, а у другого превышала 180 ударов в минуту. Очевидно, второй имел менее прочные навыки (менее автоматизированные). Физиологическая и психологическая стоимость выполняемых действий у него была значительно выше из-за низкой автоматизации движений и слабой моторно-висцеральной координации (то есть недостаточной адекватности физиологического обеспечения выполняемых моторных актов). На втором поединке у этого испытуемого произошел срыв. Лишь после ряда дополнительных тренировок более сложные приемы он стал выполнять с частотой пульса 110–130 ударов в минуту, что свидетельствовало о сформированности прочного навыка. При этом у него выросло и психологическое чувство уверенности в своих силах, способ-

ность успешно выполнять однотипные упражнения.

1.7. Принцип комплексности в обучении

Принцип комплексности физической подготовки выражается в том, что она, решая задачи развития двигательных физических качеств, формирования навыков, одновременно в значительной мере воздействует на все другие показатели состояния обучающихся (боевого, функционального, творческого и т. д.).

Реализация принципа комплексности позволяет существенно интенсифицировать процесс физической культуры и спорта, то есть в одно и то же время одновременно решать несколько разнообразных задач, которые, с одной стороны, являются целью физической подготовки, как учебной дисциплины, с другой стороны, вспомогательно или попутно реализуют цели как других преимущественно практических учебных дисциплин, так и общие цели жизнедеятельности и совершенствования человека вообще.

Вместе с тем существуют и естественные закономерности, в связи с которыми всестороннее совершенствование человека, в том числе и физическое, предпочтительнее одностороннего. Организм обучающегося един в своем строении, функционировании и развитии. В силу взаимозависимости своих структурных единиц он существует и развивается как единое целое, причем таким образом, что прогресс в одном направлении находится в определенной зависимости от прогресса в других направлениях. Аналогией, например, с точки зрения биохимии, является тот факт, что излишнее употребление человеком витаминов одной группы вызывает в организме дефицит витаминов другой группы.

Всестороннее физическое развитие слушателей, курсантов и студентов, помимо всего прочего, целесообразно потому, что соответствует эволюционно сложившемуся биологическому постоянству их организма и расширяет возможности адаптации к разнообразным, постоянно изменяющимся условиям профессиональной и учебно-боевой деятельности.

По мнению П.Ф. Лесгафта (1951) [44], организм человека способен в состоянии совершенствоваться и производить наибольшую работу при наименьшей трате материа-

ла и силы, только при гармоническом развитии всех органов.

Изучение литературных источников (В.А. Шейченко, 1979; С.В. Николаев, 1993; В.В. Поладенко, 1996; И.А. Кузнецов и др., 1996; С.А. Кривилев, 1998; Н.М. Жаринов, С.М. Сильчук, 2002; В.А. Кононов, Г.Г. Дмитриев, 2003; В.П. Гилев и др., 2003; В.П. Демеш, В.А. Кузьмин, 2005; В.П. Сущенко, А.Г. Саракул, 2005; Д.А. Петров, Г.Г. Дмитриев, А. П. Бобровик, 2005; Г.Г. Дмитриев, И.Ю. Пугачев, 2009; В.В. Миронов, 2014 [9]; И.И. Михаил, 2014; А.А. Обвинцев, 2014 и др.) показывает, что профессиональная деятельность выпускников различных военно-образовательных учреждений носит преимущественно сложный комплексный характер. Любые комплексные действия предполагают многократное переключение с одной работы на другую. При этом еще И.П. Павлов (1935) указывал, что такого рода переключения представляют собой большую нагрузку для нервной системы [47]. Большое количество участвующих в комплексных действиях мышц и органов, разнообразные режимы их функционирования предполагают высокие требования к согласованию всех функций и систем организма. Качество такого согласования оказывает важное влияние на конечный результат любого движения. Сложное сочетание различных видов движений оказывает на результативность каждого из них и в целом на организм особое действие и требует комплексной подготовки (А.В. Коробков, 1960; В.Б. Борилкевич, 1982; И.Б. Смирнов, 1992; В.М. Блаженков, 1993; Ю.И. Логинов, 1995; Г.А. Бурцев, 1996; В.В. Игнатенко, 2001; В.В. Ирдинкин, 2001; Г.Г. Дмитриев, В.Ю. Колесников, 2004; Г.Г. Дмитриев и др., 2005 [22; 23]; И.Ю. Пугачев, Ю.Ю. Кораблев, Э.М. Османов, 2013 [31]; Б.В. Ендальцев, 2014; А.В. Гурвич, 2014 и др.).

Несмотря на, казалось бы, неоднократно доказанную необходимость широкого внедрения комплексных упражнений в практику физической подготовки многих воинских специальностей, на наш взгляд, на сегодняшний день их применение не нашло должного отражения в руководящих документах (НФП-2009 и др.) и, как следствие этого, они не в достаточной степени используются на флотах и в вузах Министерства

обороны РФ. Тем не менее, в ряде армий ведущих государств мира (США, Германия, Франция) именно высоконагрузочные комплексные действия являются заключительным этапом физической подготовки и критерием физической готовности для личного состава различных подразделений (В.А. Щеголев, 2007, 2014; И.Ю. Пугачев, 2013 [29]; И.Ю. Пугачев, Ю.Ю. Кораблев, Э.М. Османов, 2013 [31] и др.).

Объективной предпосылкой использования средств физической подготовки с целью совершенствования и повышения военно-профессиональных навыков выступает такое явление, как перенос подготовленности. Следуя существующему положению о том, что в основе переноса тренированности лежит общность адекватных ведущих элементов функциональных систем организма человека и соответствующих режимов функционирования, развиваемых в процессе физической подготовки и проявляемых в различных видах деятельности, главная задача комплексной направленности физической подготовки состоит в обеспечении ее положительного влияния на качество и эффективность выполняемых боевых приемов и действий (Л.А. Вейднер-Дубровин, В.В. Миронов, В.А. Шейченко, 1992).

Вопросы комплексирования физической подготовки с другими предметами боевой подготовки исследовали А.Ф. Калашников (1990), В.В. Поладенко (1996), Г.А. Бурцев (1996), В.В. Килин (1997), Г.Г. Дмитриев (2014). Результаты полученных исследований показывают положительное влияние этой формы проведения занятий на занимающихся.

Использование принципа аналогии со служебной деятельностью, лежащего в основе моделирования при разработке содержания физической подготовки (В.В. Миронов, 2011; И.Ю. Пугачев, 2012 [48]), должно повысить их адекватность функциональной подготовленности. Применение таких упражнений должно позволить решить комплексные задачи физической подготовки, а именно: преимущественное развитие разносторонней выносливости, совершенствование перекрестных навыков преодоления препятствий; воспитание сплоченности и совершенствование навыков коллективных действий на фоне больших физических и

психических нагрузок, психологической подготовки к действиям в экстремальных условиях.

Таким образом, разрабатываемые средства физической подготовки в перспективном плане должны являться комплексными упражнениями по своему назначению. Местом, позволяющим объединить выполнение отдельных приемов, действий и упражнений в единое, целостное, непрерывное движение, является специально подготовленная местность, моделирующая предстоящий объект, на котором выполняется боевая задача.

Средствами физической тренировки в ходе практических занятий по предметам профессионально-должностной подготовки могут быть специальные приемы и действия с оружием и боевой техникой, предусмотренные темой проводимого занятия (В.А. Шейченко, 1979; Ю.К. Демьяненко, 1980, 1981; Б.В. Ендальцев, 1986, 2012, 2014), направленные на повышение уровня комплексной подготовленности. Так, с 2013 г. проводятся международные военно-спортивные соревнования по «танковому биатлону». В настоящее время в Военном институте физической культуры завершается разработка модернизированного содержания и нормативных требований по преодолению горных полос препятствий различного назначения в условиях среднегорья и высокогорья. Кафедрой физической подготовки ВУНЦ ВМФ «ВМА» разработано специальное комплексное упражнение «Военно-морской прикладной триатлон».

Следовательно, моделирование нагрузок предстоящих боевых действий предлагаемыми упражнениями делает их максимально адекватными служебно-боевой деятельности по объему, содержанию, структуре движения, что должно позволить адаптировать обучающихся в военных вузах к физическим нагрузкам реального выполнения возложенных на них задач (С.М. Ашкинази, 1994). Необходимость конкретного комплексного проявления при этом различных физических качеств и навыков предполагает их совершенствование не изолированно в стандартных условиях, а в условиях целостной двигательной деятельности, которая преимущественно имеет место в бою, что способствует совершенствованию конкретных двигательных умений высшего порядка и психических

качеств (Ю.Т. Чихачев, 1962; В.В. Миронов, 1974, 2009).

Экспериментальные данные проведенных исследований позволяют утверждать, что комплексный метод проведения учебных занятий более эффективен для физического совершенствования занимающихся, так как включение в занятия разнохарактерных упражнений позволяет значительно повышать плотность занятий и увеличить нагрузку на организм занимающихся. Общая физическая подготовленность улучшается при этом в более короткие сроки (Л.А. Вейднер-Дубровин, Т.Т. Дзамгаров, 1971; А.А. Нестеров, 1972; В.В. Миронов, 1974; В.Н. Володин, Д.С. Яковлев, В.А. Бузин, 2014 [10] и др.).

Успех во всестороннем, комплексном воздействии на обучающихся в определяющей мере зависит от того, насколько умело, последовательно и целеустремленно использует руководитель занятия или тренер спортивной команды взаимосвязь различных сторон физического совершенствования личного состава. В теории и практике физической подготовки давно закрепился такой термин, как «воспитывающее обучение», рядом с ним надо поставить такие понятия, как «развивающее обучение», «воспитывающее развитие», «развивающее воспитание».

1.8. Принцип оптимальности в обучении

Принцип оптимальности в процессе физической подготовки реализуется путем: четкого определения необходимого количества гетерогенных организационно-методических мероприятий, проводимых в вузе; рационального дозирования физической нагрузки, испытываемой обучающимися в ходе занятий по физической культуре и спорту; достижения определенного уровня развития различных специальных и физических качеств, а также моторных прикладных навыков.

На первый взгляд, данный принцип сходен с упомянутым выше принципом доступности и обучения на высоком уровне трудностей, однако последний преимущественно ориентирован на подбор минимального порога учебной нагрузки физического двигательного характера, которую способен выдержать обучающийся без последствия для вреда здоровью.

Принцип оптимальности же выходит за рамки физического воздействия и в свою структуру включает ряд мероприятий орга-

низационно-управленческого компонента, вопросы объема теоретического планирования, штатного состава ППС в вузе и т. д.

Оптимальность предполагает не только нижнюю, но и верхнюю границу в величине соответствующих воздействий на состояние физической подготовки в образовательном учреждении. При недостаточном количестве, например, инструкторско-методических и показательных занятий, проводимых в вузе, уровень методической подготовленности руководителей занятий будет неуклонно снижаться. Практика показывает, что в течение периода обучения по каждому разделу (теме) физической подготовки необходимо проводить не менее 2–3 инструкторско-методических или показательных занятий, иначе эффективность учебно-тренировочных занятий, направленных на повышение уровня развития физических качеств и степени сформированности двигательных навыков у обучающихся, будет невысокой. В то же время, если кафедра физической подготовки вуза уделит повышению методической подготовленности обучающихся и лиц-руководителей, задействованных в этом процессе, чрезмерное внимание, это неизбежно ослабит свое воздействие на другие элементы организации и обеспечения физической подготовки в вузе в связи с нехваткой времени и сил.

В основе оптимальности дозирования физических нагрузок, испытываемых личным составом, лежит необходимость обеспечения должного тренирующего воздействия всех форм физической подготовки на физическое состояние человека при безусловном соблюдении оздоровительной направленности физических упражнений. Слишком малая нагрузка не способствует физическому развитию обучающихся, а чрезмерная – может существенно ухудшить функциональное состояние их организма и даже привести к тем или иным патологическим изменениям, о чем констатировалось нами при раскрытии принципа доступности и обучения на высоком уровне трудностей.

В результате анализа уровня развития наиболее значимых показателей физической подготовленности выпускников ВУНЦ ВМФ «ВМА» нами установлено, что параметрами бинарной модели оптимальных их двигательных нагрузок являются следующие.

Показатели развития силовых способностей:

- подтягивание на перекладине – 15 раз;
- подъем переворотом на перекладине – 7 раз;
- рывок гири 24 кг: с весом тела до 70 кг – 39 раз; с весом тела 70 кг и выше – 47 раз.

Показатели развития общей выносливости:

- бег на 1 км – 200 с (3 мин. 20 с);
- бег на 3 км – 760 с (12 мин. 40 с).

Показатели развития ловкости:

- комплексное акробатическое упражнение – 10,2 с;
- качественно-гимнастические упражнения (№ 16, 20, 21 НФП-2009) – 11 суммарных баллов за три упражнения (при отсутствии неудовлетворительной оценки за любое из упражнений).

Показатели сформированности военно-прикладных двигательных навыков:

- контрольное упражнение на полосе препятствий – 220 с (3 мин. 40 с);
- выполнение приемов рукопашного боя РБ-1 и РБ-2 – 10 суммарных баллов за три проверочных варианта (при отсутствии неудовлетворительной оценки за любой из вариантов).

1.9. Принцип конкретности в обучении

Принцип конкретности в обучении при постоянном его учете всеми должностными лицами вуза обеспечивает реальность решения задач физической подготовки. В частности, в отношении военно-образовательных учреждений следует отметить, что при разнообразии особенностей учебно-боевого предназначения вузов различных видов ВС РФ и родов войск (сил флота) и их дислокации невозможно дать единые, строго обязательные установки по всем вопросам физической подготовки и спорта. Поэтому во всех руководящих документах, в том числе и в Наставлении по физической подготовке, даются, как правило, обобщенные рекомендации по организации, обеспечению и проведению физической подготовки в вузе.

Конкретность же реального педагогического процесса физической подготовки достигается на основе учета штатной структуры и боевого предназначения выпускников вуза, фактического физического состояния личного состава, уровня методической подготовленности командиров подразделений и об-

шественного спортивного актива, материальной обеспеченности, географических и климатических условий, распорядка дня вуза.

1.10. Принцип коллективизма и индивидуального подхода в обучении

Сущность принципа состоит в сочетании групповой и индивидуальной форм передачи и усвоения учебного материала, использовании экономических преимуществ в обучении в группе и возможностей дифференцированной опоры на индивидуальные особенности обучающихся.

В учебной практике, при обучении передача необходимой информации одним преподавателем целой группе, классу является весьма экономной формой познавательной деятельности. Насколько эффективно это осуществляется – уже другой вопрос, связанный с методикой преподавания, организационной стороной занятия. Но данный способ экономен и в определенной мере оптимален.

В хорошем коллективе учебная деятельность проходит таким образом, что царит дух здорового соревнования, взаимопомощи, обучающиеся обогащаются знаниями путем взаимной передачи учебной информации. Все понимают, что для достижения цели коллективом не должно быть отстающих.

Но, с другой стороны, чтобы обеспечить безусловную успешность коллективных действий, необходимо знать сильные и слабые звенья, индивидуальные возможности каждого участника учебной работы. Обучение коллектива связано с учетом индивидуальных особенностей его членов. К.Д. Ушинский подчеркивал, что для того чтобы человека воспитать во всех отношениях, нужно знать его во всех отношениях.

Индивидуальный подход в обучении означает знание моральных качеств, психологических особенностей, уровня развития физических качеств и степени сформированности прикладных двигательных навыков обучающихся, моделирование и прогноз на этой основе способностей к обучению, тренировке, действиям в сложных условиях и учет всех этих данных при организации обучения, планировании пролонгированных физических нагрузок и совместных действий.

Для оказания отдельным обучающимся своевременной помощи в изучении материала важно узнать причины их отставания: один может отставать из-за недостаточной

общеобразовательной подготовки, другой – из-за пробелов в знании какой-нибудь проблемы, предшествующей изучению узловой темы, третий – из-за низкого развития определенных психологических качеств и т. п. В каждом случае следует принимать особое решение.

Коллективизм и индивидуальный подход взаимосвязаны, взаимозависимы и взаимообусловлены: органическое сочетание коллективной и индивидуальной работы более всего предопределяет положительные результаты в обучении личного состава подразделений совместным действиям.

Применение данного принципа предполагает также реализацию положений продуктивной концепции Е.А. Климова (1997, 2007) об индивидуальном стиле деятельности [49; 50]. Имеется в виду, что лица с различными типологическими чертами, индивидуальными особенностями в целом ряде профессий могут действовать одинаково успешно, если им помочь найти свои индивидуальные, удобные для них приемы выполнения тех или иных операций. Например, специалист по физической подготовке, у которого слабый тип нервной системы, приспосабливается к «трудным» обучающимся таким образом, что заранее предусматривает целый ряд вариантов обращения, действий в типовых ситуациях. Что же касается «сильного» в отношении нервной системы преподавателя, то он всегда готов импровизировать, самостоятельно находить нужные решения, даже без соответствующей «домашней заготовки».

В физической подготовке и спорте положения рассматриваемого принципа находят широкое применение, прежде всего, при изучении упражнений, связанных с коллективными действиями (спортивные игры, другие командные виды физических упражнений, действия в командно-спортивных соревнованиях). При этом решаются вопросы сплочения спортивных коллективов, взаимной помощи в сложных соревнованиях и тренировочных ситуациях, взаимной страховки.

В ходе спортивных соревнований, а также на соответствующих тренировках, различных занятиях по физической подготовке формируются привычки к согласованным совместным действиям, укрепляются навыки управляемого дисциплинированного поведения.

Кроме того, в физкультурной деятельности, особенно при совместных действиях в спортивных и подвижных играх, открываются широкие перспективы изучения склонности обучающихся к дружным согласованным действиям, особенности межличностных отношений в спортивных коллективах, групповая совместимость обучающихся.

Что же касается индивидуального подхода на занятиях по физической подготовке, то именно он помогает порой избежать переутомления, травмирования отдельных курсантов, слушателей или студентов, развития у них патологических отклонений в состоянии здоровья. При этом учитывается возраст, уровень физической тренированности, объем и структура предшествующих физических упражнений.

В плане индивидуального подхода при организации учебно-тренировочного процесса внимание должно уделяться мотивам к занятиям физической подготовкой, спортом, обоснованности этих мотивов и нравственным качествам обучающихся.

В ряде случаев может быть организовано целенаправленное корригирование выявленных недостатков в развитии определенных физических и психических качеств, важных при овладении какой-либо военно-морской или военной специальностью, или вида спорта.

Реализация положений принципа коллективизма и индивидуального подхода предполагает накопление и систематизацию материалов наблюдения за обучающимися (спортсменами) в различных условиях их деятельности, а при необходимости – применения соответствующих средств психодиагностики, тестирования.

1.11. Принцип прикладности в обучении

Принцип прикладности выражает основное предназначение специальной физической подготовки – готовить выпускников образовательных учреждений к успешному решению функциональных обязанностей и задач по предназначению, согласно требуемым деятельностью компетенциям. Он требует, чтобы в процессе физической подготовки первоочередное внимание уделялось развитию и совершенствованию тех качеств, навыков, умений и свойств обучающихся, которые имеют наибольшее практическое значение для их эффективных действий по выпуску из вуза.

В системе физического совершенствования курсантов и слушателей военного вуза реализация принципа прикладности достигается нижеследующими положениями.

В процессе обучения военнослужащих преимущественно формированием и совершенствованием тех знаний, навыков и умений, которые нужны в реальной боевой деятельности; ограничением использования физических упражнений, имеющих невысокую прикладную ценность, и, наоборот, более широким применением в ходе занятий и тренировок по физической культуре и спорту, на соревнованиях военно-профессиональных приемов и действий.

В процессе развития военнослужащих – акцентированием внимания на совершенствовании особо важных физических и специальных качеств; улучшением деятельности тех функциональных систем организма и антропометрических параметров, которые преимущественно обеспечивают успех в выполнении боевых задач; созданием режима нагрузок, соответствующего уровню напряжений, проявляемых в ходе боевой деятельности.

В процессе воспитания – созданием конкретных педагогических ситуаций, по возможности наиболее полно моделирующих условия боевой обстановки и требующих проявления тех или иных морально-боевых и психических качеств; использованием тактических (тактико-специальных) учений и занятий с повышенными физическими нагрузками не только для повышения боевого мастерства военнослужащих, но и для формирования у них соответствующих форм сознания, всемерной активизации их психогенных проявлений.

В процессе слаживания военнослужащих, в том числе расчетов, экипажей, – включением в содержание физической подготовки различных упражнений, выполняемых в составе подразделений, а также групповых упражнений, включающих в свою структуру соответствующие фрагменты боевой деятельности применительно к специфике того или иного вида ВС РФ, рода войск (сил флота) и специальных войск.

Все физические упражнения с учетом их прикладности можно разделить на следующие четыре относительно разные группы.

Упражнения преимущественно образовательно-прикладного характера (отдельные

фрагменты боевой деятельности, требующие основательного разучивания) – приемы преодоления препятствий и рукопашного боя, способы передвижения на лыжах, плавание в обмундировании с оружием и т. п. При отработке данных упражнений основное внимание уделяется усвоению рациональной структуры моторных двигательных действий и формированию прочных навыков.

Упражнения преимущественно развивающего или рекреативного характера (отдельные фрагменты боевой деятельности и двигательные действия, направленные на развитие динамических качеств и морфологических показателей и почти не требующие никакого разучивания) – бег на короткие, средние и длинные дистанции, пешие переходы, марши и марш-броски, кроссы, марши на лыжах, упражнения на различных тренажерах, массовые спортивные и подвижные игры, упражнения с отягощениями и т. п. В педагогическом аспекте главное в них не форма, а содержание, чем меньше объем разучивания – тем лучше.

Упражнения преимущественно образовательного характера, но не имеющие достаточно выраженной прикладной ценности (искусственно созданные двигательные действия, практически не встречающиеся в ходе реальной боевой деятельности и требующие относительно длительного разучивания) – комплексы вольных упражнений, гимнастические упражнения на снарядах, кроме простейших силовых и разминочных упражнений.

Упражнения смешанного характера (движения и действия, имеющие одновременно в той или иной мере признаки всех вышеперечисленных групп упражнений) – прыжково-акробатические упражнения, прыжки через коня и козла, челночный бег и т. п.

Узкопрофильные требования, предъявляемые к личному составу видов ВС РФ и родов войск (сил флота), диктуют необходимость специализации всех элементов системы физической подготовки, которая трактуется «специальной направленностью» и является наиболее важным проявлением прикладности физической подготовки.

В.И. Григорьев и Ю.Ф. Курамшин (2010) отмечают следующие принципы, выражающие специфические закономерности занятий физическими упражнениями: принцип непрерывности; принцип прогрессирования

воздействий; принцип цикличности; принцип возрастной адекватности педагогического воздействия.

Следует отметить, что и в самом процессе развития и совершенствования физических способностей обучающихся, являющегося подсистемой общей педагогической системы высшей школы, также имеют место свои специфические принципы. К ним можно отнести: принцип регулярности педагогических воздействий; принцип прогрессирования и адаптационно-адекватной предельности в наращивании эффекта педагогических воздействий; принцип рационального сочетания и распределения во времени педагогических воздействий различного характера; принцип целенаправленности и адаптивной адекватности воздействий; принцип возрастной адекватности воздействий; принцип сопряженности.

Педагогика физического воспитания в высшей школе, в свою очередь, являясь частью гуманитарного образования, выступает результирующей мерой комплексного воздействия различных организационных форм, средств и методов общей и профессионально-прикладной физической подготовки на личность будущего специалиста в процессе формирования его профессиональной компетентности.

Выводы

Во-первых, в многогранной дидактической системе принципов обучения с учетом тенденции развития научных взглядов и практического опыта ведущих специалистов наиболее приемлемыми в аспекте преимущественной реализации образовательного процесса в высшей школе педагогики физического воспитания и применительно к военно-образовательным учреждениям в настоящее время следует отнести: научность; сознательность и активность в обучении; наглядность обучения; систематичность и последовательность в обучении; доступность и обучение на высоком уровне трудностей; прочность овладения знаниями, умениями и навыками; комплексность; оптимальность; конкретность; коллективизм и индивидуальный подход в обучении; прикладность обучения.

Во-вторых, перспективной корректурой и модернизацией представляется актуальной конкретизация положений педагогического

принципа доступности и обучения на высоком уровне трудностей, в частности, в трактовке цели физической подготовки в НФП-2009 ее направленность, помимо достижения требуемого уровня физической подготовленности, ориентировать также и на обеспечение должной степени дееспособности функционального состояния организма военнослужащих, лежащего в основе восприятия и регулирования разнонаправленных нагрузок, а также адаптационных процессов человека.

В-третьих, дидактические принципы обучения носят субъективный характер, так как отражаются в сознании педагога по-разному, с различной степенью полноты и точности. В процессе скоротечности проведения практического учебного занятия по физической подготовке, особенно с большим количеством обучающихся, четкого разделения граней применения принципов не существует, поскольку основной упор преподавателя направлен на предупреждение мер безопасности и травматизма в ходе двигательной деятельности слушателей, курсантов или студентов, на рациональное нормирование и регулирование тренировочной нагрузки с учетом их функционального состояния организма и уровня физической подготовленности. Приоритет и акцент реализации принципов обучения происходят оперативно-избирательно на основе возникающих задач и динамической структуры занятия и сопутствующей его дисциплины (психо-эмоционального фона, мотивации и поведения обучающихся; текущего психологического климата в группе). Во многом эффективность своевременного и оптимального применения принципов зависит от опыта и одаренности педагога-воспитателя.

В-четвертых, полноценная реализация представленных и уточненных нами концентрированных положений указанных принципов обучения через призму теории и методики физического воспитания в педагогическом процессе вуза, на наш взгляд, позволит содействовать подготовке высокопрофессиональных выпускников-специалистов, сохранению здоровья и творческого их долголетия.

Список литературы

1. Коменский Я.А. Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики»). М.: Гос. учеб.-пед. изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1940. 93 с.
2. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 136-203.
3. Боген М.М. Обучение двигательным действиям. М.: Физкультура и спорт, 1985. 192 с.
4. Барабанищikov А.В., Давыдов В.П., Утлик Э.П., Феденко Н.Ф. Военная педагогика. М.: Воениздат, 1986. 240 с.
5. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Роспедагентство, 1996. 602 с.
6. Марищук В.Л. Вопросы общей, военной и спортивной дидактики. СПб.: ВИФК, 2000. 188 с.
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 576 с.
8. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Столяренко В.Е. Психология и педагогика. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 636 с.
9. Миронов В.В. Физическая подготовка – прикладной аспект физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2014. № 9. С. 31-34.
10. Володин В.Н., Яковлев Д.С., Бузин В.А. История физической подготовки военнослужащих // Актуальные проблемы служебно-прикладной физической подготовки и спорта: сб. материалов Междунар. конф., посвящ. 105-й годовщине со дня образования Военного института физической культуры. Ч. 1 / под ред. А.А. Обвинцева, В.Л. Пашута, Е.Н. Курьянович. СПб.: ВИФК, 2014. С. 82-83.
11. Кузнецов И.А., Миронов В.В., Пашута В.Л. Цели и задачи научного обеспечения физической подготовки в воинских частях Министерства обороны Российской Федерации // Актуальные проблемы служебно-прикладной физической подготовки и спорта: сб. материалов Междунар. конф., посвящ. 105-й годовщине со дня образования Военного института физической культуры. Ч. 1 / под ред. А.А. Обвинцева, В.Л. Пашута, Е.Н. Курьянович. СПб.: ВИФК, 2014. С. 237-244.
12. Пугачев И.Ю. Акценты реализации дидактических принципов обучения в высшей школе педагогики физического воспитания // Сборник научных трудов ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» / под общ. ред. Н.М. Максимова. 2014. Вып. 2. Ч. 2. Раздел «Воинское обучение и воспитание». СПб.: ВУНЦ ВМФ «ВМА», 2015. С. 212-231.
13. Пугачев И.Ю. Приоритетные формы воздействия физической тренировки на продуктивность профессионального обучения и боевой деятельности специалистов // Инновацион-

- ные и социальные процессы физической культуры: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.Г. Рубис. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2016. С. 95-99.
14. Бозиев Р.С., Донцов А.И. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим // Педагогика. 2016. № 1. С. 3-11.
 15. Гриценко Л.И. Развитие воспитанников А.С. Макаренко в контексте гуманитарного подхода // Педагогика. 2016. № 2. С. 98-104.
 16. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М.: Педагогика, 1968.
 17. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Дом педагогики, 1999. 608 с.
 18. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977. 374 с.
 19. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
 20. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
 21. Герасимов Е.Н., Кудряшова М.Е. Актуализация и модернизация ключевых понятий теории педагогических систем В. П. Беспалько и ее основные принципы с позиции компетентного и технологического подходов к обучению в вузе // Universum: психология и образование. 2014. № 4 (5). С. 1.
 22. Дмитриев Г.Г., Пугачев И.Ю., Герасимов А.В., Садков Д.А. Экзамен как важнейший элемент контроля обучения // Актуальные проблемы теории и практики физического воспитания студентов и физической подготовки военнослужащих: сб. ст. Межвуз. науч. конф. / под ред. В.В. Миронова, В.Л. Пашута. Ч. 2. СПб.: ВИФК, 2005. С. 145.
 23. Дмитриев Г.Г., Пугачев И.Ю., Корженевский Г.Э., Панин С.А., Лошкобанов Е.А. Непрерывность в процессе обучения и воспитания – главный залог в подготовке военных кадров // Актуальные проблемы теории и практики физического воспитания студентов и физической подготовки военнослужащих: сб. ст. Межвуз. науч. конф. / под ред. В.В. Миронова, В.Л. Пашута. Ч. 2. СПб.: ВИФК, 2005. С. 160-162.
 24. Ковалева Т.М. Современное качество образования и принцип индивидуализации // Новые ценности образования. 2011. Т. 47. № 1. С. 13-16.
 25. Карпов А.В., Щерблякин О.В. Флагман военно-морского образования и науки // Морская радиоэлектроника. 2012. № 1. С. 46-51.
 26. Максимов Н.М. О некоторых итогах реформирования системы военно-морского образования // Морской сборник. 2013. Т. 1997. № 8. С. 61-67.
 27. Щербаков Р.Н. Здравый смысл науки или взаимосвязь объективного и субъективного в обучении // Педагогика. 2013. № 9. С. 3-11.
 28. Селиверстова Е.Н. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания // Педагогика. 2013. № 10. С. 25-33.
 29. Пугачев И.Ю. Определение интегративной направленности физической подготовки в военно-инженерных вузах на основе принципа «сжатия информации» // Интеграция образования. 2013. № 2. С. 64-75.
 30. Пугачев И.Ю. Педагогическая интеграция научных представлений о физической работоспособности студентов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2014. № 2. С. 95-107.
 31. Пугачев И.Ю., Кораблев Ю.Ю., Османов Э.М. Особенности профессиональной деятельности разведчиков Сухопутных войск РФ и требования к их физической готовности // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 7 (123). С. 188-199.
 32. Пугачев И.Ю., Кораблев Ю.Ю., Османов Э.М. Особенности физической подготовки морских сил ведущих армий НАТО // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 8 (124). С. 137-143.
 33. Пугачев И.Ю., Кораблев Ю.Ю., Османов Э.М. Уточнение содержания и направленности физической подготовки в образовательных учреждениях ведущих иностранных армий // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 9 (125). С. 134-140.
 34. Солодова Е.А., Ефимов П.П., Кармин Д.Ф. Принципы создания инновационных форм управления качеством образования // Альманах современной науки и образования. 2014. № 9 (87). С. 120-122.
 35. Затева Е.Ю. Слияние теории и практики // Аккредитация в образовании. 2014. № 1 (69). С. 51.
 36. Северин С.Н. О фундаментальности и непрерывности научно-методологического образования в эпоху методологического плюрализма // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 3 (7). С. 2-13.
 37. Смолинская О.Е. Принципы организации культурно-образовательного пространства педагогических университетов Украины // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2014. № 1. С. 115-127.
 38. Степанова М.А. Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2014. № 3. С. 99-104.

39. Пимчев С.П. Земля и небо Яна Коменского, или Comenius: новое содержание жизни // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 1 (27). С. 92-102.
40. Бовина И.Б. Образование в меняющемся мире: социально-психологическое измерение проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 78-84.
41. Пантелеев Э.Е. Технологичность или духовность? О смыслах образования в условиях информационного общества и общества знаний // Вестник Балтийского Федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2014. № 5. С. 109-119.
42. Белов Ф.А. Об условиях реализации принципа информационной насыщенности образовательного процесса // В мире научных открытий. 2014. № 11 (59). С. 68-90.
43. Меньшиков В.М. Инновационный потенциал педагогики К.Д. Ушинского // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2014. № 2 (263). С. 15-18.
44. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений: в 5 т. М.: Физкультура и спорт, 1951. Т. 1. 289 с.
45. Бутовская С.Ю., Пугачев И.Ю. Методы обучения в системе образовательного процесса высших военно-учебных заведений // Проблемы эксплуатации вооружения, военной техники и подготовки инженерных кадров ВМФ: сб. материалов Межвуз. науч.-метод. конф. Ч. 3. СПб.: ВМИИ, 2003. С. 65-78.
46. Ландау Л.Д., Лифшиц Е.М. Статистическая физика. М.: Наука, 1976. Ч. 1. 584 с.
47. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Условные рефлексы // Павлов И.П. Собрание сочинений. М., 1951.
48. Пугачев И.Ю. Применение педагогического принципа «сжатия информации» в обосновании программ улучшения здоровья и физического состояния человека // Здоровый образ жизни как социально-психологическое явление: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Л.Г. Рубис. СПб.: Изд-во СПб ГУТД, 2012. С. 68-70.
49. Климов Е.А. Основы психологии. М.: ЮНИТИ, 1997. 295 с.
50. Климов Е.А. Психолог. Введение в профессию. М.: Изд-во «Академия», 2007. 208 с.
1. Komenskiy Ya.A. *Didakticheskie printsipy (otryvki iz «Velikoy didaktiki»)* [Didactic Principles (Fragments from "Great didactics")]. Moscow, State institutional pedagogical Publ. of People's Commissariat of Education of RSFSR, 1940, 93 p. (In Russian).
2. Disterveg A. *Rukovodstvo k obrazovaniyu nemetskikh uchiteley* [Education of German teachers manual]. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected Pedagogical Works]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1956, pp. 136-203. (In Russian).
3. Bogen M.M. *Obuchenie dvigatel'nykh deystviyam* [Motor Skills Teaching]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1985, 192 p. (In Russian).
4. Barabanshchikov A.V., Davydov V.P., Utlik E.P., Fedenko N.F. *Voennaya pedagogika* [Military Pedagogy]. Moscow, Voenizdat Publ., 1986, 240 p. (In Russian).
5. *Pedagogika* [Pedagogy]. P.I. Pidkasistiy (ed.). Moscow, Rospedagentstvo Publ., 1996, 602 p. (In Russian).
6. Marishchuk V.L. *Voprosy obshchey, voennoy i sportivnoy didaktiki* [Issues of General, Military and Sport Didactics]. St. Petersburg, MIPE Publ., 2000, 188 p. (In Russian).
7. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Publ. Centre "Akademiya", 2002, 576 p. (In Russian).
8. Stolyarenko L.D., Samygin S.I., Stolyarenko V.E. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and Pedagogy]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2012, 636 p. (In Russian).
9. Mironov V.V. *Fizicheskaya podgotovka – prikladnoy aspekt fizicheskogo vospitaniya, sportivnoy trenirovki, ozdorovitel'noy i adaptivnoy fizicheskoy kul'tury* [Physical training – applied aspect of physical education, sports training, recreational and adaptive physical culture]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2014, no. 9, pp. 31-34. (In Russian).
10. Volodin V.N., Yakovlev D.S., Buzin V.A. *Istoriya fizicheskoy podgotovki voennosluzhashchikh* [History of physical preparation of military personnel]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 105-y godovshchine so dnya obrazovaniya Voennogo instituta fizicheskoy kul'tury "Aktual'nye problemy sluzhebno-prikladnoy fizicheskoy podgotovki i sporta"* [Proceedings of International Conference Devoted to the 105th Anniversary of Military Institute of Physical Education "Actual Problems of Service and Applied Physical Training and Sport"]. St. Petersburg, MIPE Publ., 2014, part 1. pp. 82-83. (In Russian).
11. Kuznetsov I.A., Mironov V.V., Pashuta V.L. *Tseli i zadachi nauchnogo obespecheniya fizicheskoy podgotovki v voinskikh chastyakh Ministerstva oborony Rossiyskoy Federatsii* [Aims and targets of scientific assurance of physical preparation in military bases of Minis-

References

- try of Defense of Russian Federation]. *Sbornik materialov Mezhvuzovskoy konferentsii, posvyashchennoy 105-y godovshchine so dnya obrazovaniya Voennogo instituta fizicheskoy kul'tury «Aktual'nye problemy sluzhebno-prikladnoy fizicheskoy podgotovki i sporta»* [Proceedings of International Conference Devoted to the 105th Anniversary of Military Institute of Physical Education "Actual Problems of Service and Applied physical training and sport"]. St. Petersburg, MIPE Publ., 2014, part 1, pp. 237-244. (In Russian).
12. Pugachev I.Yu. Aktsenty realizatsii didakticheskikh printsipov obucheniya v vysshey shkole pedagogiki fizicheskogo vospitaniya [Emphasis of realisation of didactic principles of studying in higher school of pedagogy of physical education]. *Sbornik nauchnykh trudov VUNTs VMF «Voенно-морская академия»* [Digest of Scientific Works Military Academic Centre of Naval Forces "Military-Navy Academy"]. 2014, no. 2, part 2. Razdel «Voinskoe obuchenie i vospitanie». St. Petersburg, Military Academic Centre of Naval Forces "Military-Navy Academy" Publ., 2015, pp. 212-231. (In Russian).
 13. Pugachev I.Yu. Prioritetnye formy vozdeystviya fizicheskoy trenirovki na produktivnost' professional'nogo obucheniya i boevoy deyatelnosti spetsialistov [Priority forms of influence of physical training on results of professional studying and combat activity of specialists]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Innovatsionnye i sotsial'nye protsessy fizicheskoy kul'tury"* [Proceedings of International Research and Applied Conference "Innovation and Social Processes of Physical Education"]. St. Petersburg, FSBEI HE "SPbSUITD", 2016, pp. 95-99. (In Russian).
 14. Bozhev R.S., Dontsov A.I. Otechestvennaya pedagogika i obrazovanie: mezhdu proshlym i budushchim [Patriotic pedagogy and education: between past and future]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, no. 1, pp. 3-11. (In Russian).
 15. Gritsenko L.I. Razvitie vospitannikov A.S. Makarenko v kontekste gumanitarnogo podkhoda [Development of A.S. Makarenko's students in the context of humanitarian approach]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, no. 2, pp. 98-104. (In Russian).
 16. Zankov L.V. *Didaktika i zhizn'* [Didactics and life]. Moscow, Pedagogika Publ., 1968. (In Russian).
 17. Zankov L.V. *Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Selected Pedagogical Works]. Moscow, Dom Pedagogiki Publ., 1999, 608 p. (In Russian).
 18. Makhmutov M.I. *Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole* [Organisation of Problem Education in School]. Moscow, 1977, 374 p. (In Russian).
 19. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya* [Problems of Development Education]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. (In Russian).
 20. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of Development Education]. Moscow, 1996. (In Russian).
 21. Gerasimov E.N., Kudryashova M.E. Aktualizatsiya i modernizatsiya klyuchevykh ponyatiy teorii pedagogicheskikh sistem V.P. Bepal'ko i ee osnovnye printsipy s pozitsii kompetentnostnogo i tekhnologicheskogo podkhodov k obucheniyu v vuze [Actualisation and modernisation of key terms of theory of pedagogical system of V.P. Bepalko and her main principles from the position of compensation and technology approach to study at the university]. *Universum: psikhologiya i obrazovanie* [Universum: Psychology and Education], 2014, no. 4 (5), p. 1. (In Russian).
 22. Dmitriev G.G., Pugachev I.Yu., Gerasimov A.V., Sadkov D.A. Ekzamen kak vazhneyshiy element kontrolya obucheniya [Exam as the most important part of education control]. *Sbornik statey Mezhvuzovskoy nauchnoy konferentsii «Aktual'nye problemy teorii i praktiki fizicheskogo vospitaniya studentov i fizicheskoy podgotovki voennosluzhashchikh»* [Proceedings of Interuniversity Scientific Conference "Actual Problems of Theory and Practice of Physical Student's Upbringing and Physical Preparation of Military Personnel"]. St. Petersburg, MIPE Publ., 2005, part 2, p. 145. (In Russian).
 23. Dmitriev G.G., Pugachev I.Yu., Korzhenevskiy G.E., Panin S.A., Loshkobanov E.A. Nepreryvnost' v protsesse obucheniya i vospitaniya – glavnyy zalog v podgotovke voennykh kadrov. *Sbornik statey Mezhvuzovskoy nauchnoy konferentsii «Aktual'nye problemy teorii i praktiki fizicheskogo vospitaniya studentov i fizicheskoy podgotovki voennosluzhashchikh»* [Proceedings of Interuniversity Scientific Conference "Actual Problems of Theory and Practice of Physical Student's Upbringing and Physical Preparation of Military Personnel"]. St. Petersburg, MIPE Publ., 2005, part 2, pp. 160-162. (In Russian).
 24. Kovaleva T.M. Sovremennoe kachestvo obrazovaniya i printsip individualizatsii [Modern quality of education and principle of individualisation]. *Novye tsennosti obrazovaniya* [New Values of Education], 2011, vol. 47, no. 1, pp. 13-16. (In Russian).
 25. Karpov A.V., Shchablykin O.V. Flagman voenno-morskogo obrazovaniya i nauki [Flagship of Navy education and science]. *Morskaya radioelektronika* [Navy Radioelectronics], 2012, no. 1, pp. 46-51. (In Russian).

26. Maksimov N.M. O nekotorykh itogakh reformirovaniya sistemy voenno-morskogo obrazovaniya [On some results of systems of Navy education reforming]. *Morskoy sbornik* [Navy Digest], 2013, vol. 1997, no. 8, pp. 61-67. (In Russian).
27. Shcherbakov R.N. Zdravyy smysl nauki ili vzaimosvyaz' ob"ektivnogo i sub"ektivnogo v obuchenii [Common sense of science or integration of objective and subjective in teaching]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2013, no. 9, pp. 3-11. (In Russian).
28. Seliverstova E.N. Sub"ektnost' kak printsip sistematizatsii sovremennogo didakticheskogo znaniya [Subjectivity as principle of modern didactics knowledge systematization]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2013, no. 10, pp. 25-33. (In Russian).
29. Pugachev I.Yu. Opredelenie integrativnoy napravlenosti fizicheskoy podgotovki v voenno-inzhenernykh vuzakh na osnove printsiipa «szhatiya informatsii» [integrative of physical training in military and engineering universities based on principle of “information pressing”]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education], 2013, no. 2, pp. 64-75. (In Russian).
30. Pugachev I.Yu. Pedagogicheskaya integratsiya nauchnykh predstavleniy o fizicheskoy rabotosposobnosti studentov [Pedagogical integration of scientific knowledge on the physical working capacity of students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie – The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*, 2014, no. 2, pp. 95-107. (In Russian).
31. Pugachev I.Yu., Korablev Yu.Yu., Osmanov E.M. Osobennosti professional'noy deyatel'nosti razvedchikov sukhoputnykh voysk RF i trebovaniya k ikh fizicheskoy gotovnosti [Features of professional scouts ground forces of Russian Federation and requirements for their physical fitness]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 7 (123), pp. 188-199. (In Russian).
32. Pugachev I.Yu., Korablev Yu.Yu., Osmanov E.M. Osobennosti fizicheskoy podgotovki morskikh sil vedushchikh armiy NATO [Features of physical training of Naval Forces of leading NATO armies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 8 (124), pp. 137-143. (In Russian).
33. Pugachev I.Yu., Korablev Yu.Yu., Osmanov E.M. Utochnenie soderzhaniya i napravlenosti fizicheskoy podgotovki v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh vedushchikh inostrannykh armiy [Clarifying the content and direction of physical training of educational institutions of leading foreign armies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 9 (125), pp. 134-140. (In Russian).
34. Solodova E.A., Efimov P.P., Karmin D.F. Printsipy sozdaniya innovatsionnykh form upravleniya kachestvom obrazovaniya [Principles of making innovation forms of managing quality of education]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* [Almanac of Modern Science and Education], 2014, no. 9 (87), pp. 120-122. (In Russian).
35. Zateeva E.Yu. Sliyanie teorii i praktiki [Integration of theory and practice]. *Akkreditatsiya v obrazovanii* [Accreditation in Education], 2014, no. 1 (69), p. 51. (In Russian).
36. Severin S.N. O fundamental'nosti i nepreryvnosti nauchno-metodologicheskogo obrazovaniya v epokhu metodologicheskogo plyuralizma [On fundamentality and continuity of relating to methodology of science education in the epoch of methodological pluralism]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek – Continious Education: XX Century*, 2014, no. 3 (7), pp. 2-13. (In Russian).
37. Smolinskaya O.E. Printsipy organizatsii kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva pedagogicheskikh universitetov Ukrainy [Principles of organization the cultural and educational space of university]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie – The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*, 2014, no. 1, pp. 115-127. (In Russian).
38. Stepanova M.A. Deyatel'nostnaya teoriya ucheniya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy [Activity theory of learning: current status and prospects]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie – The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*, 2014, no. 3, pp. 99-104. (In Russian).
39. Pimchev S.P. Zemlya i nebo Yana Komenskogo, ili Comenius: novoe soderzhanie zhizni [Earth and sky of Yan Komelskiy, or Comenius: new content of life]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Pedagogika i psikhologiya – Vestnik of MCTTU. Series Pedagogy and Psychology*, 2014, no. 1 (27), pp. 92-102. (In Russian).
40. Bovina I.B. Obrazovanie v menyayushchemsya mire: sotsial'no-psikhologicheskoe izmerenie problem [Education in changing world: social and psychological problem measurement]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series Psychology and Pedagogics*, 2014, no. 3, pp. 78-84. (In Russian).

41. Panteleev E.E. Tekhnologichnost' ili dukhovnost'? O smyslakh obrazovaniya v usloviyakh informatsionnogo obshchestva i obshchestva znaniy [Technology or spirituality? On meanings of education in conditions of information and knowledge society]. *Vestnik Baltiyskogo Federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, Pedagogika, Psikhologiya – IKBFU's Vestnik. Ser. Philology, Pedagogy, and Psychology*, 2014, no. 5, pp. 109-119. (In Russian).
42. Belov F.A. Ob usloviyakh realizatsii printsipa informatsionnoy nasyschennosti obrazovatel'nogo protsessa [On conditions of realization principle of intension of educational process]. *V mire nauchnykh otkrytiy* [In the World of Scientific Discovery], 2014, no. 11 (59), pp. 68-90. (In Russian).
43. Men'shikov V.M. Innovatsionnyy potentsial pedagogiki K.D. Ushinskogo [Innovation potential pedagogics of K.D. Ushinskiy]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia Voronezh State Pedagogical University*, 2014, no. 2 (263), pp. 15-18. (In Russian).
44. Lesgaft P.F. *Sobranie pedagogicheskikh sochineniy: v 5 t.* [Digest of Selected Pedagogical Works: in 5 vols.], Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1951, vol. 1, 289 p. (In Russian).
45. Butovskaya S.Yu., Pugachev I.Yu. Metody obucheniya v sisteme obrazovatel'nogo protsessa vysshikh voenno-uchebnykh zavedeniy [Educational methods in the system of educational process in higher military institutions]. *Sbornik materialov Mezhvuzovskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii "Problemy ekspluatatsii vooruzheniya, voennoy tekhniki i podgotovki inzhenernykh kadrov VMF"* [Proceedings of Interuniversity Research and Methodology Conference "Problems of Explication Armament, Military Technics and Preparing Engineer Personnel"]. St. Petersburg, MRI Publ., 2003, part 3, pp. 65-78. (In Russian).
46. Landau L.D., Lifshits E.M. *Statisticheskaya fizika* [Statistical Physics]. Moscow, Nauka Publ., 1976, part 1, 584 p. (In Russian).
47. Pavlov I.P. Dvadtsatiletniy opyt ob"ektivnogo izucheniya vysshey nervnoy deyatel'nosti (povedeniya) zhivotnykh. Uslovnye refleksy [Twenty-years experience of objective investigation of higher nervous activity of animals]. *Sobranie sochineniy* [Selected Works]. Moscow, 1951. (In Russian).
48. Pugachev I.Yu. Primenenie pedagogicheskogo printsipa «szhatiya informatsii» v obosnovanii programm uluchsheniya zdorov'ya i fizicheskogo sostoyaniya cheloveka [Using pedagogical principle "information pressing"]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Zdorovyy obraz zhizni kak sotsial'no-psikhologicheskoe yavlenie»* [Proceedings of All-Russian Scientific and Research Conference "Healthy Living as Social-psychological Phenomenon"]. St. Petersburg, SP SUTD Publ., 2012, pp. 68-70. (In Russian).
49. Klimov E.A. *Osnovy psikhologii* [Basic principles of psychology]. Moscow, YuNITI Publ., 1997, 295 p. (In Russian).
50. Klimov E.A. *Psikholog. Vvedenie v professiyu* [Psychologist. Introduction to the Profession]. Moscow, Akademiya Publ., 2007, 208 p. (In Russian).

Поступила в редакцию 02.08.2016 г.
Received 2 August 2016

UDC 331.108.26+796.015.132

PRIORITY ORIENTATIONS OF DIDACTIC PRINCIPLES OF EDUCATION USE IN HIGHER SCHOOL OF PEDAGOGY OF PHYSICAL TRAINING

Igor Yurevich PUGACHEV

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physical Training Department

Military Academic Centre of Naval Forces "Military-Navy Academy named after Fleet Admiral of the Soviet Union N.G. Kuznetsov"

17/1 Ushakovskaya Emb., St. Petersburg, Russian Federation, 197045

E-mail: pugachyov.i@yandex.ru

Yuriy Yurevich KORABLEV

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Senior Supervisor on Special Instructions

AMIA of Russia in Tambov region

31 Engelsa St., Tambov, Russian Federation, 392002

E-mail: pugachyov.i@yandex.ru

Esedulla Mallaalievich OSMANOV

Doctor of Medicine, Professor, Deputy Pro-rector on Economical-Legal Questions and Infrastructural Development

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: osmanov@bk.ru

The basic didactic principles of education in higher school of pedagogy of physical training at the moment include scientific character; consciousness and activity in education; use of aid teaching; systematicity and sequence in education; availability and education at high level of difficulties; durability of knowledge, skills acquirement; complexity; optimality; specification; collectivism and individual approach in education. The principle of "application" is applied additionally to military institutes. In the theory and methods of physical training of armed forces (navy forces) these principles of education are the initial basic thesis while building the training process of military men, but within the framework of moving activity of human at prolonged influence of load has some specific features considering the priority of use. Varying accents of pedagogic educational principles' use taking into consideration the tendency of modern scientific views on methods of healthy direction of physical training adopted to military-educational institutions are revealed.

Key words: didactic principles of education; methodology; physical education pedagogy; educational process; system of views; regularities; content

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-39-62

Информация для цитирования:

Пугачев И.Ю., Кораблев Ю.Ю., Османов Э.М. Приоритетные направления применения дидактических принципов обучения в высшей школе педагогики физического воспитания // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 39-62. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-39-62.

Pugachev I.Yu., Korablev Yu.Yu., Osmanov E.M. Prioritetnye napravleniya primeneniya didakticheskikh printsipov obucheniya v vysshey shkole pedagogiki fizicheskogo vospitaniya [Priority orientations of didactic principles of education use in higher school of pedagogy of physical training]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 39-62. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-39-62. (In Russian).

УДК 376.1

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© Андрей Николаевич ПОПОВ

аспирант, кафедра психолого-педагогического и социального образования
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: festralbeta@gmail.com

Обоснована актуальность формирования информационной компетентности у будущих социальных работников, которая обусловлена требованиями системы высшего образования в формировании конкурентоспособной личности, владеющей большим арсеналом средств и методов работы с профессионально-детерминированной информацией. Обоснована необходимость разработки и обоснования модели формирования информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий. Под моделью информационной компетентности социального работника понимается единая, взаимосвязанная система, обеспечивающая процесс обучения социальных работников, где в условиях применения учебных средств методов и форм информационная компетентность формируется как целостная система знаний и умений, обеспечивающая конкурентоспособность личности, ее ориентацию на самообразование, самосовершенствование и саморазвитие. Разработка модели строилась на основе: системного, компетентностного, аксиологического и деятельностного подходов. На основе выбранных методологических подходов были выявлены обусловленные ими дидактические принципы: целостности, сознательности и активности, гуманизации, диалогизации и межпредметной интеграции, субъектности, полифункциональности, рефлексивности. С опорой на методологические подходы и дидактические принципы строилось содержание обучения, разрабатывались этапы, отбирались методы, средства, формы обучения, а также педагогические условия. Раскрыты этапы формирования информационной компетентности будущего социального работника: адаптивно установочный, репродуктивно-деятельностный, профессионально-ориентированный, каждый из которых осуществлялся на протяжении всего периода обучения социальных работников 1–4 курса. Для определения результативности процесса формирования информационной компетентности социального работника раскрыты критерии, показатели и уровни сформированности *информационной компетентности*.

Ключевые слова: информационная компетентность; информационная компетентность социального работника; модель формирования информационной компетентности социального работника

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-63-70

В условиях информационного развития общества современный специалист, окончивший высшее учебное заведение, должен обладать необходимым объемом знаний, требуемых ему для профессиональной деятельности; адекватно оценивать собственные информационные потребности; находить оптимальные способы решения поставленных задач; пользоваться разнообразными источниками информации; уметь находить, обрабатывать требуемую информацию; оценивать полученные результаты с последующей организацией собственной профессиональной детальной, то есть обладать высоким уровнем информационной компетентности.

Это подтверждается в исследованиях отечественных авторов (Э.Ф. Морковина, А.Ф. Хуторский, С.В. Тришина), которые подчеркивают, что актуальность формирова-

ния информационной компетентности обусловлена тем, что выпускники испытывают существенные затруднения в процессе поиска, отбора, обработки, использования информации на первых этапах профессиональной деятельности, что является следствием недостаточной теоретической и методической обеспеченности процесса формирования данной компетентности у студентов высших учебных заведений в рамках их будущей профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы формирования информационной компетентности у социальных работников в вузе с помощью средств компьютерных технологий определяется двумя факторами:

1) увеличением объемов профессиональной информации в сфере социальной работы, требующей от специалистов владе-

ния методами получения, хранения, обработки и передачи информации, умения работать с различными информационными ресурсами для решения профессиональных задач, используя при этом современные компьютерные технологии;

2) совершенствованием системы высшего образования, которой необходимо четкое понимание и представление о средствах, методах и формах, способствующих эффективному формированию информационной компетентности у будущих социальных работников в процессе их обучения.

Под информационной компетентностью социального работника мы понимаем интегральное личностное качество, выраженное в знаниях о способах получения, переработки, передачи, хранения и представления профессионально-детерминированной информации с помощью компьютерных технологий, в обобщенных умениях и навыках интегрировать и адаптировать полученные знания к особенностям социальной работы в целях дальнейшего продуктивного осуществления своей профессиональной деятельности.

Важной особенностью формирования информационной компетентности социального работника в вузе должна стать аудиторная и самостоятельная работа студентов, проектная, научно-исследовательская, творческая работа, охватывающая все этапы обучения, благодаря чему овладение профессиональной деятельностью социальным работником выстраивается с учетом всех средств, форм и методов работы с профессионально-детерминированной информацией, при которых: во-первых, обучающийся является не просто студентом, получающим знания, а формирующимся и развивающимся специалистом; во-вторых, накопленный им потенциал обеспечивает формирование информационной компетентности в условиях моделируемой, имитируемой или реальной профессиональной деятельности [1].

Теоретическое изучение проблемы формирования информационной компетентности у будущих социальных работников и анализ научно-методической литературы продиктовали нам необходимость построения соответствующей модели. Наиболее распространенным типом моделей в научных исследованиях является структурно-функциональная модель, определяющая в своей основе сущ-

ностные связи и отношения между различными компонентами и элементами системы [2, с. 33]. В нашем исследовании мы разработали модель формирования информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий, в которой представлено взаимодействие преподавателей и студентов в образовательном процессе вуза. Необходимым шагом при создании модели является выбор существенных свойств исследуемого процесса или его формализация.

Под моделью информационной компетентности социального работника мы понимаем единую, взаимосвязанную систему, обеспечивающую процесс обучения социальных работников, где в условиях применения учебных средств методов и форм информационная компетентность формируется как целостная система знаний и умений, обеспечивающая конкурентоспособность личности, ее ориентацию на самообразование, самосовершенствование и саморазвитие.

К предпосылкам, актуализирующим разработку модели формирования информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий, мы относим существующие противоречия между резко возрастающими объемами социально-ориентированной информации в современном обществе и недостаточным уровнем подготовки для работы с ней будущих социальных работников, а также современными требованиями к специалисту социальной работы с учетом его профессиональной деятельности. Данные предпосылки определяют социальный заказ общества на подготовку специалистов социальной работы, обладающих высоким уровнем информационной компетентности.

Разработанная нами модель представляет собой четыре структурных блока: *целевой, организационный, технологический и интегративно-результативный*.

Целевой блок модели формирования информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий представлен целью, которая заключается в формировании у будущих социальных работников информационной компетентности средствами компьютерных технологий.

Организационный блок модели включает методологические подходы, дидактические принципы процесса формирования информационной компетентности будущего социального работника и его структурные компоненты.

В основу нашей модели легли следующие методологические подходы: системный, компетентностный, аксиологический и деятельностный.

Опираясь на *системный подход* (В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, В.П. Кузьмина, В.П. Симонов), мы исходили из того, что процесс построения модели формирования информационной компетентности будущего социального работника средствами компьютерных технологий представлен как целостный педагогический механизм, последовательность определенных действий, способствующих достижению поставленной цели, и, как следствие, является правомержным рассматривать его как педагогическую систему, включающую в себя все необходимые свойства, связи и системообразующие факторы данного процесса [3–5].

Актуальность выбора *компетентностного подхода* при построении модели информационной компетентности социального работника вызвана тем, что именно данный подход в своем содержании отражает основные аспекты модернизации образования. Об этом говорят исследования В.А. Болотова, И.А. Зимней [6; 7].

В современных условиях многократного прироста объема информации, быстрой смены технологий, повышения требований к человеческим ресурсам назначением системы образования становится не передача знаний и учебных умений, как подчеркивает академик Б.С. Гершунский, а формирование умения построить свою жизнь на основе полученных знаний, которые в этом случае превращаются из цели в средство [8, с. 509].

В нашем исследовании моделирование заказа общества к выпускнику высшего учебного заведения и изменения социального заказа в категории образования направлено на подготовку социального работника, обладающего высоким уровнем информационной компетентности, который способен:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, эффективно

применяя их на практике, в диагностике и решении проблем социального клиента, определяя характер требуемой помощи;

- самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления, используя современные компьютерные технологии; четко осознавать, как и где необходимо применить полученные знания в профессиональной деятельности, творчески мыслить, быть способным к самообразованию и саморазвитию;

- осуществлять отбор и анализ социально-значимой информации (уметь собирать необходимые для конкретной задачи факты, анализировать их, делать предположения для решения проблем клиентов, адекватно оценивать существующие информационные потребности, конкретизировать собственные информационные запросы и на их основе выявлять и решать новые проблемы).

Выбор *аксиологического* подхода обусловлен спецификой процесса обучения. Данный процесс, переносящий социальную информацию от человека к человеку и от общества к человеку, является не только содержательно-процессуальной системой, но и ценностью развития личности, формирования ее информационной компетентности. Во множестве педагогических исследований теория ценностей играет важную роль для изучения и организации процесса обучения, подготовки студентов [9; 10]. Следовательно, теория ценностей дает основание определить значимость аксиологического подхода для изучения процесса формирования информационной компетентности будущего социального работника:

- раскрыть специфику обучения и его ценностные основания;

- определить содержание и направленность ценностных ориентаций в формировании информационной компетентности;

- проанализировать сущность ценностных ориентаций как главного аспекта учебно-познавательной деятельности студентов при формировании информационной компетентности.

Реализация аксиологического подхода в процессе формирования информационной компетентности социальных работников в вузе, прежде всего, предполагает осмысление

студентами ценности информации с точки зрения ее качества и количества.

Для нашего исследования применение *деятельностного* подхода [11; 12] означает использование в процессе обучения социальных работников различных видов, форм и методов *информационной деятельности*, которая будет способствовать формированию всех структурных компонентов информационной компетентности.

Информационная деятельность социального работника включает в себя все информационные процессы, такие как: восприятие, хранение, переработка, осмысление, оценка, выдача необходимой профессионально-детерминированной информации, направленной на эффективную учебную и профессиональную деятельность студента в результате взаимодействия всех субъектов образовательного процесса [13].

Отметим, что при формировании информационной компетентности социальных работников в вузе средствами компьютерных технологий деятельностный подход будет направлен на следующее:

- построение обучения с учетом его информационных основ, опирающихся на индивидуальные особенности восприятия, переработки, хранения, анализа, осмысления и воспроизведения информации студентом;
- широкое использование в обучении возможностей современных компьютерных технологий;
- усиление деятельностного аспекта обучения путем внедрения в его систему современных педагогических технологий, обеспечивающих развитие не только общенаучных навыков и способов деятельности, но и специальных, связанных с различными аспектами получения, хранения, обработки, передачи и использования профессионально-ориентированной информации.

Вышеназванные методологические подходы к процессу формирования информационной компетентности социальных работников в вузе позволяют нам определить обусловленные ими принципы.

Принцип целостности. Предполагает направленность педагогической деятельности на одновременное формирование всех компонентов информационной компетентности, определение связей между ними.

Принцип сознательности и активности. Характеризуется активностью социального работника, его сущностью, тем, что он не просто получает, перерабатывает информацию и т. д., но и принимает осознанное решение, действует. Имеет индивидуальную оценку к выполняемым действиям, активно стремится к цели.

Принцип гуманизации. Заключается в том, что формирование информационной компетентности социального работника в вузе должно включать: ориентацию на профессиональные и ценностные установки в процессе профессиональной работы с клиентами, ориентацию на человека как наивысшую ценность, обеспечение защиты прав и свобод клиента при работе с его персональными данными, уважение на принятие самостоятельного решения на любом этапе совместных действий, владение специалистом высокими нравственными и интеллектуальными качествами, так необходимыми ему для данной сферы деятельности.

Принцип диалогизации и междисциплинарной интеграции. Тесно переплетается с фундаментальными характеристиками обучения – взаимодействием и взаимовлиянием субъектов образовательного процесса. Его реализация предусматривает выделение инвариантной и вариативной составляющих процесса обучения, раскрывающихся в соответствии с развитием современных средств и методов обучения, в том числе и с помощью компьютерных технологий, и их применением на междисциплинарном уровне в процессе подготовки социальных работников в вузе. Таким образом, происходит согласованное изучение теорий, понятий, законов, дисциплин инвариантной составляющей и предметов профильного направления, общенаучных методологических принципов и общеучебных приемов мышления.

Принцип субъектности. Предполагает включение социальных работников в виды и формы деятельности, позволяющие им продуктивно и разносторонне работать с профессиональной информацией (получать, анализировать, обобщать, систематизировать, адаптировать ее к специфике будущей деятельности, а также взаимодействовать с другими людьми в процессе своего обучения).

Принцип полифункциональности. Характеризуется использованием в процессе

профессиональной подготовки социальных работников средств компьютерных технологий в учебно-познавательной деятельности, как предмета изучения, средства обучения, средства решения профессионально-ориентированных задач.

Принцип рефлексивности. Предусматривает использование в ходе формирования информационной компетентности социальных работников в вузе средствами компьютерных технологий, форм и методов, включающих студентов в деятельность по рефлексии, способствующий развитию процессов самоанализа, самосознания личности студентов, за счет построения учебных задач, решение которых вызывает определенные затруднения. Данный принцип предполагает ориентацию учебного процесса на творческую самореализацию личности студента, развитие его интеллектуальных способностей в процессе разработки и реализации, профессионально-ориентированных проектов, создания новых продуктов информационной деятельности.

С опорой на методологические подходы и дидактические принципы нами были выявлены структурные компоненты информационной компетентности: когнитивный (представлен ярко выраженной степенью осмысления социальным работником будущей профессиональной деятельности как нового поля в познавательной и информационной деятельности); деятельностный (предполагает сформированность умений и навыков использования компьютерных технологий в процессе восприятия, хранения, анализа, оценки, выдачи необходимой информации); аксиологический (характеризуется выраженной степенью сформированности ценностных ориентаций социального работника в отношении использования информационных процессов).

Технологический блок модели формирования информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий включает содержание, этапы, методы, средства, формы обучения, а также педагогические условия.

Выбор содержания обучения в рамках реализации предлагаемой нами модели будет ориентирован на активное использование компьютерных технологий социальными работниками в вузе для развития навыков поис-

ка, анализа, сохранения, обработки, передачи и осмысления профессионально-значимой информации с целью ее эффективного применения в будущей профессии, использование специализированного программного обеспечения в профессиональной деятельности.

Содержание процесса формирования информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий мы разделяем на 3 этапа: адаптивно-установочный (1 курс); репродуктивно-деятельностный (2–3 курсы); профессионально-ориентированный (4 курс).

В процессе реализации предложенных этапов и проверки педагогических условий основными видами деятельности социальных работников при формировании информационной компетентности будут являться: учебно-профессиональная, информационная, научно-исследовательская, проектная.

Средствами обучения являются: как традиционные (учебники, пособия, монографии, методические рекомендации), так и инновационные (виртуальные экскурсии, сетевые учебные курсы, вики-технология для организации групповой проектной деятельности, технология веб-квест, реализуемая на межпредметном уровне, rss-технология и др.).

Данные средства используются на лекционных, практических, семинарских занятиях, в процессе прохождения практики студентами, при выполнении научно-исследовательских заданий, проектных работ, волонтерской деятельности.

Формами обучения являются: индивидуальная, парно-групповая, коллективная. В определении форм обучения мы также учитывали то, что в процессе формирования информационной компетентности социальных работников нужно отдавать предпочтение тем формам, которые позволяют оптимально воспринимать студентом учебную информацию, активизировать его информационную деятельность, способствуют формированию умений практического применения профессионально-ориентированной информации в решении задач различного уровня с помощью средств компьютерных технологий.

Условиями, способствующими эффективной реализации модели формирования информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий, являются: активизация

информационной деятельности будущих социальных работников посредством учебной и практической работы; использование компьютерных технологий в процессе обучения социальных работников на межпредметном уровне; использование средств сервисов Web 2.0 в процессе подготовки социальных работников в вузе; реализация содержательно-технологического обеспечения процесса формирования информационной компетентности социального работника средствами компьютерных технологий.

Интегративно-результативный блок модели включает в себя уровни, критерии и показатели оценки сформированности информационной компетентности социальных работников в вузе средствами компьютерных технологий, итоговый результат обучения.

С опорой на структурные компоненты, для определения результатов формирования информационной компетентности социального работника в вузе мы будем использовать следующие критерии: мотивирующий, ориентирующий и формирующий критерии.

За основные показатели ориентирующего критерия мы взяли:

- понимание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества и социальной сферы;
- знание об основных методах и средствах обработки полученной информации с помощью средств компьютерных технологий;
- знания о назначении и способах использования информационных ресурсов.

Основными показателями мотивирующего выступают:

- мотивация к информационной деятельности, понимание важности и необходимости использования компьютерных технологий в будущей профессиональной работе;
- инициативность в применении компьютерных технологий в учебной и практической деятельности;
- познавательная активность в работе с профессионально-ориентированной информацией.

К показателям формирующего критерия мы относим:

- умение работать с источниками информации профессионального характера, анализировать, синтезировать, обобщать полученную информацию в решении учебных и профессиональных задач;

- навыки творческого применения компьютерных технологий (компьютер, проектор, интерактивная доска и т. д.) в процессе профессиональной информационной деятельности;

- умения интерпретировать и адаптировать информацию к задачам профессиональной направленности.

Таким образом, разработанная нами модель формирования информационной компетентности социальных работников в вузе средствами компьютерных технологий состоит: из целевого и организационного блоков, определяющих требования к организации рассматриваемого процесса; технологического блока, обуславливающего содержание процесса формирования информационной компетентности будущего социального работника, и интегративно-результативного детерминирующего предполагаемый результат. Модель является целостной педагогической системой, так как все ее структурные элементы взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и нацелены на конечный результат – формирование у будущего социального работника высокого уровня информационной компетентности.

Список литературы

1. Курин А.Ю. Роль и место дистанционного обучения в подготовке будущего специалиста социальной работы // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2010. № 10-12 (31). С. 131-138.
2. Ахметзянова А.Т. Структурно-функциональная модель формирования социокультурной компетенции у студентов педагогических вузов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3.
3. Кузьмин В.П. Принципы системности в теории методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1986. 400 с.
4. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. М.: Знание, 1972. 72 с.
5. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.: Наука, 1966. 301 с.
6. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
7. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 4. С. 20-27.

8. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998.
9. *Мешков Н.И., Садовникова Н.Е.* Ценностный подход к проблеме мотивации учебной деятельности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 199-201.
10. *Грунина С.О.* Аксиологические и структурные подходы к моделированию воспитательной системы педагогического вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 73-76.
11. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
12. *Кондратьева В.А.* Идеи деятельностиного подхода в современной педагогике // Концепция философии образования и современная антропология: сб. науч. ст. Новосибирск: ГЦРО, 2001. 364 с.
13. *Курин А.Ю., Позднякова Н.В.* Модель формирования компьютерной компетентности будущих социальных работников в вузе // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2014. № 1 (23). С. 61-66.
5. *Shtoff V.A.* *Modelirovanie i filosofiya* [Modeling and Philosophy]. Moscow, Nauka Publ., 1966, 301 p. (In Russian).
6. *Bolotov V.A., Serikov V.V.* Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy paradigm [Competence model: from the idea to educational paradigm]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2003, no. 10, pp. 8-14. (In Russian).
7. *Zimnyaya I.A.* Kompetentnostnyy podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskii aspekt) [Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological aspect)]. *Vyshee obrazovanie segodnya – Higher Education Today*, 2006, no. 4, pp. 20-27. (In Russian).
8. *Gershunskiy B.S.* *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskakh praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh kontseptsii)* [Philosophy of Education in XXI Century (in the Search of Educational Conceptions)]. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1998. (In Russian).
9. *Meshkov N.I., Sadovnikova N.E.* Tsennostnyy podkhod k probleme motivatsii uchebnoy deyatel'nosti studentov [Value approach to the problem of motivation of students' educational activity]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya – Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2011, no. 3, pp. 199-201. (In Russian).
10. *Grunina S.O.* Aksiologicheskie i strukturnye podkhody k modelirovaniyu vospitatel'noy sistemy pedagogicheskogo vuza [Axiological and structural approaches to modelling of educational system of pedagogical high school]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya – Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2011, no. 2. pp. 73-76. (In Russian).
11. *Leontev A.N.* *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 304 p. (In Russian).
12. *Kondrateva V.A.* Idei deyatel'nostnogo podkhoda v sovremennoy pedagogike. [Ideas of Pragmatist Approach in Modern Pedagogy]. *Kontseptsiya filosofii obrazovaniya i sovremennaya antropologiya* [Conception of Philosophy of Education and Modern Anthropology]. Novosibirsk, State Center of Educational Development, 2001, 364 p. (In Russian).
13. *Kurin A.Yu., Pozdnyakova N.V.* Model' formirovaniya komp'yuternoy kompetentnosti budushchikh sotsial'nykh rabotnikov v vuze [The

References

1. *Kurin A.Yu.* Rol' i mesto distantsionnogo obucheniya v podgotovke budushchego spetsialista sotsial'noy raboty [Role and place of distant learning in training of future social workers]. *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. Universitet im. V.I. Vernadskogo – Problems of Contemporary Science and Practice. Vernadsky University*, 2010, no. 10-12 (31), pp. 131-138. (In Russian).
2. *Akhmetzyanova A.T.* Strukturno-funktsional'naya model' formirovaniya sotsiokul'turnoy kompetentsii u studentov pedagogicheskikh vuzov [Structural and functional model of socio-cultural competence forming of students of pedagogical universities]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of Science and Education*, 2015, no. 3. (In Russian).
3. *Kuzmin V.P.* *Printsipy sistemnosti v teorii metodologii K. Marksa* [Principles of Systemicity in Theory of Methodology of K. Marx]. Moscow, Politizdat Publ., 1986, 400 p. (In Russian).
4. *Irina T.A.* *Strukturno-sistemnyy podkhod k organizatsii obucheniya* [Structural and System Approach to Education Organisation]. Moscow, Znanie Publ., 1972, 72 p. (In Russian).

model of formation of computer competence of future social workers in the university]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2014, no. 1 (23), pp. 61-66. (In Russian).

Поступила в редакцию 19.11.2016 г.
Received 19 November 2016

UDK 376.1

MODEL OF HIGH SCHOOL SOCIAL WORKER'S INFORMATION COMPETENCE FORMATION OF COMPUTER TECHNOLOGY MEANS

Andrey Nikolaevich POPOV

Post-graduate Student, Psychological-Pedagogical and Social Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: festralbeta@gmail.com

The relevance of the formation of information competence among the future social workers, which is due to the requirements of higher education in shaping a competitive personality, owning a large arsenal of means and methods of working with a professional deterministic information is substantiated. The necessity of the development and validation of models of formation of information competence of a social worker at the university by means of computer technology is substantiated. Under the model of information competence of the social worker a single, interconnected system that provides social workers learning process is understood, where the conditions of application of training tools methods and forms, informational competence is formed as an integral system of knowledge and skills to ensure the competitiveness of the individual, its focus on self-education, self-improvement and self-development. The development model was based on: the system, the competency, axiological and activity approaches. The approaches due to their didactic principles have been identified on the basis of the selected methodological: integrity, consciousness and activity, humanization dialogization and interdisciplinary integration, subjectivity, multifunctional, reflexivity. Building on the methodological approaches and didactic principles was based learning content, developed stages, were selected methods, tools, forms of learning and teaching conditions. The stages of formation of information competence of the future social worker: adaptively adjusting, reproductively-activity, professionally-oriented are described, each of which was carried out throughout the period of training of social workers with 1-4 course. To determine the effectiveness of the process of formation of information competence of the social worker, the criteria, indicators and levels of formation of information competence are revealed.

Key words: information competence; informational competence of a social worker; a model of information competence of social worker

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-63-70

Информация для цитирования:

Попов А.Н. Модель формирования информационной компетентности социального работника в вузе средствами компьютерных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 63-70. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-63-70.

Popov A.N. Model' formirovaniya informatsionnoy kompetentnosti sotsial'nogo rabotnika v vuze sredstvami komp'yuternykh tekhnologiy [Model of high school social worker's information competence formation of computer technology means]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 63-70. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-63-70. (In Russian).

УДК 519.2(075.3)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СТОХАСТИКИ С ЧИСЛОВОЙ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИНИЕЙ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ

© **Лидия Анатольевна ТЕРЕХОВА**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического
и информационного анализа экономических процессов
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
302026, Российская Федерация, г. Орел, ул. Комсомольская, 95
E-mail: lterehova@mail.ru

Включение элементов стохастики в структуру школьного курса математики разделила учителей и методистов на два «лагеря». Одни считают, что элементы стохастики необходимо изучать непосредственно на уроках математики только в рамках отдельных тем школьных учебников и в конце учебного года. Другие же позиционируют включение элементов стохастики только в виде факультативов или элективов, объясняя это нехваткой учебного времени и перегруженностью школьной программы. В связи с этим в методике преподавания математики нет однозначного подхода к последовательности изучения стохастических понятий и нет единой методики введения этих понятий. На данном этапе каждый автор излагает «свою» методику, большей частью основываясь на методике преподавания теории вероятностей и математической статистики в вузе. В связи с этим элементы стохастики стоят обособленно от содержательно-методических линий курса математики, которые постепенно формировались, развивались и взаимодействовали между собой. Показано, что преодолеть «отчужденность» элементов стохастики от «традиционной» школьной математики можно, если включать их изучение в каждый раздел программы. На конкретных примерах показали взаимодействие элементов стохастики с числовой содержательно-методической линией школьного курса математики. Показали, что элементы стохастики можно не только органично включить в структуру курса математики, но и с помощью ее средств укрепить внутрипредметные связи.

Ключевые слова: элементы стохастики; представление статистических данных; внутрипредметные связи школьного курса математики; когерентно-интегративный подход

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-71-77

В целях модернизации системы обучения математике Министерство образования и науки РФ в 2003 г. издало директиву «О введении элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей в содержание математического образования основной школы», на основании которой началось повсеместное изучение стохастического материала. Однако, несмотря на более чем десятилетнее присутствие элементов стохастики в школьной математике, они все еще являются «инородным» материалом.

Однако изучение истории преподавания математики показывает, что все предшествующие попытки включения стохастики в школьную программу не имели успеха и заканчивались ее исключением как объекта инородного из традиционно сложившегося курса математики. Тем не менее важность изучения элементов стохастики в школе осознана многими ведущими методистами, заявляющими о необходимости дополнить систему традиционно сложившихся содержа-

тельно-методических линий школьного курса математики новой стохастической линией (рис. 1).

С одной стороны, это объясняется неоднозначным положением элементов стохастики в структуре традиционного школьного курса математики; с другой стороны, отсутствием резерва времени на его изучение.

Методические особенности изучения стохастических понятий, применяемые в различных учебных и учебно-методических пособиях [1–3], свидетельствуют о том, что новая стохастическая содержательно-методическая линия не сформировалась до сих пор. В сложившейся на сегодняшней день ситуации возникает вопрос: как сделать элементы стохастики составной частью традиционной школьной математики?

Ответ на этот вопрос дан в работах А. Плоцки и В.Д. Селютина, где обосновано, что элементы стохастики могут быть включены в структуру школьной программы в виде сквозной содержательно-методической

линии, равнозначной с другими линиями курса математики [4; 5]. Такой подход позволит не только укрепить внутрипредметные связи всех разделов школьного курса математики, но и согласует элементы стохастики с современными образовательными стандартами [6].

Всесторонний анализ проблемы согласования стохастики и традиционной математики позволил разработать и обосновать особый подход, направленный на «взаимодействие традиционного и стохастического материала, на поиск общих точек соприкосновения, выявляющих и укрепляющих взаимосвязи между классическими и инновационными методиками обучения» [7, с. 8]. Предложенный нами когерентно-интегративный подход к изучению элементов стохастики в школьном курсе математики позволяет установить новые внутрипредметные связи между стохастическим и традиционным материалом, а также укрепить средствами стохастики те связи, которые уже сложились в школьном курсе, но до сих пор не раскрыли всего своего потенциала.

В методике математики доказано, что одним из средств реализации внутрипредметных связей школьного курса математики является использование эффективной последовательности изучения понятий, тем и разделов курса. Рассмотрим взаимосвязь элементов стохастики с числовой содержатель-

но-методической линией на примере решения разнообразных задач [8].

Изучение математики начинается с темы «Обозначение натуральных чисел». Рассмотрим методику включения элементов стохастики в процесс изучения данной темы в соответствии с ее традиционным представлением и поэтапным формированием в школьной программе.

Определяя методические особенности согласования элементов стохастики с традиционной программой курса математики, мы основываемся на том, что «при формировании понятия «натуральное число» как количественной характеристики множества возможна опора на житейский прототип, так как фактически школьники еще до целенаправленного обучения имеют такое же представление об этих числах» [9, с. 23].

Включение элементов стохастики в процесс изучения натуральных чисел направлено на формирование у учащихся познавательных навыков, элементарных навыков статистического анализа реальных жизненных ситуаций.

Приведем пример, который иллюстрирует два способа сравнения натуральных чисел: с помощью координатного луча и статистической таблицы.

Пример 1. Маша, Петя, Коля, Олеся и Наташа решили выяснить, у кого из них больше конфет. Полученный результат они представили в виде табл. 1.

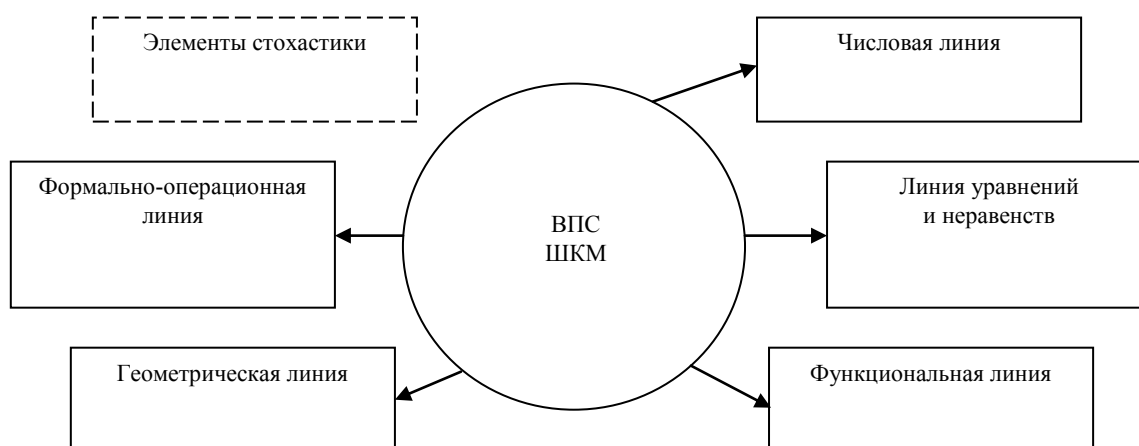


Рис. 1. Взаимосвязь содержательно-методических линий школьного курса математики на современном этапе (ВПС ШКМ – внутрипредметные связи школьного курса математики)

Изобразите эти данные на координатном луче, обозначив М – Маша, П – Петя, К – Коля, О – Олеся, Н – Наташа. Выясните, у скольких ребят конфет больше, чем у Олеси, а у скольких меньше? [10, с. 11].

Следующим этапом математического образования современного школьника является знакомство их с арифметическими действиями над натуральными числами. Включение элементов стохастики в структуру школьного курса математики позволяет формировать и анализировать задачи из реальных жизненных (например, игровой) ситуаций, с которыми учащиеся постоянно сталкиваются. В этом случае элементы стохастики имеют практически неограниченный потенциал для развития у учащихся навыков устного счета. Рассмотрим задачу, которая может быть предложена в 5 классе при изучении темы «Сложение натуральных чисел».

Пример 2. Дима и Оля по очереди подбрасывали игральный кубик одинаковое число раз. Результаты они зафиксировали в табл. 2.

У кого больше общее число очков: у Димы или у Оли? [10, с. 15].

Помимо навыков устного счета, предложенная задача служит иллюстрацией к применению законов арифметических действий над натуральными числами. С помощью нее

на интуитивном уровне проводится пропедевтика такого важного понятия курса математики, как часть (доля).

После изучения операций сложения и вычитания натуральных чисел учащиеся знакомятся с операцией умножения и деления этих чисел. Рассмотрим на следующем примере, как с помощью элементов стохастики можно развивать у учащихся умение анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы. Сформировать у учащихся такие понятия, как множитель, делитель, делимое, произведение и частное, применять свойства умножения и деления при вычислениях.

Пример 3. В районную администрацию обратился пенсионер с предложением открыть еще одну библиотеку в этом районе. Для того чтобы определить, нужна ли еще одна библиотека, глава администрации поручил своим помощникам подсчитать среднюю посещаемость имеющихся библиотек каждой категорией граждан за неделю (5 рабочих дней). Ими была составлена таблица посещаемости четырех районных библиотек (табл. 3).

Как Вы думаете, согласится ли глава администрации с предложением пенсионера, если одна библиотека рассчитана на не более чем 120 посетителей в день?

Таблица 1

Количество конфет у ребят

Имя	Маша	Петя	Коля	Олеся	Наташа
Количество конфет	3	5	8	4	6

Таблица 2

Результат подбрасывания игрального кубика

№ опыта	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Число очков Димы	2	4	5	3	1	3	5	6	1
Число очков Оли	6	1	4	4	2	6	5	3	3

Таблица 3

Сведения о посещаемости библиотек района

Библиотека	Дети	Учащиеся	Рабочие	Пенсионеры
№ 1	250	180	130	100
№ 2	210	220	120	130
№ 3	150	120	110	150
№ 4	230	240	160	180

Творческий потенциал стохастики также может быть использован в процессе закрепления или повторения ранее пройденного материала. При закреплении материала по арифметическим действиям с натуральными числами следует рассматривать задачи, самостоятельно составленные учениками. Для этого учитель заранее дает каждому учащемуся задание о сборе разнообразной статистической информации, которую можно представить с помощью диаграмм, графиков или статистической таблицы. Затем на уроке учащиеся разбиваются на пары, обмениваются заданиями и производят необходимые вычисления.

Следующим этапом расширения числовой последовательности является знакомство учащихся с обыкновенными дробями. Для того чтобы процесс изучения дробей в школьном курсе математики был наиболее эффективным, необходимо, чтобы каждый рассматриваемый вопрос ставился не отвлеченно, а конкретно и наглядно. Поэтому обыкновенные дроби, с которыми учащиеся должны работать, нужно представлять в разнообразных формах: части отрезков, разделенных на равные доли, равные круговые секторы, и собрания мелких однородных предметов (спичек, камешков), разделяемых на равные части.

Пример 4. На уроке физкультуры ученики соревновались в прыжках со скакалкой. Учитель записывал количество прыжков каждого ученика и получил следующий ряд чисел:

15; 25; 20; 15; 14; 19; 20; 25; 15; 16; 16; 20; 19; 14; 14; 15; 20; 25; 16; 15.

1. Используя имеющиеся данные, заполните таблицу частот.

2. Представьте результаты упражнения на координатном луче, расставив частоты в порядке возрастания.

3. Укажите количество детей, подпрыгнувших наибольшее и наименьшее число раз.

Следующим этапом расширения представления о числе является введение понятия отрицательного числа. Наиболее трудоемким

процессом на этом этапе обучения является формирование у учащихся не только самого понятия и представления об отрицательном числе, но и его практической значимости. На этом этапе у учащихся должна быть заложена убежденность в том, что новые числа вводятся необходимо без расширения числовой последовательности, нельзя проанализировать ряд явлений и т. д. Достигнуть этого можно с помощью стохастических задач.

Пример 5. В течение 10 дней марта месяца измерялась температура (в °C) воздуха в двух городах.

В Ростове: -2; 0; -1; 5; 8; 12; 12; 7; -1; 3.

В Орле: -11; -10; -5; 1; 0; 1; 2; -3; -5; -13.

Сравните средние характеристики этих данных (моды, медианы и средние арифметические), а также их разброс. В каком из этих городов температура стабильнее?

Дальнейшее расширение представлений о числе требует введения в содержание обучения понятия «десятичная дробь». Изучение десятичных дробей будет более эффективным, если их проиллюстрировать конкретными примерами, связанными с употреблением метрической системы мер. Достоинством данного подхода является именно то обстоятельство, что отношение между различными однородными мерами выражается степенями числа 10. На конкретном примере покажем, как включение элементов стохастики в школьный курс математики способствует формированию понятия «десятичная дробь».

Пример 6. В городском саду растут 4 породы деревьев: липа, клен, каштан, тополь. Ангелина во время прогулки по саду подсчитала точное число деревьев каждого вида. Данные она занесла в табл. 4.

Определите частоту каждой породы деревьев в саду, результаты занесите в таблицу. Укажите, какое из нижеперечисленных событий будет наиболее вероятно и наименее вероятно: выбранное наугад дерево в данном саду является: а) липой; б) кленом; в) каштаном; г) тополем.

Таблица 4

Данные о количестве деревьев в городском саду

Деревья	Липа	Клен	Каштан	Тополь
Количество	58	67	84	36

Переходя к изучению действий над десятичными дробями, следует особо подчеркнуть, что все правила выполнения действий, выведенные для обыкновенных дробей, справедливы и для десятичных. Нижеследующая задача позволяет не просто формально выполнять арифметические действия с десятичными дробями, а вместе с этим рассмотреть и закрепить такие статистические понятия, как мода, медиана, среднее арифметическое, которые имеют большое значение при изучении стохастики.

Пример 7. Десять рыбаков по окончании рыбалки взвесили свой улов и получили такие данные: 2,8 кг; 3 кг; 3 кг; 2,9 кг; 2,8 кг; 3 кг; 3,2 кг; 3 кг; 3 кг; 2,9 кг. Найдите средние числовые характеристики улова: моду; медиану; среднее арифметическое. Полученные результаты представьте в виде обыкновенных дробей.

Таким образом, активное использование стохастических представлений при изучении десятичных дробей является залогом сознательного усвоения учащимися арифметики дробных величин.

Изучение темы «Действия над десятичными дробями» ученикам 5-го класса дается особо тяжело, поскольку этот материал предполагает одновременную работу с не-

сколькими ранее изученными темами. Представление числа в виде десятичной дроби усложняет процесс умножения и деления, который в свою очередь состоит из нескольких последовательных шагов. Включение элементов стохастики в процесс изучения этой темы не только иллюстрирует связь математики с окружающим миром, но и позволяет учащимся в ненавязчивой форме, например, в виде лабораторного опыта освоить эти операции. Также этот пример может быть использован и при изучении темы «Проценты».

Пример 8. Учитель биологии поручил учащимся измерить длину 10 листьев березы. Выполняя это задание, Лена заполнила табл. 5. Составьте таблицу частот. Выразите частоты в процентах. Постройте круговую диаграмму. Найдите среднее арифметическое этих данных.

Для того чтобы выявить потенциал стохастики как средства укрепления внутрипредметных связей, мы использовали общепринятую дифференциацию школьного курса математики на содержательно-методические линии: числовая, формально-операционная, линия уравнений и неравенств, функциональная и геометрическая.

Таблица 5

Результат измерения листьев

Номер опыта	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Длина в см	4,5	3,5	3,8	4,5	3,5	4,0	4,5	4,8	4,5	4,8

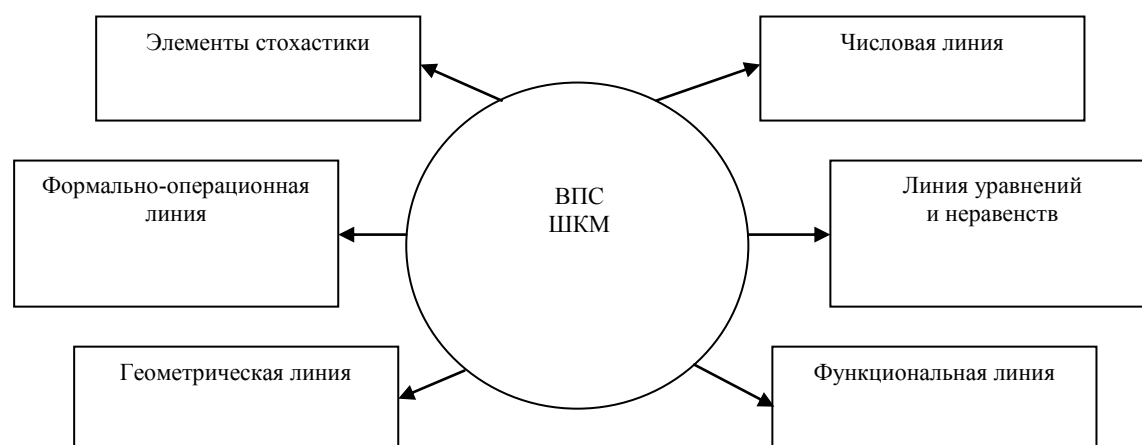


Рис. 2. Взаимосвязь содержательно-методических линий школьного курса математики при реализации когерентно-интегративного подхода

На примере взаимодействия элементов стохастики и числовой линии мы показали, каким образом можно осуществить взаимосвязь как внутри каждой из перечисленных содержательно-методических линий, так и между ними.

Таким образом, включение элементов стохастики в структуру школьного курса математики на основе когерентно-интегративного подхода способствует формированию новой стохастической содержательно-методической линии школьной математики (рис. 2).

Благодаря развитию стохастической содержательно-методической линии на уроках математики наряду с изучением традиционных понятий и представлений, учащиеся осуществляют регистрацию и анализ наблюдаемых случайных явлений, делают предположения и осуществляют их проверку на практике с помощью проведения эксперимента. В связи с этим перед учащимися встает необходимость применять полученные как традиционно-математические, так и вероятностно-статистические знания на практике. Все это позволяет не только укрепить внутрипредметную целостность школьной математики, но и реализовать связь теории и практики, необходимость которой в обучении математике ощущается особенно остро.

Список литературы

1. Бунимович Е.А., Булычев В.А. Вероятность и статистика. 5–9 кл. М.: Дрофа, 2002.
2. Тюрин Ю.Н., Макаров А.А., Высоцкий И.Р., Яценко И.В. Теория вероятностей и статистика. М.: МЦНМО: ОАО «Московские учебники», 2008.
3. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г. Алгебра: элементы статистики и теории вероятностей. М.: Просвещение, 2003.
4. Селютин В.Д. Проблемы внедрения в школу стохастики в условиях вхождения России в общеевропейское образовательное пространство // Adiyaman Üniversitesi. 1. Uluslararası Bilimsel Proje Pazarı. Proje Özetleri Kitabı. Adiyaman, 2014. С. 219-222.
5. Селютин В.Д. Философские основания методической подготовки будущего учителя математики к обучению школьников стохастики // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы 11 Междунар. науч.-практ. конф. Тамбов: ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2015. С. 178-181.

6. Далингер В.А. Внутрипредметные связи и их реализация в процессе обучения // Система межпредметных связей по предметам естественно-математического цикла: сб. науч. трудов. М., 1981. 164 с.
7. Терехова Л.А. Элементы стохастики как средство укрепления внутрипредметных связей школьного курса математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2008.
8. Аксенов А.А. Методологические особенности и специфика построения теории школьных математических задач // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. Н. Новгород, 2015. Вып. 2 (38). С. 162-170.
9. Далингер В.А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике. М.: Просвещение, 1991.
10. Селютин В.Д., Терехова Л.А. Стохастика в канве школьной математики. Орел, 2007.

References

1. Bunimovich E.A., Bulychyev V.A. *Veroyatnost' i statistika. 5–9 kl.* [Probability and Statistics. 5–9 Forms]. Moscow, Drofa Publ., 2002. (In Russian).
2. Tyurin Yu.N., Makarov A.A., Vysotskiy I.R., Yashchenko I.V. *Teoriya veroyatnostey i statistika* [Theory of Probability and Statistics]. Moscow, Moscow Centre of Continuous Mathematical Education: OJSC "Moskovskie uchebniki", 2008. (In Russian).
3. Makarychev Yu.N., Mindyuk N.G. *Algebra: elementy statistiki i teorii veroyatnostey* [Algebra: Elements of Statistics and Theory of Probabilities]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2003. (In Russian).
4. Selyutin V.D. Problemy vnedreniya v shkolu stokhastiki v usloviyakh vkhozheniya Rossii v obshcheevropeyskoe obrazovatel'noe prostranstvo [Problems of including stochastic in schools in conditions of entering common-European teaching space by Russia]. *Adiyaman Üniversitesi. 1. Uluslararası Bilimsel Proje Pazarı. Proje Özetleri Kitabı* [Adiyaman University. 1st International Market of Scientific Projects. Book of Projects Abstracts]. Adiyaman, 2014, pp. 219-222. (In Russian).
5. Selyutin V.D. Filosofskie osnovaniya metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya matematiki k obucheniyu shkol'nikov stokhastike [Philosophical basics of methodological preparation of future mathematics teacher for stochastic teaching pupils]. *Materialy 11 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Lichnostnoe i professional'noe razvitie budushchego spetsialista»* [Proceedings of 11th International Research and Practice Conference "Personal and

- Professional Development of Future Specialist”]. Tambov, TRPO “Business-Science-Society”, 2015, pp. 178-181. (In Russian).
6. Dalinger V.A. Vnutripredmetnye svyazi i ikh realizatsiya v protsesse obucheniya [Intrasubject connections and theirs realization in process of teaching]. *Sistema mezhpredmetnykh svyazey po predmetam estestvenno-matematicheskogo tsikla* [System of Intersubject Connections in Subjects of Natural and Mathematical Cicle]. Moscow, 1981, 164 p. (In Russian).
 7. Terekhova L.A. *Elementy stokhastiki kak sredstvo ukrepleniya vnutripredmetnykh svyazey shkol'nogo kursa matematiki. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Elements of Stochastics as Mean of Strengthening Intrasubject Connections of School Course of Mathematics. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Oryol, 2008. (In Russian).
 8. Aksenov A.A. Metodologicheskie osobennosti i spetsifika postroeniya teorii shkol'nykh matematika-
 - ticheskikh zadach [Some methodological peculiarities and specific features of the theory of school mathematical problems]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Social Sciences*, 2015, no. 2 (38), pp. 162-170. (In Russian).
 9. Dalinger V.A. *Metodika realizatsii vnutripredmetnykh svyazey pri obuchenii matematike* [Methodics of Realization of Intrasubject Connections in Mathematics Teaching]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. (In Russian).
 10. Selyutin V.D., Terekhova L.A. *Stokhastika v kanve shkol'noy matematiki* [Stochastic in Course of School Mathematics]. Oryol, 2007. (In Russian).
- Поступила в редакцию 30.10.2016 г.
Received 30 October 2016

UDC 519.2(075.3)

THE INTERACTION OF STOCHASTIC ELEMENTS WITH NUMBER CONTENT-METHODOLOGICAL LINE OF SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS

Lidiya Anatolevna TEREKHOVA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Mathematical and Informational Analysis of Economical Processes Department

Oryol State University

95 Komsomolskaya St., Oryol, Russian Federation, 302026

E-mail: lterekhova@mail.ru

The inclusion of stochastic elements into the structure of school Mathematics has divided teachers and methodologists into two “camps”. Some believe that the elements of the stochastic need to be studied directly in Mathematics lessons, but within the individual topics of school textbooks and at the end of the school year. Others have positioned the inclusion of stochastic elements in the form of electives or elective courses, explaining that there is the grip of school time and within school curricula. In this regard the methodology of teaching Mathematics is no single approach to sequence learning stochastic concepts and no single methodology the introduction of these concepts. At this stage every author outlines their methodology, mostly based on the methodology of teaching of probability theory and mathematical statistics at the University. In this regard the stochastic elements stand apart from the substantial-methodical lines of the course of Mathematics, which gradually formed, developed and interacted between themselves. We have shown that to overcome the “alienation” of the stochastic elements from “traditional” school Mathematics is possible, if you include their study in every section of the program. Certain examples of interaction of elements of the stochastic numerical content and methodical line of a school course of Mathematics are considered. It is shown that the stochastic elements can not only be organically included in the structure of Mathematics, but also with its means to strengthen intra-subject connection.

Key words: elements of stochastics; statistic data presentation; intra-subject communication of school course of Mathematics; coherent and integrative approach

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-71-77

Информация для цитирования:

Терехова Л.А. Взаимодействие элементов стохастики с числовой содержательно-методической линией школьного курса математики // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 71-77. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-71-77.

Terekhova L.A. Vzaimodeystvie elementov stokhastiki s chislovoy soderzhatel'no-metodicheskoy liniey shkol'nogo kursa matematiki [The interaction of stochastic elements with number content-methodological line of school course of Mathematics]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 71-77. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-71-77. (In Russian).

УДК 741.021:377.6

ФАНТАЗИЙНЫЙ РИСУНОК В ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ-АРХИТЕКТОРОВ

© Валентина Петровна МАМУГИНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры архитектуры
и строительства зданий

Тамбовский государственный технический университет
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
E-mail: mamugina@mail.ru

Рассмотрена одна из актуальных проблем архитектурного образования – творческое развитие студентов в процессе самостоятельной работы на занятиях по рисунку. Приобретение человеком определенного философского осмысления окружающего мира через изображение, знание своего творческого потенциала и возможностей необходимо осуществлять на всех этапах обучения. Следует включать задания, в которых происходит не только решение учебных изобразительных задач (грамотность), но и эстетико-образных (выразительность). Одним из видов рисунка, выполняемого по воображению, является фантазийный рисунок. Развивать фантазию, композиционные умения и навыки студентов предлагается через: краткосрочные (наброски, эскизы) и длительные рисунки (фантазийные архитектурные композиции). Представлен опыт работы по использованию фантазийного рисунка в творческом развитии студентов-архитекторов. Задания направлены на: оригинальное, нестандартное решение объектов изображения; изучение художественно-выразительных средств, необходимых для воплощения зрительно-ассоциативной работы по образному воспроизведению мира. В этом процессе используется самостоятельная работа как одна из форм творческого развития студентов. Рисование по воображению (фантазийный рисунок) в обучении рисунку активизирует самостоятельную работу студентов, так как: дает опыт оперирования образами; развивает наблюдательность, воображение, фантазию, координацию руки и глаза; позволяет пройти все этапы создания художественного произведения: от зарождения замысла до воплощения его в художественной форме; создает условия для формирования собственного стиля, способствует изучению и осознанному применению изобразительно-выразительных средств языка искусства; открывает студенту возможности творческой самореализации в выставочной деятельности, участии в творческих конкурсах.

Ключевые слова: воображение; фантазийный рисунок; творческое развитие; самостоятельная работа студентов; художественно-выразительные средства; архитектурные композиции

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-78-85

Будущее архитектуры тесно связано с качеством подготовки специалиста в высшей школе. Развитие способностей разрабатывать архитектурные проекты согласно эстетическим требованиям, способностей использовать воображение, мыслить творчески, взаимно согласовывать различные факторы, интегрировать разнообразные формы знания и навыки при разработке проектных решений, способностей демонстрировать пространственное воображение, развитый художественный вкус, владение методами моделирования и гармонизации искусственной среды обитания при разработке проектов – формирование этих компетенции профессиональной подготовки архитектора в вузе входит и в задачу дисциплины изобразительного цикла «Рисунок» [1].

Направленность процесса архитектурного образования на познание и преобразова-

ния мира по законам красоты требует постоянного совершенствования технологии обучения студентов.

Приобретение человеком определенного философского осмысления окружающего мира через изображение, знание своего творческого потенциала и возможностей осуществляется по дисциплине «Рисунок» через аудиторную и внеаудиторную графическую деятельность студентов. Одни задания – чисто учебного характера, в ходе выполнения которых закрепляются знания и умения основ линейно-конструктивного построения и светотеневой моделировки. Другие задания – творческого характера. Они ориентированы на художественно-образное воспроизведение мира. Выполнение учебных академических работ в аудиторное время является преимущественно базой формирования изобразительной грамоты. Однако в процессе подго-

товки должны решаться не только задачи создания грамотного изображения, а и эстетико-образные задачи. Когда изучается натура как таковая в совокупности ее материальных, визуально воспринимаемых свойств, то данная ступень считается уровнем изобразительной грамотности. Для художественного изображения этого недостаточно. В работах студентов должны решаться и образные задачи (передаваться чувства, переживания, оценки), то есть задачи выразительности. Достижения в создании выразительного изображения соответствуют эстетико-образному уровню. На всех этапах обучения рисунку студентов следует включать задания творческого характера, в которых происходит не только решение учебных изобразительных задач (грамотность), но и эстетико-образных (выразительность) [2]. Студенты уже не привязаны к точному изображению натурной постановки. Объекты служат отправной точкой для создания творческой работы. Наилучшим вариантом для решения данной задачи могут быть творческие задания, выполняемые в процессе *самостоятельной работы*.

Самостоятельная работа студентов – это «форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой студенты преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств» [3, с. 287]. Цели и задачи самостоятельной работы студентов вытекают из основных задач обучения – подготовки компетентного бакалавра со сформированными умениями и навыками владения широким спектром средств выражения своих творческих идей.

Одним из видов самостоятельной работы студентов-архитекторов по дисциплине «Рисунок» является творческая деятельность. В основном это рисунки по представлению и воображению. Задания направлены на оригинальное, нестандартное решение объектов изображения. Одним из видов рисунка, выполняемого по воображению, является *фантазийный рисунок*.

«Творческое воображение – это самостоятельное создание новых, оригинальных образов» [4, с. 183]. Фантазия – один из видов воображения. «Художественное вообра-

жение (фантазия) – способность сознания перерабатывать материал восприятий, впечатлений, создавать на их основе новые наглядные образы, в той или мере соотносимые с представлениями о прекрасном, возвышенном, совершенном» [5, с. 21]. Воображение основывается на реальности, однако не тождественно ей, а представляет созданный на ее основе вымысел. В рисунке студентом создается образ, который интересует его в творческой деятельности. Через работу над фантазийной композицией раскрываются его продуктивно-созидательные возможности.

В практике работы мы часто сталкиваемся с недостаточными знаниями и опытом по самостоятельному применению художественно-выразительных средств языка искусства в реализации фантастического образа. Художественно-выразительные (изобразительно-выразительные) средства являются той структурой и приемами, которые служат для воплощения зрительно-ассоциативной работы художника по образному воспроизведению мира. Студенты стремятся к достижению грамотной передачи форм, не акцентируют внимание на использовании в процессе создания изображения выразительностей композиционного решения листа, тоновых контрастов, подчеркивания наиболее важных в изобразительном решении образа форм объекта и др. Недостаток знаний, отсутствие необходимого изобразительного опыта у студентов тормозит развитие творческого процесса. Для создания выразительных рисунков, как показывает анализ процесса изображения, необходимы наличие, с одной стороны, ярких образных представлений о предметах и явлениях, которые должны быть переданы в рисунке, с другой стороны, знания и умения по передаче образов восприятия при помощи художественно-выразительных средств.

Художественно-выразительные средства, как известно, можно разделить на художественно-организаторские и изобразительно-выразительные средства. Деление это условно, так как и первая, и вторая группы средств часто являются одновременно организующим и выразительным элементом произведения. Используется такое деление в обучающем процессе для конкретизации задач по грамотному и выразительному решению изображения. Прежде всего, студентам сле-

дует дать знания того, что к художественно-организаторским средствам относятся: выбор формата, композиционного центра, построение пространства, применение композиционной схемы, движение форм и др. Так, например, горизонтальный формат и горизонтальное расположение элементов позволяют компоновать большое количество элементов и способствуют передаче образа покоя. Вертикальный формат и вертикальные направления применяются чаще всего там, где требуется передача состояния приподнятости, величия, динамики. Квадратный формат влияет на передачу статики, покоя. Использование диагональных направлений лучше передает силу движения, напряженность, устремленность. Применение в рисунке параллельности направлений является методом усиления единства действий. Расположение объектов по кругу применяется для передачи в изображении замкнутости, пластики. Студентам следует показать, что значимые элементы композиции размещаются не беспорядочно, а подчиняются определенной схеме, образуя треугольник, овал, квадрат, круг, прямоугольник, пирамиду и т. п. Смысловое единство достигается соподчиненностью и взаимосвязью элементов на основе единой конструктивной основы, которой является та или иная композиционная схема.

Изобразительно-выразительные средства включают различные виды контрастов, ритма, нюансы, симметрию, пластику и др. Контрасты большого и малого, близкого и далекого, светлого и темного, статичного и динамичного, симметрии и асимметрии и другое способствуют достижению желаемого эффекта образного звучания. Так, например, присутствие в одном и том же рисунке динамично расположенных объектов со статичным по характеру элементом позволяет максимально выразить движение. Контрасты в рисунке не должны быть случайными или хаотичными. Их организацию следует подчинять определенной закономерности. В процессе осмысления идеи рисующий должен уловить в ней своеобразный порядок, которым она стремится выразиться в рисунке. Так, например, ритм в композиции является организующим началом и обладает собственным художественно-выразительным эффектом. Упорядоченная ритмическая организация вертикальных линий способствует

созданию впечатления динамичности, устремленности. Преобладание ритма горизонтально расположенных линий влияет на образ статичности, покоя. Взаимосвязь форм, масс, их линий и силуэтов способствует достижению в рисунке пластичности. Пластичность – особая красота, которая достигается цельностью, тонкостью и выразительностью моделировки формы, а также гармоническая взаимосвязь масс, их линий и силуэтов. Хорошо выдержанные пластические формы и пластические отношения усиливают выразительно-смысловой эффект рисунка. Они участвуют в создании целостности рисунка [2].

Практический опыт показывает, что часть обучающихся легко справляется с сочинением композиций, а другим нелегко уйти от учебного натурного постановочного изображения, которое становится «помехой» в переходе к сочинению сюжетов, изобретательности, выдумке, свободному самостоятельному выражению образа. В данном случае развивать фантазию, композиционные умения и навыки помогают *краткосрочные рисунки (наброски, эскизы)*, которые направлены на изучение различных правил и приемов композиции, художественно-выразительных средств языка искусства по образному решению изображения. Они выполняются параллельно с работой над длительными рисунками – фантазийными композициями.

Длительные рисунки – архитектурные композиции включают в себя большое количество вариантов заданий. И чем шире сформулирована общая тема, расширена граница поиска, тем больше возможностей в реализации идеи собственной фантазии. Преподаватель ставит перед студентами цель выбора своего варианта темы. Каждый сюжет – это рождение новой идеи и воплощение ее на листе бумаги. Отчасти в задании решаются те же цели и задачи, что и в учебном рисунке (компоновка, линейно-конструктивное построение, тональное решение). Однако готовым результатом творческой композиции становится не механическое выполнение работы, а художественное произведение, в котором отражены индивидуальные способности студента, его эмоционально-образный опыт познания действительности.

На первом курсе, когда опыт работы по воображению небольшой, можно, например, предложить творческие задания с использо-

ванием знакомых в изобразительном плане геометрических тел, архитектурных деталей и форм как компонентов фантазийной композиции.

Вначале выполняются краткосрочные упражнения по представлению в создании комбинации из нескольких простых объемов. Это могут быть как одинаковые по характеру и величине геометрические тела, архитектурные детали и формы, так и разные. Постепенно количество объектов и их пространственная организация усложняется, образуя сложную объемно-пространственную композицию [6].

Это должна быть объемно-пространственная композиция, в которой абстрактные геометрические и архитектурные формы «врезаются» друг в друга, образуя сложное тело. Применение законов ритма, симметрии, контрастов, равновесия, целостности, использование необходимой композиционной схемы в достижении задуманного образного звучания позволит создать выразительную работу.

Прежде всего, продумывается идея, замысел. Создается несколько вариантов эски-

зов композиции. Интересность замысла предполагает развитие всей композиционной структуры как единой трехмерной формы. Эта форма представляется в пространстве без учета гравитации. Как у любой формы, в ней должно присутствовать общее направление, определяющее ее движение. В эскизах (визуализация промежуточных решений) решаются важные вопросы, связанные с равновесием объемно-пространственной композиции относительно срединных линий на выбранном формате, соподчиненности главного второстепенному, ритмической организации элементов. На основе эскиза, в котором наиболее удачное с точки зрения правил и законов композиции решение, выполняется длительный рисунок. Отрабатывается тщательно конструкция с выполнением сечений и врезок. Врезки лучше выполнять меньше чем на половину объекта, чтобы читалась каждая форма по своей геометрической характеристике. Сохраняются оси и срединные линии. Подчеркивается через усиление линий в рисунке главное. Объемно-пространственная характеристика изображения дополняется тоном (рис. 1).

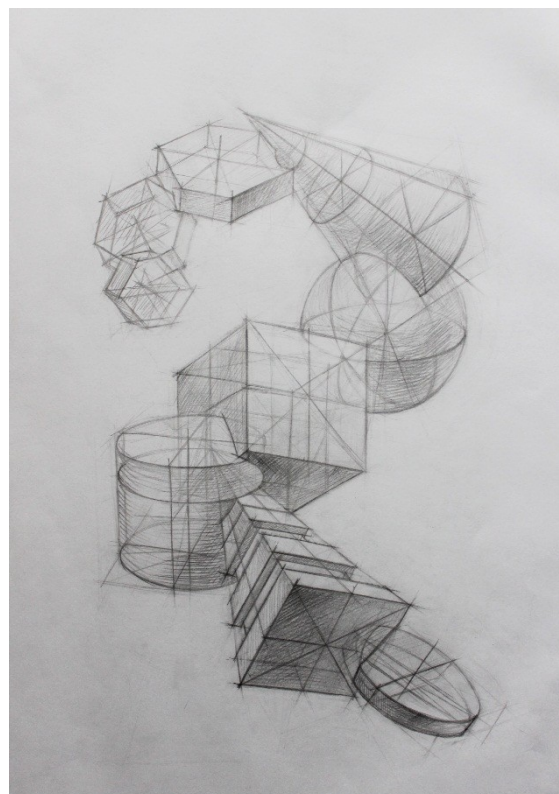
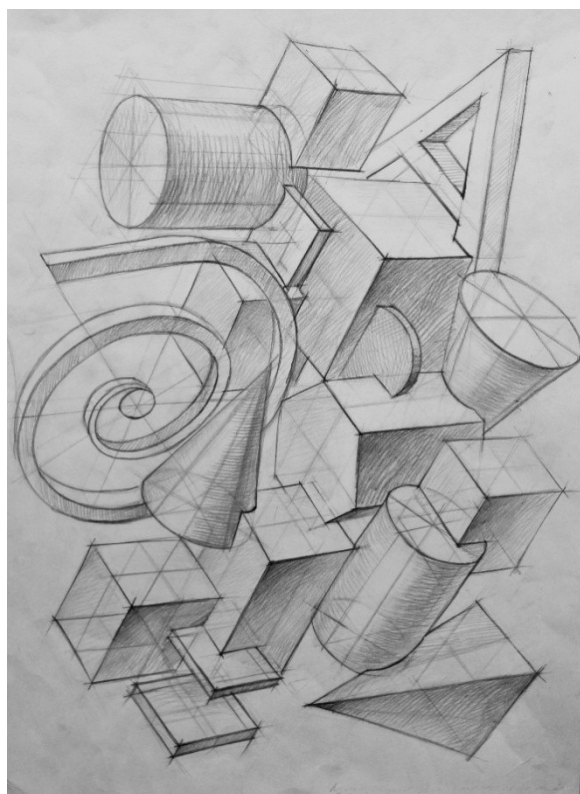


Рис. 1. Композиции из геометрических форм

На занятиях по рисунку студентам второго, третьего курсов можно предложить творческую композицию на общую тему: «Архитектурная фантазия». Она отражает мир архитектуры в историческом, стилевом развитии и т. д. Дается установка на расширение границ поиска. Так, элементами сюжетной композиции могут быть геометрические, архитектурные детали и формы. Все эти отдельные предметы становятся частями одной целой композиции, как фантазии на темы: «Зарождение архитектуры», «Архитектурные формы как знаки эпохи», «Художественные стили в архитектуре», «Архитектура будущего» и т. д. (рис. 2–4).

В фантазийных рисунках часто имеет место нарушение существующих связей. Например, в композиции «Архитектурные формы как знаки эпохи» могут соединяться архитектурные формы, относящиеся к различным историческим периодам (рис. 2, 4). В таких отступлениях студенты передают мыслительную абстракцию. Фантастические образы основываются на окружающей действительности, хотя в результате творческого

процесса создаваемые художественные образы лишь частично ей соответствуют. Например, в архитектурной композиции в стиле Гауди (рис. 3) имеет место вымысел, так как ее элементы соединены на одном листе не на основе реалистического изображения, а как интерпретация осмысленного и увиденного и обобщенная в фантазийном образе. Здесь нереальное и реалистическое одновременно соединяются в одном изображении. В отображаемых формах не трудно увидеть реальные объекты.

В процессе работы над сюжетом, подбором форм и выбором варианта композиционного расположения (композиционной схемы) происходит постоянное общение преподавателя и студента. Педагог направляет внимание студентов на реализацию выбранного сюжета.

По мере формирования композиционного замысла создается несколько эскизов предполагаемой работы, то есть визуализация промежуточных решений. Они выполняются на небольшом формате любым графическим материалом.

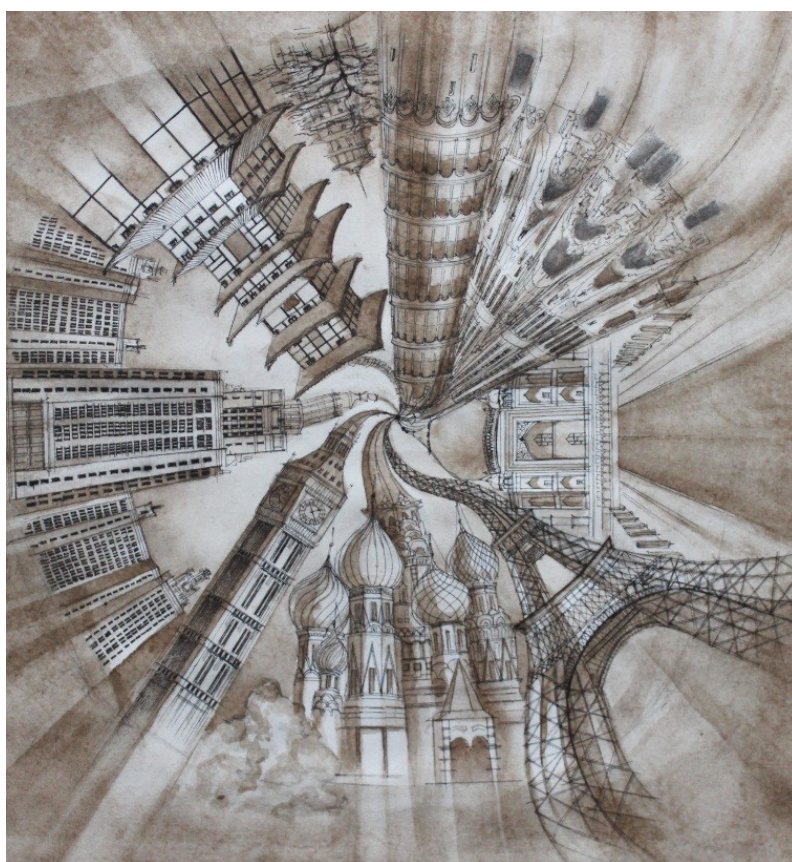


Рис. 2. Композиция «Художественные стили в архитектуре»



Рис. 3. Архитектурная фантазия «А. Гауди»

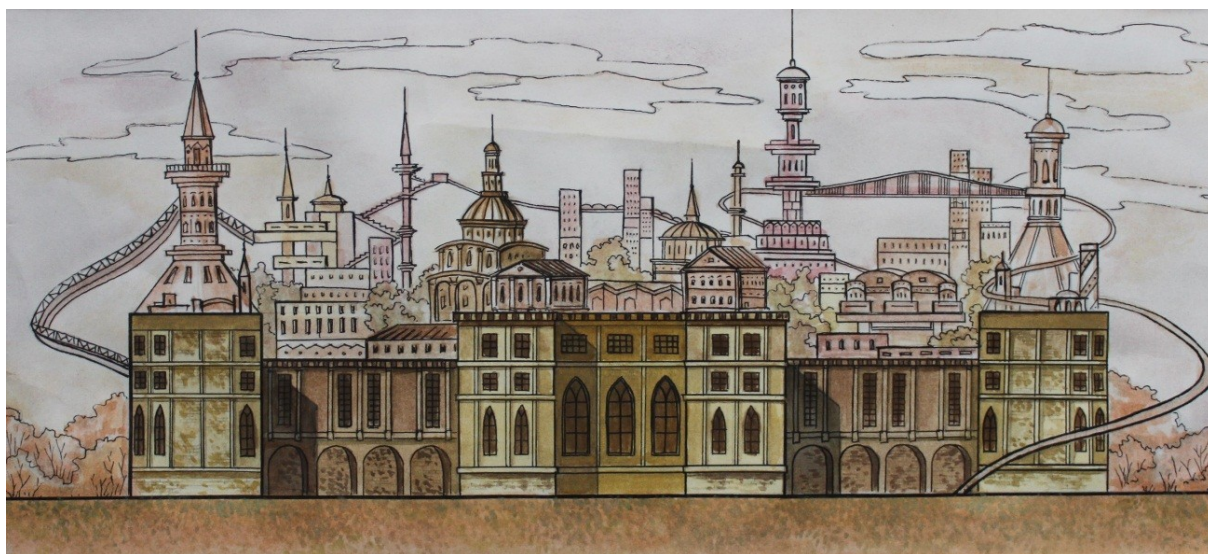


Рис. 4. Композиция «Архитектура прошлого и будущего»

Для итогового варианта композиции выбирается тот художественно-графический материал, который наиболее соответствует задуманному образу. Это может быть и пастель, дающая мягкость и бархатистость, и гуашь, придающая декоративность, и тушь, перо и однотонная акварель, и кисть. Возможность использования в творческой композиции по представлению широкого спектра художественных материалов для воплощения идеи способствует нахождению студентом своего стиля.

Следующим шагом после выбора сюжета, композиционной схемы, материала и техники исполнения является компоновка и построение всех предметов архитектурной композиции. Преподаватель на данном этапе помогает компоновать и построить объекты на выбранном формате согласно выбранному композиционному решению. Основной этап работы ведется уже выбранным художественным материалом и включает в себя решение основных задач линейно-конструктивного и тонального решений.

Далее выполняется детальная проработка всей композиции. Педагог также подсказывает и советует студенту обратить внимание на те или иные детали, которые влияют на передачу характера композиции.

Итогом всей работы становится не только готовая художественная композиция, передающая замысел автора, но и опыт, полученный им в ходе выполнения задания в виде новых знаний, умений и навыков.

Работа по созданию архитектурных композиций по воображению всегда связана с мировоззрением студента, поскольку творчество – способность человека воплощать идеи в разнообразии форм, преобразуя существующую реальность по законам красоты.

В обучении рисунку работа над фантазийной композицией активизирует самостоятельную работу студентов, так как:

- дает опыт оперирования образами;
- развивает наблюдательность, воображение, фантазию, координацию руки и глаза;
- позволяет пройти все этапы создания художественного произведения: от зарождения замысла до воплощения его в художественной форме;

- создает условия для формирования собственного стиля;
- способствует изучению и осознанному применению изобразительно-выразительных средств языка искусства;
- открывает студенту возможности творческой самореализации в выставочной деятельности, участии в творческих конкурсах.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 27.01.00.02 «Архитектура». М., 2010.
2. Мамугина В.П. Творческое развитие будущих архитекторов в подготовке по рисунку // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. Вып. 8 (136). С. 60-66.
3. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. Казань: Центр инновационных технологий, 2008.
4. Кузин В.С. Психология / под ред. Б.Ф. Ломова. М.: Высшая школа, 1982.
5. Краткий словарь по эстетике / под ред. М.Ф. Овсянникова. М.: Просвещение, 1983.
6. Осмоловская О.В., Мусатов А.А. Рисунок по представлению. М.: Архитектура-С, 2012.

References

1. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 27.01.00.02 «Arkhitectura» [Federal State Educational Standard of Higher Professional Education on Training Direction "Architecture"]. Moscow, 2010. (In Russian).
2. Mamugina V.P. Tvorcheskoe razvitie budushchikh arkhitektorov v podgotovke po risunku [Artistic development of future architects in drawing preparation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2014, no. 8 (136), pp. 60-66. (In Russian).
3. Andreev V.I. *Pedagogika vysshey shkoly. Innovatsionno-prognosticheskiy kurs* [Pedagogy of High School. Innovation and Prognostic Course]. Kazan, Tsentri innovatsionnykh tekhnologiy, 2008. (In Russian).
4. Kuzin V.S. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1982. (In Russian).
5. *Kratkiy slovar' po estetike* [Short Dictionary on Aesthetics]. M.F. Ovsyannikov (ed.). Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983. (In Russian).

6. Osmolovskaya O.V., Musatov A.A. *Risunok po predstavleniyu* [Illustration of Idea]. Moscow, Arkhitektura-S Publ., 2012. (In Russian).

Поступила в редакцию 23.10.2016 г.
Received 23 October 2016

UDC 741.021:377.6

FANTASY FIGURE IN CREATIVE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS-ARCHITECTS

Valentina Petrovna MAMUGINA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Architecture and Building Construction Department

Tambov State Technical University

106 Sovetskaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: mamugina@mail.ru

It is considered that one of the most urgent problems of architectural education – creative development of students in the course of independent work on a drawing class. Acquisition of a man of a certain philosophical understanding of the world through the image, knowledge of the creative potential and opportunities should be implemented at all stages of education. It should include the job in which there is not only educational Fine problem solving (literacy), but also aesthetic and imaginative (expression). One type of pattern performed by the imagination is a fantasy figure. Development of imagination, compositional skills and the skills of students is offered through: short-term (drafts, sketches) and long drawings (architectural fantasy composition). The experience of work on the use of fantasy figure in the creative development of architecture students is given. Works are focused on: the original, non-standard solution images of objects; study of artistic and expressive means necessary for the realization of visual-associative work on the reproduction of the figurative world. This process uses independent work as a form of creative development of students. Drawing from imagination (fantasy image) in teaching drawing activates the students' independent work, because: it gives the experience manipulating images; develops the powers of observation, imagination, fantasy, hand-eye coordination; It allows you to go through all the steps of creating a work of art: from the birth of the idea to its realization in the art form; creates conditions for the formation of their own style, it promotes the study and informed use of figurative-expressive means of the language of art; opens student creative self-realization in the exhibition activities, participation in creative competitions.

Key words: imagination; fantasy figure; creative development; independent work of students; artistic and expressive means; architectural composition

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-78-85

Информация для цитирования:

Мамугина В.П. Фантазийный рисунок в творческой самостоятельной работе студентов-архитекторов // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 78-85. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-78-85.

Mamugina V.P. Fantaziynyy risunok v tvorcheskoy samostoyatel'noy rabote studentov-arkhitektorov [Fantasy figure in creative independent work of students-architects]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 78-85. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-78-85. (In Russian).

УДК 93

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ДОЛЖНОСТИ ЗЕМСКОГО УЧАСТКОВОГО НАЧАЛЬНИКА ПО КОНТРРЕФОРМЕ АЛЕКСАНДРА III

© Наталья Анатольевна БУЗАНОВА

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры профильной довузовской подготовки
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: buzanova.natalya@yandex.ru

Институт земских начальников с полным основанием может быть назван одним из немногих сохранившихся «белых пятен» в истории России конца XIX – начала XX века. Высочайшим указом от 12 июля 1889 г. в губерниях Российской империи были введены судебно-административные учреждения в лице земского начальника. Рассмотрены основные требования, которые предъявлялись к должности земского начальника пореформенной деревни. Анализ кадрового состава земских начальников показывает, что в основном должности занимали потомственные дворяне, преимущественно землевладельцы, редко с юридическим образованием. Хотя закон 1889 г. предусматривал окончание одного из высших учебных заведений империи, людей с таким образованием просто не хватало. В итоге, согласно исследованию, на эту должность попадали даже те, кто имел незаконченное домашнее образование. Что касается вопроса о назначении именно потомственных дворян, то это легко объясняется тем фактором, что именно потомственные дворяне рассматривались самодержавием как опора монархии. Обязательным условием утверждения в должности земского начальника была политическая благонадежность. Конкретные примеры приведены в тексте. Возрастной ценз для данной должности был установлен в 25 лет, но в 1904 г. понижен до 21 года. Таким образом, в ходе проведения реформы уровень статусных требований к кандидатам на должность земского начальника снижался и вообще был невысок. Предполагалось, что на местах найдется достаточный контингент лиц, удовлетворяющих требованиям для назначения на должность. Но проблема была в том, что таких людей было немного. Большинство же смотрело на свою деятельность как на нечто временное, пока не представится что-нибудь более подходящее. Исследование вносит существенный вклад в подробное изучение контрреформ Александра III.

Ключевые слова: земский участковый начальник; требования; возрастной ценз; потомственный дворянин; крестьяне

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-86-92

Высочайшим указом от 12 июля 1889 г. были введены судебно-административные учреждения в лице земского начальника в губерниях России.

Земские начальники, появившиеся в результате контрреформы Александра III, справедливо заслужили и у современников, и у потомков в целом нелестную репутацию. Ведь они были, согласно исследованиям Н.А. Бузановой, одним из звеньев архаической государственности, не выдержавшей исторического испытания [1, с. 182].

Согласно главной установке проекта – «дать крестьянам сильную власть», правительство поставило ряд необходимых условий для претендентов на должности земского начальника.

Земский начальник не имел права занимать одновременно какие-либо другие должности по государственной или общественной службе, исключая почетные посты в учебных

и богоугодных заведениях. На эти должности могли назначаться:

1) «местные дворяне, прослужившие не менее трех лет в должности предводителя дворянства (причем для этой категории не требовалось имущественного и образовательного ценза);

2) местные потомственные дворяне в возрасте не менее 25 лет, имеющие высшее образование или прослужившие в течение трех лет мировыми посредниками, мировыми судьями или неперменными членами присутствия по крестьянским делам, если при этом они, родители или их жены обладали 1/2 ценза, необходимого для участия в выборах в уездное земское собрание, или другим недвижимым имуществом, оцененным для взимания земских сборов не ниже 7500 рублей» [2, с. 360].

В случае нехватки в уезде людей, удовлетворяющих поставленным условиям, мог-

ли избираться местные потомственные дворяне, имеющие имущество, оцененное для взимания налога не ниже 15 тыс. рублей; местные потомственные дворяне, не имеющие указанного ценза, но сохранившие усадьбу в пределах данного уезда. Дополнительно законом 29 декабря 1889 г. министру внутренних дел предоставлялось право в виде временной меры назначать земских начальников из лиц, не имеющих даже среднего образования и не удовлетворяющих другим требованиям закона при условии, что эти лица будут признаны министром юстиции способными к этой должности.

В то же время не могли быть земскими начальниками следующие лица:

- 1) «состоящие под судом и следствием, равно как и присужденные к тюремному заключению или более строгому наказанию;
- 2) исключенные со службы или из дворянских собраний по приговору последних;
- 3) объявленные несостоятельными должниками;
- 4) состоящие под опекой за расточительность» [3, с. 635].

В случае отсутствия болезни, смерти, увольнения или устранения от должности земского начальника его обязанности временно исполнялись другим земским начальником или одним из состоящих при съезде кандидатов на эту должность по очередному списку, составляемому уездным съездом на каждый год и утверждаемому губернатором [4, с. 72].

Закон определил размеры жалованья земских участковых начальников в 2500 руб. в год, включая расходы на разъезды и канцелярские нужды [5, с. 377]. В правительстве высказывалось мнение, что это чрезмерно высокий оклад.

Земские начальники располагали необходимым аппаратом управления. В своей работе они опирались, прежде всего, на волостного писаря, волостного старшину, имели письмоводителя, при необходимости дополнительно нанимали помощников.

Очевидным симптомом разрушения традиционной структуры власти было требование высокого образовательного ценза для кандидатов. Законом 1889 г. предусматривалось окончание одного из высших учебных заведений империи. Правда, при нехватке таких кандидатов допускалось назначение в

земские начальники дворян, окончивших полный курс наук среднего учебного заведения. Кроме того, на эту должность могло быть назначено лицо с «незаконченным домашним образованием», но имевшее чин коллежского регистратора по государственной службе [5, с. 377]. В анонимной пародии на закон 12 июля 1889 г., озаглавленной «Положение о земских участковых канальях...», не без остроумия указывалось, что на должность земского начальника могут назначаться «местные дворяне, не окончившие курса уездного училища или равного ему по правам учебного заведения, но знающие, однако, считать до трехсот... если при этом они, прослужив в канцелярии предводителя дворянства в должности канцелярского служителя первого класса, удостоились производства хотя бы при отставке в классный чин коллежского регистратора» [5, с. 377].

Но и эти статьи закона не всегда соблюдались, что, скорее всего, объяснялось их практической неосуществимостью. По данным Земского отдела Министерства внутренних дел на 1903 г., приведенным в монографии П.А. Зайончковского, по 10 губерниям Европейской России среди 584 земских начальников 124 не имели даже среднего образования, что составляло 21 % [5, с. 377].

Только спустя 13 лет после введения закона 1889 г. в действие, то есть в 1902 г., были приняты меры для качественного улучшения личного состава земских начальников, из них лишь некоторые были осуществлены в законодательном порядке. Так, лица, не имевшие высшего образования, обязаны были ранее назначения на эти должности пройти определенный стаж, а именно: состоять в должности кандидата земского начальника при каком-либо губернском присутствии и сдать специальный экзамен. Следует отметить, что экзамену подвергались и лица, имеющие высшее образование и желающие занять должность. Мемуарист В. Поливанов утверждал, что он «был подвергнут весьма строгому экзамену» [6]. Во время подготовки ему следовало изучить ряд книг: «Общее положение о крестьянах», «Положение об учреждениях, заведываемых крестьянскими делами», «Закон 14 июня 1910 г.» и др. По видимому, экзамен не был простой формальностью, о чем удостоверяет В. Поливанов, представший перед экзаменаторами с тремя

другими кандидатами на должность – юристами и корнетом. Он повествует о том, что корнет на экзамене провалился и был с позором изгнан; одного из юристов признали не вполне подготовленным и предложили явиться еще раз, и только двоих поздравили с успехом [6, с. 102]. Уже позже, пробыв в должности несколько лет, В. Поливанов отметил для себя, что многие из теоретических знаний, усвоенные при подготовке к экзамену, на практике оказались лишними.

С ноября 1908 г. при Земском отделе МВД были открыты курсы для подготовки лиц, желавших подвергнуться испытанию на должность. Учитывая, что длительность курсов не превышала четырех недель, не следует переоценивать эту меру, хотя какие-то знания они, несомненно, давали. Во всех этих нововведениях наблюдалось стремление усовершенствовать институт земских начальников, направить их деятельность в русло строгой законности.

Введение земских начальников было, безусловно, наиболее сословной, наиболее продворянской из всех «контрреформ» Александра III. По мнению министра внутренних дел Д.А. Толстого, только это сословие «способно проявлять заботу о мужике, и только помещное дворянство в общем строе государства всегда было и донныне осталось не столько сословною, общественною группою, сколько государственным установлением, хранителем преемственных традиций непоколебимой преданности престолу и добросовестному служению народу» [5, с. 377].

В столичных газетах находим следующие заметки: «Да пребудет русское дворянство как в прошлые времена живым звеном между царем и народом», «вся сила заключается в помещном дворянстве и о нем только могут быть заботы правительства» [7].

Таким образом, на новую должность назначаться должны были только дворяне, предпочтительно помещные, лучше осведомленные о делах своей местности. С упразднением мировых судей, в большинстве своем выходцев из дворян, число кандидатов значительно увеличилось. Это позволяло избежать назначения на эти должности личных дворян, как настоятельно рекомендовал Государственный совет. Не следует забывать, что с самого издания указа 19 февраля 1861 г. заведование крестьянским делом всегда ле-

жало на должностных лицах из потомственного дворянства, составляя как бы его преимущество и особую выпавшую на его долю тягость. Отступать ныне от этого порядка, неуклонно соблюдавшегося в течение двадцати восьми лет, нет основания.

Не вдаваясь в тонкости предложенного Государственным советом историко-романтического объяснения, отметим, что именно потомственное дворянство рассматривалось самодержавием как опора монархии. Тем показательнее, что эта опора была основательно подмыта модернизационными процессами в стране, если на весьма престижную и небезвыгодную должность не хватало нужных власти людей. Не исключено, что это обстоятельство сыграло роль в дальнейшем, при выборах Государственной Думы, когда монархия попыталась опереться на консервативное крестьянство. Возможно и иное объяснение: помещное дворянство, погруженное в свои хозяйственные дела в условиях развивавшейся по законам рынка аграрной экономики, не слишком-то стремилось на такого рода зависимые административные должности. По-видимому, перспективнее были общественно значимые поприща вроде членства в земских собраниях разного уровня.

Непременным условием утверждения в должности земского начальника была политическая благонадежность. Свидетельство о ней представлялось еще до экзамена. Сошлемся на письмо сестры отставного подполковника П.Д. Ковалевского, который не был допущен к конкурсу из-за того, что вовремя не были получены сведения из полка, в котором он прежде служил. Сестра заверяла, что ее брат – крайний монархист и ни в коем случае не революционер [8, л. 55-57]. Очевидно, это подтвердилось при повторном испытании, поскольку в мае 1908 г. П.Д. Ковалевский был утвержден в качестве земского начальника 3-го участка Тамбовского уезда.

Заслуживает внимания случай, который произошел в Тамбовской губернии с поручиком в отставке А.А. Булгаковым, обратившимся с ходатайством о предоставлении ему должности по крестьянским учреждениям. В результате запроса о нем полицмейстера выяснилось, что А.А. Булгаков вышел в отставку из 7-го запасного кавалерийского полка вследствие столкновений с товарищем. Никакого имущества он не имел, жил на сред-

ства жены, которая вынуждена была оставить его из-за семейных неприятностей, что А.А. Булгаков – человек умственно ограниченный и к занятию административной должности малопригоден [9, л. 13, 18]. Такой ответ был получен 19 сентября 1907 г., но 12 ноября того же года земский отдел аттестовал А.А. Булгакова на должность земского начальника, установив, что он «в нравственном отношении – хороший, в служебном отношении – способный, общее заключение – хороший» [9, л. 13, 18]. В январе 1908 г. выдержавший экзамен при земском отделе отставной поручик А.А. Булгаков был направлен к земскому начальнику 10-го участка Тамбовского уезда А.В. Кекину.

К сожалению, причины перемены мнения членов земского отдела неизвестны. Возможно, что при выборе земских начальников из местной общественной среды определенную роль играли их личные связи, как и обычно в России. Тому существует немало выразительных примеров. Один из них приводит в своих воспоминаниях В.И. Гурко. Случай произошел в Старооскольском уезде Курской губернии, где на должность земского начальника был представлен местным губернатором по соглашению, как требовалось законом, с губернским и уездным предводителями дворянства некий Беляев. Из представленных о нем в Министерство внутренних дел сведений оказалось, что по образованию он был фельдшер, каковую должность в последнее время исполнял в буйном отделении дома умалишенных во Владикавказе. В утверждении этого кандидата министерством, разумеется, было отказано. Тогда к В.И. Гурко – управляющему земским отделом, и министру внутренних дел В.К. Плеве стали поступать ходатайства от разных лиц с просьбой утвердить Беляева, а затем приехали лично за него ходатайствовать курский губернатор Гордеев, губернский предводитель Дурново и ряд других лиц. Наконец, Беляев сам явился с визитом к Гурко, который убедился после беседы с ним, что претендент не пригоден к должности. Этим дело, однако, не кончилось: письма и личные ходатайства продолжались едва ли не в увеличенном количестве. В конце концов состоялось назначение Беляева. Однако на приеме земского начальника он долго не пробыл [10, с. 179-181].

К тамбовскому губернскому предводителю дворянства обратился надворный советник В. Лебедев с просьбой о назначении его земским начальником 5-го участка в Моршанский уезд. По словам В. Лебедева, на эту должность стремился и помощник моршанского уездного исправника Загряжский, у которого была большая протекция в Тамбове, а у просителя – лишь надежды [11, л. 1]. По-видимому, надежды В. Лебедева так и не оправдались, поскольку земским начальником был назначен именно Загряжский. Трудно сказать, в какой мере при этом конкурировали чисто деловые качества обоих кандидатов, но очевидно, что конкурировали не только они.

Возрастной ценз земского начальника законом 1889 г. был определен в 25 лет, но в 1904 г. понижен до 21 года [12, с. 531]. По точному смыслу закона, земскими начальниками от 21 до 25 лет могли назначаться только те лица, которые прослужили более одного года в должности кандидата и имели высшее образование.

Таким образом, в ходе практического осуществления реформы уровень статусных требований к кандидатам на должность земского начальника снижался и вообще был невысок. Практически любой помещный дворянин, даже оскудев и сохранив после своих родителей одну лишь усадьбу, либо выгодно женившись, мог претендовать на этот пост. К тому же закон изобиловал многочисленными «или», которые, в конце концов, оставляли разнообразные лазейки при отборе претендентов на эту должность. Тем самым размывался сам принцип, положенный реакционными законодателями в основу закона. Не случайно полуофициоз «Гражданин» В.П. Мещерского поместил статью одного из земских начальников, обстоятельно аргументировавшего необходимость сохранения некоторых ограничений. Во-первых, должно быть обязательным дворянское происхождение. «Весьма понятно и рационально, – писал он, – что высшее интеллигентное сословие подало руку помощи низшему и способствовало его всестороннему развитию, установило в его среде порядок и благоустройство» [13]. Во-вторых, только окончивший курс в одном из высших учебных заведений мог бы стать земским начальником. И, в-третьих, его возраст должен быть не менее

35 лет, поскольку для столь многосторонней и сложной деятельности необходим богатый житейский опыт.

Все это было желательно, с точки зрения дворянско-консервативных кругов, но на практике приходилось исходить из реальности: кандидатов с такими заданными параметрами попросту не хватало, во всяком случае, их было меньше, чем могло быть. Поместное дворянство, взятое в целом, заметно утерало свой потенциал «государственного служения», погрузившись во все осложнявшиеся с развитием рыночных отношений хозяйственные заботы. Несомненно, что весьма трудоемкая и хлопотливая должность земского начальника оставляла мало времени лично вести свои хозяйственные дела. В экономическом смысле земский начальник из числа крупных дворян-землевладельцев, очевидно, больше терял, чем приобретал, хотя, конечно, этот пост давал иные преимущества.

Таким образом, при издании закона 1889 г. предполагалось, что на местах найдется достаточный контингент лиц, удовлетворяющих поставленным в законе цензовым и нравственным требованиям для назначения на должность земского начальника. Этим требованиям в наибольшей степени удовлетворяли те, кто преемственно владели поместьями в данной местности, проживали и были связаны с ней и ее населением общностью имущественных интересов, традициями и взаимными симпатиями. Для этих лиц деятельность земского начальника доставляла, по-видимому, нравственное удовлетворение, давая возможность ощущать реальность приносимой краю и его населению пользы. Эти же лица, несомненно, были заинтересованы в добросовестном исполнении своих обязанностей, в соблюдении в руководящих своих действиях в отношении крестьянского населения той житейски понятной справедливости, которую русский крестьянин более всего ценил в начальниках и при наличии которой он мирился даже с самой суровой строгостью. Такой помещик дорожил сохранением этой репутации справедливого хозяина, так как чувствовал себя в своем крае не гостем, а коренным жителем, которому в настоящем и в будущем важно сохранить добрые отношения с населением.

Безусловно, люди такого типа, на которых, собственно, и зиждилось все упование

при реформе 1889 г., были самыми лучшими земскими начальниками. Но проблема была в том, что таких людей становилось все меньше, тяготение из деревни в город становилось все сильнее, контингент лиц, из которых приходилось выбирать при назначениях, постепенно сужался, и на эти должности стали попадать лица, мало пригодные, часто не знакомые с сельским бытом и смотревшие на свою деятельность как на нечто временное, преходящее, пока не представится что-нибудь более подходящее. Впрочем, есть примеры, когда на должность земского начальника назначались люди, никогда до этого времени в провинции не жившие, однако преисполненные благих намерений обустроить крестьянскую жизнь. Таковым, несомненно, являлся В. Поливанов, который на вопрос управляющего земским отделом, что заставляет его, окончившего юридический факультет, имеющего некоторые связи и обеспеченный заработок, бросить все и идти в земские начальники в самую глушь России, ответил: «Я люблю деревню и хотел бы ее ближе узнать... Неужели человек с высшим образованием и ничем не подпорченной репутацией не может идти в земские начальники? ...Провинция, провинциальная жизнь – чеховские серые люди, карты, водка, непробудная лень, медвежья спячка – нет, этого я не боюсь... У меня хватило смелости сказать себе, что если я хочу приносить действительную пользу, надо идти туда, где я нужен, и не оставаться там, где десятки тысяч таких же, как я, околачиваются без настоящего дела... Впереди дело, интересное, живое дело, общение с подлинным народом!» [6]. Не приходится сомневаться в искренности слов человека, явно проникнутого чеховским восприятием действительности и желанием улучшить ее. Поборников «малых дел» было достаточно среди дворянской интеллигенции. Но много ли их было среди них таких земских начальников, как В. Поливанов?

Должности земского начальника присваивались особый знак и печать. Знак носился на шее, сверх одежды, и состоял из бронзовой позолоченной цепи с прикрепленным к нему металлическим позолоченным кружком, на лицевой стороне которого помещалось изображение государственного герба и вокруг него надпись: «земский начальник». На обратной стороне была над-

пись, указывающая на день высочайшего утверждения этого Положения [14, с. 11].

Анализ кадрового состава земских начальников показывает, что в абсолютном своем большинстве это были потомственные дворяне, преимущественно землевладельцы, редко с юридическим образованием. Все условия, которыми была обставлена их деятельность – невысокий образовательный уровень, необязательность юридических знаний, дискреционный характер полномочий, когда земский начальник мог распоряжаться по своему усмотрению, недостаточность надзора и контроля свыше, авторитет власти, которой они были наделены, – побуждали к осознанию собственного всемогущества во вверенном земскому начальнику участке. Это избавляло от тягостной необходимости глубоко вникать в жизнь крестьянского мира с его сложной тканью традиций, обычаев, привычек. Соответственно, у крестьян крепло убеждение, что начальство все может, что оно всегда право, по формуле «до Бога высоко, а до царя далеко». Сложившееся в нормах обычного права крестьянское правосознание в этих условиях не обретало облика гражданского правосознания, а еще более деформировалось. Крестьяне боялись не противозакония, а гнева начальства, прежде всего, стремясь ему угодить. Такая зависимость приводила к тому, что крестьянин вынужден был добиваться не правды, а благорасположения земского начальника, ориентироваться не на закон, а на его фантазию и произвол.

Следует понимать, что введение этого государственного института не сводимо к восстановлению патриархальной власти дворян над крестьянским миром – прежде всего, это было продолжение политики государственного патернализма, распространенной теперь на все крестьянство. Дворянская принадлежность земских начальников здесь не так уж важна, поскольку они, во-первых, действовали от имени государственной власти, а не от имени дворянского сословия. Во-вторых, самого дворянского «класса-сословия» в прежнем феодальном статусе уже не было. В-третьих, эффективность этих действий определялась умением находить общий язык не только с помещиками, но и с крестьянами, экономические позиции которых все более крепили, тесня дворянские.

Список литературы

1. Бузанова Н.А. Земские начальники Тамбовской губернии и их роль в жизни русского крестьянства // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 6. С. 182-187.
2. Виленский В.Б. Судебная реформа и контрреформа в России. Саратов, 1969.
3. Большая энциклопедия: в 20 т. / под ред. С.Н. Южакова. Спб., 1903. Т. 9.
4. Чагин С. Правила об устройстве судебной части в местностях, в которых введено Положение о земских участковых начальниках. Спб., 1905.
5. Зайончковский П.А. Российское самодержавие в конце XIX в. М., 1970.
6. Поливанов В. Записки земского начальника // Русская мысль. Москва; Петроград, 1917. № 3-4.
7. Московские ведомости. 1885.
8. ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 26. Оп. 3. Д. 1605.
9. ГАТО. Ф. 26. Оп. 1. Д. 1605.
10. Гурко В.И. Черты и силуэты прошлого: правительство и общественность в изображении современника. М., 2000.
11. ГАТО. Ф. 161. Оп. 1. Д. 8826.
12. Энциклопедический словарь русского библиографического института Гранат: в 58 т. М.: Рус. библиогр. ин-т Гранат, 1927. Т. 42. 400 с.
13. Гражданин. 1896. 31 октября.
14. Руководство по административным и судебным делам для земских начальников, волостных судов, сельских и волостных сходов: в 2 т. / сост. А.К. Анастасьев. Чернигов, 1891. Т. 1.

References

1. Buzanova N.A. Zemskie nachal'niki Tambovskoy gubernii i ikh rol' v zhizni russkogo krest'yanstva [Territorial chiefs of the Tambov province and their role in life of the Russian peasantry]. *Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy* – *Social and economic phenomena and processes*, 2013, no. 6, pp. 182-187. (In Russian).
2. Vilenskiy V.B. *Sudebnaya reforma i kontrreforma v Rossii* [Judicial Reform and Counter-reform in Russia]. Saratov, 1969. (In Russian).
3. *Bol'shaya entsiklopediya* [The Great Encyclopedia]. S.N. Yuzhakov (ed.). St. Petersburg, 1903, vol. 9. (In Russian).
4. Chagin S. *Pravila ob ustroystve sudebnoy chasti v mestnostyakh, v kotorykh vvedeno Polozhenie o zemskikh uchastkovykh nachal'nikakh* [Rules of Court System Structure in Areas Where De-

- cree About Shire Reeve Is Valid]. St. Petersburg, 1905. (In Russian).
5. Zayonchkovskiy P.A. *Rossiyskoe samoderzhavie v kontse XIX v.* [Russian Monarchy in the End of the XIX Century]. Moscow, 1970. (In Russian).
6. Polivanov V. Zapiski zemskogo nachal'nika [Notes by Shire Reeve]. *Russkaya mysl'* [Russian thought]. Moscow, Petrograd, 1917, no. 3-4. (In Russian).
7. *Moskovskie vedomosti* [Moscow News], 1885. (In Russian).
8. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 3, file 1605. (In Russian).
9. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund 26, list 1, file 1605. (In Russian).
10. Gurko V.I. *Cherty i siluety proshlogo: pravitel'stvo i obshchestvennost' v izobrazhenii sovremennika* [Features and Silhouettes of Past: Government and Society in Representing Modernity]. Moscow, 2000. (In Russian).
11. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund 161, list 1, file 8826. (In Russian).
12. *Entsiklopedicheskiy slovar' russkogo bibliograficheskogo instituta Granat* [The Encyclopedic Dictionary of the Granat Russian Bibliographical Institute]. Moscow, Granat Russian Bibliographical Institute Publ., 1927, vol. 42, 400 p. (In Russian).
13. *Grazhdanin* [Citizen], 1896, 31 October. (In Russian).
14. *Rukovodstvo po administrativnym i sudebnym delam dlya zemskikh nachal'nikov, volostnykh sudov, sel'skikh i volostnykh skhodov* [Manual of Administrative and Courtcases for Shire Reeve, Volost Court, Rural and Volost Gathering]. A.K. Anastasev (compiler). Chernigov, 1891, vol. 1. (In Russian).

Поступила в редакцию 17.10.2016 г.
Received 17 October 2016

UDC 93

MAIN REQUIREMENTS TO SHIRE REEVE'S POST ON A COUNTER-REFORM OF ALEXANDER III

Natalya Anatolevna BUZANOVA

Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Profile Pre-University Training Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: buzanova.natalya@yandex.ru

The institution of the shire reeve can be actually named one of the few unsolved problems in the history of Russia at the end of XIX – the beginning of XX centuries. The highest decree from July 12, 1889 in the provinces by the Russian Empire were introduced the judicial administrative institutions in the person of the shire reeve. The basic requirements applied to the shire reeve's post of post-reform villages are discussed. Analysis of the staff composition of the shire reeve shows that such positions were occupied by hereditary noblemen, mostly landowners, seldom with a legal education. Although the law of 1889 provided for the termination of one of Empire universities, there were not enough people with this kind of education. In the end, this post could even get those who had unfinished education at home. As for the question of hereditary nobles' appointment, here it is easily explained by the fact that hereditary nobility was regarded by the monarchy as a pillar of the monarchy. A mandatory condition of approval in the office of the shire reeve was political reliability. Specific examples are given in the text. The age limit for this position was 25 years, but in 1904 was lowered to 21. Thus, in the course of the reform, the level of status requirements for candidates for the post of the shire reeve was down and was generally low. It was supposed that locally there exist a sufficient number of persons possessing the qualifications for appointment to the position. But the problem was that there were not enough such people. Most saw their work as something temporary until you had something more appropriate. This work contributes greatly to detailed research of counter-reform of Alexander III.

Key words: shire reeve; requirements; age limit; hereditary nobleman; peasants

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-86-92

Информация для цитирования:

Бузанова Н.А. Основные требования, предъявляемые к должности земского участкового начальника по контр-реформе Александра III // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 86-92. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-86-92.

Buzanova N.A. Osnovnye trebovaniya, pred'yavlyayemye k dolzhnosti zemskogo uchastkovogo nachal'nika po kontreforme Aleksandra III [Main requirements to shire reeve's post on a counter-reform of Alexander III]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 86-92. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-86-92. (In Russian).

УДК 021(091)(470.326)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ БИБЛИОТЕК ТАМБОВСКОЙ ГУБЕРНИИ ПО ОБСЛУЖИВАНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

© Ирина Викторовна УРАЕВА

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры библиотечно-информационных ресурсов
Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: uraevairinavic_1608@mail.ru

Исследован один из малоизученных аспектов истории развития библиотечного дела российской провинции, отмечено каким образом происходила организация работы библиотек Тамбовской губернии по обслуживанию читателей в первые годы советской власти. 1920-е гг. показаны как период становления политической и пропагандистской работы библиотек с массовым читателем. Коммунистическая партия поставила перед библиотеками задачу коренного изменения методов работы с читателями, разработки новых форм библиотечного обслуживания. В соответствии с положениями государственной политики ведущими направлениями деятельности библиотек являлись ликвидация безграмотности, повышение культурно-образовательного уровня населения, распространение агрикультурных знаний. В библиотеках получили распространение такие мероприятия, как инсценировки, рассказы, шествия книг на сцене, устные рецензии, вечера книги, пение библиотечных частушек, громкие чтения газет и книг, конкурсы, плакаты. При библиотеках создавались читательские кружки, общества друзей книги. Сформировано представление о том, что невыносимые, нередко критические материальные условия существования библиотек привели к тому, что во многих из них была введена плата за пользование книгами, залоги и штрафы, что впоследствии негативно отразилось на посещаемости библиотек: количество читателей резко сократилось.

Ключевые слова: Тамбовская губерния; библиотечное обслуживание; организация работы

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-93-99

В настоящее время в научном и общественном сознании повысился интерес к региональной истории культуры. Библиотечное дело тесно связано со всеми сферами общественной жизни. Оно направлено на сохранение и развитие отечественной культуры. Изучение развития библиотечного дела является важной потребностью, которая появилась в последние годы в связи с тем, что библиотека оказалась связанной с процессами социальных и технических перемен, с информатизацией общества.

Деятельность народных и публичных библиотек до революции 1917 г. в большинстве случаев не связывалась с политическими и социальными событиями развития страны. Задачи коренного изменения направлений работы с читателями, разработки новых форм и методов обслуживания являлись основными для органов власти после революционных событий.

С первых месяцев установления советской власти в тяжелых материальных условиях нехватки помещений, оборудования, освещения, отопления началась реорганизация обслуживания читателей.

Несмотря на экономические сложности, для первых лет советской власти характерен определенный рост количества библиотек и изб-читален. Этому во многом способствовал энтузиазм народных масс в деле культурного строительства, а также политика нового государства в данной области. Государственное финансирование в условиях хозяйственной разрухи рассматривалось как наиболее действенное средство обеспечения и ускорения культурной работы. Увеличение количества библиотек происходило не за счет строительства новых зданий, массового выпуска необходимого оборудования, а при активном использовании всего того, что осталось от дореволюционной России.

Необходимо отметить то, что были открыты библиотеки, совершенно бесперспективные в новых условиях, а также существующие лишь на бумаге.

Местные партийные организации придавали большое значение деятельности культурно-просветительных учреждений (в том числе и библиотек). 1-я Тамбовская уездная конференция РКП(б), прошедшая в октябре 1918 г., постановила, что «в уезде должна

быть высоко поставлена культурно-просветительная деятельность в социалистическом духе.

Конференция считает насущно необходимым распространение идей коммунизма и полное освещение советской политики на местах. Требуется также эстетическое воспитание крестьянства» [1, с. 235].

Более конкретную программу действий библиотекари получили из резолюции VIII съезда РКП(б) «О политической пропаганде и культурно-просветительной работе в деревне» – коммунистическая пропаганда, распространение общеобразовательных и агрикультурных знаний. В резолюции разъяснялось, что «политическая пропаганда в деревне должна вестись как для грамотных, так и для неграмотных.

Для грамотных на первом месте должно стоять распространение общей политической и специальной для крестьян издаваемой литературы в выдержанном коммунистическом духе.

Для неграмотных должны быть устроены периодические чтения в школах, помещениях волостного совдепа, избах-читальнях и т. п. Предметом чтения должны быть декреты и обязательные постановления с популярными толкованиями» [2, с. 38-39].

На основе этих указаний библиотечным работникам надлежало «реорганизовать всю методику библиотечной работы с читателями, разработать новые формы массовой и индивидуальной пропаганды литературы» [3, с. 81].

Местные органы народного образования стремились сделать пропаганду книги в библиотеках целенаправленной и систематической. В Тамбовской губернии на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию было указано на необходимость связать работу внешкольных учреждений, в том числе и библиотек, с политикой партии и правительства. В резолюции съезда отмечалось, что в библиотеках должна вестись социально-экономическая и социально-политическая работа [4].

Органы внешкольного образования Тамбовской губернии стремились довести решения Всероссийского съезда до низовых работников, прописывая их в различных инструкциях, постановлениях и резолюциях совещаний, конференций, съездов. Подобные

инструкции в это время создавались и в других губерниях РСФСР.

Например, в резолюции съезда работников по внешкольному образованию Иноковского района Кирсановского уезда (сентябрь 1919 г.) было отмечено, что «в прошлую зиму чтения в библиотеках и избах-читальнях велись неорганизованно, не систематически», съезд постановил: «Избы-читальни и библиотеки являются органами, пропагандирующими революционную идею и популяризирующими отдельные науки. Поэтому работа в них ведется на общепонятном языке, кратко и убедительно излагаются и читаются предметы по плану, дающему более или менее цельное понимание об интересующем явлении. Местным отделам наробраза совместно с партией и учительством составить программу для чтений-бесед, открыть библиотеки и избы-читальни ко времени освобождения крестьян от полевых работ и распределить по ним школьных и внешкольных работников. В каждой избе-читальне ведутся занятия не менее 2-х раз в неделю по 2 часа в день».

Далее в резолюции говорилось: «...местным кружкам всякими методами популяризовать библиотеку, руководить чтением и всемерно бороться против небрежного обращения читателя с книгой, устраивая для этого при библиотеках литературные вечера, беседы и выставки, имея конечной целью вовлечение читателей в чтение серьезной литературы» [5, л. 73-74].

Как видим, в этом документе указывается на необходимость планового и систематического ведения дела внешкольного образования, рекомендуются основные формы массовой пропаганды книги, указана конечная цель любого проводимого в библиотеке мероприятия. Несомненно, что эта резолюция выполняла роль инструкции по организации работы с читателями.

Моршанский уездный отдел народного образования разослал в библиотеки и избы-читальни инструкцию «Как читать газеты» и вменил в обязанность громкие «чтения газет по библиотекам (не менее 2-х раз в неделю)» [6, л. 6].

Учитывая важность массовой работы, в некоторых уездах пытаются наладить ее учет. К «Инструкции работникам просвещения Кирсановского уезда по проведению

культурно-просветительной работы среди красноармейцев и граждан» прилагался бланк отчета (табл. 1) [7, л. 6].

В библиотеках библиотечные работники проводили такие мероприятия, как инсценировки, шествия книг на сцене, устные рецензии, вечера книги, пение библиотечных частушек, громкие чтения газет и книг, конкурсы, оформление плакатов. При библиотеках создавались читательские кружки, общества друзей книги [8].

Библиотекари 1-й Районной библиотеки, Передвижной библиотеки пересыльного пункта, библиотеки Исправительного дома № 2 г. Тамбов, библиотеки при Тамбовской губернской советской больнице, библиотеки Моршанского уезда и другие оформляли плакаты, выставки, проводили библиотечные чтения, рассказывания, занимались организацией справочной работы и т. д. Однако анализ отчетов работы отдельных библиотек (библиотеки Военно-обмундировочной фабрики г. Тамбов, Центральной библиотеки Липецкого уезда и др.) показал, что в них еще не в полном объеме были развиты некоторые формы обслуживания: собрания читателей, рассказывания, чтения не устраивались, справочная работа не осуществлялась [9, л. 70].

В губернии предпринимались попытки регламентировать не только работу библиотек, но и работу изб-читален. Примером может служить «Инструкция об организации изб-читален в Шацком уезде» (1919 г.) [10, л. 81]. В инструкции определялось, что «под изб-читальню может быть отведена простая крестьянская изба или, в крайнем случае, школа. Газеты, журналы, брошюры выписываются, если не найдется местных средств, за счет Отдела народного образования. Изб-читальня должна быть открыта ежедневно от

трех до пяти часов, смотря по местным условиям...». «Инструкция...» предусматривала создание Совета избы-читальни «из пяти человек, в состав которого должен войти непременно один школьный работник и представитель местного Совета. На обязанности Совета избы-читальни лежат общее руководство избой-читальней, забота о своевременной выписке газет, хозяйственные нужды и прочее. В каждой избе-читальне имеется дневник, в который секретарь Совета записывает поступающие газеты, количество слушателей, имя и фамилию дежурного члена».

Конечно, положениям «Инструкции...» не хватало конкретности, многие вопросы предлагалось решать на местах (средства на комплектование, обязанности Совета), нет никаких указаний на содержание работы, но значимость этого документа для организаторов внешкольной работы на селе нельзя не увидеть.

Вообще руководители Тамбовского губоно в первые годы советской власти многое делали для правильной организации работы библиотек.

Вопросы библиотечной техники рассматривались на 1-й Губернской конференции деятелей по статистике народного образования [11, л. 31]. В материалах конференции указывается на необходимость систематической расстановки книг, их единообразной классификации, причем для этой цели советуется использовать десятичную классификацию Дьюи, рекомендованную библиотечными курсами университета им. Шанявского [12, л. 31]. Сведения о том, что десятичная система классификации и расстановки фондов вводится во многих библиотеках, поступали из Темниковского, Шацкого и других уездов губернии [13, л. 22].

Таблица 1

Бланк отчета по проведению культурно-просветительной работы
среди красноармейцев и граждан

Дата	Что прочитано, на какую тему велась беседа или лекция	Число присутствовавших	Из них		
			мужчин	женщин	подростки до 16 лет
1	2	3	4	5	6

В Тамбове предпринимались попытки выпуска предметов библиотечной техники. Примером может служить «Абонементная книжечка» одной из тамбовских городских библиотек. Помимо граф для записи выданных книг, здесь были «Правила пользования библиотекой». Вероятно, книжечка одновременно выполняла роль читательского билета и формуляра. Интересно, что «Абонементная книжечка» одновременно могла служить и формой заявки на получение книг. В «Правилах...» указывалось, что «не имеющие возможности получить книги лично могут прислать свою абонементскую книжечку, вписав в нее то, что желают получить».

Для обучения библиотекарей вопросам работы с читателями и библиотечной техники некоторые уотнаробразы (Шацкий, например) выписывали пособие Л.Б. Хавкиной «Руководство для небольших библиотек».

В работе библиотек по обслуживанию читателей деятельность библиотекарей была направлена на пропаганду библиотек среди

населения и распространение литературы среди пользователей. С этой целью у зданий библиотек и на улицах размещались объявления, «приглашающие жителей посетить библиотеку, прочитать новые газеты и журналы, познакомиться с новой литературой» [14].

В августе 1919 г. во многих волостях Шацкого уезда состоялся «День советской пропаганды», одной из целей которого было разъяснение крестьянам значения внешкольного образования. В этот день в крупных селах состоялись лекции о международной обстановке, завоеваниях Октября, значении книги и библиотеки.

Аналогичной цели служила и «неделя книги», проходившая в это же время в Усманском уезде.

Среди других форм пропаганды библиотеки особый интерес представляет листовка, изданная в Тамбове от имени уездных отделов народного образования. Приводим полностью ее текст:

Пролетарии всех стран, соединяйтесь!

Свобода и внешкольное образование сделали народ в несколько лет неузнаваемым, свободным, сознательным гражданином Советской России.

Свету, больше свету дайте человеку.

И.В. Гете

Значение книги и библиотеки

Где же источники, откуда почерпают знания те, которые их должны сообщить, и те, которые ищут их для себя. Таким источником является книга. Знания, добытые путем наблюдения, изучения, опыта многих людских поколений, исчезли бы из людской памяти, если бы не найдена была возможность закрепления их в книге. Книга обесмертила мысль человеческую, уничтожила влияние на нее времени и пространства, и книги представляют как бы коллективный мозг человечества.

Благодаря существованию книг стало возможным продолжать научную работу предшественников, идти вперед с того места, на котором они остановились. Если есть лестница, высеченная в скале, то нужно высекать новые ступени вверх, а не начинать работы сначала. И вот уже у нас существуют такие учреждения, где большой и малый, мужчина и женщина, развитый и малосознательный найдет ту пищу, которую просит душа его. Это учреждение – библиотека.

Главная особенность и достоинство библиотеки – то, что она может помочь искать ответа на любой, интересующий читателя вопрос. Мало того, публичная библиотека настоящего времени применяет различные способы, чтобы будить мысль и привлекать к чтению.

Она понимается не только как собрание книг и периодических изданий: в нее входят также и рукописи, автографы и всевозможные произведения печати и графических искусств, ноты, карты, фотографии и т. п. Создавая спрос на чтение и привлекая читателя, библиотека не бросает его на произвол судьбы, не дает ему беспомощно блуждать в книжном лабиринте, а оказывает ему активное содействие справками, советами, рекомендацией книг, учит его пользоваться книгами и разбираться в них.

Активная помощь читателям – одна из самых характерных черт современной библиотеки. Душой библиотеки является библиотекарь. Он не есть простой автомат для выдачи книг. Он поставлен для того, чтобы руководить чтением читателя, вести с ним совместные беседы, вводить и знакомить его с тем миром, в который мысль его еще не проникала. Всякий, пришедший в библиотеку, может отвлечься от житейских забот и отдохнуть от повседневной сутолоки и шума.

В библиотеках есть комната, где читающие могут сосредоточиться на интересующих их вопросах. Библиотека – это тихий остров среди шумного, бурного моря жизни.

Уотнаробраз [15, л. 43].

Как видим, в листовке нашли отражение прогрессивные идеи о роли библиотеки и библиотекаря в обществе.

В настоящий праздник превращалось открытие новых библиотек с различными культурно-просветительными мероприятиями в сельской местности. Так, в октябре 1919 г. в Шацком уезде Тамбовской губернии на торжественном открытии Казачьинской сельской библиотеки были представлены доклады о значении книги и библиотеки.

Сведения об открытии библиотек и избчитален периодически помещались на страницах газет: «Деревенская беднота», «Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, крестьянских и солдатских депутатов», «Тамбовский крестьянин», «Тамбовский пахарь» и др.

Из резолюции 1-й Губернской партийной конференции, состоявшейся в Тамбове 20–24 мая 1918 г., об организации партийно-агитационной работы в губернии следовало: «...Избранному комитету партии обратить внимание на необходимость: ...4. Широкой организации партийной, агитационно-организаторской работы по губернии, в частности: а) снабжение библиотек партийной литературой и газетами (создание уездных и волостных экспедиций); б) привлечение агитаторов и организаторов для создания ячеек, образование фракций в профессиональных организациях, кооперативах и т. д. ...устройство собраний, чтений лекций и т. д.» [16, с. 91].

Для пропаганды библиотек и книг среди населения принимали участие и читатели, и различные общественные организации; устраивались «Дни библиотеки», «Дни книги», «Недели книги», «Вечера книги».

Важное значение для пропаганды библиотек и привлечения читателей имело открытие читален и пунктов выдачи книг. В 1919 г. внешкольный отдел Наркомпроса разработал инструкцию об организации читален для широких масс, которая была разослана во все губернские отделы народного образования. В соответствии с инструкцией читальни должны были открываться в каждом городе

В среднем на одну библиотеку губернии к концу 1920 г. приходилось 465 читателей. Только в январе 1920 г. библиотеки Лебедянского уезда привлекли: Борисоглебская биб-

лиотека – свыше 380 читателей, Троекуровская библиотека на взрослом отделении – 142 читателя, на детском отделении – 124 читателя, Больше-Избищенская библиотека – 144 читателя, Шовская – 142 читателя, Слободская – 101 читателя. Всего по уезду – свыше 2500 читателей [17, л. 5].

Главную роль в обслуживании книгой жителей губернского центра играла Центральная губернская библиотека. Сопоставление отчетов библиотеки за январь и декабрь 1920 г. говорит о росте популярности библиотеки в городе. Так, в январе взрослых читателей было 1745 человек, в конце года – 3575; количество пользователей-детей – 1166, в декабре – 2027 [18, л. 83, 343].

Однако формы пропаганды литературы, использовавшиеся в этот период в библиотеках, не отличались разнообразием. В основном это были чтения брошюр и газет. В Лебедянском уезде проводились «рассказывания для взрослых и для детей» [19, л. 5].

Крайне тяжелое материальное положение в стране вследствие иностранной интервенции, гражданской войны, страшного голода 1921 г. привели к тому, что Советское правительство было вынуждено осуществлять более прагматичный подход к существовавшим социальным проблемам. С введением новой экономической политики происходит изменение форм и источников финансирования системы просвещения. В сложившейся ситуации государство перекладывает финансовое обеспечение учреждений народного образования на местные источники финансирования, сократив до минимума государственные дотации.

Все государственные учреждения снимались с государственного снабжения и переводились на местное финансирование, местные органы обязывались покрывать все хозяйственные расходы, то есть обеспечивать просветительные учреждения помещением, отоплением, освещением и т. д.

Несмотря на предпринимаемые меры, положение оставалось сложным. Местные органы чаще всего не располагали крупными средствами для финансирования библиотек и избчитален.

Сокращение государственных ассигнований на культурно-просветительные учреждения, перевод их на хозрасчет повлекли за собой необходимость расширения источни-

ков финансирования за счет использования членских взносов, проведения субботников и воскресников, устройства платных зрелищных мероприятий, таких как спектакли, вечера, концерты и др.

В этой сложной экономической ситуации способны были выжить только те библиотеки, которые по специфике своей деятельности имели возможность получения дохода. В худшем положении оказались направления работы, не имеющие явной политической значимости. Это касалось деятельности изб-читален.

При организации культурно-просветительской работы трудности возникали буквально с самого начала, а именно, с вопроса — где разместить библиотеку, изб-читальню. Причем, если в городах этот вопрос мог решаться либо за счет уже существовавших для подобных целей зданий, либо за счет национализированных особняков, то в деревне ситуация была гораздо сложнее. Распространенным было явление, когда библиотеки и изб-читальни ютились в школах, размещались вместе с другими организациями: волостными комитетами партии, комсомола, местными исполкомами. Дефицит помещений приводил к тому, что приходилось использовать даже помещения, совершенно непригодные для проведения там культурно-просветительских мероприятий.

Таким образом, в 1920-е гг. организация работы библиотек Тамбовской губернии по обслуживанию читателей была связана с политической и пропагандистской деятельностью библиотек и изб-читален. Вся работа была направлена на решение задач, которые ставились в директивных постановлениях партии.

Список литературы

1. Борьба рабочих и крестьян под руководством большевистской партии за установление и упрочение Советской власти в Тамбовской губернии. (1917–1918 гг.): сб. док. Тамбов, 1957. 292 с.
2. Материалы к истории библиотечного дела в СССР (1917–1959 гг.). М., 1960. 235 с.
3. Абрамов К.И. Библиотечное строительство в первые годы Советской власти. 1917–1920. М.: Книга, 1974. 264 с.
4. Ураева И.В. Организация библиотечного обслуживания в Тамбовской губернии в 1920-е гг. // Библиосфера. 2013. № 3. С. 23–28.
5. ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 138.
6. ГАТО. Ф. Р-1417. Оп. 1. Ед. хр. 1567.
7. ГАТО. Ф. Р-1413. Оп. 1. Ед. хр. 517.
8. Ураева И.В. Библиотечное обслуживание в Тамбовском крае в 1920–1930-е гг.: организация, основные направления работы // Социально-экономические явления и процессы. 2014. № 1 (59). С. 156–161.
9. ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 780.
10. ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 136.
11. ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 983.
12. ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 119.
13. ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 293.
14. ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 1128.
15. ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 139.
16. Культурное строительство в Тамбовской губернии. 1918–1928: сб. док. и материалов. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1983. 206 с.
17. ГАТО. Ф. Р-1475. Оп. 1. Ед. хр. 21.
18. ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 278.
19. ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 288.

References

1. *Bor'ba rabochikh i krest'yan pod rukovodstvom bol'shevistskoy partii za ustanovlenie i uprochnenie Sovetskoy vlasti v Tambovskoy gubernii. (1917–1918 gg.)* [The Struggle of the Workers and Peasants Under the Leadership of the Bolshevik Party for the Establishment and Consolidation of Soviet Power in the Tambov Province. (1917–1918)]. Tambov, 1957, 292 p. (In Russian).
2. *Materialy k istorii bibliotchnogo dela v SSSR (1917–1959 gg.)* [Materials for the History of Librarianship in the USSR (1917–1959)]. Moscow, 1960, 235 p. (In Russian).
3. Abramov K.I. *Bibliotchnoe stroitel'stvo v pervye gody Sovetskoy vlasti. 1917–1920* [Library Construction in the First Years of Soviet Power. 1917–1920]. Moscow, Kniga Publ., 1974, 264 p. (In Russian).
4. Uraeva I.V. *Organizatsiya bibliotchnogo obsluzhivaniya v Tambovskoy gubernii v 1920-e gg.* [Organization of library services in the Tambov province in the 1920s]. *BiblioSfera* [BiblioSphere], 2013, no. 3, pp. 23–28. (In Russian).
5. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 138. (In Russian).
6. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1417, list 1, archival unit 1567. (In Russian).
7. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1413, list 1, archival unit 517. (In Russian).

8. Uraeva I.V. Bibliotечноe obsluzhivanie v Tambovskom krae v 1920–1930-e gg.: organizatsiya, osnovnye napravleniya raboty [Library services in the Tambov region in the 1920–1930s: organization, main areas of work]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy – Social and economic phenomena and processes*, 2014, no. 1 (59), pp. 156–161. (In Russian).
9. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 780. (In Russian).
10. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 136. (In Russian).
11. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 983. (In Russian).
12. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 119. (In Russian).
13. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 293. (In Russian).
14. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 1128. (In Russian).
15. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 139. (In Russian).
16. *Kul'turnoe stroitel'stvo v Tambovskoy gubernii. 1918–1928* [Cultural Construction in Tambov Province. 1918–1928]. Voronezh, 1983, 206 p. (In Russian).
17. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1474, list 1, archival unit 21. (In Russian).
18. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 278. (In Russian).
19. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1404, list 1, archival unit 288. (In Russian).

Поступила в редакцию 26.11.2016 г.
Received 26 November 2016

UDC 021(091)(470.326)

ORGANIZATION OF THE LIBRARY SERVICE FOR READERS OF THE TAMBOV PROVINCE IN THE EARLY YEARS OF SOVIET POWER

Irina Viktorovna URAEVA

Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Library-Informational Resources Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: uraevairinavic_1608@mail.ru

One of the little-known aspects of the librarianship history in Russian province is studied. It is said how the libraries of the Tambov province organized the service for readers in the first years of Soviet power. 1920s are shown as the period of becoming of the political and propaganda work in the libraries for the general reader. The Communist Party has set the task for libraries to make a radical change in the methods of work with readers, the development of new forms of library service. In accordance with the provisions of public policy major directions of activity of libraries is to eliminate illiteracy, improving cultural and educational level of the population, the spread of agricultural knowledge. The libraries had extended activities such as dramatizations, storytelling, books procession on the stage, oral reviews, book evening, singing ditties library, loud reading newspapers and books, contests, posters. In the libraries were created readers clubs, societies of book friends. An idea that unbearable, often critical material conditions of existence of libraries led to the fact that in many of them was the payment for the use of books, liens and penalties, which subsequently had a negative impact on attendance of libraries is formed: the number of readers has decreased dramatically.

Key words: Tambov province; library services; work organization

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-93-99

Информация для цитирования:

Ураева И.В. Организация работы библиотек Тамбовской губернии по обслуживанию читателей в первые годы советской власти // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 93–99. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-93-99.

Uraeva I.V. Organizatsiya raboty bibliotek Tambovskoy gubernii po obsluzhivaniyu chitateley v pervye gody sovetskoy vlasti [Organization of the library service for readers of the Tambov province in the early years of Soviet power]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 93–99. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-93-99. (In Russian).

УДК 947(471.326)

ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕПРЕССИИ 1918–1953 гг. В ОТНОШЕНИИ ТАМБОВСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ: ХАРАКТЕР И СТРУКТУРА¹

© Александр Николаевич КОСЕНКОВ

ассистент кафедры всеобщей и российской истории
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: alexkosenkov@mail.ru

Рассмотрены характер и структура политических репрессий в отношении тамбовской социальной элиты 1920–1940-х гг. Источником для исследования послужила электронная просопографическая база данных (БД) репрессированной элиты, включающая более тысячи персоналий и созданная на основе подготовительных материалов к Книге Памяти политических репрессированных Тамбовской области. В результате проведенного анализа БД показано движение представителей региональной социальной элиты по историческим этапам советских политических репрессий. Установлена половозрастная структура репрессированных и ее корреляция с мерой наказания. Так, доля женщин составила менее 5 %, что соответствует уровню элитного рынка труда. Большинство всех пострадавших находилось в возрасте от 41 до 50 лет (27 %), при этом к расстрелу чаще приговаривались пожилые люди старше 71 года (в 77,3 % случаев). Совокупная доля расстрелов составила 35,9 %, при этом женщин реже мужчин приговаривали к высшей мере (14,9 и 36,9 % соответственно). Рассмотренный сквозь призму наказаний национальный и профессиональный состав социальных активистов показал наибольшую долю смертных приговоров у евреев и партийно-советских и промышленных руководителей. Отдельно проанализированы репрессии периода «большого террора» (1937–1938 гг.) как наиболее массового и жестокого (64 % всех арестованных и 95,4 % всех расстрелянных тамбовских «элитариев»). Таким образом, проведенное исследование показало, что созданная электронная БД на непрерывных, длинных и репрезентативных линиях персональной социографической информации позволяет непредвзято рассмотреть политические репрессии в отношении региональной социальной элиты и описать их динамику и структуру.

Ключевые слова: база данных; «большой террор»; верхние социальные слои; политические репрессии; Тамбовская область; элита

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-100-108

В последние годы исследователи все чаще обращаются к проблеме массовых репрессий в различных регионах на основе анализа электронных баз данных [1–4]. Структура политических репрессий в Тамбовской области ранее уже была предметом изучения [5–6], в настоящей статье мы сосредоточимся на пострадавшей в них совокупности верхних социальных слоев 1920–1940-х гг.

Источником в нашем исследовании служит «элитная» выборка 1024 персоналий из подготовительных материалов к Книге Памяти политических репрессированных Тамбовской области, содержащей в формате Excel биографические параметры 8 тыс. пострадавших в 1918–1953 гг. (Данная выборка не абсолютная и включает около трети всех

предполагаемых местных «политических»). Для идентификации социальной элиты из всего массива базы данных (БД) мы определили следующие историчные нижние социокультурные границы: 1) священнослужители; 2) обладатели профессий, требовавших тогдашнего полного и неполного высшего образования – врачи, инженеры, преподаватели, юристы и т. д.; 3) советско-партийные руководители с уровня секретаря райкома – председателя райисполкома; 4) армейское командование начиная от майорского звания и военнослужащие высокой квалификации – военные юристы, летчики, преподаватели; 5) лица творческих профессий – художники, артисты, музыканты и т. д.; 6) студенты вузов.

Таким образом, созданная БД репрессированной тамбовской элиты достаточно репрезентативна и является самостоятельным источником для проведения исторического анализа.

¹ Статья подготовлена в рамках проектной части гос. задания в сфере научной деятельности Минобрнауки РФ (задание 33.956.2014/К).

Абсолютное большинство в политических репрессиях тамбовской социальной элиты занимают мужчины (95,4 %) с преобладанием во все периоды. Доля женщин составила 4,6 %, что отражает состояние «элитного» рынка труда. Динамика полового состава политических репрессированных представлена в табл. 1. Наибольшее число женщин кара настигла в 1935–1941 гг. (30 человек). В следующие периоды их абсолютная составляющая упала, но при этом доля выросла в 4 раза в условиях деформированной войной социальной структуры и полового перекоса.

В движении среднего возраста репрессированных «верхов» в целом отражается соответствующая динамика «простых» жертв [5, с. 269]. За счет священнослужителей самые возрастные активисты были арестованы в 1922–1934 гг. (табл. 2). Ненамного моложе оказались жертвы следующего периода, забравшего большую долю «недобитых» религиозных деятелей, а также промышленных руководителей и армейское командование. Заметное репрессивное омоложение наблюдается в Великую Отечественную войну, подтянувшую на фоне демографического военного урона младшие возрасты в социальные «верхи». Ощутимо низкий возрастной ценз на начальном (36,4 года) и послевоенном (35,9) этапах репрессий объясняется как малой выборкой БД в соответствующих хро-

нологических границах, так направленностью и целями в конкретных условиях.

Во всех периодах, кроме послевоенного, средний возраст элиты оказывается выше, чем у остальных тамбовских репрессированных, что отразилось в итоговом возрастном соотношении двух совокупностей (52,1 года и 49,8 лет соответственно).

Корреляция половозрастного состава тамбовской социальной элиты с мерой наказания представлена в табл. 3. Наибольшее количество репрессированных находилось в возрасте 41–50 лет (279 человек; 27,2 %). Чуть меньшая доля приговоров пришлась на когорту 51–60-летних (25,4 %). Схожая картина наблюдалась на Смоленщине, правда, среди всех репрессированных, а не только в их элитной совокупности [1, с. 24]. Женщины, как более молодые и позже вошедшие в социальные «верхи», максимально пострадали в возрасте от 31 до 40 лет. При этом к высшей мере наказания чаще всего приговаривались пожилые люди старше 71 года (77,3 %). В 45 % случаев смертный приговор ожидал когорту 61–70-летних. Причинами столь жестокого обращения со старшими группами являлись как их социальное происхождение, образ деятельности (в основном это были церковнослужители), большой жизненный опыт (сознательное существование в имперском государстве), так и малая физическая полезность от старого человека в строительстве социализма.

Таблица 1

Движение половой структуры социальной элиты по периодам репрессий

Пол	Репрессии до 1922 г.		1922–1934 гг.		1935–1941 гг., до ВОВ		ВОВ		1946 г. и после		Всего	
	всего	в %	всего	в %	всего	в %	всего	в %	всего	в %	всего	в %
Мужчины	12	85,7	190	97,9	713	95,9	47	85,5	15	83,3	977	95,4
Женщины	2	14,3	4	2,1	30	4,1	8	14,5	3	16,7	47	4,6
Всего	14	100	194	100	743	100	55	100	18	100	1024	100

Примечание: малая выборка в репрессиях до 1922 г. сложилась из-за недоучета жертв «красного террора» и пострадавших за «антоновщину» в условиях фактического институционального отсутствия уголовного кодекса.

Таблица 2

Движение среднего возраста репрессированной тамбовской элиты (оба пола)

Этап репрессий	Репрессии до 1922 г.	1922–1934 гг.	1935–1941 гг., до ВОВ	ВОВ	1946 г. и после
Средний возраст	36,4	53,1	51,1	45,7	35,9

Таблица 3

Распределение репрессированной тамбовской элиты
по возрасту и высшей мере наказания

Возраст	Приговоренные (репрессированные)									
	всего	в %	к ВМН		мужчин	женщин	к ВМН (мужчины)		к ВМН (женщины)	
			всего	в %			всего	в %	всего	в %
До 21	4	0,4	1	25,0	1	3	0	0	1	33,3
21–30	74	7,2	15	20,3	65	9	14	21,5	1	11,1
31–40	234	22,9	94	40,2	222	12	90	33,3	4	33,3
41–50	279	27,2	94	33,7	269	10	94	34,9	0	0
51–60	260	25,4	79	30,4	250	10	78	31,2	1	10,0
61–70	151	14,8	68	45,0	148	3	68	45,9	0	0
71 и старше	22	2,1	17	77,3	22	0	17	77,3	0	0
Всего	1024	100	368	35,9	977	47	361	36,9	7	14,9

В то же время, по абсолютным показателям расстрельных приговоров, лидерами являются активисты из возрастных групп 31–40 и 41–50 лет (в обоих когортах по 94 случая высшей меры наказания (ВМН)). При этом в первой доля расстрелов составила 40,2 %. Именно они, амбициозные уроженцы рубежа веков, активно зачищались как своими младшими, так и старшими соперниками в битве за элитные места советского общества.

Что мы имеем в итоге. Доля расстрелов в репрессиях социальной элиты составила 35,9 %, что выше соответствующего показателя как у простых тамбовских (23,3 %), так и, к примеру, у смоленских (28,3 %; [1, с. 14, 16]) политических. Тем самым, элитной деятельности сопутствовала повышенная виктимность. При этом женщин реже мужчин приговаривали к высшей мере (14,9 и 36,9 % соответственно). Среди причин менее кровавой женской картины является их более молодой возраст, низкая доля в социокультурных верхах и характер занимаемой должности, а также снисходительное отношение властей.

Обратимся к национальному составу репрессированной элиты (табл. 4). Поясним, что всего тамбовский шторм политических репрессий в отношении верхних социальных слоев охватил представителей 16 национальностей. В табл. 4 рассматриваются 9 из них (в группу «прибалтов» включены латыши, литовцы и эстонцы), доля же остальных (чехи, молдаване, армяне, корейцы, шведы, венгры и азербайджанцы) репрезентативно мала и представлена совокупно (см. категорию «прочие»).

По понятным причинам в славной однородностью Тамбовской области основной пострадавшей группой стали русские (84,1 %), при этом их доля была меньше соответствующей в региональном населении. Все остальные национальности превосходят свои доли в переписной статистике. Арестованных русских реже приговаривали к расстрелам, меньший процент только у немцев. Наибольший показатель высшей меры социальной защиты среди евреев (62,5 %). В этом можно усмотреть стремление властей остудить семитский пассионарный пыл, но более явной причиной являлась профессиональная составляющая: из всех «националов» среди евреев самая большая доля репрессивно-уязвимых промышленно-хозяйственных руководителей (38 %). Непропорционально высокие показатели расстрелов получились и у малых народов (поляков, латышей), в чем присутствуют отголоски национальных операций НКВД.

Иная картина сложилась в приговорах к 10 годам исправительно-трудовых лагерей. Самые высокие показатели практически смертных «десяток» демонстрируют русские и немецкие совокупности. Минимальная доля таковых наказаний в приговорах евреев, при максимальных показателях в расстрелах создает впечатление, что их старались выбить из обоймы с первого раза, не давая шанса выжить в суровых лагерных условиях.

Таким образом, по совокупному показателю в приговорах расстрелов и «десяток» лидируют евреи (75 % случаев), далее идут украинцы (70,6 %), белорусы (68,4 %), поляки (66,6 %), русские и прибалты (по 60 %). Чуть более половины таковых приговоров вынесены немцам.

Таблица 4

Национальный состав репрессированных тамбовской социальной элиты

Национальность	Репрессированные						Численность по переписи 1939 г. (в Тамбовской обл.)	
	всего	в %	приговоренные к ВМН		10 лет лишения свободы		всего	в %
			всего	в %	всего	в %		
Русские	861	84,1	292	33,9	226	26,2	1851942	98,60
Украинцы	34	3,3	19	55,9	5	14,7	11372	0,60
Белорусы	19	1,9	10	52,6	3	15,8	1861	0,10
Поляки	36	3,5	16	44,4	8	22,2	611	0,03
Евреи	24	2,3	15	62,5	3	12,5	1719	0,10
Немцы	30	2,9	7	23,3	9	30,0	3229	0,20
Прибалты	10	1,0	4	40,0	2	20,0	325	0,02
Прочие	10	1,0	5	50,0	–	–	516	0,03
Всего	1024	100	368	35,9	256	25	1871575	99,7

Социально-профессиональная структура репрессированной тамбовской элиты представлена в табл. 5. Чаще других профессиональных групп расстрелам подвергались партийно-советские работники (50 % приговоров), промышленно-хозяйственные руководители (44,4 %) и армейское командование (44 %). В период борьбы с вредительством на производстве была обезглавлена практически вся крупная тамбовская промышленность. Кому-то повезло больше (находящийся под следствием директор завода «Революционный труд» Н.П. Басилов продолжил свою карьеру), кому-то меньше (директор тамбовской электростанции А.А. Шатилов был расстрелян в 1938 г.). Неудачи при строительстве завода СК-5 (синтетический каучук) повлекли за собой массовые аресты руководства: в один день 28 января 1938 г. Военной коллегией Верховного суда СССР вынесены расстрельные приговоры А.В. Любимову (начальник оборудования строительства завода), Н.А. Дубышкину (технический руководитель) и Т.У. Хвостикову (начальник строительства). Позже, 26 мая, к ним присоединился начальник отдела снабжения Я.А. Шейнин, являвший собой нередкий пример соединения национального и профессионального предлога репрессии.

Высокая доля смертных приговоров в культурной группе, в числе которой расстрелянный в 1938 г. артист Драматического театра Н.М. Дьяконов, усиливается и чаще встречающимися в их среде десятилетними лагерными сроками (50 %). Наименее по-

страдавшей от высшей меры категорией было молодое студенчество вузов.

Отметим перекося в профессиональной структуре социальных верхов – практически половину ее состава составляют церковно-служители, пропорционально обеспечившие тем самым свою подавляющую долю во всех расстрельных случаях (48,9 %) и 10-летних сроках (61 %).

Видовая динамика приговоров по периодам репрессий представлена в табл. 6. Движение структуры мер наказаний показывает наибольшее разнообразие приговоров и их жестокость в 1935–1941 гг. Рассмотрим подробнее этот период по причине его репрезентативности и потенциальной возможности сравнения с другими регионами. Доля приговоров в 1935–1941 гг. отражена на рис. 1. Практически каждый второй в эти годы был расстрелян и каждый четвертый получил 10 лет лагерей. При этом наибольшая плотность пришлась на 1937–1938 гг. (88 % всех приговоров периода и 64 % всех политических репрессированных в регионе в 1918–1953 гг.). Доля расстрелов в приговорах за эти два года составила 54,4 % (351 человек из 645). В то же самое время по всей стране по политическим мотивам было осуждено 1344923 человек, из которых 681692, или 50,7 %, приговорено к высшей мере [7, с. 318]. В литературе именно за 1937–1938 гг. закрепилось название «большой террор», хотя фактическое его начало связывают с убийством 1 декабря 1934 г. С.М. Кирова.

Помесячная динамика репрессий 1937–1938 гг. изображена на рис. 2. Формальное

начало массового «большого террора» связывают с выходом 30 июля 1937 г. оперативного приказа № 00447 НКВД СССР Н.И. Ежова «Об операции по репрессированию бывших кулаков, уголовников и других антисоветских элементов». На графике (рис. 2) это отражено в резком повышении количества приговоров в августе. Всего за первые три месяца

(август, сентябрь и октябрь) на фоне повышенного энтузиазма тамбовских властей была репрессирована треть всех пострадавших от «большого террора». Абсолютный же пик пришелся, как и по всей стране, на декабрь 1937 г. (23,5 % приговоров, 152 человека осуждено).

Таблица 5

Профессиональные группы представителей социальной элиты – мера наказания

Профессиональная группа	Всего, человек	Доля расстрелов в приговорах, в %	Доля осужденных на 10 лет, в %	Доля группы в расстрелах, в %	Доля группы в 10-летках ИТЛ, в %
Медицина	23	34,8	21,7	2,1	1,9
Церковь	529	34,0	29,9	48,9	61,0
Культура	12	41,7	50,0	1,3	2,3
Образование	111	29,7	30,6	8,9	13,1
Партия	42	50,0	11,9	5,7	1,9
Сельское хозяйство	39	35,9	12,8	3,8	1,9
Юстиция	9	33,3	11,1	0,8	0,4
Промышленность	126	44,4	11,1	15,2	5,4
НКВД-НКГБ	2	0	50,0	0	0,4
ЖД	11	27,3	18,2	0,8	0,8
РККА	50	44,0	20,0	5,9	3,9
ДМХ, БОЗ	59	36,2	25,9	5,7	5,8
Студенты	11	18,2	27,3	0,5	1,2
Всего	1024	35,9	25	100	100

Примечание: ДМХ – домохозяева; БОЗ – без определенного места занятий

Таблица 6

Структура приговоров, вынесенных представителям тамбовской элиты, абсолютные данные

Характер репрессии	Репрессии до 1922 г.	1922–1934 гг.	1935–1941 гг., до ВОВ	ВОВ	1946 г. и после	Всего
Расстрел	2	11	352	2	–	368
Условный расстрел	4	–	–	–	–	4
25 лет лишения свободы	–	–	2	–	3	5
15 лет	–	–	9	–	–	9
10 лет	–	30	189	29	8	256
7–9 лет	–	–	79	12	1	92
4–6 лет	–	67	51	4	1	123
1–3 года	2	34	13	1	–	50
Высылка	1	41	7	4	5	58
Принудительные работы без лишения свободы	1	–	–	–	–	1
Лагерь на время Гражданской войны	4	–	–	–	–	4
Условное осуждение к лишению свободы	–	8	1	–	–	9
Оправдание по суду	–	–	29	2	–	31
Освобождение с зачетом предварительного заключения	–	–	2	–	–	2
Смерть во время следствия	–	–	6	1	–	7
Лишение права проживания в ряде мест	–	3	2	–	–	5
Всего	14	194	742	55	18	1024

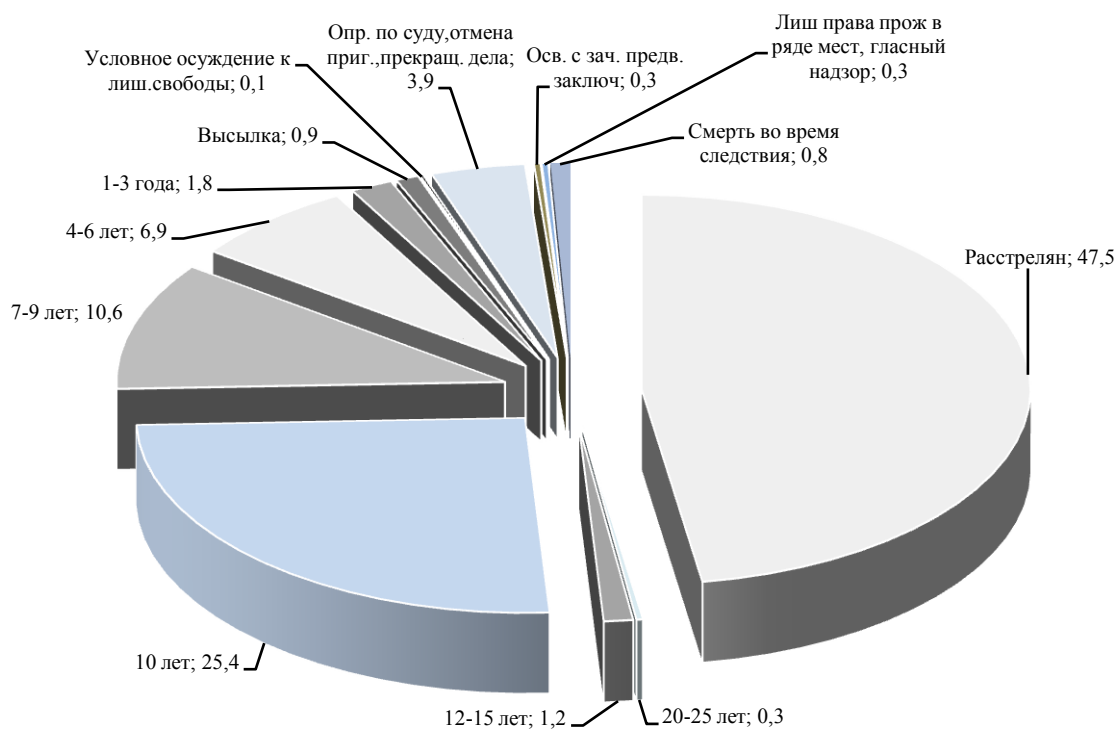


Рис. 1. Доли структуры приговоров в период 1935–1941 гг. (%)

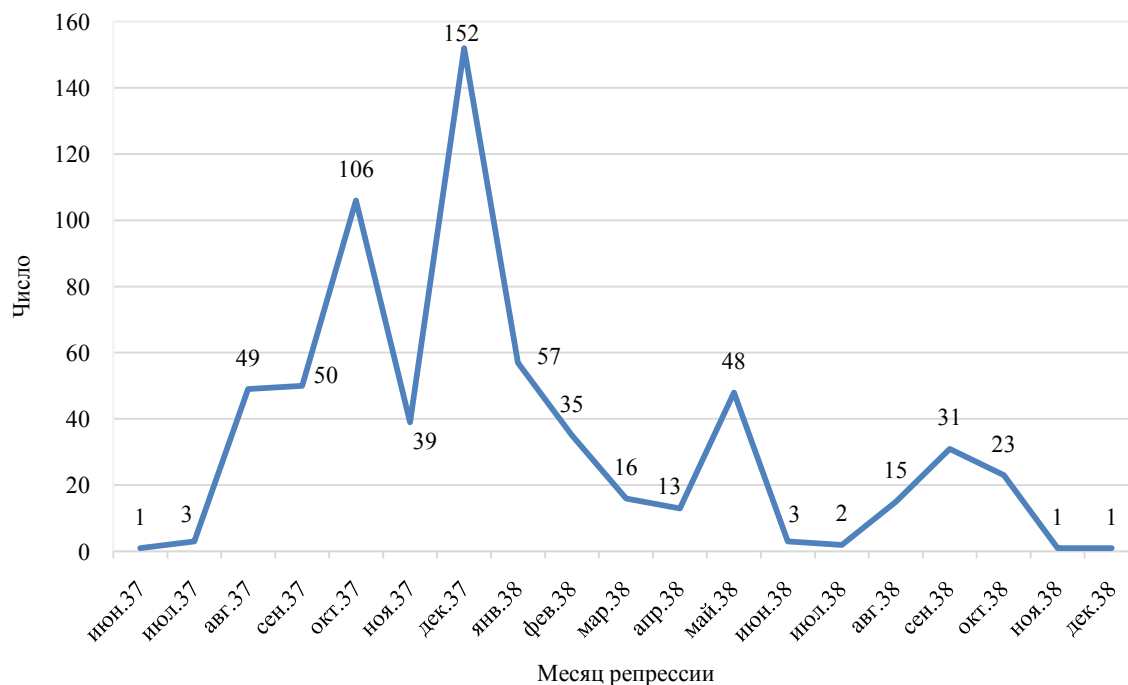


Рис. 2. Помесячная динамика политических репрессий тамбовской социальной элиты в годы «большого террора»

Начиная со следующего года репрессивный механизм сбавляет обороты, проходя майский и сентябрьский подъемы. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «Об арестах, прокурорском надзоре и ведении следствия» от 17 ноября 1938 г. положили конец «массовым операциям», что характерно отразилось в крутом падении графического тренда приговоров до единичных случаев ноября–декабря при указанной агонии сентября и частично октября, имевшей под собой основание «добить» как можно больше до окончания законного срока.

Рассмотрим помесечное движение расстрельных и остальных приговоров «большого террора» (рис. 3). Как было ранее сказано, за два «страшных» года репрессиям подверглись 645 представителей тамбовских социальных верхов. На долю 1937 г. приходится 62 % (400 человек) всех арестов и 51,6 % (181 человек) расстрелов. Подавляющее абсолютное количество смертных и иных приговоров было вынесено в декабре 1937 г. (54 и 98 человек соответственно), но при этом

самый высокий процент расстрелов приходится на январь 1938 г. (87,7 %; 50 человек), делая его таким образом наиболее жестоким месяцем. Также высокая доля смертных решений ожидала арестованных активистов как в начале массового террора (август и сентябрь 1937 г. – 67 и 64 %), в середине (март и май 1938 г. – до 81 %), так и на его исходе (сентябрь – 87 %).

Отметим, что в целом 1938 г. при меньшем количестве арестованных демонстрирует большую плотность высшей меры в приговорах в сравнении с 1937 г. (69,4 и 45 % соответственно). Всего же на два года «массового психоза» пришлось 95,4 % всех расстрелов тамбовской социальной элиты. (Схожие показатели смертельных приговоров (92,8 %) сложились и на репрессированной Смоленщине [1, с. 17]). В целом, проанализировав сущность и динамику «большого террора», можно сказать, что тамбовская региональная репрессивная машина работала в такт со всероссийской.

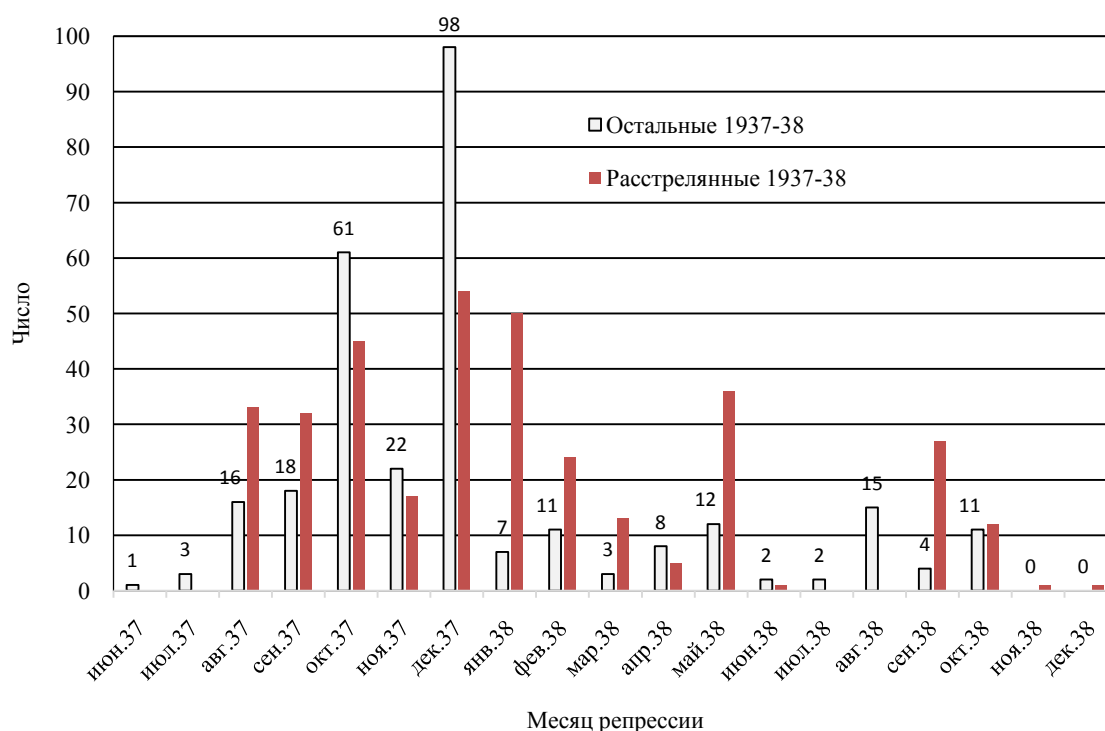


Рис. 3. Помесячная динамика расстрелов и остальных мер наказания

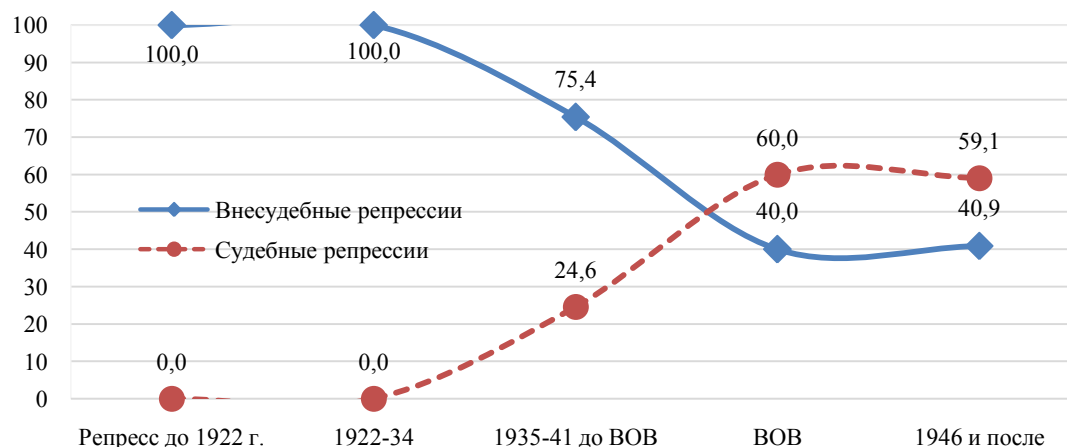


Рис. 4. Движение долей (%) судебных и внесудебных репрессий тамбовской социальной элиты

Наконец перейдем от жертв террора к его исполнительным органам. Ранние этапы репрессий отмечены 100 % участием внесудебных структур (рис. 4). С приходом в 1935 г. на пост генпрокурора А.Я. Вышинского происходит разворот и система начинает принимать формально-законный вид, с последующим доминированием судебных органов в послевоенных приговорах. Но из-за преобладания внесудебных расправ в наиболее массовых репрессивных периодах (в годы нэпа, коллективизации и «большого террора») на итоговую долю «законных» приговоров в репрессиях социальных «верхов» приходится лишь 22,3 %, что несколько больше аналогичного показателя у простых тамбовских политических (17 %). В целом, репрессивные «элитные» и «неэлитные» тренды похожи, что говорит об отсутствии в потоке дел каких-либо исключений для активистов.

В итоговом спектре самыми карающими инструментами репрессивной политики государства стали внесудебные органы: «тройки» НКВД-ОГПУ (56,6 % приговоров) и Особые совещания (10,6 %). На долю основного судебного органа – военную коллегия Верховного суда СССР пришлось 10,7 % всех процессов.

Рассмотренное движение объема и структуры репрессированных тамбовских социальных верхов стало возможным благодаря методически правильно созданной электронной просопографической БД, обладающей высоким компаративистским свойством и репрезентативностью.

Список литературы

1. Кодин Е.В. Репрессированная российская провинция. Смоленщина. 1917–1953 гг. М., 2011.
2. Лягушкина Л.А. Социальный портрет репрессированных в ходе Большого террора (1937–1938 гг.): анализ базы данных по книгам памяти Нижегородской области // Историческая информатика. 2012. № 1 (сентябрь). С. 30-43.
3. Лягушкина Л.А. Социальные характеристики репрессированных в годы Большого террора (1937–1938 гг.) в Карельской АССР // Вестник Пермского университета. Серия История. Пермь, 2014. Вып. 3 (26). С. 36-44.
4. Мишина Е.М. Социальные характеристики репрессированных на Алтае в 1935–1937 гг.: анализ базы данных и архивных материалов // Вестник Пермского университета. Серия История. Пермь, 2014. Вып. 3 (26). С. 45-56.
5. Дьячков В.Л. Политические репрессии 1918–1953 гг.: причины и структура (тамбовский случай) // Проблемы истории массовых политических репрессий в СССР. 1953–2013: 60 лет без Сталина. Осмысление прошлого советского государства: материалы 8 Междунар. науч. конф. Краснодар, 2013. С. 265-277.
6. Дьячков В.Л. Репрессии 1941–1945 гг.: методология изучения и фактор военного социально-демографического развития Тамбовской области // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. Вып. 10 (102). С. 258-267.
7. Население России в XX веке: в 3 т. М., 2000. Т. 1.

References

1. Kodin E.V. *Repressirovannaya rossiyskaya provintsiya. Smolenshchina. 1917–1953 gg.*

- [Repressed Russian province. Smolenshchina. 1917–1953]. Moscow, 2011. (In Russian).
2. Lyagushkina L.A. Sotsial'nyy portret repressirovannykh v khode Bol'shogo terrora (1937–1938 gg.): analiz bazy dannykh po knigam pamyati Nizhegorodskoy oblasti [Social portrait of former political prisoner during Great Terror: database analysis of Memory Books of Nizhny Novgorod region]. *Istoricheskaya informatika – Historical Information Science*, 2012, no. 1 (September), pp. 30–43. (In Russian).
3. Lyagushkina L.A. Sotsial'nye kharakteristiki repressirovannykh v gody Bol'shogo terrora (1937–1938 gg.) v Karel'skoy ASSR [Social portrait of the Great Terror victims (1937–1938) in Karelian ASSR]. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya Istoriya – Perm University Herald. Series “History”*, 2014, no. 3 (26), pp. 36–44. (In Russian).
4. Mishina E.M. Sotsial'nye kharakteristiki repressirovannykh na Altae v 1935–1937 gg.: analiz bazy dannykh i arkhivnykh materialov [Social features of the terror victims in Altai region, 1935–1937: analysis of database and archive materials]. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya Istoriya – Perm University Herald. Series “History”*, 2014, no. 3 (26), pp. 45–56. (In Russian).
5. Dyachkov V.L. Politicheskie repressii 1918–1953 gg.: prichiny i struktura (tambovskiy sluchay) [Political repressions 1918–1953: reasons and structure (Tambov experience)]. *Materialy 8 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii “Problemy istorii massovykh politicheskikh repressiy v SSSR. 1953–2013: 60 let bez Stalina. Osmyslenie proshlogo sovetского gosudarstva”* [Proceedings of 8th International Scientific Conference “Problems of History of Mass Political Repressions in USSR. 1953–2013: 60 years without Stalin”]. Krasnodar, 2013, pp. 265–277. (In Russian).
6. Dyachkov V.L. Repressii 1941–1945 gg.: metodologiya izucheniya i faktor voennogo sotsial'no-demograficheskogo razvitiya Tambovskoy oblasti [Repressions of 1941–1945: methodology of study and military factor of socio-demographic development of Tambov region]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2011, no. 10 (102), pp. 258–267. (In Russian).
7. *Naselenie Rossii v XX veke* [Population of Russia in XX century]. Moscow, 2000, vol. 1. (In Russian).

Поступила в редакцию 01.12.2016 г.
Received 1 December 2016

UDC 947(471.326)

THE POLITICAL REPRESSIONS OF 1918–1953 OF THE TAMBOV SOCIAL ELITE: CHARACTER AND STRUCTURE

Aleksander Nikolaevich KOSENKOV

Assistant of General and Russian History Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: alexkosenkov@mail.ru

The character and structure of political repressions of the Tambov social elite of 1920–1940s is considered. The source for research were prosopographic electronic database (DB) of repressed elite, which includes more than a thousand personalities, and was created on the basis of the preparatory work on the Memory Book of political repression of the Tambov region. In the result of the analysis of the DB the movement of representatives of regional social elite through the historical stages of Soviet political repression is shown. Age and gender structure of the repressed and its correlation with punishment is set. Thus, the proportion of women amounted to less than 5 %, which corresponds to the level of the elite of the labour market. Most of the victims were between the ages of 41 to 50 years (27 %), with most sentenced to death elderly people over 71 years (in 77.3 % of cases). The aggregate share of the shootings was 35.9 %, with women less likely than men sentenced to death (14.9 and 36.9 %, respectively). Considered through the prism of purges national and professional composition of social activists the largest share of the death penalty among the Jews and the party-Soviet and industrial leaders was shown. Repression of the Great Terror period (1937–1938) as the most massive and violent (64 % of all those arrested and executed 95.4 % of the Tambov “elitists”) is separately analyzed. Thus, the study showed that created electronic DB on continuous, long lines and representative lines of sociographic personal information allows unbiased to consider the political repression of the regional social elites and to describe their dynamics and structure.

Key words: data base; Great Terror; upper social strata; political repression; Tambov region; elite

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-100-108

Информация для цитирования:

Косенков А.Н. Политические репрессии 1918–1953 гг. в отношении тамбовской социальной элиты: характер и структура // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 100–108. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-100-108.

Kosenkov A.N. Politicheskie repressii 1918–1953 gg. v otnoshenii tambovskoy sotsial'noy elity: kharakter i struktura [The political repressions of 1918–1953 of the Tambov social elite: character and structure]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 100–108. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-100-108. (In Russian).

УДК 340+93/94

К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕОРИИ ОБЩЕСТВА И ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЕЕ РОЛИ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ПРАВОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ¹

© Владимир Владимирович СВИРИДОВ

кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: sviridovv@yandex.ru

Рассмотрены некоторые монады и основополагающие этапы развития коммуникативной теории общества, разработанной во второй половине XX века западной социальной наукой в лице Т. Парсонса, Н. Лумана, Ю. Хабермаса, К.-О. Апеля и других авторов. Проанализировав труды российских до-революционных исследователей социологического направления, таких как П.А. Сорокин, А.С. Звоницкая, К.М. Тахтарев, становится очевидным тот факт, что данные ученые использовали в своих научных изысканиях ряд понятий и категорий, характерных для коммуникативной теории общества, а также раскрывали основные социальные явления, в том числе и право, через призму коммуникации. Например, исследования К.М. Тахтарева базировались на таком понятии, как «социальное общение», А.С. Звоницкая опиралась на категорию «социальной связи», а П.А. Сорокин разработал стройную систему «социального взаимодействия». В последующий, советский, период развития российской науки, несмотря на негативное отношение к подобным буржуазным исследованиям, научная мысль также пыталась задействовать некоторые понятия, характерные для коммуникативного подхода. Так, на том научном этапе российский ученый Ю.И. Гревцов, посвятивший свои труды проблемам правовых отношений и осуществления права, в своих размышлениях активно опирался на категорию взаимодействия, которая является одним из базовых концептов коммуникативной теории общества. В настоящее время, когда перестали существовать советские идеологические догмы и появилась насущная необходимость дальнейшего развития и эволюционного преобразования современного российского правоведения, возникли новые концепции и теории, претендующие на изменение классических оснований науки права и использующие в своей основе в том числе и коммуникативный подход. Все это стало возможным благодаря эвристической ценности коммуникативной теории общества, а также тому научному базису, который был заложен в предшествующий период времени российской научной мыслью.

Ключевые слова: право; общество; социальное явление; коммуникативная теория общества; правовые исследования

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-109-116

В настоящее время юридическая наука переживает ряд кризисных явлений, связанных, прежде всего, с изменением существующей научной картины мира и формированием новой, постклассической рациональности. На волне подобных процессов в современном российском правоведении появляются новые концепции и теории, научные школы или «незримые коллегии», как называет их И.Л. Честнов [1], которым вполне по силам предложить определенную «концептуальную новизну», претендующую на изменение классических оснований науки права [2, с. 10].

Анализ некоторых из этих направлений позволяет сделать вывод об активном использовании сегодня российским правоведением ряда аспектов и руководящих начал так называемой «коммуникативной теории общества», сформировавшейся примерно во второй половине XX века в рамках, главным образом, западной социальной науки, среди представителей которой следует отметить Т. Парсонса, Н. Лумана, Ю. Хабермаса, К.-О. Апеля и др. Положения «коммуникативной теории общества» существенным образом содействуют познанию социальной сущности права и позволяют подвергнуть ревизии и обновлению классическую методологию научного исследования [3; 4].

Однако это совсем не означает, что актуальные достижения российского правоведе-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда. «Социально-интерактивные закономерности права: проблемы методологии и теории», проект № 15-03-00238.

ния строятся исключительно на заимствовании западного теоретического и практического опыта. Поэтому, прежде чем приступить к непосредственному анализу «коммуникативной теории общества» и ее влиянию на современные российские правовые исследования, необходимо отметить, что подобное положение вещей было бы невозможным без предшествующего российского опыта. В частности, нам хотелось бы упомянуть об отечественных дореволюционных исследователях, которые активно использовали в своих работах для изучения процессов, протекающих в обществе, идею коммуникации (взаимодействия).

Проблема изучения не только права, но и других общественных явлений через призму коммуникации рассматривалась российской наукой в начале XX века в трудах таких авторов, как П.А. Сорокин (1889–1968) [5], А.С. Звоницкая (1897–1942) [6], К.М. Тахтарев (1871–1925) [7].

Каждый из представленных авторов имел в своем распоряжении индивидуальный механизм анализа различных социальных явлений. Однако нельзя не отметить, что при всей оригинальности и самобытности теорий «социального общения» К.М. Тахтарева, «социальной связи» А.С. Звоницкой и «социального взаимодействия» П.А. Сорокина не составит особого труда разыскать определенное референтное понятие, сближающее обозначенные подходы. Безусловно, таким понятием может стать именно коммуникация (взаимодействие). Эти ученые предполагали «изучать, прежде всего, социальное поведение, а затем социальные структуры как постоянные (или повторяющиеся) формы взаимодействий и социальные процессы, то есть изменения структур и поведения» [8, с. 347].

К.М. Тахтарев, используя категорию «социального общения», раскрывал такие основополагающие понятия в социологии, как общество и общественная жизнь. Так, общество по К.М. Тахтареву – это «самодостаточное сожитие людей, находящихся во всевозможных формах общения друг с другом с целью всестороннего обеспечения жизни и сознающих свое общественное единство», а общественная жизнь – это «есть не что иное, как естественно сложившееся и органически развившееся сожитие людей, необходимых участников всевозможных ви-

дов общения и, в особенности, той наиболее широкой формы общения, которая называется человеческим обществом...» [7, с. 24, 141].

Социальное общение, по его мнению, являлось основой развития не только отдельной личности, но всего общества в целом, удовлетворяя его главные потребности. Сам автор выделял следующие виды общения: трудовое, брачное, чувственное, умственное, нравственное, а также политическое. Вместе с «социальным общением» для анализа общественной жизни существенное значение, по К.М. Тахтареву, имели и такие явления, как «повторяемость» и «необходимость», которые обусловили появление экономики, права, политики и других социальных форм жизнедеятельности общества [7].

Основой для изучения любых социальных явлений в случае с А.С. Звоницкой становился в широком смысле феномен «социальных связей», а в более узком – такое явление, как «эективация» – особая форма социального подражания или ожидания, возникающая в сознании индивидуумов, вступающих в контакт, основанная на понимании того, что у других людей происходят похожие процессы познания окружающего мира и себя. Следовательно, в своей основе человек поступает так же, как желает, чтобы поступали в отношении него окружающие его люди, которые в свою очередь осознают, что ты понимаешь их ожидания. Отсюда человек, с одной стороны, получает импульс необходимого и должного поведения, а с другой стороны – посылает его в окружающий социальный мир. Обосновав предпосылки и природу феномена «социальной связи», А.С. Звоницкая в работе «Опыты теоретической социологии» предпринимала попытку анализа как общества в целом, так и отдельных динамических социальных явлений [6].

Категорией «взаимодействие» для понимания природы общественной (в том числе – правовой) жизни оперирует П.А. Сорокин. «Если мы охватим умственным взором весь человеческий мир, – писал ученый, – то он покажется нам похожим на огромное человеческое море. Это море составляется из отдельных волн. Такими отдельными волнами являются отдельные процессы взаимодействия и образуемые ими социальные группы» [9, с. 26]. «Весь обширный океан мировой истории человечества, – также писал ученый, –

составляется из отдельных ручьев и рек, каковыми являются отдельные длительные и мгновенные процессы взаимодействия. Одни из них, а именно организованные потоки взаимодействия, имеют определенные очертания берегов, определенное русло, другие – неорганизованные процессы или группы, подобны бесформенной болотной воде, не имеющей определенного русла, ясных береговых очертаний и точно выраженного течения. Как море составляется из отдельных ручьев, рек и потоков, так и океан общественной жизни человечества составляется из таких процессов взаимодействия» [9, с. 27].

Среди российских дореволюционных исследователей труды П.А. Сорокина в наибольшей степени приближены к коммуникативному пониманию общества и права. П.А. Сорокин начинал свою научную деятельность с изучения предмета и методов исследования социологии – науки, которая «изучает совместную жизнь людей, необходимо зависимость друг от друга». На первое место автор выдвигал прежде всего социальную зависимость, которая состояла из психического взаимодействия индивидов и реализовывалась в их поведении. Социальная группа, а затем и общество, появлялись только в том случае, если члены этих объединений на психологическом уровне выстраивали друг с другом систему одинакового понимания символов или «символизацию» [8, с. 363].

Дальнейшее развитие концепции П.А. Сорокина приводит к появлению завершенной теории «социального взаимодействия». Ее простейшая модель строилась на взаимодействии двух индивидов и представляла из себя следующую структуру:

- 1) индивиды (по меньшей мере, два);
- 2) их действия – акты;
- 3) проводники взаимодействия.

«Элементарный учебник общей теории права в связи с учением о государстве» П.А. Сорокина начинается с попытки ответить на вопрос: «Что такое право?». Здесь автор приводит критику основных представлений о праве и считает, что ни одно из них не приемлемо. Так, например, он дает негативную оценку божественного и государственного происхождения права, сомневается в том, что «принудительность» и «общая воля» являются основными признаками права, а также подчеркивает двусмысленность опре-

деления права через «охрану свободы» и «защиту и разграничение интересов». Сам же автор считал, что право возникло благодаря общественной жизни людей, и предлагал строить его определение на элементе, который наиболее часто использовался и был общим для всех критикуемых им подходов: «...все они понимают под правом, прежде всего, правила поведения» [10, с. 28, 121]. Отсюда право – это совокупность общественных правил поведения, устанавливающих определенное социальное взаимодействие, в ходе которого «одно лицо (субъект права) наделяется тем или иным полномочием (правомочием), а другое лицо (субъект обязанности) той или иной обязанностью» [10, с. 29]. При этом П.А. Сорокин считал право и общество взаимозависимыми явлениями, которые друг без друга не могли существовать. Так, право, являясь непосредственным продуктом общества, «распределяло права и обязанности между членами общества, указывая, кто и на что имеет право и обязан делать», а также организует «общество, создавая власть», как представителя права. В данном случае, право формировало общественный порядок, и жизнь отдельных индивидов становилась единым обществом [10, с. 29, 105, 121].

Таким образом, обращение к дореволюционному исследовательскому опыту рельефно демонстрирует значимость и эффективность использования коммуникативных оснований для познания социальной реальности права. В то же время опыт, накопленный в советский период времени, напротив, ввиду существовавшей монополии на понимание законов развития общества в виде исторического материализма, во многом затруднял подобные исследования. Это связано с тем, что искусственно культивированное в советский период времени монистическое мировоззрение не считало необходимым на должном уровне исследовать межличностное взаимодействие (коммуникацию) – как один из возможных вариантов осмысления основы социальных процессов и феноменов. Ведущая роль в данном случае отводилась воле экономически господствующего класса.

Однако, несмотря на подобную заданность, и в советский период времени появлялись работы, пытавшиеся раскрыть некоторые социальные явления и процессы, в том

числе и право, через призму взаимодействия, и показать важность данного феномена. В данном случае следует упомянуть, прежде всего, работы Ю.И. Гревцова, который, изучая проблему правовых отношений, вывел следующее определение исследуемого явления – это «специфическая форма социального взаимодействия субъектов права с целью реализации законных интересов и достижения того, что предусмотрено законом, иным источником права. Правовые общественные отношения – это такая разновидность социального взаимодействия людей, в рамках которой субъекты права добиваются удовлетворения интересов, в особом порядке признанных и гарантированных государством» [11, с. 81]. Таким образом, автор считает, что правоотношения не возникают благодаря нормам права, а появляются в результате двустороннего (как минимум), имеющего взаимный характер, отношения субъектов.

В современной социально-философской литературе справедливо подчеркивается, что «одно начало, один масштаб оценки, монизм – негодная стратегическая парадигма. Монистические претензии различного рода заводят принимающие их сообщества в тупики, поскольку в данной парадигме отражается несовершенный способ отношения к миру» [12; 13, с. 10].

Все это, конечно же, не могло не отразиться на общей структуре не только советского, но и современного правового мировоззрения. Тем не менее, в настоящее время российское правоведение весьма активно разрабатывает новые методологические основы познания социальной реальности, отходит от старых монистических установок, и в этом определенная роль принадлежит коммуникативной теории общества. За последний период времени появилось немало авторских концепций, использующих в своей основе ту или иную форму коммуникации [2].

Например, родоначальником российской «коммуникативной теории права» является представитель петербургской школы философии и социологии права А.В. Поляков [14; 15]. Он отмечает, что «право формируется как специфический социальный язык и как универсальная форма социального взаимодействия (коммуникации)» [16, с. 148]. Развивая эту мысль, необходимо отметить, что право имеет глубокую социально-интерак-

тивную (коммуникативную) природу, в силу которой правовое регулирование выражает (должно выражать), прежде всего, смысл, логику и закономерности феномена социального взаимодействия [17; 18].

Как видим, определенные элементы коммуникации активно используются современным российским правоведением. Непосредственно же «коммуникативная теория общества» оформилась во второй половине XX века и ассоциируется, прежде всего, с именами Ю. Хабермаса [19] и К.-О. Апеля [20]. Так, отечественный исследователь А.В. Назарчук отмечает, что именно «немецкой социальной науке принадлежит особая заслуга в философском осмыслении коммуникации» в лице представленных персоналий, которые «положили в основание своей общественной и этической теории исследование нормативных оснований коммуникации» [21, с. 6].

Значение выстроенной авторами цельной парадигмы устройства и развития общества сложно переоценить. Благодаря таким определяющим качествам, как универсальность, интегративность и перспективность, коммуникативная теория общества поспособствовала появлению полновесных научных школ в философии, филологии, социологии, политологии, юриспруденции и других областях не только гуманитарного, но и естественно-научного знания. Такому широкому научному признанию обозначенное направление обязано, во-первых, своими теоретическими истоками, а во-вторых, сложившимися в современном постиндустриальном обществе новыми особенностями и условиями жизни.

Что касается теоретических основ, то в рамках коммуникативной теории общества свое отражение также нашли такие современные концепции, как феноменологическая социология и философия, герменевтика, «теория социального действия» М. Вебера – Т. Парсонса, теория «общественной интеграции – дезинтеграции» Н. Лумана. Среди классических подходов, оказавших влияние на становление коммуникативной теории общества, следует выделить взгляды родоначальников немецкой классической философии И. Канта и Г. Гегеля, а также некоторые убеждения К. Маркса и Ф. Энгельса.

Так, А.В. Назарчук отмечает, что «основной импульс теоретическим открытиям»

К.-О. Апеля дала «идея трансцендентальной философии Р. Декарта – И. Канта – Э. Гуссерля, а самого К.-О. Апеля он называет «философом, глубоко усвоившим начала классической немецкой философии», а также своеобразным «мостом между двумя философскими культурами» [21, с. 25]. Сам К.-О. Апель в одной из своих работ отмечал, что предлагаемый им «путь ведет не к историческому И. Канту и даже не к неокантианству в стиле XIX века, а скорее к аналитически-языковому или семиотическому преобразованию трансцендентальной философии» [20, с. 177]. Что касается Ю. Хабермаса, то на его взгляды оказал влияние достаточно обширный диапазон философских направлений западноевропейской и англо-американской мысли. А.В. Назрачук отмечает, что «базисом» для Ю. Хабермаса стал, наряду с немецкой классической философией, «марксизм и неомарксизм, прагматизм, системная теория, феноменология и теория рациональности М. Вебера» [21, с. 64]. Лишь в более поздний период творчества наметился некоторый отход от «марксистско-гегельянски окрашенной герменевтической традиции к американской школе прагматизма» и обращение к феноменологии в интерпретации А. Шюца и системной теории Т. Парсонса [21, с. 65]. В целом же следует отметить, что Ю. Хабермас стал достойным последователем идей, высказанных К.-О. Апелем, а их продуктивное научное взаимодействие привело к созданию собственной теории, выходящей за рамки франкфуртской школы. Сам же Ю. Хабермас во вступлении к одной из своих работ отметил, что «среди ныне живущих философов никто не оказал более глубокого влияния на направление моих мыслей, чем К.-О. Апель» [19, с. 6].

Если же говорить о жизненно-бытийном наполнении современного социума, то в результате произошедшей за последний период времени информационно-коммуникативной революции, затронувшей все сферы социального взаимодействия, коммуникативная теория общества получила дополнительную актуальность и значимость.

В определенные моменты развития науки приходит осознание того, что для объяснения динамики развития современного общества и происходящих в нем процессов уже недостаточно существующих идеологий и

знаний. Например, в период становления капитализма К. Маркс и его сторонники, используя новые для того времени подходы, весьма обстоятельно обосновывали и описывали общество с позиции производительных сил и капитала. В то же время в современном обществе на первый план вышли новые социальные институты и структуры, а вслед за ними появилась и обосновывающая их мировоззренческая идеология.

Представители коммуникативной теории общества считают устаревшей метафизическую систему взглядов в целом. Особой критике Ю. Хабермас подвергает кантовскую трансцендентальную теорию познания. В целом же, отвечая на вопрос о месте и роли философии в современных реалиях, К.-О. Апель и Ю. Хабермас не разделяют утверждения о ее смерти. Однако оба считают, что время «великих философов» прошло и видят в гениях прошлого не только создателей фундаментальных систем, но и людей, которые своим авторитетом закрывают «поиски новых возможностей» [19, с. 298-299]. По этому поводу Ю. Хабермас писал: «Обесценившийся философский способ мышления не нужно поддерживать, он должен уступить место другому средству, которое позволит недискурсивным путем спуститься в непредставимые глубины эпохи суверенности или бытия» [19, с. 23]. На смену старых методов должна была прийти новая коммуникативная программа, которая приписывала «эпистемический авторитет сообществу людей, сотрудничающих и говорящих друг с другом» [19, с. 32-33]. Такая жизненно-бытийная коммуникация приводит к взаимопониманию и является «единственной альтернативой» ненасилственного воздействия людей друг на друга. Бездейственное осознание окружающего мира ушло в прошлое. Инертное созерцание бытия перестало отвечать современным реалиям, появилась необходимость в действии, не просто каком-то единичном акте, а в действиях, совершаемых множеством акторов – коммуникации. Появилась необходимость ориентироваться не на результаты работы сознания, а на «объективации, осуществляемые в действиях и языке» [19, с. 20, 33].

Таким образом, применение современным российским правоведением некоторых теоретических основ коммуникативной теории общества происходит с опорой на уже

сформированную российским правовым курсом проблематику, а познавательная ценность коммуникации является неоспоримым фактом. Например, И.Л. Честнов считает, что коммуникация становится основой таких ключевых «модусов бытия права», как интересубъективизм, человекоцентризм, контекстуализм, историческая и социокультурная обусловленность права или релятивизм и ряда других аспектов онтологии права [2, с. 11]. В комплексе же все эти элементы позволяют говорить не просто о возможности, но и о необходимости появления новой картины правовой реальности, основанной на более глубоком взаимодействии практического и теоретического правового опыта.

Список литературы

1. Честнов И.Л. Постклассическая коммуникативная концепция права как «незримая коллегия» // Известия высших учебных заведений. Правоведение. 2013. № 5. С. 112-123.
2. Честнов И.Л. Научная новизна постклассической юриспруденции // Российский журнал правовых исследований. 2016. № 2. С. 7-15.
3. Поляков А.В. Коммуникативное правопонимание. Избранные труды. СПб.: Альфа-Пресс, 2014. 575 с.
4. Честнов И.Л. Правовая коммуникация в контексте постклассической эпистемологии // Известия высших учебных заведений. Правоведение. 2014. № 5. С. 31-41.
5. Сорокин П.А. Система социологии. М.: Астрель, 2008. 1003 с.
6. Звоницкая А.С. Опыт теоретической социологии. Киев: Книгоиздательство И.И. Самоненко, 1914. Т. 1. Социальная связь. 306 с.
7. Тахтарев К.М. Наука об общественной жизни, ее явлениях, их соотношениях и закономерности: Опыт изучения общественной жизни и построения социологии. Пг.: Кооперация, 1919. 432 с.
8. Социологическая мысль в России. Очерк истории немарксистской социологии последней трети XIX – начала XX века / под ред. Б.А. Чагина. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1978. 416 с.
9. Сорокин П.А. Общедоступный учебник по социологии. Статьи разных лет. М.: Наука, 1994. 560 с.
10. Сорокин П.А. Элементарный учебник общей теории права в связи с учением о государстве. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2009. 240 с.
11. Гревцов Ю.И. Правовые отношения и осуществление права. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. 130 с.
12. Сагатовский В.Н. Социальная философия: поиски целостности // Социально-политический журнал. 1994. № 6. С. 55-70.
13. Сорокин П.А. Духовный облик М.М. Ковалевского как мыслителя // М.М. Ковалевский в истории российской социологии и общественной мысли / отв. ред. А.О. Бороноев. СПб., 1996. С. 5-12.
14. Поляков А.В. Общая теория права: Феноменолого-коммуникативный подход. СПб.: «Юридический центр Пресс», 2003. 845 с.
15. Поляков А.В. Постклассическое правоведение и идея коммуникации // Известия высших учебных заведений. Правоведение. 2006. № 2. С. 26-43.
16. Поляков А.В. Общая теория права. Курс лекций. СПб.: «Юридический центр Пресс», 2001. 642 с.
17. Трофимов В.В. Взаимодействие индивидов как правообразовательный процесс: общетеоретический аспект / науч. ред. Н.А. Придворов. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. 148 с.
18. Трофимов В.В. Правообразование в современном обществе: теоретико-методологический аспект / под ред. Н.А. Придворова. Саратов: Изд-во Саратов. гос. академии права, 2009. 308 с.
19. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / пер. с нем.; под ред. Д.В. Скляднева. СПб.: Наука, 2001. 380 с.
20. Апель К.-О. Трансформация философии / пер. с нем. В. Куренного, Б. Скуратова. М.: Логос, 2001. 344 с.
21. Назарчук А.В. Теория коммуникации в современной философии. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 320 с.

References

1. Chestnov I.L. Postklassicheskaya kommunikativnaya kontseptsiya prava kak «nezrimalaya kollegiya» [Post-classical communicative concept of law as an “invisible college”]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Pravovedenie – Proceedings of Higher Education Institutions. Pravovedenie*, 2013, no. 5, pp. 112-123. (In Russian).
2. Chestnov I.L. Nauchnaya novizna postklassicheskoy yurisprudentsii [The scientific novelty of the post-classical jurisprudence]. *Rossiyskiy zhurnal pravovykh issledovaniy – Russian Journal of Legal Studies*, 2016, no. 2, pp. 7-15. (In Russian).
3. Polyakov A.V. *Kommunikativnoe pravoponimanie. Izbrannye trudy* [Communicative law-understanding. Selected works]. St. Petersburg, Alf-Press Publ., 2014, 575 p. (In Russian).

4. Chestnov I.L. Pravovaya kommunikatsiya v kontekste postklassicheskoy epistemologii [Legal communication in the context of post-classical epistemology]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Pravovedenie – Proceedings of Higher Education Institutions. Pravovedenie*, 2014, no. 5, pp. 31-41. (In Russian).
5. Sorokin P.A. *Sistema sotsiologii* [System of Sociology]. Moscow, Astrel Publ., 2008, 1003 p. (In Russian).
6. Zvonitskaya A.S. *Opyt teoreticheskoy sotsiologii* [Experience of Theoretical Sociology]. Kiev, Book Publ. of I.I. Samonenko, 1914, vol. 1. *Sotsial'naya svyaz'*, 306 p. (In Russian).
7. Takhtarev K.M. *Nauka ob obshchestvennoy zhizni, ee yavleniyakh, ikh sootnosheniyakh i zakonomernosti: Opyt izucheniya obshchestvennoy zhizni i postroeniya sotsiologii* [Science About Social Life, Its Occurrences, Its Correlation and Regularity: Experience of Social Life Investigation and Sociology Development]. Petrograd, Kooperatsiya Publ., 1919, 432 p. (In Russian).
8. *Sotsiologicheskaya mysl' v Rossii. Ocherk istorii nemarksistskoy sotsiologii posledney treti XIX – nachala XX veka* [Sociological Thought in Russia. Notes on History of Non-Marxist Sociology of the Last Third of XIX – Beginning of XX Century]. B.A. Chagin (ed.). Leningrad, Leningrad Branch of Nauka Publ., 1978, 416 p. (In Russian).
9. Sorokin P.A. *Obshchedostupnyy uchebnik po sotsiologii. Stat'i raznykh let* [Textbook on Sociology Opened to General Use. Articles of different years]. Moscow, Nauka Publ., 1994, 560 p. (In Russian).
10. Sorokin P.A. *Elementarnyy uchebnik obshchey teorii prava v svyazi s ucheniem o gosudarstve* [Elementary Textbook of General Theory of Law Connected with Doctrine on Government]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2009, 240 p. (In Russian).
11. Grevtsov Yu.I. *Pravovye otnosheniya i osushchestvlenie prava* [Legal Relations and Exercise of a Right]. Leningrad, Leningrad State University Publ., 1987, 130 p. (In Russian).
12. Sagatovskiy V.N. *Sotsial'naya filosofiya: poiski tselostnosti* [Social philosophy: search of wholeness]. *Sotsial'no-politicheskiy zhurnal* [Social and Political Journal], 1994, no. 6, pp. 55-70. (In Russian).
13. Sorokin P.A. *Dukhovnyy oblik M.M. Kovalevskogo kak myslitelya* [Moral character of M.M. Kovalevskiy as a thinker]. *M.M. Kovalevskiy v istorii rossiyskoy sotsiologii i obshchestvennoy mysli* [M.M. Kovalevsky in History of Russian Sociology and Social Thought]. St. Petersburg, 1996, pp. 5-12. (In Russian).
14. Polyakov A.V. *Obshchaya teoriya prava: Fenomenologo-kommunikativnyy podkhod* [General Theory of Law: Phenomenological and Communicative Approach]. St. Petersburg, "Yuridicheskiy tsentr Press" Publ., 2003, 845 p. (In Russian).
15. Polyakov A.V. *Postklassicheskoe pravovedenie i ideya kommunikatsii* [Post-classical legal studies and idea of communication]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Pravovedenie – Proceedings of Higher Education Institutions. Pravovedenie*, 2006, no. 2, pp. 26-43. (In Russian).
16. Polyakov A.V. *Obshchaya teoriya prava*. [General Theory of Law]. St. Petersburg, "Yuridicheskiy tsentr Press" Publ., 2001, 642 p. (In Russian).
17. Trofimov V.V. *Vzaimodeystvie individov kak pravoobrazovatel'nyy protsess: obshcheteoreticheskiy aspekt* [Cooperation of Personalities as Law-making Process: General-Theoretical Aspect]. Tambov, Tambov State University named after G.R. Derzhavin Publ., 2002, 148 p. (In Russian).
18. Trofimov V.V. *Pravoobrazovanie v sovremenom obshchestve: teoretiko-metodologicheskii aspekt* [Law-making in Modern Society: Theoretical and Methodological Aspect]. Saratov, Saratov State Academy of Law Publ., 2009, 308 p. (In Russian).
19. Habermas J. *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe deystvie* [Mental Consciousness and Communicative Activity]. St. Petersburg, Nauka Publ., 2001, 380 p. (In Russian).
20. Apel K.-O. *Transformatsiya filosofii* [Philosophy Transformation]. Moscow, "Logos" Publ., 2001, 344 p. (In Russian).
21. Nazarchuk A.V. *Teoriya kommunikatsii v sovremennoy filosofii* [Theory of Communication in Modern Philosophy]. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2009, 320 p. (In Russian).

Поступила в редакцию 01.12.2016 г.
Received 1 December 2016

UDC 340+93/94

TO THE HISTORY OF COMMUNICATIVE SOCIAL THEORY ESTABLISHMENT AND DETERMINATION OF ITS ROLE IN CONTEMPORARY RUSSIAN LAW RESEARCH

Vladimir Vladimirovich SVIRIDOV

Candidate of History, Associate Professor of Theory and History of State and Law Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: sviridovv@yandex.ru

Within the scope of certain monads and fundamental stages of communicative social theory development elaborated in the second half of XX century by Western social science represented by T. Parsons, N. Luhmann, J. Habermas, K.-O. Apel and other authors have been considered. After the analysis of Russian prerevolutionary scholars of sociological school like P.A. Sorokin, A.S. Zvonitskaya, K.M. Takhtarev the fact that the said scholars used in their academic research works a number of notions and categories characteristic of the communicative social theory and also interpreted basic social phenomena, including law, through the lens of communication is becoming apparent. For example, investigations by K.M. Takhtarev were based on such notion as “social intercourse”, whereas A.S. Zvonitskaya used the category of “social communication” and P.A. Sorokin elaborated the edifice of “social interaction”. During the next, Soviet period of Russian science development despite negative attitude to such “bourgeois” investigations, scientific thinking tried to use certain notions characteristic of a communicative approach. Thus, on that academic stage Russian scholar Y.I. Grevtsov who had dedicated his works to the problems of legal relations and rights exercise extensively used a category of interaction, this category being one of the basic concepts of communicative social theory. At the present time when Soviet ideological dogmas ceased to exist and vital necessity of contemporary Russian jurisprudence further development and evolutionary transformation came into existence, new concepts and theories claiming revision of classic jurisprudence principles and based on using a communicative approach as well came into being. All this has become possible owing to heuristic value of the communicative social theory and due to the scientific basis laid in the preceding period by the Russian scientific ideas.

Key words: law; society; social phenomenon; communicative social theory; law investigations

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-109-116

Информация для цитирования:

Свиридов В.В. К истории становления коммуникативной теории общества и определения ее роли в современных российских правовых исследованиях // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 109-116. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-109-116.

Sviridov V.V. K istorii stanovleniya kommunikativnoy teorii obshchestva i opredeleniya ee roli v sovremennykh rossiyskikh pravovykh issledovaniyakh [To the history of communicative social theory establishment and determination of its role in contemporary Russian law research]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 109-116. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-109-116. (In Russian).

УДК 94(3)

ХИЛИАРХ ПРИ ДВОРЕ АХЕМЕНИДОВ И АЛЕКСАНДРА ВЕЛИКОГО

© **Юрий Викторович КОРНИЛОВ**

соискатель, кафедра всеобщей истории

Казанский (Приволжский) федеральный университет

420008, Российская Федерация, г. Казань, ул. Кремлевская, 18

преподаватель истории

Беловский педагогический колледж

652600, Российская Федерация, Кемеровская область, г. Белово, ул. Советская, 30

E-mail: pirt2000@yandex.ru

Изучена должность хилиарха (в переводе с др.-греч. «начальник тысячи») при дворах персидской династии Ахеменидов и Александра Македонского. В качестве источников привлечены произведения античных авторов (труды Арриана, Квинта Курция Руфа, Корнелия Непота, Ксенофонта, Плутарха, Элиана, Юстина и др.), которые содержат материал по истории Персидской империи Ахеменидов и по деятельности Александра Македонского. В отечественной историографии отсутствуют специальные работы, посвященные данной теме, а в зарубежной историографии эта тема специально рассматривается в публикациях А. Коллинза, А. Меуса, А. Кивни. Обстоятельно исследован статус хилиарха, его функции и обязанности, сравнено положение хилиарха в Персидской империи и в империи Александра, прослежены изменения функций хилиарха в процессе создания греко-македонской империи на Востоке, и, наконец, сделан вывод о том, что в Персидской империи в обязанности хилиарха входил контроль за доступом к царю и соблюдением дворцовых церемоний (в частности, проскинесиса), а при Александре должность хилиарха стала более формальной и сводилась к выполнению военных поручений македонского царя.

Ключевые слова: хилиарх; Ахемениды; Александр Великий; царский двор; греки; персы

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-117-122

Одной из наиболее значимых при дворе Ахеменидов и Александра Македонского была должность хилиарха (др.-греч. *χιλίαρχος*; др.-перс. **hazarapatiš*) – командира тысячи. Цель данной работы состоит в рассмотрении в сравнительном ракурсе должностных обязанностей хилиарха при дворе Ахеменидов и Александра. Выбор темы связан, прежде всего, с тем, что некоторые вопросы, связанные с должностью хилиарха, недостаточно освещены как в отечественной, так и в зарубежной историографии, хотя ученые неоднократно писали на эту тему. Также выбор объекта исследования обусловлен важностью данной темы, поскольку, по мнению некоторых современных исследователей, хилиарх выступал фактически в качестве второго лица в государстве, сравнимого по своим полномочиям с восточными средневековыми визирями. По этой причине нам представляется существенным обратиться к данной теме и рассмотреть должность хилиарха, основываясь на античной нарративной традиции, посвященной истории Персидской империи Ахеменидов и деятельности Александра Македонского.

Прежде всего, нужно начать с обзора основных точек зрения по теме исследования, выяснить, какие вопросы обсуждаются в современной историографии. Так, в частности, Э. Фредерикмейер считает, что должность хилиарха была подобна должности Великого визиря. Он заявляет, что «создание Александром должности Великого визиря (хилиарха) было в традиции Филиппа, который также вводил в свое царство некоторые персидские институты в своем стремлении к большей автократии. Он назначил хилиархом не перса, но Гефестиона, и после смерти Гефестиона – Пердикку» [1, р. 157-158]. Таким образом, по данной версии, заимствование должности хилиарха произошло еще во времена Филиппа, отца Александра, но объяснение этого заимствования выглядит весьма невероятным. Должности хилиарха, его функции и статусу при дворе Александра Македонского специально посвятили свои работы ряд современных исследователей, которые также считают эту должность заимствованной у персов [2–4].

А. Кивни полагает, что хилиарх в Ахеменидской империи обеспечивал безопас-

ность царя. Однако автор верно замечает, что «так было не всегда, когда угроза исходила изнутри, по сути, хилиарх мог оказаться опасным для своего господина» [5, р. 500]. По мнению А. Кивни, «хилиарх выступал в качестве посредника между монархом и внешним миром, он, возможно, контролировал посетителей и информацию», поступающих к царю [5, р. 502]. Л. Левеллин-Джонз также полагает, что при Ахеменидах в обязанности хилиарха входило заведование царской охраной. По мнению исследователя, он контролировал доступ к царю и отвечал за соблюдение церемоний [6, р. 31].

А. Коллинз, в свою очередь, определяет следующие функции хилиарха: хилиарх командовал одной тысячей телохранителей «бессмертных»; он вводил того, кого царь желал видеть, и вел надзор за его принятием, а также за исполнением проскинесиса; во времена Ахеменидов хилиарх также «сопровождал царя в военных кампаниях» [2, р. 269–270]. Таким образом, по А. Коллинзу, в сферу деятельности хилиарха входили военные обязанности и ведение дворцовым церемониалом. В свою очередь, А. Меус заявляет, что должность хилиарха не имела придворных функций. По мнению этого исследователя, в обязанности хилиарха входило только командование конницей, так было и при Ахеменидах, так было и у македонян: «Но так как он являлся важной фигурой в армии, то он был очень близок к царю» [3, р. 310]. Однако А. Коллинз выступил с опровержением этой точки зрения [4].

Таким образом, проблема, представленная в современной историографии, посвященной хилиарху, сводится главным образом к следующему: насколько эта должность была влиятельна и какие обязанности она выполняла. Для разрешения этой проблемы следует далее обратиться к исследованию античной нарративной традиции, сообщающей о данной должности как при Ахеменидах, так и при Александре.

О характере поручений хилиарху свидетельствует Арриан. Историк упоминает эту должность, главным образом, в значении военачальника, как в случае с македонянами Адеем (Arr. Anab. I. 22. 7) и Гефестионом (Arr. Anab. VII. 7. 1), так и в случае с персидским хилиархом Набарзаном (Arr. Anab. III. 21. 1; III. 23. 4) [7]. Интересно сравнить эту

же информацию со сведениями, которые предоставляет Квинт Курций Руф [8]. Историк называет Набарзана военачальником Дария (Nabarzanes, praetor Darei) (Curt. III. 7, 12), что, вероятно, является латинской интерпретацией древнегреческого термина *χίλιαρχος*. В другом сообщении Курций упоминает Набарзана как военачальника конницы правого крыла – *equitatu dextrum cornu tuebatur* (Curt. III. 9.1).

Таким образом, можно предположить, что в греческом понимании хилиарх – это, прежде всего, военачальник, и римляне восприняли этот термин именно в этом значении. Но греческий историк Арриан также дает информацию о том, что хилиарх Набарзан участвовал в аресте царя Дария III (Arr. Anab. III. 21. 1), то есть, таким образом, был вовлечен в политические интриги. Можно предположить, что раз Набарзан принимал участие в аресте царя, то он, возможно, играл не последнюю роль при дворе царя и был влиятельной фигурой. Арриан также упоминает хилиархов Александра, которые ждали его распоряжений, когда их царь был болен (Arr. Anab. VII. 25. 6). Но поскольку в данном контексте упоминается группа хилиархов, то, вероятно, они были лишь военачальниками. В случае с Набарзаном ситуация иная. Персидский хилиарх мог быть по своему положению при дворе Дария могущественнее, чем его македонские коллеги при Александре.

Арриан сообщает, что хилиархом Александра был Гефестион, ближайший друг царя. Автор пишет, что после смерти Гефестиона Александр хилиархом конницы никого не назначил: «Имя Гефестиона не должно исчезнуть в войске; хилиархия именовалась Гефестионовой, и перед ней несли знамя, выбранное Гефестионом» (Arr. Anab. VII. 14, 10). В то же время следует отметить, что когда Гефестион был назначен хилиархом, он имел полномочия сугубо военачальника.

Схожую интерпретацию должности хилиарха предоставляет нам другой античный историк, Ксенофонт [9–10]. Так, описывая порядки в персидской армии в «Киропедии», он упоминает хилиархов Кира в значении военачальников, которые «возглавляли сторожевые посты» (Xen. Cyr. VIII. 6. 10). В другом произведении, «Домострое», Ксено-

фонт описывает хилиархов как командиров отрядов (Хен. Оес. IV. 7).

Но если мы обратимся к сообщениям Плутарха, то можем увидеть дополнительную информацию, связанную с хилиархом. Плутарх [11–12] в биографии к Фемистоклу сообщает, что последний обращался к хилиарху Артабану, чтобы предстать перед царем (Plut. Them. 27). В следующем сообщении уже упоминается другой хилиарх, Роксан (Plut. Them. 29). В жизнеописании, посвященном Артаксерксу, хилиарх выполняет обязанности посланника. Так, античный писатель пишет: «Лаконцу Эвклиду, который бывал с ним слишком дерзок, он передал через одного из хилиархов: «Ты можешь что угодно говорить, но я-то могу не только говорить, а и делать» (Plut. Artax. 5. 10). Также автор указывает и на то, что при дворе Ахеменидов, как и в случае с Александром, было больше одного хилиарха. И хотя это уже снижает влияние этой должности при дворе, но показывает, сколь разнообразный смысл могли персы и греки вкладывать в этот термин. Примечательно, что персидский термин **hazarapatiš*, встречающийся в глоссе лексикографа Гезихия [13] во множественном числе в виде ἄζαραπατεῖς, определяется им как «вестники у персов» (Hesych. s.v. ἄζαραπατεῖς-οἱ εἰσαγγελεῖς παρὰ Πέρσαις), а присутствующий в измененном виде в «Персидской истории» Ктесия Книдского (F. 15. 49) как ἄζαβαρίτης уже принадлежит к категории придворных должностей (относится к некоему персу Меностану, который стал ἄζαβαρίτης у захватившего престол Секундиана) [14]. Итак, несмотря на то, что античные авторы повествуют о существовании при дворе персидских царей отличающихся друг от друга по статусу носителей должности хилиарха, только один из них мог обладать властью, характерной для восточного визиря; остальные же были просто военачальниками царя. В то же время в приведенных сообщениях античные источники это не проясняют. Исходя из этого, создается впечатление, что аргументов в пользу могущественности хилиарха явно недостаточно. Но следующие свидетельства позволяют по-иному рассмотреть данный вопрос.

Так, Корнелий Непот [15] упоминает хилиарха Тифравста, который, по его словам, являлся вторым лицом в государстве

(*secundum gradum imperii tenebat*): «Тиссаферн изменил царю, но об этом знали все, кроме Артаксеркса. За многие важные услуги этот человек пользовался у царя влиянием даже после отставки. Неудивительно, что тому трудно было поверить в его предательство, ведь он помнил, как с его помощью одолел брата своего Кира. С обвинениями против Тиссаферна Фарнабаз послал к царю Конона. По прибытии тот, следуя персидскому обычаю (*ex more Persarum*), явился прежде всего к хилиарху Тифравсту, второму лицу в государстве, и заявил, что хочет говорить с царем – без этого никого во дворец не пускали. А тот ему ответил: «Иди хоть сейчас, но подумай, что для тебя предпочтительнее – изложить дело устно или письменно. Ведь если ты предстанешь перед царем, то тебе придется склониться перед ним ниц (персы называют такой поклон проскинесисом). Если подобное приветствие тебе в тягость, то столь же успешно ты можешь добиться желанного исхода, передав свое прошение через меня». Тогда Конон сказал: «Мне не трудно воздать царю любую почесть, но боюсь, что позор ляжет на мое отечество, если я, уроженец того государства, которое привыкло повелевать другими народами, буду следовать не его, а варварским обычаям». Итак, он написал то, что хотел сказать, и передал послание хилиарху» (Nep. Conon. 3). Этот отрывок явно показывает то, что хилиарх являлся вторым лицом в государстве, кроме того, в отрывке можно усмотреть церемониальную функцию хилиарха: надзор за соблюдением проскинесиса. Подобный отрывок мы находим у Юстина [16]: «Поэтому Конон, который долго, но тщетно докучал царю письмами, наконец сам отправился к царю, к которому его, однако, не допустили и не позволили лично с ним беседовать, так как Конон не пожелал по персидскому обычаю пасть перед царем ниц как перед богом». (Just. VI. 2. 12). Согласно же сообщению Элиана [17] о посещении царского двора в Сузах фиванского посла Исмения, именно хилиарх докладывал царю нужды посольств и вводил посетителей [Aelian, VH. I. 21]. В связи с этим следует привести отрывок из жизнеописания Фемистокла, который точно также имплицитно свидетельствует в пользу церемониальной функции хилиарха: «Фемистокл, подходя к царю, шел мимо хи-

лиарха Роксана, последний тихо вздохнул и сказал, хотя царь уже сидел и все другие молчали: «Змея эллинская, меняющая свои цвета! Добрый гений царя привел тебя сюда». Однако, когда он предстал пред лицом царя и опять пал ниц перед ним, царь его приветствовал и ласково сказал, что он уже должен ему двести талантов, потому что он, приведя самого себя, имеет право получить награду, назначенную тому, кто его приведет» (Plut. Them. 29). Следующую характеристику должности хилиарха нам предоставляет Диодор [18]. Историк рассказывает о том, что должность хилиарха была очень почетна при персах, а при Александре она стала еще более влиятельной. Историк повествует: «Антипатр также сделал своего собственного сына Кассандра хилиархом и вторым по полномочию (χιλίαρχον καὶ δευτερεύοντα κατὰ τὴν ἐξουσίαν). Должность и звание хилиарха впервые приобрела известность и почет при персидских царях, а потом при Александре она получила большую власть и славу в то время, когда он стал поклонником этого и всех других персидских обычаев. По этой причине Антипатр, следуя такому обычаю, назначил своего сына Кассандра, так как он был молод, на должность хилиарха» (Diod. XVIII. 48. 4-5). Таким образом, автор пишет о трансформации должности хилиарха после заимствования ее Александром, причем при Александре хилиарх становится, по словам историка, даже более могущественным, что явно противоречит другим античным свидетельствам. Это заставляет сомневаться в надежности сведений Диодора.

Приведенные свидетельства античных авторов позволяют сделать вывод, прежде всего, о том, что античные авторы при упоминании должности хилиарха вкладывают в нее различный смысл: обязанности хилиархов могли быть как сугубо военными, так и военными и придворными (церемониальными), а возможно также и административными, хотя о последних мы не находим прямых свидетельств. В числе церемониальных обязанностей хилиарх ведал за соблюдением проскинесиса, а также контролировал доступ к царю. Вероятно, на влиятельность этой должности могла сказываться определенная политическая ситуация при дворе. Но также не исключено, что пост хилиарха мог претерпеть некоторые трансформации. Можно

предположить, исходя из всех приведенных выше свидетельств, что при Александре хилиарх не обладал таким влиянием, как при Ахеменидах. Хотя термин хилиарх мог быть и заимствован из Персии, само понятие было заменено греческим словом, которое отвечало греко-македонским представлениям об исполнении подобных обязанностей, но уже означало должность, наделенную меньшей властью, чем у Ахеменидов. Это обстоятельство обусловлено также и авторитарной личностью Александра, который вряд ли бы нуждался во влиятельном и властном хилиархе при своем дворе и назначил на эту должность своего ближайшего друга Гефестиона, которого он не мог опасаться в качестве возможного противника. Влияние хилиархов возрастало только при тех персидских царях, чья личная власть не была прочной, и они нуждались в поддержке. Поэтому хилиарх при Александре довольствовался формальными почестями приближенного царя, а также ему поручались административные и политические задания. При диадохах же хилиарх, как и в Персидской империи, мог быть весьма влиятельным. Поэтому на этот пост назначали только близких людей, как, например, в случае с Антипатром, который назначил своего сына Кассандра хилиархом [19] (Arr. Hist. Succ. 1. 3. 12). В то же время Пердикка также занимал должность хилиарха, но не просто был командиром конницы как Кассандр, а хилиархом войск (Arr. Hist. Succ. 1. 38. 8). Последнее свидетельствует уже о более высоком статусе хилиарха в государстве и о разных степенях влияния должности, определяемой одним и тем же термином. Таким образом, должность хилиарха сохранилась и при Александре, и уже в другой форме перешла к диадохам, претерпев некоторую эволюцию в своем историческом развитии.

Список литературы

1. *Fredricksmeyer E.* Alexander the Great and the Kindom of Asia // *Alexander the Great in Fact and Fiction* / ed. by A.B. Bosworth, E.J. Baynham. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 136-166.
2. *Collins A.W.* The Office of Chiliarch under Alexander and the Successors // *Phoenix*. 2001. Vol. 55. № 3-4. P. 259-283.
3. *Meeus A.* Some institutional problems concerning the succession to Alexander the Great:

- prostasia and chiliarchy // *Historia*. 2009. Vol. 58. Ht. 3. P. 287-310.
4. Collins A.W. Alexander and the Persian Court Chiliarchy // *Historia*. 2012. Bd. 61. Ht. 2. P. 159-167.
 5. Keaveney A. The Chiliarch and the Person of the King // *Der Achämenidenhof = The Achaemenid Court* / hrsg. B. Jacobs, R. Rollinger. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2010. P. 499-506.
 6. Llewellyn-Jones L. *King and Court in Ancient Persia 559 to 331 BCE*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. 258 p.
 7. Арриан. Поход Александра / пер. М.Е. Сергеев. М.: Миф, 1993. 368 с.
 8. Руф Квинт Курций. История Александра Македонского. М.: Изд-во МГУ, 1993. 464 с.
 9. Ксенофонт. Киропедия / пер. В.Г. Боруковича, Э.Д. Фролова. М.: Наука, 1976. 336 с.
 10. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. М.: Наука, 1993. 379 с.
 11. Плутарх. Сравнительные жизнеописания: в 3 т. М.: Наука, 1961. Т. 1. 706 с.
 12. Плутарх. Сравнительные жизнеописания: в 3 т. М.: Наука, 1964. Т. 3. 559 с.
 13. Hesyhii Alexandrini Lexicon / ed. by S.H. Dufft. Jena: Libraria Maukiana, 1867.
 14. Llewellyn-Jones L., Robson J. *Ctesias' History of Persia: Tales of the Orient*. London; New York: Routledge, 2010. 253 p.
 15. Непот Корнелий. Книга о знаменитых иностранных полководцах / пер. Н.Н. Трухина. М.: Изд-во МГУ, 1992. 208 с.
 16. Юстин Марк Юниан. Эпитома сочинения Помпея Трога «*Historiae Philippicae*». СПб.: Изд. дом С.-Петерб. гос. ун-та, 2005. 496 с.
 17. Элиан. Пестрые рассказы / пер. С.В. Поляковой. Л.: Наука, 1963. 186 с.
 18. Diodorus Siculus. *Library of History*: in 12 vols. / trans. by R.M. Geer. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1947. Vol. 9: Books 18-19.65. 432 p.
 19. *Arrian's events after Alexander* (Photius' excerpt). URL: <http://www.livius.org/sources/content/arrian/arrians-events-after-alexander-photius-excerpt/> (accessed: 11.10.2016).
 - Prostasia and Chiliarchy. *Historia*, 2009, vol. 58, no. 3, pp. 287-310.
 4. Collins A.W. Alexander and the Persian Court Chiliarchy. *Historia*, 2012, vol. 61, no. 2, pp. 159-167.
 5. Keaveney A. The Chiliarch and the Person of the King. *Der Achämenidenhof* [The Achaemenid court]. Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, 2010, pp. 499-506.
 6. Llewellyn-Jones L. *King and Court in Ancient Persia 559 to 331 BCE*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2013, 258 p.
 7. Arrian. *Pokhod Aleksandra* [The Expedition of Alexander]. Moscow, Mif Publ., 1993, 368 p. (In Russian).
 8. Rufus Quintus Curtius. *Istoriya Aleksandra Makedonskogo* [A History of Alexander the Great]. Moscow, Moscow State University Publ., 1993, 464 p. (In Russian).
 9. Xenophon. *Kiropediya* [Cyropaedia]. Moscow, Nauka Publ., 1976, 336 p. (In Russian).
 10. Xenophon. *Vospominaniya o Sokrate* [Remembering Socrates]. Moscow, Nauka Publ., 1993, 379 p. (In Russian).
 11. Plutarch. *Sravnitel'nye zhizneopisaniya*. [Parallel Lives]. Moscow, Nauka Publ., 1961, vol. 1, 706 p. (In Russian).
 12. Plutarch. *Sravnitel'nye zhizneopisaniya* [Parallel Lives]. Moscow, Nauka Publ., 1964, vol. 3, 559 p. (In Russian).
 13. *Hesyhii Alexandrini Lexicon*. S.H. Dufft (ed.). Jena, Libraria Maukiana, 1867.
 14. Llewellyn-Jones L., Robson J. *Ctesias' History of Persia: Tales of the Orient*. London, New York, Routledge, 2010, 253 p.
 15. Nepos. *Kniga o znamenitykh inozemnykh polkovodtsakh* [The Book about Prominent Foreign Generals]. Moscow, Moscow State University Publ., 1992, 208 p. (In Russian).
 16. Marcus Iunianus Iustinus. *Epitoma sochineniya Pompeya Troga «Historiae Philippicae»* [The Epitome of the Philippic History of Pompeius Trogus]. St. Petersburg, Publ. house of Saint Petersburg State University, 2005, 496 p. (In Russian).
 17. Aelian. *Pestrye rasskazy* [Various Stories]. Leningrad, Nauka Publ., 1963, 186 p. (In Russian).
 18. Diodorus Siculus. *Library of History*. Cambridge, Harvard University Press, 1947, vol. 9: Books 18-19.65, 432 p.
 19. *Arrian's events after Alexander* (Photius' Excerpt). Available at: <http://www.livius.org/sources/content/arrian/arrians-events-after-alexander-photius-excerpt/> (accessed 11.10.2016).

References

1. Fredricksmeyer E. Alexander the Great and the Kindom of Asia. *Alexander the Great in Fact and Fiction*. Oxford, Oxford University Press, 2000, pp. 136-166.
2. Collins A.W. The Office of Chiliarch under Alexander and the Successors. *Phoenix*, 2001, vol. 55, no. 3-4, pp. 259-283.
3. Meeus A. Some institutional problems concerning the succession to Alexander the Great:

Поступила в редакцию 31.10.2016 г.
Received 31 October 2016

UDC 94(3)

CHILIARCH AT THE COURTS OF THE ACHEMENID AND ALEXANDER THE GREAT

Yuriy Viktorovich KORNILOV

Competitor, General History Department

Kazan (Volga region) Federal University

18 Kremlevskaya St., Kazan, Russian Federation, 420008

History Teacher

Belovo Pedagogical College

30 Sovetskaya St., Belovo, Kemerovo region, Russian Federation, 652600

E-mail: pirr2000@yandex.ru

The office of chiliarch (from ancient Greek “head of a thousand”) at the courts of the Achemenid Persian dynasty and Alexander the Great is considered. The sources include the ancient authors such as works of Arrian, Quintus Curtius Rufus, Cornelius Nepos, Xenophon Plutarch, Aelian, Justin etc., which contain materials on Persian Empire of Achemenid and on Alexander the Great activity. There are no works in the Russian historiography, specially devoted to this topic, but in foreign literature this topic has been studied by A.W. Collins, A. Meus, A.P. Keaveney. The status of chiliarch, its functions and duties are considered. The position of chiliarch in the Persian and Alexander’s Empires are also compared. The development of the office of chiliarch in the process of Alexander’s Empire creation in the East is described. It is concluded that under the Persians the chiliarch usually controlled an access to the King and observance of court ceremonials and under Alexander the chiliarch was a less influenced person and carried out the military tasks ordered by the Macedonian King.

Key words: chiliarch; Achaemenids; Alexander the Great; royal court; Greeks; Persians

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-117-122

Информация для цитирования:

Корнилов Ю.В. Хи́лиарх при дворе Ахеменидов и Александра Великого // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 117-122. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-117-122.

Kornilov Yu.V. Khiliarkh pri dvore Akhemenidov i Aleksandra Velikogo [Chiliarch at the courts of the Achemenid and Alexander the Great]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 117-122. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-117-122. (In Russian).

УДК 94(571.61)

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ КИТАЙСКИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ, УЗБЕКСКОЙ ДИАСПОРЫ И РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ В АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ

© Чжоу Тяньхэ

аспирант, кафедра истории и специальных исторических дисциплин
Благовещенский государственный педагогический университет
675000, Российская Федерация, Амурская область, г. Благовещенск, ул. Ленина, 104
E-mail: olgazalesskaya@gmail.com

Рассмотрены вопросы межкультурного и межцивилизационного взаимодействия в приграничной зоне на порубежных территориях России и Китая. В настоящее время российско-китайские отношения характеризуются чрезвычайно высоким уровнем развития, это отношения стратегического партнерства и взаимодействия, и исследование особенностей контактов представителей двух цивилизаций в условиях приграничных территорий является актуальным и имеет теоретическую и практическую значимость. Опираясь на системный подход и проблемно-хронологический метод, проведен анализ истории присутствия китайских торговцев в Приамурье, определены особенности их экономической деятельности в Амурской области на современном этапе, дана характеристика их взаимоотношений с русским населением. Рассмотрены вопросы взаимодействия китайских предпринимателей с представителями этнических диаспор из стран СНГ, а именно с узбекской диаспорой. Предпринята попытка осветить механизмы взаимных контактов, успешные моменты и сложности в отношениях. В целом, для русского населения более привычным оказалось общение с китайскими предпринимателями, нежели с представителями узбекской диаспоры. Сделан вывод о том, что особенности взаимодействия представителей разных цивилизаций на дальневосточных приграничных территориях обусловлены имеющимся многолетним историческим опытом взаимоотношений народов России и Китая, сложившимися взаимовыгодными контактами на уровне «народной дипломатии».

Ключевые слова: китайские предприниматели в Амурской области; узбекская диаспора; русское население Приамурья; российско-китайские отношения

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-123-130

Специфической чертой развития Дальнего Востока России является присутствие и хозяйственная деятельность китайских мигрантов на его территории. С разграничением дальневосточных земель в середине XIX века вот уже на протяжении 150 лет здесь идут процессы тесного взаимодействия представителей русской и китайской цивилизаций, функционируют различные направления и зоны межкультурных контактов. И на современном этапе эти взаимоотношения продолжают активно развиваться, приобретают новые характеристики и особенности, формируя новые векторы взаимодействия и сотрудничества.

Амурская область – один из регионов нашей страны, требующих особого внимания. Во-первых, 1250 км на юго-востоке этого субъекта Российской Федерации являются границей с Китайской Народной Республикой. Во-вторых, столица этого субъекта – город Благовещенск – является единственным в стране областным центром России, который располагается непосредственно на

государственной границе. В-третьих, собственно через Амурскую область проходят транзитные пути из Дальнего Востока и центральных районов России. Все эти факторы определяют природу инвестиционной привлекательности региона и накладывают отпечаток на межнациональные отношения.

Амурская область непосредственно граничит с Китаем, и не более 800 м реки Амур отделяют Благовещенск от соседнего китайского города Хэйхэ. И в летний, и в зимний периоды переход государственной границы здесь занимает не более 10 минут, не считая времени проверок на российской и китайской таможнях. Такое уникальное геополитическое положение создает определенные преимущества, в первую очередь, стимулируя активные перемещения приграничного населения на порубежную территорию и развитие приграничной торговли. В Приамурье с середины XIX века исторически складывалась традиция постоянной деятельности китайских предпринимателей, прекратившая свое существование в связи со сложной по-

литической обстановкой в конце 1930-х гг. и вновь возрожденная с открытием границ в начале 1990-х гг. В последнее десятилетие к характеристикам приграничной приамурской жизни добавляется активное присутствие мигрантов из стран СНГ.

Предметом исследования данной статьи являются отношения китайских торговцев с узбекской диаспорой в Амурской области. При освещении данного вопроса автор рассматривает особенности межнациональных отношений в Амурской области, определяет характер китайской и узбекской миграции, дает характеристики их хозяйственной деятельности.

На сегодняшний момент в Амурской области проживают представители 119 национальностей. На территории данного субъекта РФ функционируют 915 некоммерческих организаций, из них более 40 – это национальные некоммерческие организации, а 137 имеют статус религиозных [1]. Более 40 общественных организаций представляют национальные интересы, а 25 общин – культуру коренных малочисленных народов.

Диаспора как организационно-правовая форма не предусмотрена в российском законодательстве. Доктринальное понимание этнической диаспоры представляет ее как устойчивую совокупность людей единого этнического происхождения (одной или родственными национальностями), живущих в иноэтническом окружении за пределами своей исторической родины [2, с. 80]. Диаспору принято характеризовать численностью, сплоченностью, социальным составом, культурной дистанцией, отделяющей представителей диаспоры и местное население, компактностью расселения на территории страны пребывания, а также степенью «укорененности» на территории проживания [3, с. 66]. Указанные признаки позволяют утверждать наличие узбекской диаспоры и отсутствие китайской на территории Амурской области.

Традиционно диаспоры (не имеющие по российскому законодательству никаких правовых преференций и ограничений) создаются для скорейшей адаптации иностранных граждан на территории проживания, взаимопомощи, включая поиск работы. Также мигранты объединяются для поддержания национальных традиций. Примером классической диаспоры является самая многочислен-

ная в Приамурье – армянская диаспора, объединяющая более шести тысяч человек, в основном граждан России. Армяне имеют свою школу, где преподается язык, история и культура Армении. Нередко диаспоры становятся гнездом этнических преступных группировок. В Приамурье, однако, данная тенденция не наблюдается. Так, за весь 2014 г., по данным следственного управления Следственного комитета РФ по Амурской области, легально проживающие иностранцы совершили в Приамурье лишь три преступления, по двум из которых были возбуждены уголовные дела [4].

Систематизируя данные об этническом составе населения области, мы можем выделить несколько основных этнических групп.

Первую группу составляет русское и русскоязычное население – украинцы, белорусы, молдаване. В 1959 г. эта группа объединяла более 97 % жителей. К 2010 г. их позиции в процентном отношении остались на прежнем уровне, но на сегодняшний момент демографическая ситуация в регионе заметно ухудшилась, и численность населения неуклонно снижается.

Вторая группа – это коренные народы Севера, проживающие в области: эвенки, якуты и др. Их численность за последние пятьдесят лет практически не изменилась и составляет менее 1 % населения.

Третья группа – представители тюркских и тюркоязычных народов: чуваша, татары, узбеки, башкиры, казахи и т. д. На сегодняшний момент их численность составляет около 1 %, в то же время за последние пятьдесят лет эта часть национальностей в два раза увеличила свою численность в Амурской области.

Четвертую группу представляют народы Северного Кавказа – армяне, азербайджанцы, грузины. Их численность заметно увеличилась за последние полвека, но, несмотря на это, она составляет менее 1 % населения.

Наконец, пятую группу составляют дальневосточные народы – китайцы и корейцы.

Необходимо отметить, что этнические процессы в Амурской области в настоящее время протекают на фоне неблагоприятной демографической ситуации. К этому нужно добавить заметное старение трудовых ресурсов и маргинализацию работоспособного поколения.

Учитывая вышеназванные тенденции, восполнение трудовых ресурсов и выправление демографической ситуации в Амурской области происходит за счет мигрантов. В 2015 г. основную долю миграционного притока (1510 человек из стран СНГ, 2282 – из других стран) составили приезжие из Украины, Армении, Узбекистана, Таджикистана и Киргизии. Положительное миграционное сальдо со странами СНГ составило 535 человек (в 2014 г. – 1611), с прочими странами – минус 131. В 2014 г. на территории Приамурья временно пребывало (проживало) 19899 иностранных граждан и лиц без гражданства. Среди стоящих на миграционном учете иностранных граждан 32 % составляли граждане КНР (6384), 8 % – граждане КНДР (1599), 51 % – граждане государств СНГ (10118) (в том числе 3,5 % украинцев), 9 % – граждане иных зарубежных государств (1798). В августе–сентябре 2014 г. в Амурскую область приехали вынужденные переселенцы из юго-восточных районов Украины.

Официальные данные министерства внешнеэкономических связей Правительства Амурской области свидетельствуют, что в 2009 г. на предприятиях области работало около семнадцати тысяч китайцев. Их деятельность, зачастую нелегальная, активно использовалась в народном хозяйстве в таких сферах, как строительство, сельское хозяйство, торговля и ресторанный бизнес.

В 2012 г., как следует из отчета Межведомственной комиссии по вопросам привлечения и использования иностранных работников, работодатели представили 356 заявок на общее количество 38 тыс. 787 человек. Но разрешение было выдано на работу только 12 тыс. 495 работникам.

Традиция использования китайцев в качестве рабочей силы не нова для Дальнего Востока России. После подписания Айгуньского и Пекинского договоров (1858 и 1860 гг.) на приграничных территориях России и Китая встретились колонизационный (из центральных регионов России) и миграционный потоки (из Китая в Россию). В начале XX века это вызвало обеспокоенность российской общественности и появление жупела «желтой опасности», «желтой угрозы». Приамурье, куда входила и нынешняя Амурская область, стало первым регионом, которое вводило ограничения на присутствие китайцев.

Развитие в Сибири транспортной инфраструктуры, а именно появление Транссибирской магистрали привело к тому, что китайская рабочая сила стала использоваться в Сибири повсеместно [5, с. 3–4]. С вводом магистрали только в Приамурском генерал-губернаторстве количество китайцев увеличилось до 80 тыс. человек [6, с. 74].

Китайцы также активно были вовлечены в политические революционные события и события Гражданской войны в России. После завершения Гражданской войны и во время советизации Дальнего Востока китайские граждане оставались на российских дальневосточных территориях. В 1926 г. в Дальневосточном крае (ДВК) насчитывалось 72 тыс. человек китайского населения (3,8 % от общего количества населения в крае и 41,3 % от общего количества иностранцев в ДВК) – 68025 мужчин и 3980 женщин. В крупных городах края всего проживало 42203 китайца: 24480 человек во Владивостоке, 5615 человек в Хабаровске, 4878 человек в Никольске-Уссурийском, 3895 человек в Благовещенске, 3340 человек в Чите. Из 72 тыс. китайцев 3815 человек являлись гражданами СССР, 68190 человек – китайскими подданными [7, с. 246].

В период 30-х гг. XX века, в период политических репрессий количество китайцев в Приамурье и в целом на Дальнем Востоке СССР сократилось радикально. Часть китайцев была депортирована, часть отправились в лагеря, часть переселены [8, с. 99]. Кардинально сокращена численность китайцев была в период «холодной войны» – если в 1959 г. в СССР проживало 26 тыс. китайцев, из них 1061 в Амурской области, то к 1979 г. их оставалось всего лишь 12 тыс. по стране и 265 в регионе.

Куда же исчезла часть китайского населения? Значительная доля их вернулась обратно в Китай. В области остались те, кто приехал вместе с русским населением из Харбина, например, те, кто вступал в межнациональные браки. Часть бежали в СССР по политическим мотивам, например, мигрировавшие из КНР бывшие гоминьдановцы. Проживая вдали от родины, они адаптировались в принимающем обществе, но сохранили большую часть своих культурных традиций и практически не ассимилировались с местным населением.

С окончанием «холодной войны» и открытием границ в начале 1990-х гг. начался новый виток китайской миграции. В Россию, и, в частности, в Амурскую область хлынули китайские мигранты. Их коммерческая деятельность привела к тому, что они довольно быстро укрепили позиции в сферах торговли и общепита. Китайские предприниматели активны как на территории Амурской области, так и всего Дальнего Востока, и постоянный массовый приток дешевой рабочей силы приводят к формированию стереотипных представлений о так называемой «желтой угрозе».

Однако большинство китайцев, находящихся в России с целью предпринимательской деятельности, рассматривает ее как место своего временного пребывания, место накопления капитала. Даже пребывающие на «полулегальном» положении китайские предприниматели не способны долгое время оставаться вне поля зрения правоохранительных органов либо раствориться в массе преобладающего славянского населения. Их число сегодня вряд ли превышает десять тысяч на территории всего Дальнего Востока. Поэтому не приходится говорить о какой-либо реальной угрозе для демографической и социальной обстановки в регионе [9, с. 284, 298].

В 2014 г. правительство Амурской области провело социологическое исследование об удовлетворенности населения состоянием межнациональных отношений. Выяснилось, что 74 % от общего числа опрошенных респондентов устраивает текущее состояние межнациональных отношений в регионе. Неудовлетворенность высказали 21 % опрошенных, 5 % затруднились ответить. Тогда же был отмечен высокий процент толерантного отношения жителей к представителям других народностей, а также к мигрантам, проживающим на территории Амурской области. Так, в целом 84 % опрошенных не испытывали неприязненных отношений к представителям других народностей, 79 % – к мигрантам [10].

Такое отношение жителей к китайским мигрантам закономерно и продиктовано рядом факторов. Отсутствие официальной китайской диаспоры (как и «чайна-тауна») в Благовещенске обусловлено близостью границы. Гражданин КНР, проживающий и ра-

ботающий в России, может легко и быстро добраться до родины. На территории Амурской области действуют китайские мобильные операторы. Отсутствие диаспоры в принятом ее понимании подтверждают и благовещенцы. Приведем мнение из блогосферы: «Хотя китайцы застроили Благовещенск новым жильем, одели местных жителей в одежду китайского производства и приучили к китайской еде, никакой китайской диаспоры в городе не существует... а услышав это словосочетание, благовещенцы вскидывают брови... Это один из московских мифов, что нас здесь давно захватили китайцы. Нет здесь и не было никакого китайского квартала, нет никакого смешения рас: межнациональные браки у нас редкость. (Д. Гудзовский, ресторатор)» [11].

Китайские предприниматели довольно активно заняли экономические ниши, которые были оставлены местным населением Амурской области. Именно отсюда немалое количество фермерских хозяйств на территории области; появление китайских торговцев, как оптовых, так и розничных. А чтобы обходить российские законы в части ограничений ввоза китайских товаров, китайцы активно вовлекают местное население – граждан РФ в процесс торговли. Связано это с тем, что государством был введен лимит на провоз товаров из Китая – 50 кг. В настоящее время разрешенный максимум составляет только 35 кг на человека, при том условии, что перевозка возможна не чаще одного раза в месяц. Для обхода лимита разработана следующая схема. Людей, занимающихся организацией провоза китайских товаров, в зоне приграничного взаимодействия называют «кирпичи». Как правило, это граждане России, которые, в свою очередь, нанимают для непосредственного провоза товара так называемых «фонарей». Им оплачивают дорогу и проживание, и на них же оформляется по 35 кг товара. Нанятыми обычно являются студенты.

Кроме того, многие китайцы находятся в стране нелегально и не имеют права заниматься торговой деятельностью, поэтому они нанимают россиян быть официальными продавцами [12].

Китайские торговцы не могут заниматься торговлей фруктами и овощами в придорожных торговых павильонах, потому что не мо-

гут получить разрешения в этой сфере торговли. Торговцы из стран СНГ не имеют этого ограничения, они могут заняться торговлей фруктами и овощами в придорожных мобильных павильонах. Китайские торговцы работают в этой отрасли только в непосредственной близости от крупного китайского рынка.

Тем не менее, такая активная деятельность не вызывает протеста у местного населения. Массовых конфликтов в Амурской области не наблюдается, а если и встречаются конфликты единичные, то они носят откровенно бытовой характер. Сами китайцы не стремятся надолго остаться на российской территории, поэтому у них отсутствует институциональное оформление диаспоры как таковой. Более того, девальвация рубля в конце 2014 г. обусловила массовые продажи китайскими предпринимателями своего бизнеса в России: намного выгоднее стало теперь торговать российскими товарами в Китае. Оставшаяся часть китайских торговцев испытывает значительную конкуренцию со стороны мигрантов из Средней Азии и, в частности, узбеков. По данным координатора мусульманских диаспор в Приамурье Исмаила Усманджанова, в Амурской области проживают около 10 тыс. узбеков [13].

Необходимо отметить, что к узбекам у местных жителей складывается другое отношение. В результате анализа блогосферы была выявлена растущая обеспокоенность жителей области наплывом мигрантов из Узбекистана. Жители Амурской области традиционно исторически соседствуют с китайцами, «и каждый имеет выгоду от такого соседства. Тогда как от узбеков – выгоды никакой». Респонденты блогосферы, анализируя поведение китайцев и узбеков, живущих и работающих в области, отмечали, что «китайцы как иностранцы в России лучше «типа почти русских узбеков». На предложенный вопрос «у кого будете покупать овощи: у китайца или у узбека?» жители области отвечают по-разному. Приведем типичный аргумент: «у китайца, так как он «сам выращивал овощи, сам пахал землю, сам продает», тогда как узбеки скупают оптом у «китов», пишут криво на картонке «узбекские арбузы» и сидят торгуют чужим товаром». Данная позиция преобладает. Такие высказывания, как «всегда на текстильной, на овощной базе по-

купаю у одного узбека, всегда вкуснее предложит и в подарок еще что-то даст» резко критикуются за наивность и непонимание ситуации. Респонденты также отмечают (официальной статистики по данному вопросу нет), что узбекские торговцы существенно потеснили, если не вытеснили совсем китайских торговцев с рынков [14]. Также у респондентов преобладает тревога по поводу растущего потока в Благовещенск жителей из Средней Азии, которые «не просто работают здесь временно, как китайцы, а остаются жить».

Беспокойство жителей области вызывает экономически мотивированная миграция из Средней Азии, ориентированная на ПМЖ в России. При этом приезд одного мигранта из Узбекистана дает мультипликативный эффект, так как он всегда «пионер», «разведчик», за ним следует многочисленная семья. Если китайцы не ориентированы на постоянную оседлость на территории России, а с быстрым ростом экономики и уровня жизни в Китае все больше стремятся на родину, где открываются новые возможности, то установка мигрантов из Средней Азии – остаться на постоянное жительство, получить гражданство и перевезти из Узбекистана многочисленных родственников. При этом желания ассимилироваться и принять местную культуру и обычаи мигранты из Средней Азии не выражают. Мигранты из Узбекистана не имеют современного образования, не являются даже потенциальными носителями высоких технологий, а приезжают по причине того, что «детей надо кормить и обучать, чтобы выросли культурными, знали, что есть хорошая жизнь».

Не меньшую обеспокоенность вызывает у местного населения и исламский фактор. Узбекская диаспора активно пытается формировать исламскую общину, хотя сама диаспора имеет институционально оформленное представительство – так, в Амурской области функционирует узбекский культурный центр «Олтин Водий», создано представительство Всероссийского Конгресса узбеков и узбекистанцев в Амурской области. При этом религиозная составляющая играет важную роль – 14 декабря 2009 г. была зарегистрирована первая в Амурской области Местная мусульманская религиозная организация Махалля № 2199 г. Благовещенск Амурской

области Духовного управления мусульман Дальнего Востока в составе Центрального духовного управления мусульман России. В 2010 г. вслед за первой появилась еще одна – Местная мусульманская религиозная организация г. Зея Амурской области Центрального духовного управления мусульман России. Сама религиозная община, в которой большую роль играют в основном выходцы из Узбекистана, проявляет активность уже с 2007 г., когда представители общины выступили с протестными пикетами против концерта С. Пенкина в Благовещенске.

В 2013 г. члены общины купили участок в центре города и начали строительство мечети. Мечеть, рассчитанная на 250–300 прихожан, не достроена и поныне. Все это вызывает большую раздраженность местного населения к узбекской диаспоре, нежели к китайским мигрантам, поскольку деятельность китайцев воспринимается хоть и как постоянное явление, но их миграционный состав меняется, что позволяет воспринимать их присутствие как временное. В то же время в ходе конкурентной борьбы за рынки сбыта в основном сельскохозяйственной продукции узбекские предприниматели, будучи в основном посредниками, существенно потеснили китайских производителей овощей. Это закономерно, так как китайские торговцы уходят из России и на их место заступают представители узбекской диаспоры. Документально подтвержденных данных о применении методов незаконной конкуренции не выявлено, таким образом, замещение происходит достаточно мирным путем. Еще один аспект экономической деятельности двух диаспор заключается в том, что китайские торговцы, получая визу, получают разрешение на оптовую торговлю, в то время как граждане СНГ могут активно развивать и розничную, это тоже является причиной, по которой узбекская диаспора открыто завоевывает экономическое пространство.

Можно говорить об отсутствии открытого конфликта между проживающими в городе китайскими и узбекскими предпринимателями как на экономической, так и на международной почве. Факты противоправных действий той либо другой стороны не регистрировались органами внутренних дел.

Жители Приамурья, традиционно веками соседствующие с китайцами, в целом не опа-

саются их ассимилирующего влияния и с уважением относятся к ним, как к работающей нации [15, с. 75]. В то же время русское население опасается притока экономических мигрантов из Средней Азии, в отличие от китайцев ставящих своей целью обосноваться на данной территории, возможно потенциально потеснив (заместив) местное население с его низкой рождаемостью и высокими темпами миграции в центральные регионы России.

Для нехристианских и неконфуцианских этнических общностей за пределами исторической родины характерно желание изменить существующие правила, а не принимать уже сложившиеся. В этих условиях диаспоры могут быть использованы как «средство» в политической и экономической борьбе. В свете борьбы с Исламским государством и радикальными течениями в исламе, продуцирующими терроризм, жители Приамурья также опасаются исторически чуждой для региона исламизации, хотя официальная политика региональной власти направлена на этническое многообразие и гармонию.

В заключение необходимо отметить, что особенности взаимодействия китайских предпринимателей и узбекской диаспоры в Амурской области обусловлены как межгосударственными отношениями России с Китаем и странами СНГ, так и общей социально-экономической обстановкой на российском Дальнем Востоке, а также сложившимся историческим опытом контактов россиян с представителями других культур. Данный исторический опыт способствует формированию в целом толерантной среды межкультурного взаимодействия в приграничной зоне, и направления векторов этих взаимоотношений остаются неизменными, меняются только условия предпринимательства субъектов и их хозяйственной деятельности в зависимости от конкретных социально-экономических условий в разные исторические периоды.

Список литературы

1. Информационный портал Министерства юстиции РФ. URL: <http://unro.minjust.ru/NKOs.aspx> (дата обращения: 07.11.2016).
2. *Тощенко Ж.Т.* Постсоветское пространство. Суверенизация и интеграция. Этносоциологические очерки. М.: РГГУ, 1997. 214 с.

3. Аносова Т.Ф., Кирилюк С.С. Диаспора – оптимальная форма адаптации мигрантов // Вестник Челябинского государственного университета. 2005. № 1. С. 60-67.
4. Амурская правда. 2014. 26 ноября.
5. Баранникова В.Б. Русское присутствие в Маньчжурии в начале XX в.: оценки и комментарии // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. Благовещенск, 2013. С. 3-5.
6. Дацышен В.Г. Китайцы в Сибири и на Дальнем Востоке // Историческая энциклопедия Сибири: в 3 т. / гл. ред. В.А. Ламин. Новосибирск: Ист. наследие Сибири, 2009. Т. 2.
7. Залеская О.В. Китайские мигранты на Дальнем Востоке России (1917–1938 гг.). Владивосток: Дальнаука, 2009. 380 с.
8. Дацышен В.Г. Китайская трудовая миграция в России. Малоизвестные страницы истории // Проблемы Дальнего Востока. 2008. № 5. С. 99-104.
9. Ларин В.Л. Российско-китайские отношения в региональных измерениях (80-е гг. XX – начало XXI в.). М.: Восток-Запад, 2005. 390 с.
10. Об утверждении Плана мероприятий по реализации Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на территории Амурской области на 2014–2016 гг.: распоряжение Правительства Амурской области от 12.08.2014 г. № 205-р. URL: <http://docs.cntd.ru/document/326138434> (дата обращения: 27.10.2016).
11. Форум на Цугундере. URL: <http://zugunder.com/index.php?topic=153520.0> (дата обращения: 26.09.2016).
12. Волхонский Б. До Китая рукой подать // Коммерсантъ-Власть. 2006. 31 июля. С. 20.
13. Амурская правда. 2016. 7 сентября.
14. Дальневосточное информационное агентство Портмур. URL: <http://portamur.ru/blogs/pavlov/kto-luchshe-kitaytsy-ili-uzbeki.html> (дата обращения: 27.10.2015).
15. Белоглазов Г.П. Россия в Китае и Китай в России: исторические аспекты этнокультурного взаимодействия // Россия и Китай: опыт и потенциал регионального и приграничного взаимодействия. Владивосток: Дальнаука, 2014. С. 63-79.
3. Anosova T.F., Kirilyuk S.S. Diaspora – optimal'naya forma adaptatsii migrantov [Diaspora is an optimal form of migrants adaptation]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* – *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2005, no. 1, pp. 60-67. (In Russian).
4. *Amurskaya pravda* [Amurskaya Pravda], 2014, 26 November. (In Russian).
5. Barannikova V.B. Russkoe prisutstvie v Man'chzhurii v nachale XX v.: otsenki i komentarii [Russian attendance in Manchuria in the beginning of XX century: notes and comments]. *Rossiia i Kitay: istoriya i perspektivy sotrudnichestva* [Russia and China: History and Prospect of Partnership]. Blagoveshchensk, 2013, pp. 3-5. (In Russian).
6. Datsyshen V.G. Kitaytsy v Sibiri i na Dal'nem Vostoke [Chinese in Siberia and Far East]. *Istoricheskaya entsiklopediya Sibiri* [Historical Encyclopedia of Siberia]. Novosibirsk, Istoricheskoe nasledie Sibiri Publ., 2009, vol. 2. (In Russian).
7. Zaleskaya O.V. *Kitayskie migranty na Dal'nem Vostoke Rossii (1917–1938 gg.)* [Chinese Migrants in Far East (1917–1938)]. Vladivostok, Dal'nauka Publ., 2009, 380 p. (In Russian).
8. Datsyshen V.G. Kitayskaya trudovaya migratsiya v Rossii. Малоизвестные страницы истории [Chinese work migration in Russia. Unknown pages of history]. *Problemy Dal'nego Vostoka* [Problems of Far East], 2008, no. 5, pp. 99-104. (In Russian).
9. Larin V.L. *Rossiysko-kitayskie otnosheniya v regional'nykh izmereniyakh (80-e gg. XX – nachalo XXI v.)* [Russian-Chinese Relations in Regional Measurements (80s of XX – Beginning of XXI Century)]. Moscow, Vostok-Zapad Publ., 2005, 390 p. (In Russian).
10. Russian Federation. Decree no. 205-r of the Government of Amur region of 12 August, 2014, *Ob utverzhdenii Plana meropriyatiy po realizatsii Strategii gosudarstvennoy natsional'noy politiki Rossiyskoy Federatsii na territorii Amurskoy oblasti na 2014–2016 gg.* [On approving Plan of events on realization of Strategy of state national policy of Russian Federation on the territory of Amur region for 2014–2016]. (In Russian). Available at: <http://docs.cntd.ru/document/326138434> (accessed 27.10.2016).
11. Forum na Tsugundere. [Forum on Tsugunder]. (In Russian). Available at: <http://zugunder.com/index.php?topic=153520.0> (accessed 26.09.2016).
12. Volkhonskiy B. Do Kitaya rukoy podat' [China is close at hand]. *Kommersant'-Vlast'* [Kommersant-Vlast], 2006, 31 July. (In Russian).

References

1. *Informatsionnyy portal Ministerstva yustitsii RF* [Information Internet-portal of Ministry of Justice of Russia]. (In Russian). Available at: <http://unro.minjust.ru/NKO.aspx> (accessed 07.11.2016).
2. Toshchenko Zh.T. *Postsovetskoe prostranstvo. Suverenizatsiya i integratsiya. Etnosotsiologicheskie ocherki* [After-Soviet Space. Sovereignization and Integration. Ethno-Sociological Notes]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 1997, 214 p. (In Russian).

13. *Amurskaya pravda* [Amurskaya Pravda], 2016, 7 September. (In Russian).
14. *Dal'nevostochnoe informatsionnoe agentstvo Portamur* [Far Eastern information agency Portamur]. (In Russian). Available at: <http://portamur.ru/blogs/pavlov/kto-luchshe-kitaytsyi-ili-uzbeki.html> (accessed 27.10.2015).
15. Beloglazov G.P. Rossiya v Kitae i Kitay v Rossii: istoricheskie aspekty etnokul'turnogo vzaimodeystviya [Russia in China and China in Russia: historical aspect of ethnocultural cooperation]. *Rossiya i Kitay: opyt i potentsial regional'nogo i prigranichnogo vzaimodeystviya* [Russia and China: Experience and Potential of Regional Near-Border Cooperation]. Vladivostok, Dal' nauka Publ., 2014, pp. 57-69. (In Russian).

Поступила в редакцию 21.11.2016 г.
Received 21 November 2016

UDC 94(571.61)

RELATIONSHIP OF CHINESE ENTREPRENEURS OF UZBEK EXPAT AND RUSSIAN POPULATION IN AMUR REGION

Zhou Tianhe

Post-graduate Student, History and Special Historical Disciplines Department

Blagoveschensk State Pedagogical University

104 Lenin St., Blagoveshchensk, Amur region, Russian Federation, 675000

E-mail: olgazalesskaya@gmail.com

It is devoted to the questions of inter-civilization and inter-cultural cooperation in the border areas of Russia and China. At present, Russian-Chinese relations are characterized by an extremely high level of development, it is the strategic partnership and collaboration, and the research of the contacts between the representatives of the two civilizations on the border areas is relevant now and without any doubt has a theoretical and practical significance. Using a systematic approach and problem-chronological method, the history of the Chinese traders' presence in the Amur region is analyzed, their economic activity in the Amur region at the present time is considered in detail, their relations with the Russian population are characterized. The questions of interaction of the Chinese businessmen with the representatives of the ethnic groups from the CIS countries, exactly with the Uzbek expat, are considered. The attempt to analyze the mechanisms of mutual contacts is made, the successful moments and the difficulties in the relations are considered. In general, the Russian population proved communication more familiar with Chinese businessmen, rather than with the representatives of the Uzbek expat. It is concluded that the features of the interaction of different civilizations' representatives in the Far East border areas due to existing the long-term historical experience of the relations between peoples of Russia and China, and due to developing mutually beneficial contacts at the level of "people's diplomacy".

Key words: Chinese entrepreneurs in Amur region; Uzbek expat; Russian population of Outer Manchuria; Russian-Chinese relationship

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-123-130

Информация для цитирования:

Чжоу Тяньхэ. Взаимоотношения китайских предпринимателей, узбекской диаспоры и русского населения в Амурской области // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 123-130. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-123-130.

Chzhou Tyankhe. Vzaimootnosheniya kitayskikh predprinimateley, uzbekskoy diaspory i russkogo naseleniya v Amurskoy oblasti [Relationship of Chinese entrepreneurs of Uzbek expat and Russian population in Amur region]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 123-130. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-123-130. (In Russian).

РУМЫНО-РОССИЙСКИЕ ПОЛИТИКО-ДИПЛОМАТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ «ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ»: ОТ АМБИВАЛЕНТНОСТИ К НАПРЯЖЕНИЮ

© **Михаэла-Александра ВЕЗУИНА**

ассистент кафедры теории и истории международных отношений
Российский университет дружбы народов
117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
E-mail: vezuina_mihaela_alexandra@yahoo.com

Рассмотрена эволюция двусторонних отношений между Румынией и Россией после «холодной войны», а также факторы, которые повлияли на динамику этих отношений в последние два десятилетия. В рамках исследования были применены сложные теоретические и эмпирические методы исследования, анализирующие эволюцию румыно-российских отношений в новой архитектуре безопасности, которая непрерывно изменяется после окончания «холодной войны». Румыно-российские отношения в настоящее время соотносятся с той динамикой, которая присутствует в мире, а потому иногда в них возникает напряженность. Эта динамика является результатом исторических и геополитических факторов. Все исследование основано на принципе объективности, поскольку были подробно изучены вопросы внешней политики двух стран и эволюция румыно-российских отношений с точки зрения процессов, происходящих на международной арене. Особый акцент сделан на изменение позиции Румынии и России с точки зрения активизации партнерских отношений и смягчения «холодного» климата в двусторонних отношениях. Кроме того, определены «нерешенные проблемы» румыно-российских отношений и рассмотрена постепенная их нормализация, которая оказывается медленным процессом из-за взаимных враждебных восприятий и якобы несовместимых политических национальных интересов.

Ключевые слова: Румыния; Россия; двусторонние отношения; национальные интересы; «исторические проблемы»; взаимное недоверие

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-131-139

В данной работе рассматриваются отношения между Румынией и Россией и сосредотачивается внимание на политических и дипломатических аспектах за последние два десятилетия. Историография и публицистика как на русском [1–3], так и на румынском [4; 5] языках показывает периоды консолидации и ослабления конструктивного сотрудничества между двумя странами в контексте серьезных изменений своих внешнеполитических приоритетов.

Проанализирована эволюция румыно-российских отношений, подход не является абстрактно-теоретическим, или синтетическим, аналитическим и пояснительным. Цель состоит в конкретном рассмотрении анализа двусторонних отношений, раскрытии их эволюции. Данный период был выбран из-за значительных событий, отмечающих указанный характер и динамику румыно-российских отношений.

Прошло почти два десятилетия после окончания «холодной войны», а румыно-российские отношения продолжают оставаться напряженными [6, с. 195]. В них прослежи-

ваются так называемая амбивалентность, внутренняя двойственность и противоречивость политических явлений, обусловленные наличием противоположных начал. Можно выделить как исторические, так и геополитические причины. Именно поэтому в статье будут рассмотрены некоторые исторические темы. С одной стороны, Румыния все еще не доверяет России ввиду истории их недавних отношений. С момента обретения независимости Румынией в 1878 г. и особенно во время «холодной войны» Россия постоянно вмешивалась в вопросы и внутренней, и внешней политики Румынии. В то же время Россия опасается тесного стратегического партнерства Румынии с Соединенными Штатами Америки; поддержки Румынией ускоренного перехода Молдовы к демократии и ее вступления в ЕС; участия в отмене региональных заказов, выгодных для России (Конвенция Монтрё); антироссийской позиции по энергетическим вопросам, а также размещения новых американских военных объектов, таких как системы противоракетной обороны в Европе. Особенно волнует Россию под-

держки Румынией проектов ЕС и НАТО по демократизации и оборонной реформе, таких как Восточное партнерство и Черноморская синергия. Основная цель Синергии направлена на укрепление сотрудничества стран Черноморского региона при непосредственном участии ЕС. В этой связи ЕС предлагает различные проекты сотрудничества между странами региона, направленные на развитие демократии, прав человека, укрепление границ, решение замороженных конфликтов, а также развитие сотрудничества в области энергетики, транспорта, окружающей среды, морской политики, рыболовства, торговли, миграции, развития, образования, научных исследований и разработки проектов [7, с. 3]. Румыния может использовать свое выгодное геостратегическое положение, направив свои силы на укрепление вектора сотрудничества в сфере безопасности на восточные границы ЕС и, в частности, на укрепление отношений с Россией.

В настоящее время между Румынией и Россией существует информационный пробел ввиду злонамеренной пропаганды сведений, выставляющих Россию в негативном свете. В ходе визита румынского министра Титус Корлэцян в Москву А.Г. Дугин заявил, что «мы были разделены третьей силой, атлантистской. Они пытаются настроить нас друг против друга, совершая небольшие акты саботажа и создавая атмосферу враждебности, но это должно закончиться. Россия и Румыния имеют много общего! Мы ожидаем воссоединения и взаимного повторного сотрудничества в контексте общей цивилизации» [8].

В период с 8 по 10 июля 2013 г. бывший министр иностранных дел Румынии Титус Корлэцян посетил Москву по приглашению своего российского коллеги С.В. Лаврова. С 2009 г. это был первый контакт между главами дипломатий двух стран. В ходе встречи министры обменялись мнениями по двусторонним отношениям, оценили перспективы развития диалога и сотрудничества между Румынией и Россией. Был обсужден ряд вопросов двусторонней повестки дня: политический диалог, экономическое и культурное сотрудничество, перспективы совершенствования договорно-правовой базы, региональная и международная проблемы. Были подписаны Соглашение между Правительством

Румынии и Правительством Российской Федерации об учреждении и условиях деятельности Румынского культурного института в г. Москве и Российского центра науки и культуры в г. Бухаресте, Программа сотрудничества в области культуры, образования, средств массовой информации, спорта, молодежи и туризма между Правительством Румынии и Правительством Российской Федерации, а также План консультаций между Министерствами иностранных дел Румынии и России на 2013–2014 гг. [9].

Румыно-российские двусторонние отношения: исторический обзор

В начале 1990-х гг. румыно-российские отношения характеризовались стратегической амбивалентностью. Оказавшись в серой зоне европейской нестабильности и конфликтов после «холодной войны», а также в срочном поиске сильных гарантий безопасности, Румыния проводила политику балансирования между Востоком и Западом. В 1991 г. Румыния была единственным посткоммунистическим государством, которое подписало двустороннее соглашение об экономическом и научно-техническом сотрудничестве с СССР. Тем не менее, этот договор не был ратифицирован, поскольку СССР распался чуть позже в том же году. Однако Румыния оставалась членом ОВД до 1991 г., вплоть до распада СССР. Однако Россия как преемница СССР была не в состоянии обеспечить те же гарантии безопасности, что СССР. Как следствие, Румыния должна была позиционировать себя слабой и уязвимой к Российской Федерации [10, с. 280-281] и по отношению ко всем вновь образованным государствам. Известно также, что «Румыния является несовершеннолетней властью» [11, с. 34], которая не имеет достаточного потенциала для поддержки собственных интересов и действий за пределами своего государства на международной политической арене. Это, наряду с политическими соображениями, заставило Румынию официально заявить в 1993 г. о своем желании вступить в НАТО и ЕС. В то же время в попытке успокоить своего бывшего союзника в 1994 г. Румыния подписала с Россией договор о двустороннем военном сотрудничестве и договорилась продолжить переговоры о подписании двустороннего договора о добрососедских от-

ношениях. Несмотря на эти усилия, двусторонние отношения быстро ухудшились.

К 2000 г. румыно-российские отношения вступили в новый этап развития, становясь все более и более напряженными. Начиная с 1993 г., по мере сближения с НАТО и ЕС, Румыния, как и другие страны Центральной Европы, стремилась отстраниться от своего бывшего союзника времен «холодной войны». В апреле 1996 г. румыно-российские отношения пережили один из самых напряженных моментов, когда президент Румынии Эмиль КонстанINESКУ заявил, что Румыния откажется подписать договор, так как он не в состоянии решить два из наиболее старых споров между двумя странами: Румыния раскритиковала отсутствие договорных положений, осудивших пакт Молотова–Риббентропа (1939) и установивших четкую дорожную карту для возвращения национального Золотого запаса Румынского Королевства, хранившегося в Москве. Россия осудила румынские намерения, восприняв их как враждебные и движимые амбициозными наклонностями по отношению к территории Республики Молдова и Украины, на которые, по мнению Москвы, может претендовать Румыния. Кроме того, Россия была недовольна тем, что Румыния отказалась включить положение, которое бы заставило обе стороны не вступать в альянсы, которые ориентированы против другого. После этого эпизода все двусторонние дипломатические визиты были отменены. Они не возобновлялись до 2003 г., и процесс их возобновления отличался большой сложностью. Политические контакты между Румынией и Россией в 1990-е гг. были затруднены не только из-за «атлантизма» политики России, но и из-за отсутствия ее интереса к Восточной Европе. Так уж повелось, что Румыния сосредоточила все свои внешнеполитические ресурсы на Западе. Отношения между Румынией и Россией были также обременены поиском компромисса в переговорах по подготовке базового политического договора, подписание которого состоялось в 2003 г. [12, с. 50]. Договор о дружественных отношениях и сотрудничестве [13] не обращался к «историческим проблемам», таким как последствия пакта Молотова–Риббентропа, участие Румынии во Второй мировой войне в коалиции с фашистской Германией, а также вопрос о румынских зо-

лотых резервах, депонируемых в царской России. Специальная комиссия была создана для решения этих проблем, которая внесла свой вклад в сглаживание различий и позволила двусторонним отношениям выйти из тупика [14, с. 53-54]. В последние годы наблюдается тенденция во внешней политике Румынии по расширению сотрудничества с Россией, но в то же время Румыния активно участвует в процессах, конфликтующих с интересами России в иностранных делах, которые не могут способствовать взаимопониманию между этими странами.

Истории известно множество фактов, которые, как мы считаем, объединяют Россию и Румынию. Крупные дипломатические связи между российским и румынским государством берут свое начало в 1457–1504 гг.: в это время князь Стефан Великий обратился за помощью к русским православным князьям в связи с расширением экспансии мусульман (турок и татар) [15, с. 20]. А в сентябре/октябре 1878 г. были установлены дипломатические отношения на уровне дипломатических миссий [16]. Кроме того, не стоит забывать, что румынский народ является романским народом (на который большое влияние оказали славяне) и, прежде всего, православным народом. Православная культура является истинной жемчужиной европейской культуры XIX и XX веков. По мнению политолога А.Г. Дугина, «на самом деле, румынское общество является одним из наиболее интересных и интеллектуальных европейских обществ и самым близким к России. Парадигма неизбежной близости и связи наших народов определяется многими факторами. Русские, румыны, молдаване, приднестровцы – все православные, связанные одним и тем же региональным пространством, которое может стать единым экономическим пространством и общей евразийской площадкой, где каждый найдет себе достойное место» [17]. В ноябре 2016 г. Румыния и Россия договорились возобновить взаимодействие в культурно-гуманитарной сфере. Специальный представитель Президента РФ по международному культурному сотрудничеству М.Е. Швыдкой, который совершил визит в Румынию, заявил: «Между нашими странами существуют глубокие культурные связи. Интеллигенция в восточноевропейских странах всегда отделяла социалистиче-

скую систему, идеологический диктат коммунистических партий от подлинной русской культуры, без которой интеллигентный человек не может состояться. В этих странах прекрасно понимают, что без прикосновения к русской культуре у них не будет полноты восприятия мира» [18].

Неоднозначное развитие натянутых отношений

Двусторонние отношения вступили в следующий этап развития в апреле 2004 г. с присоединением Румынии к НАТО (позже, в 2007 г. – ЕС). С тех пор политические отношения становились все более и более напряженными, было осуществлено только несколько визитов на высоком уровне со стороны министров Румынии в Москве и только один ответный визит С.В. Лаврова, министра иностранных дел России, в 2005 г. С 2009 г. политические отношения, кажется, снова зашли в тупик. В течение этого периода развитию двусторонних отношений препятствовало несколько моментов повышенной напряженности. Во второй половине 2008 г. румыно-российские отношения были ослаблены российско-грузинской войной. Всего несколько месяцев спустя, в апреле 2009 г., еще один напряженный момент произошел в связи с неудавшейся революцией в Молдове. В феврале 2010 г., после объявления о соглашении Румынии разместить компоненты европейской системы противоракетной обороны Вашингтона, отношения с Россией сделали еще один деструктивный поворот. Украинский кризис, который разразился в 2014 г., почти поставил крест на официальных отношениях между Бухарестом и Москвой, предвещая начало их нового напряженного витка. Это событие произошло на фоне присоединения Румынии к позиции своих западных союзников с осуждением действий России, что вызвало настоящее раздражение у лиц, принимающих решения в Кремле. Все вышесказанное означает, что более чем за два десятилетия после распада СССР двусторонние отношения между Румынией и Россией по-прежнему напряжены и имеют ряд спорных вопросов. Наиболее известные вопросы касаются Молдавии, Золотого запаса Румынского Королевства, продвижения Румынией демократии и присутствия ЕС/НАТО в Восточной Европе, системы противоракетной

обороны (ПРО) США в Европе и энергетической безопасности.

Довольно долго Бухарест и Москва спорят об их противоположных позициях по Республике Молдова. А именно Москва обеспокоена тем, что Румыния развивает привилегированные стратегические отношения с Молдовой. Политику Бухареста в отношении Кишинева часто называют «одна нация, две страны», хотя румынские власти редко относятся к ней как таковой. Румыния проявила большой интерес к ускорению присоединения Кишинева к ЕС, ускорению модернизации, демократизации и развития тесных образовательных и культурных связей с Молдовой.

Идея присоединения к Европе или даже объединения с Румынией не означает объединения единого народа в едином государстве, также как и присоединение Молдовы к территории НАТО с растворением в Евросоюзе. Никакой «Великой Румынии» не будет. Потому что в самой Румынии сейчас происходит размывание национальных ценностей, румынское общество недовольно ни Евросоюзом, ни тем более прозападной олигархической элитой. Там очень слабое правительство, невнятная политика, Румынию надо спасать от атлантизма и возвращать к ее румынским корням. Те, кто стремится в Европу, не отдают себе отчета, что с ней происходит. В Европе никакие молдаване не нужны. Нужны только границы НАТО, как можно более придвинутые к России [19]. В свою очередь, Россия считает, что Молдова является частью ее сферы влияния и, в соответствии со своей стратегией Ближнего Зарубежья, намерена поддерживать пророссийские политические силы в Кишиневе. Кремль серьезно возмущен поддержкой Румынией действий по присоединению Республики Молдова к ЕС [20, с. 11]. Более того, Москва подозревает, что Румыния может иметь ревизионистские намерения по отношению к Бессарабии [21], которая до июня 1940 г. была румынской провинцией.

По мнению А.Г. Дугина, «в Молдове стоит собрать все то, что объединяет глубинную православную Русь и глубинную Румынию. Надо не выбирать, а объединять, воскрешать и утверждать высшие горизонты духовного родства православных народов. И в этом лишними являются только прозапад-

ные либеральные провокаторы» [22]. К сожалению, в этом контексте и на фоне разных политических и стратегических интересов, отличающихся друг от друга, румыно-российские двусторонние отношения ухудшились. Румыния считает, что авторитарная Россия стремится усилить свою сферу влияния в Восточной Европе – цель, которая не совместима с текущими интересами безопасности Румынии в регионе и ценностями демократического управления.

Москва настаивает на том, что румынские власти не имеют своего четко определенного набора геополитических, стратегических прагматических целей по отношению к Востоку. Стратегический прагматизм России оказался политически несовместимым с нынешними отношениями Румынии в сфере безопасности с США, НАТО и ЕС и ее интересами по продвижению демократии в Восточной Европе и на Южном Кавказе [23]. Участие Румынии в ряде проектов ЕС (Черноморской синергии и Восточного партнерства) и НАТО (ИРАР) по оборонному реформированию несколько противоречит интересам России, что становится препятствием для дальнейшего развития румыно-российских отношений. Москва неоднократно говорила, что в определении своих стратегических интересов Бухарест чрезмерно зависит от США и Запада.

Один из наиболее важных вопросов в отношениях между Румынией и Россией заключается в размещении элементов системы противоракетной обороны США на румынской территории, которое вряд ли обеспечит защиту Румынии от ядерного нападения. *«Соглашение о размещении американской системы противоракетной обороны на румынской территории»* [24] вступило в силу 23 декабря 2011 г. и включает в себя хостинг в Девеселу, ракетный объект Aegis Ashore (который начал действовать в конце 2015 г.) и запуск нескольких модулей ракет-перехватчиков SM-3. Соглашение привело к негативной реакции со стороны России, так как новые элементы американской системы ПРО могут быть использованы для ограничения стратегических ядерных сил России. Российские чиновники отреагировали бурно, обвинив, что США планирует стать гегемоном и получить мировое господство.

Тем не менее, несмотря на предоставленные заверения Бухареста, Россия утверждает, что Румыния является слишком послушной интересам Вашингтона по отношению к России, которые направлены на подрыв ядерного потенциала России. Кремль утверждает, что расположение противоракетного щита в Румынии не больше стратегически выгодно, чем предыдущие предложения России о проведении и совместной работе РЛС на российской или азербайджанской территории. Беспокойство Москвы по поводу поведения НАТО проявляется в *«Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г.»*, в которой говорится, что «НАТО представляет наиболее серьезную военную опасность для национальной безопасности; это говорит о том, что Россия будет рассматривать, в первый раз, возможность отказа от его неприменения в целях борьбы с угрозой ракетного щита...» [25]. Другими словами, Россия считает рост присутствия НАТО в Восточной Европе и развитие системы ПРО как прямую угрозу национальной и глобальной безопасности [26] и оставляет за собой право применить ядерное оружие превентивно против потенциальных агрессоров.

Оказавшись под влиянием атлантической империи (США), Румыния ведет неустойчивую и невыгодную внешнюю политику, игнорируя двусторонние отношения с Россией и, скорее всего, недооценивает всех последствий, которые может за собой повлечь размещение американской противоракетной системы на своей территории. В связи с этим бывший министр иностранных дел Румынии в 2008 г. Лазэр Комэнеску заявил, что: «Румыния должна быть прагматичной в отношениях с Российской Федерацией, учитывая существующие «конкретные вопросы», по поводу которых Бухарест и Москва могут продолжать оказывать друг другу содействие» [27]. Румыния должна перейти от пассивной внешней политики к более активной, а это требует другого отношения к Российской Федерации: дипломатического, профессионального и уверенного.

Подводя итог, можно сказать, что румыно-российские отношения по-прежнему затруднены восприятием стран друг друга, что они имеют несовместимые политические ценности, а также определенный набор рас-

ходящихся стратегических интересов. Вследствие этого, Бухарест и Москва продолжают говорить друг с другом без взаимного понимания. К сожалению, Румыния проводит внешнюю политику, ориентированную исключительно на интересы Брюсселя и Вашингтона. Согласно *Стратегии национальной обороны на период 2015–2019 гг.*, в настоящее время «интересы Румынии состоят в том, чтобы поддерживать сильные трансатлантические отношения и сильное американское военное присутствие в Восточной Европе, которое обязано служить румынским потребностям в области безопасности» [28, с. 7]. Однако, как американцы перефокусировали свое стратегическое внимание к Азии, так и Россия постепенно начинает исчезать в качестве приоритета безопасности из повестки дня Запада. По мере того, как агрессивная риторика между Вашингтоном и Москвой идет еще дальше, вполне возможно, что Румыния может стать более созвучной к этой новой стратегической реальности. Бухарест кажется уже более готовым принять гораздо более зрелую политическую позицию по отношению к России, пытаясь избежать каких-либо ненужных дипломатических или политических недопониманий. Пока еще слишком рано говорить о том, получится ли у Румынии воспользоваться шансом и нормализовать отношения с Россией, но нет никаких сомнений в том, что на данный момент как Бухарест, так и Москва по-прежнему весьма скептически относятся друг к другу.

Предубеждения, возникшие между Румынией и Россией, должны исчезнуть путем строительства мостов двустороннего диалога на всех уровнях, что поможет возобновить политико-дипломатические, экономические и культурные связи между двумя странами. К сожалению, в настоящее время существует дефицит информации между Румынией и Россией, враждебная пропаганда не позволяет Румынии увидеть, что скрывается за искусственными «ненавистью» и «любовью», возникшими между крупными международными игроками, потому что настоящие отношения основаны на взаимных интересах, а не на схемах, догмах или искусственных понятиях. Россия является одним из соседей и исторических партнеров Румынии, именно поэтому двусторонние отношения должны быть основаны на взаимном уважении и за-

интересованности в дальнейшем развитии, на прагматичных действиях. Мы должны сохранять оптимизм и верить, что мы можем улучшить двусторонние отношения. Если есть желание у обеих сторон, то, как Румыния, так и Россия вместе смогут найти способы, чтобы достичь этого.

Список литературы

1. Биткова Т.Г. Восприятие России в румынском обществе: оценки, суждения, интерпретации // Актуальные проблемы Европы. 2015. № 2. С. 70-93.
2. Фейт Н.В. Россия – Румыния // Россия и Центрально-Восточная Европа: взаимоотношения в XXI веке / под ред. Н.В. Куликовой, И.И. Орлика, Н.В. Фейт. М., 2012. С. 185-212.
3. Чурилин А.А. Российско-румынские дипломатические отношения – 130 лет спустя // Международная жизнь. 2008. № 10. С. 37-44.
4. Dungaciu D. Romania and Russia: what do we know and do we want to know about each other? // Romanian Review of Political Sciences and International Relations. Bucharest, 2014. Vol. 11. P. 39-43.
5. Tănăsescu G., Dungaciu D. România și Rusia după 20 de ani. Percepții, realități, perspective. București: Institutul de Științe Politice și Relații Internaționale, 2013. 317 p.
6. Hlihor C. România și vecinătatea sa după încheierea Războiului Rece // Analele Universității Creștine “Dimitrie Cantemir”. Seria Istorie – Serie Nouă. 2010. Anul 1. № 1. P. 186-202.
7. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament “Black Sea Synergy – a New Regional Cooperation Initiative”. Bruxelles, 2007. 13 p. URL: https://eeas.europa.eu/enp/pdf/pdf/com07_160_en.pdf (accessed: 20.09.2016).
8. Mândrășescu V. Viitorul relațiilor româno-ruse în viziunea lui Aleksandr Dughin. 2013. July 7. URL: http://romanian.ruvr.ru/2013_07_07/Viitorul-relatiilor-romano-ruse-in-viziunea-lui-Aleksandr-Dughin-8687/ (accessed: 20.09.2016).
9. Визит министра иностранных дел Румынии Титус Корлэцян в Российскую Федерацию // Посольство Румынии в Российской Федерации. 2013. 10 июля. URL: <https://moscova.mae.ro/ru/local-news/822> (дата обращения: 20.09.2016).
10. Rothschild J., Wingfield N. Return to Diversity. A Political History of East Central Europe Since World War II. Oxford, Oxford University Press, 2000. 352 p.
11. Wright M. Power Politics. N. Y.: Leicester University Press, 1995. 317 p.

12. Bitkova T.G. The place of Romania and Russia in the context of east-west relations: political and cultural aspects // *Romanian Review of Political Sciences and International Relations*. Bucharest. 2014. Vol. 11. № 2. P. 44-52.
13. Договор о дружественных отношениях и сотрудничестве между Российской Федерацией и Румынией. 2003. 4 июля. URL: <http://kremmlin.ru/supplement/1691> (дата обращения: 10.10.2016).
14. Feyt N. Russian-romanian relations in the 21st century // *Romanian Review of Political Sciences and International Relations*. Bucharest, 2014. Vol. 11. № 2. P. 53-59.
15. Cernovodeanu P. Dimensiunea politică a relațiilor matrimoniale româno-ruse de odinioară // *Dorul*. 1996. Vol. 6. № 78.
16. Двусторонние отношения – краткая история // Посольство Румынии в Российской Федерации. URL: <https://moscova.mae.ro/ru/node/581> (дата обращения: 10.10.2016).
17. Mândrășescu V. Viitorul relațiilor româno-ruse în viziunea lui Aleksandr Dughin. 2013. 7 July. URL: http://romanian.ruvr.ru/2013_07_07/Viitorul-relatiilor-romano-ruse-in-viziunea-lui-Aleksandr-Dughin-8687/ (accessed: 20.09.2016).
18. Швыдкой: Россия и Румыния договорились возобновить сотрудничество в области культуры // *Культура*. 2016. 18 ноября. URL: <http://tass.ru/kultura/3793877> (дата обращения: 10.10.2016).
19. Александр Дугин: Никакой «Великой Румынии» уже никогда не будет – наоборот, она будет тянуться к Молдове! // *Комсомольская правда*. 2013. 18 июня. URL: <http://www.kp.md/daily/26093/2993371/> (дата обращения: 10.10.2016).
20. Malinina J. Russia's and the European Union's Relations in the Context of Their Foreign Policies Towards Moldova. Gothenburg, University of Gothenburg, 2013. 83 p.
21. Гросул В.Я. У истоков Бессарабской автономии в составе России // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия История России. М., 2012. № 1. С. 74-89.
22. Рошка Ю. Дугин и Молдавская Национальная Идея // *Sputnik*. 2016. 30 июля. URL: <http://ru.sputnik.md/columnists/20160730/8363843.html> (accessed: 10.10.2016).
23. Valasek T. NATO, Russia and European Security. Working paper. L.: Centre for European Reform, 2009. 26 p.
24. Agreement between the United States of America and Romania on the Deployment of the United States Ballistic Missile Defense System in Romania. 2011. 13 September. 14 p. URL: https://www.mae.ro/sites/default/files/file/tratate/2011.09_scut_en.pdf (accessed: 15.09.2016).
25. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: указ Президента Российской Федерации от 31.12.2015 г. № 683. I. Общие положения (15), (17). Москва, 2015. URL: <http://rg.ru/2015/12/31/nac-bezo-pasnost-site-dok.html> (дата обращения: 15.10.2016).
26. Royansky M. The geopolitics of European Security and Cooperation. The consequences of U.S.-Russia tension // *Journal of Security and Human Rights*. 2014. Vol. 25. Issue 2. P. 169-179.
27. Lazăr Comănescu, despre relația cu Rusia: Trebuie să fim pragmatici, sunt puncte pe care putem să continuăm dialogul. 2016. 21 Ianuarie. URL: <http://www.caleaeuropeana.ro/lazar-comanescu-despre-relatia-cu-rusia-trebuie-sa-fim-pragmatici-sunt-puncte-pe-care-putem-sa-continuum-dialogul/> (accessed: 15.10.2016).
28. The National Defense Strategy 2015–2019. A Strong Romania within Europe and the World. Bucharest, 2015. 23 p. URL: <http://old.presidency.ro/static/National%20Defense%20Strategy%202015%20-%202019.pdf> (accessed: 15.10.2016).

References

1. Bitkova T.G. Vospriyatie Rossii v rumynskom obshhestve: otsenki, suzhdeniya, interpretatsii [The perception of Russia in the Romanian society: the assessments, judgments, interpretations]. *Aktual'nye problemy Evropy – Urgent Problems of Europe*, 2015, no. 2, pp. 70-93. (In Russian).
2. Feyt N.V. Rossiya – Rumyniya [Russia – Romania]. *Rossiia i Tsentral'no-Vostochnaya Evropa: vzaimootnosheniya v XXI veke* [Russia and Central-Eastern Europe: the Relations in the XXI century]. N.V. Kulikova, I.I. Orlik, N.V. Feyt (eds.). Moscow, 2012, pp. 185-212. (In Russian).
3. Churilin A.A. Rossiysko-rumynskie diplomatcheskie otnosheniya – 130 let spustya [Russian-Romanian diplomatic relations – 130 years later]. *Mezhdunarodnaya zhizn' – International Affairs*, 2008, no. 10, pp. 37-44. (In Russian).
4. Dungaciu D. Romania and Russia: what do we know and do we want to know about each other? *Romanian Review of Political Sciences and International Relations*, 2014, vol. 11, pp. 39-43.
5. Tănăsescu G., Dungaciu D. *România și Rusia după 20 de ani. Percepții, realități, perspective* [Romania and Russia After 20 Years. Perceptions, Realities, Perspectives]. Bucharest, Institute of Political Science and International Relations, 2013, 317 p. (In Romanian).
6. Hlihor C. România și vecinătatea sa după încheierea Războiului Rece [Romania and its vicinity after the Cold War]. *Analele Universității Creștine "Dimitrie Cantemir". Seria Istorie-*

- Serie Nouă* [Cantemir Christian University Annals Series. New Series History], 2010, vol. 1, no. 1, pp. 186-202. (In Romanian).
7. *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament "Black Sea Synergy – a New Regional Cooperation Initiative"*. Bruxelles, 2007, 13 p. Available at: https://eeas.europa.eu/enp/pdf/pdf/com07_160_en.pdf (accessed 20.09.2016).
 8. Mândrăşescu V. *Viitorul relațiilor româno-ruse în viziunea lui Aleksandr Dughin* [The future of Romanian-Russian relations the vision of Aleksandr Dugin], 2013, 7 July. (In Romanian). Available at: http://romanian.ruvr.ru/2013_07_07/Viitorul-re-latiilor-romano-ruse-in-viziunea-lui-Aleksandr-Dughin-8687/ (accessed 20.09.2016).
 9. Vizit ministră inostrannykh del Rumynii Titus Korletsyan v Rossiyskuyu Federatsiyu [The visit of the Minister of Foreign Affairs of Romania Titus Corlatean to the Russian Federation]. *Posol'stvo Rumynii v Rossiyskoy Federatsii* [The Romanian Embassy in the Russian Federation], 2013, 10 July. (In Russian). Available at: <https://moscova.mae.ro/ru/local-news/822> (accessed 20.09.2016).
 10. Rothschild J., Wingfield N. *Return to Diversity. A Political History of East Central Europe Since World War II*. Oxford, Oxford University Press, 2000, 352 p.
 11. Wright M. *Power Politics*. New York, Leicester University Press, 1995, 317 p.
 12. Bitkova T.G. The place of Romania and Russia in the context of east-west relations: political and cultural aspects. *Romanian Review of Political Sciences and International Relations*, 2014, vol. 11, no. 2, pp. 44-52.
 13. *Dogovor o druzhestvennykh otnosheniyakh i sotrudnichestve mezhdu Rossiyskoy Federatsiei i Rumyniei* [The Treaty on Friendly Relations and Cooperation between the Russian Federation and Romania], 2003, 4 July. (In Russian). Available at: <http://kremlin.ru/supplement/1691> (accessed 10.10.2016).
 14. Feyt N. Russian-Romanian relations in the 21st century. *Romanian Review of Political Sciences and International Relations*, 2014, vol. 11, no. 2, pp. 53-59.
 15. Cernovodeanu P. Dimensiunea politică a relațiilor matrimoniale româno-ruse de odinioară [The political dimension of the Romanian-Russian relations dating of yore]. *Dorul* [Longing], 1996, vol. 6, no. 78. (In Romanian).
 16. Dvustoronnie otnosheniya – kratkaya istoriya [The bilateral relations – a brief history]. *Posol'stvo Rumynii v Rossiyskoy Federatsii* [The Romanian Embassy in the Russian Federation]. (In Russian). Available at: <https://moscova.mae.ro/ru/node/581> (accessed 10.10.2016).
 17. Mândrăşescu V. *Viitorul relațiilor româno-ruse în viziunea lui Aleksandr Dughin* [The future of Romanian-Russian relations the vision of Aleksandr Dugin], 2013, 7 July. Available at: http://romanian.ruvr.ru/2013_07_07/Viitorul-re-latiilor-romano-ruse-in-viziunea-lui-Aleksandr-Dughin-8687/ (accessed 20.09.2016).
 18. Shvydkoy: Rossiya i Rumyniya dogovorilis' vozobnovit' sotrudnichestvo v oblasti kul'tury [Shvydkoi: Russia and Romania have agreed to resume cooperation in the field of culture]. *Kul'tura* [Culture], 2016, 18 November. (In Russian). Available at: <http://tass.ru/kultura/3793877> (accessed 10.10.2016).
 19. Aleksandr Dugin: Nikakoy «Velikoy Rumynii» uzhe nikogda ne budet – naoborot, ona budet tyanut'sya k Moldove! [Alexander Dugin: a "Greater Romania" will never be – on the contrary, it will be attracted to Moldova!]. *Komsomol'skaya pravda* [Komsomolskaya pravda], 2013, 18 June. (In Russian). Available at: <http://www.kp.md/daily/26093/2993371/> (accessed 10.10.2016).
 20. Malinina J. *Russia's and the European Union's Relations in the Context of Their Foreign Policies Towards Moldova*. Gothenburg, University of Gothenburg, 2013, 83 p.
 21. Grosul V.Ya. U istokov Bessarabskoy avtonomii v sostave Rossii [At the root of the Bessarabian autonomy within the Russia]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya Istoriya Rossii* [Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Series History of Russia], 2012, no. 1, pp. 74-89. (In Russian).
 22. Roshka Ju. Dugin i Moldavskaya Natsional'naya Ideya [Dugin and Moldavian national idea]. *Sputnik* [Satellite], 2016, 30 July. (In Russian). Available at: <http://ru.sputnik.md/columnists/20160730/8363843.html> (accessed 10.10.2016).
 23. Valasek T. *NATO, Russia and European Security. Working Paper*. London, Centre for European Reform, 2009, 26 p.
 24. *Agreement between the United States of America and Romania on the Deployment of the United States Ballistic Missile Defense System in Romania*. 2011, 13 September, 14 p. Available at: https://www.mae.ro/sites/default/files/file/tratate/2011.09_scut_en.pdf (accessed 15.10.2016).
 25. Russian Federation. Decree of the President of Russian Federation no. 683 of December 31, 2015, *O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii. I. Obshchie polozeniya (15), (17)* [On strategy of national homeland security of Russian Federation. I. General contributions (15), (17)]. Moscow, 2015. (In Russian). Available at: <http://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html> (accessed 15.10.2016).
 26. Royansky M. The geopolitics of European Security and Cooperation. The consequences of

- U.S.-Russia tension. *Journal of Security and Human Rights*, vol. 25, no. 2, 2014, pp. 169-179.
27. Lazăr Comănescu, *despre relația cu Rusia: Trebuie să fim pragmatici, sunt puncte pe care putem să continuăm dialogul* [Lazar Comanescu, about the relationship with Russia: It must be pragmatic, points on that we can continue the dialogue], 2016, 21 January. (In Romanian). Available at: <http://www.caleaeuropeana.ro/lazar-comanescu-despre-relatia-cu-rusia-trebuie-sa-fim-pragmatici-sunt-puncte-pe-care-putem-sa-continuum-dialogul/> (accessed 15.10.2016).
28. *The National Defense Strategy 2015–2019. A Strong Romania within Europe and the World*. Bucharest, 2015, 23 p. Available at: <http://old.presidency.ro/static/National%20%20Defense%20Strategy%202015%20-%202019.pdf> (accessed 15.10.2016).
- Поступила в редакцию 14.11.2016 г.
Received 14 November 2016

UDC 327

ROMANIAN-RUSSIAN POLITICAL AND DIPLOMATIC RELATIONS AFTER THE END OF THE “COLD WAR”: FROM AMBIVALENCE TO TENSION

Mihaela-Alexandra VEZUINA

Assistant of Theory and History of International Relations Department

The Peoples' Friendship University of Russia

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

E-mail: vezuina_mihaela_alexandra@yahoo.com

The evolution of bilateral relations between Romania and Russia after the “cold war”, as well as the factors that have influenced the dynamics of these relations in the last two decades are examined. In this study, a complex theoretical and empirical research methods, analyzing the evolution of Romanian-Russian relations in the new security architecture that is continually changing after the end of the “cold war” is used. Romanian-Russian relations are now correlated with the dynamics that exist in the world, and therefore sometimes tension occurs. This dynamic is a result of historic and geopolitical factors. All research is based on the principle of objectivity, since it was possible to study in detail the issues of foreign policy of the two countries and the evolution of Romanian-Russian relations in terms of the processes taking place in the international arena. Particular emphasis is placed on the changes in the positions of Romania and Russia in terms of partnership activation and it mitigates the “cold” climate in bilateral relations. In addition, “unresolved issues” of the Romanian-Russian relations are defined and their gradual normalization is examined, which is a slow process because of the mutual hostile perceptions and political allegedly incompatible national interests.

Key words: Romania; Russia; bilateral relations; national interests; “historical problems”; mutual distrust

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-131-139

Информация для цитирования:

Везуина М.-А. Румыно-российские политико-дипломатические отношения после окончания «холодной войны»: от амбивалентности к напряжению // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 131-139. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-131-139.

Vezuina M.-A. Rumyno-rossiyskie politiko-diplomaticheskie otnosheniya posle okonchaniya «kholodnoy voyny»: ot ambivalentnosti k napryazheniyu [Romanian-Russian political and diplomatic relations after the end of the “cold war”: from ambivalence to tension]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 131-139. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-131-139. (In Russian).

УДК 908+378.095

ППС «ТАМГОСУНТА»: СТАТИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ

© Александр Липанович АВРЕХ

кандидат исторических наук, профессор

Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: dronovanina@yandex.ru

По данным отложившихся в Государственном архиве Тамбовской области биографических справок дается обобщенная характеристика профессорско-преподавательского состава ТГУ (1918–1921 гг.): пол, возраст, социальное происхождение, образование, общий и вузовский педагогический стаж, научная работа, обрисован профессиональный облик наиболее значимых фигур. Проанализированные сведения позволяют признать складывающийся ППС «Тамгосунта» вполне дееспособным, следовательно, ликвидация университета произошла по внешним причинам.

Ключевые слова: ТГУ; ППС; образование; наука; публикации

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-140-146

27 октября 2018 г. – сто лет первому Тамбовскому университету, положившему начало высшему образованию в регионе. Просуществовав недолго, пилотный проект был забыт: на протяжении 30–80-х гг. XX века «Тамгосунт» не упоминался ни в каком контексте. Реанимация памяти о нем связана с усилиями по преобразованию ТГПИ в начале 1990-х гг.

В Тамбовском государственном архиве (ГАТО) отложилась обширная коллекция документов первого университета (Ф. Р-1424. Оп. 1. Д. 143–185), позволяющая с достаточной полнотой воссоздать его историю. Среди них – 71 резюме, необходимые для поступления на университетскую службу (частично опубликованы В.В. Канищевым и Н.Н. Будюкиной [1]).

Составленные произвольно, справки содержали набор базовых профессионально-биографических данных, что дает возможность составить обобщенную физиономию тех, кто пытался в условиях гражданской войны «сеять вечное». Сохранившийся документальный массив не дает единовременный срез. Штат ППС «Тамгосунта» был очень подвижен (от двух–трех до семи и более десятков человек), что объяснялось и чрезвычайностью условий Гражданской войны, и особенностями формирования преподавательского и студенческого контингента, подверженных заметным переменам в течение учебного года. С другой стороны, кратковременность существования университета (1918–1921 гг.) и его преемников – ТПИНО и

ТСХИ (1921–1923 гг.), позволяют рассматривать выявленную совокупность как более или менее единую и вполне репрезентативную когорту, охватывающую подавляющую часть ППС.

Преподаватель «Тамгосунта» – мужчина, около 1880 г. р. Семь женщин – 10 % состава: следствие образовательной дискриминации в дореволюционной России и чрезвычайности условий. Четверо закончили высшие женские курсы, Л.И. Гирш-Аксельрод – Бернский университет. Е.Н. Скоренкова – Высшие педкурсы (по-видимому, московские), В.А. Катаева – Московский Александровский институт.

Фигуранты в подавляющем большинстве обходили вопрос о социальном происхождении. В «дворянском прошлом» призналась только Н.Е. Шлыкова, окончившая естественное отделение физмата Бестужевских курсов, то есть приобретшая университетскую подготовку и преподававшая физиологию растений. Не сохранилось личное дело преподавателя английского языка Е.В. Купфер, происходившей из рода Арсеньевых, в 1944 г. ставшей первым заведующим кафедрой английского языка в ТГПИ и, скорее всего, благоразумно скрывшей титул баронессы (кстати, секретарями факультета иностранных языков на рубеже 40–50-х гг. XX века, по воспоминаниям тогдашнего декана Г.Н. Броудо, работали княгиня М.И. Денисова и княжна Н.А. Мещерская) [2, с. 62, 209]. Несколько человек показали принадлежность к «служащим», «крестьянам» (достаточно

растяжимо). Лишь один происходил из «рабочих» (преподаватель гигиены Е.А. Вихров, сумевший, однако, после гимназии получить диплом медицинского факультета Московского университета), из «бедняков» – Ф.В. Маслов, окончивший Строгановское художественное училище по классу «декоративное искусство».

Социальная неблагонадежность, предопределявшаяся трудностями в получении высшего образования выходцами из низов, предопределяла настороженно-враждебное отношение новых властей к вузовскому преподавательскому корпусу. Впрочем, не вполне благополучным выглядело социальное происхождение В.Д. Андреева (бактериолог, закончивший Харьковский ветеринарный институт, претендовавший на место преподавателя «общественных наук») – будущего третьего по счету и последнего ректора ТГУ: «сын священника». Что не помешало ему сделать карьеру при новой власти – помогла принадлежность к РСДРП.

За спиной преподавателя ТГУ – гимназическое и фундаментальное высшее образование.

Из 29 человек, приведших данные о среднем образовании, 24 закончили гимназии (Е.Н. Скоренкова – экстерном), 3 – семинарии, 1 – реальное, 1 – землеустроительное училища. Сведения о вузовском образовании предоставили 66 человек. 37 соискателей (57 %, 52 – от общего числа) имели университетский диплом. 20 человек выпустил Московский университет (в том числе второй ректор ТГУ – Н.А. Шлезингер), 7 – Петербургский. В числе университетских альма-матер – Киевский, Казанский, Юрьевский (трое), Харьковский (трое), Новороссийский (Одесса), наконец, – см. выше – Бернский.

Остальные закончили солидные специализированные вузы: Харьковские технологический и ветеринарный, Казанский ветеринарный, Петербургский политехнический, Московские Лазаревский восточных языков, сельскохозяйственный и межевой институты, Варшавская консерватория, Строгановское училище (двое), Московский институт инженеров путей сообщения, элитный Петербургский историко-филологический институт (первый ректор ТГУ – М.К. Никифоров), Берлинская промышленная академия, Мюнхенский политехнический институт, Казанские

Высшие художественные курсы, Московский педагогический институт им. П.Г. Шелапутина (по окончании учительского института), Киевская духовная академия, Новоалександрьевский СХИ.

18 (25 %) человек, в основном, поступившие на работу в начале двадцатых в уже преобразованные Практический институт народного образования (ПИНО) и СХИ (формально относясь к высшей школе, программно были скорее специализированными техникумами), не имели педагогического стажа. Однако некоторые из них приобрели солидное образование и практический опыт. Профессор М.М. Щелочинин, проводивший курсы психологии раннего детства, детской дефектологии, окончил медицинский факультет Московского университета (МУ), работал директором местной психиатрической больницы. А.К. Чарноцкий, преподававший в СХИ бактериологию и микробиологию, выпускник того же факультета, возглавлял местный бактериологический институт.

Четверо прошли стажировки в научно-учебных центрах Западной Европы: М.М. Щелочинин – в Бельгии, Голландии, Франции, Е.Е. Успенский – в Германии и Австро-Венгрии, «временный ректор» в начальный период формирования «Тамгосунта» профессор методики русского языка и литературы А.Н. Бунаков, окончивший историко-филологический факультет Петербургского университета, – в Германии, Швейцарии, Италии, Франции, И.О. Орбели, выпускница историко-филологического факультета Высших женских курсов, преподававшая русскую литературу, – во Франции и Германии.

Большинство не имевших педагогического опыта, как правило, не вели теоретические курсы. Например, преподаватель рисования и лепки Н.Н. Цвелев, питомец Строгановки, вряд ли мог испытывать серьезные методические сложности. А.А. Лукерьян, выпускник Межевого института, вел практические занятия по геодезии, гидрогеолог Н.С. Разницын – по землеустройству, Б.А. Мартынов, окончивший Московский сельхозинститут (с 1917 г. – Петровская сельхозакадемия), – по агрономии, выпускник этого же института (по специальности «животноводство») А.А. Васильев – по зоотехнии, окончивший Берлинскую промакадемию В.В. Соболев (инженер-электрик и

механик) – «трудовые процессы». Были и сомнительные случаи: выпускник Московского института инженеров путей сообщения Л.А. Данилов, например, преподавал курс сельхозстроительства, питомец юридического факультета Петербургского университета Н.Н. Поздняков – курс статистики.

Большинство работали разное время в средних учебных заведениях, главным образом, гимназиях. Более возрастные накопили обширный практический опыт. Е.Н. Скоренкова, профессор дошкольного воспитания (вела и курс ручного труда), почти 30 лет занималась организацией дошкольных детских учреждений, преподавала в начальных классах. Питомец Киевской духовной академии (философское отделение, магистр богословия) А.М. Веселовский, исхитрившийся в советском вузе вести курсы философии (!) и методики русского языка, почти 30 лет преподавал в средних учебных заведениях различного типа. Преподаватель курса «трудовые процессы» выпускник Харьковского технологического института Д.М. Шамонин 22 года работал в ремесленных училищах, школьных мастерских. Шестилетним опытом преподавания в средних учебных заведениях и Московском университете обладал выпускник историко-филологического факультета профессор психологии Б.Н. Северный, сотрудник Психологического института им. Л.Г. Щукиной (Институт экспериментальной психологии), созданного знаменитым философом и психологом Г.И. Челпановым. Будущий крупный советский психолог, кстати, провел огромную работу по оборудованию психологической лаборатории ТГУ, начавшей НИР и НИРС, избирался секретарем Ученого совета, возглавлял университетский книжный совет и руководил мастерскими, без которых об учебно-исследовательской базе не могло быть и речи. 13-летний школьный опыт имел А.И. Абиндер, профессор математики, питомец физмата Московского университета, ставший ректором преемника педфака ТГУ – ТПИНО, 14-летний – профессор естествознания, выпускник естественного отделения физико-математического факультета Московского университета А.Л. Молчанов, ведший курсы общей биологии и зоологии, 18-летний – преподаватель методики географии и природоведения А.Г. Парамонов, окончивший естественное отделение физико-

математического факультета Петербургского университета, 15-летний – преподаватель музыки Л.С. Коган, закончивший Варшавскую консерваторию. Не имел заметного педагогического опыта Л.А. Пельчих, однако, выпускник Петровской академии, возглавлявший губернскую опытную сельскохозяйственную станцию, не мог не справляться с методическими проблемами преподавания общего земледелия.

Вузовским опытом обладали семеро. Профессор химии Н.А. Шлезингер (из Тамбова переехавший в Саратов и ставший одним из основателей химического факультета в университете) по окончании естественного отделения физико-математического факультета Московского университета в 1905 г. вел семинары по аналитической химии, с 1912 г. – ассистент кафедры товароведения и химической технологии Петербургского политеха, в 1917 г. – вернулся в университет, где в качестве приват-доцента вел практические занятия по органической химии. Профессор зоологии и физиологии животных Н.А. Иванцов (сын известного историка церкви, профессора Московского университета протоиерея А.М. Иванцова-Платонова) окончил естественное отделение физмата Московского университета, доктор зоологии, приват-доцент, действительный член психологического общества при Московском университете, постоянный работник Неаполитанской зоологической станции в Виллафранке. Кстати, Н.А. Иванцов проявил, пожалуй, наибольшую энергию в попытках сохранить «Тамгосунт», разработал нереализованный проект создания на Тамбовщине «супервуза», играл активную роль в формировании Тамбовского СХИ [3, гл. 1, 2]. Действительный статский советник (то есть «штатский» генерал), владелец и директор реального училища в Москве вряд ли мог вписаться в новую действительность. В 1927 г. по научной командировке профессор Ассоциации НИИ при физико-математическом факультете МГУ (с 1922 г.) уехал в Италию, где и скончался. Профессор методики естествознания Е.Е. Успенский, магистр ботаники, будущий выдающийся микробиолог, основатель соответствующей кафедры в МГУ, после окончания естественного отделения физико-математического факультета три года преподавал в альма-матер. Питомец историко-филологического факуль-

тета Московского университета, известный советский литературовед Н.Л. Бродский, ставший профессором ТГУ, в 1918 г. начинал преподавательскую карьеру в качестве приват-доцента МГУ. Профессор эстетики В.С. Мурзаев, окончивший Высшее художественное училище в Казани и стажировавшийся в Академической мастерской И.Е. Репина, преподавал в Шелапутинском институте (вуз осуществлял двухгодичную переподготовку лиц с высшим образованием, желавшим специализироваться на педагогическом поприще). Преподаватель теории государства и права С.Л. Урсынович (выпускник юридического факультета Московского университета), приват-доцент МГУ, с 1918 г. преподавал в Иваново-Вознесенском пединституте. Профессор Л.И. Гирш-Аксельрод с 1917 г. читала курс философии в Петроградском кооперативном институте.

В дореволюционной России практика назначения на профессорские кафедры существенно отличалась от советской-постсоветской, предусматривающей жесткую привязку к научным званиям и степеням. В первые послеоктябрьские годы привязка была отменена вовсе, требовалось, причем, не сразу, лишь следование принципам конкурсного отбора.

Званием ординарного профессора обладал только Н.А. Иванцов. Степень доктора философии имела Л.И. Гирш-Аксельрод, приват-доцентами были – см. выше – Н.Л. Бродский, С.Л. Урсынович, магистрами – Е.Е. Успенский, Б.Н. Северный, преподаватель психологии Н.В. Петровский, закончивший философское отделение историко-филологического факультета Московского университета, А.М. Веселовский, Н.А. Шлезингер (диссертация удостоена малой Менделеевской медали).

Когорте ППС «Тамгосунта» выпала не очень благоприятная для «остепенения» пора: их тридцати-сорокалетие совпало с мировой войной, революцией и гражданской войной. Что не могло не сказаться и на исследовательском капитале. Все же наличие научной продукции (в виде публикаций) показали 30 человек, 42 %. Солидные перечни привели Н.А. Шлезингер, Н.А. Иванцов, Л.И. Гирш-Аксельрод, Б.Н. Северный. Внутренний список В.С. Мурзаева, включающий монографии, брошюры и статьи по

проблемам эстетического и художественного воспитания, не содержит выходных данных. В библиографическом списке монографии крупного теоретика эстетического воспитания А.В. Бакушинского (Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств. М., 1925), приводятся две работы В.С. Мурзаева: Как я обучаю рисованию. «Своб. Воспитание». 1918–1919; Как поставить лепку в начальной школе. М.: Изд. журн. «Педагогич. обозрение», 1914 [4]. Остальные упоминали статейные публикации (в том числе газетные), главным образом, по школьно-методическим проблемам, научная ценность которых сомнительна.

Коллективный портрет университетского ППС существенно дополняют главные научно-педагогические «тяжеловесы», чьи резюме не сохранились [3, гл. 1].

Все они после гимназий в разное время закончили главные вузы империи. Крупнейшие, пожалуй, – филолог П.Н. Сакулин, (участвовавший, наряду с П.П. Блонским – см. ниже – и Г.И. Челпановым, в разработке программ и планов педагогического факультета «Тамгосунта»), историк В.И. Пичета и физик А.П. Соколов. Шестидесятичетырехлетний (в 1918 г.) питомец физико-математического факультета Московского университета А.П. Соколов, один из основателей рентгенологической службы в России, действительный статский советник, заслуженный ординарный профессор, наряду с А.Г. Столетовым, вел основной курс опытной физики в МУ. Пятидесятилетний выпускник отделения словесности историко-филологического факультета Московского университета П.Н. Сакулин – ординарный профессор Московского университета (в 1913 г. после защиты магистерской диссертации возведен в степень доктора русского языка и словесности, преподавал в Московском университете, других вузах). Впереди – огромная научно-педагогическая карьера: председатель общества любителей российской словесности, директор Пушкинского Дома (Институт русской литературы АН СССР), академик. Сорокалетний В.И. Пичета, окончил историко-филологический факультет Московского университета, ученик В.О. Ключевского, магистр, приват-доцент, преподавал в Московском университете, на Высших женских кур-

сах. В будущем – ректор Минского университета, арест, частичная реабилитация (полная – посмертно в 1967 г.), академик, замдиректора института славяноведения и балканистики АН СССР.

Другие крупные фигуры. Тридцатичетырехлетний питомец историко-филологического факультета Киевского университета П.П. Блонский, аспирант Г.И. Челпанова, приват-доцент, с 1919 г. руководил Московской академией народного образования. Педагог, психолог, философ. Активный участник идейно-политических борений на складывающемся фронте советской образовательно-воспитательной модели в 20–30-е гг. XX века А.Р. Кизель, 36 лет, выпускник естественного отделения Московского университета, оставлен в университете по приглашению К.А. Тимирязева, приват-доцент. Позже – Саратовский университет, МГУ, где основал кафедру биохимии растений (расстрелян в 1942 г., реабилитирован в 1956 г.). 45-летний профессор российской истории В.Н. Строев, крупный специалист по отечественной истории XVIII–XIX вв., закончивший историко-филологический факультет Московского университета, приват-доцент, преподавал в Петербургском университете, впоследствии эмигрировал в Германию. Тридцатидевятилетний профессор геодезии П.М. Орлов, выпускник Межевого института, профессор Московского сельхозинститута, один из организаторов Голицынских высших сельхозкурсов, в 1920–1930-е гг. – декан агрономического факультета «Тимирязевки», заведующий кафедрой геодезии Московского института инженеров водного хозяйства. Пятидесятишестилетний М.И. Придорогин, некоторое время возглавлявший агрономический факультет ТГУ, питомец Петровской земледельческой и лесной академии, адъюнкт-профессор кафедры зоотехнии Новоалександровского сельхозинститута, знаменитый специалист в области коневодства, возглавлял Центральную зоотехническую комиссию НКЗема РСФСР. Сорокатрехлетний профессор ботаники, заведовавший ботаническим кабинетом ТГУ Л.И. Курсанов закончил естественное отделение физмата Московского университета, ассистент, приват-доцент, профессор, заведующий кафедрой низших растений в альма-матер. Профессор геологии и минералогии Н.Н. Смир-

нов, 46 лет, выпускник естественного отделения физмата Петербургского университета, стажировался в Швейцарии, магистр, приват-доцент, профессор Московского университета, заведующий кафедрой петрографии. Позже профессор в ведущих московских вузах, крупный теоретик и практикующий геолог и петрограф, член Ученого совета главного управления заповедников при правительстве РСФСР. К.П. Яковлев (Рындзевский), 33 года, окончил физико-математический факультет Московского университета, привлечен А.П. Соколовым к радиологическим исследованиям, стажировался у Э. Резерфорда. Магистр, приват-доцент, профессор МГУ (в 1923–1924 гг. – декан физико-математического факультета). Позже, наряду с работой в университете, преподавал в Полиграфическом институте, Московском механическом институте боеприпасов (заведующий кафедрой физики).

Начиная практически с нуля, устроители ТГУ оправданно рассчитывали на привлеченных преподавателей. К началу 1918/1919 учебного года на профессорские кафедры из МГУ и Петровской сельхозакадемии были приглашены М.И. Придорогин, Н.Н. Смирнов, Л.И. Курсанов, А.Р. Кизель, Н.А. Иванцов, П.М. Орлов, несколько позже – А.П. Соколов, К.П. Яковлев, Н.А. Шлезингер (агрономический факультет), П.Н. Сакулин, В.И. Пичета, П.П. Блонский, Б.Н. Северный, Е.Е. Успенский, позже – Н.Л. Бродский (педагогический факультет).

Пребывание некоторых столичных звезд в штате ППС ТГУ оказалось недолгим. Уже весной 1919 г. отказываются от совместительства в «Тамгосунте» П.Н. Сакулин, П.П. Блонский, В.И. Пичета, К.П. Яковлев, А.Р. Кизель, П.М. Орлов, М.И. Придорогин, к началу 1919/1920 учебного года – Л.И. Курсанов, Е.Е. Успенский (А.П. Соколов, хотя и числился некоторое время в штате, по видимому, чтения курса не начинал, отказавшись от переезда в Тамбов). Иногда – под благовидным предлогом. Например, главное управление архивным делом НКПроса известило тамбовцев, что, «к сожалению», не может командировать главного инспектора главархива В.И. Пичету для чтения лекций по архивоведению «ввиду массы серьезных срочных обязанностей». Одной из реальных причин оттока маститых была острая быто-

неустроенность. В октябре 1919 г., например, агрономический факультет обратился в университетское Правление с просьбой «изыскать срочно возможности устройства пригодных для жилья приезжающих профессоров и преподавателей... двух комнат бывшей факультетской канцелярии на Набережной в д. № 64». Особенно болезненным стал нарастающий с начала 1919 г. транспортный кризис. «Двое принуждены были отказаться от поездок в Тамбов в самом начале (П.Н. Сакулин и П.П. Блонский), и один (В.И. Пичета) выбыл в течение уже второго триместра, – констатировалось в «Истории» ТГУ, утвержденной Ученым советом в 1921 г., – не выдержав пытки железнодорожного сообщения» [5, л. 2; 6, л. 34, 138, 141; 7, л. 82].

Однако планка, с которой начинается Университет, была задана. Ядро ППС «Тамгосунта» составили питомцы двух главных университетов России – Московского и Петербургского, многие внесли заметный вклад в развитие отечественной науки. Никогда позже тамбовская высшая школа не располагала преподавательским корпусом со столь мощной базовой подготовкой. Продержись «Тамгосунт» еще два–три учебных года, и нэповская «оттепель», может быть, позволила сохранить вуз. Тамбовской высшей школе не пришлось бы переживать шестилетнюю паузу. И уровень ее был бы другой.

Список литературы

1. Канищев В.В., Бudyukina Н.Н. Трудный старт. К истории Тамбовского государственного университета. 1918–1921 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 4 (120). С. 9–22.
2. Иняз в лицах. Тамбов, 2009.
3. История Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Тамбов, 2016.
4. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. URL: <https://books.google.ru/books?id=LlqmCgAAQBAJ&pg=PT392&lpg=PT392&dq=в.с+Мурзаев&source> (дата обращения: 15.11.2016).
5. ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1424. Оп. 1. Д. 167.
6. ГАТО. Ф. Р-1424. Оп. 1. Д. 13.
7. ГАТО. Ф. Р-1424. Оп. 1. Д. 68.

References

1. Kanishchev V.V., Budyukina N.N. Trudnyy start. K istorii Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. 1918–1921 gg. [Difficult start. On history of Tambov State University of 1918–1921]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 4 (120), pp. 9–22. (In Russian).
2. *Inyaz v litsakh* [Foreign Language Faculty in Faces]. Tambov, 2009. (In Russian).
3. *Istoriya Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni G.R. Derzhavina* [History Of Tambov State University Named After G.R. Derzhavin]. Tambov, 2016. (In Russian).
4. Bakushinskiy A.V. *Khudozhestvennoe tvorchestvo i vospitanie* [Fine Arts and Upbringing]. (In Russian). Available at: <https://books.google.ru/books?id=LlqmCgAAQBAJ&pg=PT392&lpg=PT392&dq=в.с+Murzaev&source> (accessed 15.11.2016).
5. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1424, list 1, file 167. (In Russian).
6. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1424, list 1, file 13. (In Russian).
7. *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti* [The State Archive of Tambov Region], fund R-1424, list 1, file 68. (In Russian).

Поступила в редакцию 29.11.2016 г.
Received 29 November 2016

UDC 908+378.095

TEACHING STAFF OF "TAMBOV STATE UNIVERSITY": STATISTICAL PORTRAIT

Aleksander Lipanovich AVREKH

Candidate of History, Professor

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: dronovanina@yandex.ru

According to the data of the State Archive of Tambov Region biographical information general characteristics of professors and lecturers staff of Tambov State University (1918–1921): sex, age, social background, education, general and higher educational institution pedagogical length of service, research work is given. The professional image of the most significant personalities is shown. The data which let acquaint teaching staff of "Tambov State University" capable are analyzed and consequently liquidation of the university was because of external reasons.

Key words: Tambov State University; teaching staff; education; science; publications

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-140-146

Информация для цитирования:

Аврех А.Л. ППС «Тамгосунта»: статистический портрет // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 140-146. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-140-146.

Avrekh A.L. PPS «Tamgosunta»: statisticheskiy portret [Teaching staff of "Tambov State University": statistical portrait]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 140-146. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-140-146. (In Russian).

УДК 929

**РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ:
ПЕНЬКОВ В.Ф. Я РОДИЛСЯ ВО ВТОРНИК.
ТАМБОВ: ООО «ЦИФРА», 2015. 148 с.**

© Протоиерей Виктор ЛИСЮНИН

кандидат исторических наук
зав. отделом по делам молодежи, культуры и паломничества
Тамбовская епархия
392002, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Набережная/Августа Бебеля, 80/2
проректор по учебной работе
Тамбовская духовная семинария
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. М. Горького, 3
E-mail: tdsmetod@yandex.ru

Рецензируемая монография относится к числу немногочисленных изданий, сочетающих в себе черты мемуаров с научным осмыслением событий недавней истории: трагических последствий Октябрьской революции и Гражданской войны, мобилизации всех нравственных и физических сил народа в годы Великой Отечественной войны и послевоенного строительства. Автор рецензии подчеркивает свойственный В.Ф. Пенькову панорамный взгляд на историческую действительность, а также глубокое понимание того, что пути истории пролагаются по единому замыслу.

Ключевые слова: монография; мемуары; русское общество; исторические события; гражданская война; Великая Отечественная война; духовный урок

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-147-148

Автобиографическая монография доктора политических наук, профессора Владимира Федоровича Пенькова «Я родился во вторник» [1], вышедшая в Тамбове в 2015 г., относится к числу сравнительно немногочисленной группы источников, дающих возможность увидеть прошлое глазами очевидца, который не как заинтересованный представитель какой-либо социальной общности, но как пушкинский Пимен, монах-летописец Чудова монастыря, обращает к потомкам искреннее слово:

«Да ведают потомки православных
Земли родной минувшую судьбу...».

Воспоминания отнюдь не ограничиваются областью описания бытовых деталей, давно ставших этнографической экзотикой, как лапти, символизирующие простоту и крайнюю скудость состояния крестьянства. В том смысловом окружении, которое сообщил своим реминисценциям автор, факты частной биографии становятся свидетельствами политической истории, состояния духовности общества, декларативно порвавшего свои связи со «старым миром». Старшее поколение героев воспоминаний – деды и отцы – изображенное контурами рисунка, образует

важнейшую часть памяти детства, из которого выросли базовые основания мировоззрения автора. Мы застаем героев воспоминаний Владимира Федоровича в момент отрезвляющего осознания свершившегося. Когда жертвы и ужасы Первой мировой войны привели к революционному уничтожению традиционного имперского мира. Когда чудовищный раскол русского общества времен братоубийственной гражданской войны привел к необходимости мобилизовать последние силы, чтобы выжить в условиях второй мировой войны, в которой СССР стал победителем, благодаря миллионам жертв и массовому ратному и трудовому подвигу участников Великой Отечественной войны.

Изображение пространственных панорам, охватывающих общеисторической значимости события в США, Германии и мелкие детали из частной жизни в Москве, селах Воронежской и Тамбовской областей, сродни режиссерскому почерку итальянского кинематографиста Федерико Феллини, с его философской грустью об утраченной мировой гармонии. Закономерность этой аллюзии усиливает «культурный ландшафт», на фоне которого разворачиваются события раннего детства, проведенного в тамбовской Сухотинке. Разрушенный женский Знаменский

монастырь, первая игуменья которого была благословлена самим преподобным Серафимом Саровским. Эти дивные иконы, перевернутые вниз ликом и служащие подставкой для кинопроектора... свет, который подает в поселок, станция, устроенная еще в монастыре... Инвалидный дом, которому дали приют стены разрушенного монастыря и который теперь служил последним пристанищем для инвалидов войны, отвергнутых их собственными семьями...

Трудно представить представителя гуманитарного знания либо любителя исторического чтения, который бы не нашел в книге фрагмента, обращенного к нему лично. Политологи, историки, культурологи, искусствоведы, краеведы – каждый найдет для себя область, где он обретет в лице автора мемуаров глубоко мыслящего друга-собеседника.

Заметки автора, отосланные к перспективе продолжения мемуаров, ограниченных дошкольным и школьным детством, почти не оставляют нам сомнений, что труд будет продолжен. Чему символически способствует и название – «Я родился во вторник». Как известно, в Сампурском и Знаменском районах, с которыми связано детство рецензента, дело, начатое во *вторник*, всегда будет иметь *повторение*. Поэтому, например, во вторник никогда не сватались.

В эпоху пошатнувшегося доверия к официальным версиям и оценкам происходящего в различные эпохи советского периода истории России мемуарные источники приобретают особую актуальность и значимость. Тем более если читатель сталкивается с воспоминаниями человека, понимающего, что ничто в этом мире не без причины, что пути истории пролагаются по единому замыслу и в далеком зарубежье, и в российских столицах, и в регионах, и в самой отдаленной глубинке. И хотя сказанное в книге прямо не свидетельствует об отношении автора к Богу, духовный урок, который воспринимает читающий от мемуариста, согласен со словами великого старца, праведного Иоанна Кронштадтского: «Научись, Россия, веровать в правящего судьбами мира Бога Вседержителя и учись у твоих святых предков вере, мудрости, мужеству...».

Список литературы

1. Пеньков В.Ф. Я родился во вторник. Тамбов: ООО «Цифра», 2015. 148 с.

References

1. Penkov V.F. *Ya rodilsya vo vtornik* [I was born on Tuesday]. Tambov, LLC «Tsifra», 2015, 148 p.

Поступила в редакцию 30.10.2016 г.
Received 30 October 2016

UDC 929

MONOGRAPH REVIEW: PENKOV V.F. I WAS BORN ON TUESDAY. TAMBOV: LLC "TSIFRA", 2015. 148 p.

Archpriest Viktor LISYUNIN

Candidate of History

Head of Youth, Culture and Pilgrimage Affairs Department

Tambov Eparchy

80/2 Naberezhnaya/Avgusta Bebelya St., Tambov, Russian Federation, 392002

Provost for Academic Work

Tambov Seminary

3 M. Gorky St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: tdsmetod@yandex.ru

The reviewed monograph is one of publications, combining the features of memoirs with scientific understanding of recent history events: tragic results of October revolution and Civil War, mobilization of all moral and physical strength of the people in the years of the Great Patriotic War and post war building. The common for V.F. Penkov panorama view on historical reality and deep understanding that the ways of history are made according to one intention is underlined.

Key words: monograph; memoirs; Russian society; historical events; Civil War; Great Patriotic War; spiritual lesson

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-147-148

Информация для цитирования:

Лисюнин В., протоиерей. Рецензия на монографию: Пеньков В.Ф. Я родился во вторник. Тамбов: ООО «Цифра», 2015. 148 с. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 147-148. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-147-148.

Lisyunin V., archpriest. Retsenziya na monografiyu: Pen'kov V.F. Ya rodilsya vo vtornik. Tambov: ООО «Tsifra», 2015. 148 s. [Monograph review: Penkov V.F. I was born on Tuesday. Tambov: LLC «Tsifra», 2015. 148 p.]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 147-148. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-147-148. (In Russian).