

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 12 раз в год

Т. 21,
вып. 10
(162)

2016

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

КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА

- 6 *Л.Н. Макарова,
Т.И. Гущина* Механизмы формирования системы профессионального роста педагога
- 14 *Д.В. Митрофанов* Особенности интеллектуальной культуры студентов
- 20 *А.Ю. Курин,
А.Н. Попов* Педагогические условия формирования информационной компетентности будущего социального работника средствами компьютерных технологий

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 29 *Я.В. Платонова,
В.И. Сюткина* Организация занятий оздоровительной аэробикой на основе исследования психомоторных показателей занимающихся
- 39 *В.В. Черняев,
С.А. Дущенко* Физическая подготовка юных каратистов к спортивным поединкам (дисциплина «Ограниченный контакт»)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 44 *О.О. Амерханова* Обучение письменному научному дискурсу в целях обучения иностранному языку в аспирантуре
- 56 *М.В. Пласкина* Использование блога учебной группы в обучении иноязычному письменному взаимодействию

ПЕДАГОГИКА УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 62 *О.А. Шаталов* Организация воспитательной работы в колледже как приоритетная проблема среднего профессионального образования (региональный аспект)

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 67 *М.А. Болдина* Технологии здоровьесбережения в деятельности специалиста социальной работы как основа для решения проблем здоровья населения

72 *Н.В. Гарашкина,
А.А. Дружинина*

Инновационные технологии обеспечения социального здоровья

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

82 *Д.У. Ахмедова*

Миграция части народов Дагестана в Османскую империю во второй половине XIX – начале XX в.

89 *П.Г. Немаишкалов*

Монастырская жизнь в первых монастырях Северного Кавказа до середины XIX в.

96 *А.Ю. Ильин*

Общественный транспорт в губернских (областных) центрах России XIX–XX вв.: становление и развитие (на материалах Пензы, Рязани, Тамбова)

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

104 *И.В. Дьячков*

«Женщины для утешения» в южнокорейско-японских отношениях: исторический и политический аспекты

РЕЦЕНЗИЯ

110 В.В. Зверев

Рецензия на монографию: Ильин А.Ю. Урбанизация и городское хозяйство: развитие коммунальной инфраструктуры в провинциальных центрах России (XVIII–XX вв.). Тамбов: Изд-во ИП Чеснокова А.В., 2016. 228 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. истории, проф. Тьерри Гробуа (Люксембург), 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. ист. н., проф. Ю.А. Мизис, 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. ист. н., проф. В.В. Романов, д. ист. н., проф. А.С. Туманова (г. Москва), доктор наук, проф. 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, 2016. – Т. 21, вып. 10 (162). – 112 с. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)

Подписано в печать 20.07.2016. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 13,58. Тираж 1000 экз. Заказ № 1321. 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», 2016

© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2016.

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

PROFESSIONAL'S COMPETENCE

- 6 *L.N. Makarova,
T.I. Gushchina* Mechanisms of teacher professional advancement system formation
- 14 *D.V. Mitrofanov* Special aspects of students' intellectual culture
- 20 *A.Yu. Kurin,
A.N. Popov* Pedagogical conditions of formation of information competencies social
worker by means of computer technologies

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING EDUCATION

- 29 *Y.V. Platonova,
V.I. Syutina* The organization of healthy aerobics basing on research of psychomotor
measure of students
- 39 *V.V. Chernyaev,
S.A. Dushchenko* Physical training of young karateka for sports battles ("Limited contact"
discipline)

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 44 *O.O. Amerkhanova* Teaching writing discourse in the goals of foreign language teaching
in post-graduate programs
- 56 *M.V. Plaskina* Using a group blog in teaching foreign writing interaction

PEDAGOGY OF INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

- 62 *O.A. Shatalov* Organization of educational work in college as a priority problem
of secondary vocational education (regional aspect)

QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 67 *M.A. Boldina* Health-saving technologies in the activity of a specialist of social work
as a basis for public health problem decision
- 72 *N.V. Garashkina,
A.A. Druzhinina* Innovative technology to ensure social health

NATIONAL HISTORY

- 82 D.U. Akhmedova** Migration of peoples of Dagestan in the Ottoman Empire in the second half of XIX – early XX centuries
- 89 P.G. Nemashkalov** Monachism in the first monasteries of North Caucasus before the middle of XIX century
- 96 A.Y. Ilyin** Public transport in the provincial (regional) centers of Russia in XIX–XX centuries: the formation and development (on materials of Penza, Ryazan, Tambov)

NATIONAL HISTORY

- 104 I.V. Dyachkov** “Comfort women” issue and relations between South Korea and Japan: historical and political aspects

REVIEWS

- 110 V.V. Zverev** The monograph review: Ilyin A.Y. Urbanization and municipal economy: development of utility infrastructure in provincial centers of Russia (XVIII–XX centuries). Tambov: Publ. house PE Chesnokov A.V., 2016. 228 p.

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

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

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, Professor Thierry Grosbois (Luxembourg), Doctor of Pedagogy, Professor I.F. Isayev (Belgorod), Doctor of History, Professor V.V. Kanishev, Doctor of History, Professor S.G. Kashenko (Saint-Petersburg), Doctor of Pedagogy, Professor R.M. Kulichenko, Doctor of Pedagogy, Professor L.N. Makarova, Doctor of History, Professor Y.A. Mizis, 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 History, Professor V.V. Romanov, Doctor of History, Professor A.S. Tumanova (Moscow), Doctor of Sciences, Professor Hoch Steven L. (Tri-Cities, USA), Doctor of Pedagogy, Professor I.A. Sharshov.

Editors address: 33 Internatsionalnaya Street, 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 Rospechat agency 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, 2016. – Vol. 21, Issue 10 (162). – 112 p. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)

Подписано в печать 20.07.2016. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 13,58. Тираж 1000 экз. Заказ № 1321. 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”, 2016

© The journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2016.

All rights of reproduction in any form reserved.

The author is responsible for the contents of publications.

УДК 378.09

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА

© Людмила Николаевна МАКАРОВА

доктор педагогических наук,
профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: mako20@inbox.ru

© Татьяна Ивановна ГУЩИНА

кандидат педагогических наук, доцент, директор Педагогического института
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
E-mail: tguasot@gmail.com

С учетом существующих государственных стратегических документов в области образования разработаны основные механизмы профессионального роста педагога. Рассмотрены преимущества, которыми обладает многоуровневый образовательный комплекс Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина в контексте формирования непрерывной системы профессионального роста педагога в современных социально-экономических условиях. Подробно раскрыты возможности каждого уровня образовательного комплекса с позиции их значимости для дальнейшего личностно-профессионального совершенствования педагога: допрофессиональная подготовка, среднее профессиональное образование, высшее образование (бакалавриат, магистратура), постдипломное образование. Все реализуемые образовательные программы имеют вариативный характер, готовы к постоянным изменениям, содержат значительный блок предметов по выбору в соответствии с потребностями будущего педагога и направлены на формирование комплекса трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте педагога. Особое внимание уделяется формам и методам обучения, которые в максимальной степени способствуют профессиональному росту современного педагога: андрагогические методы, инновационно-рефлексивный практикум (позиционные дискуссии, полилог, метод проекций, инверсий, рефлексии контрастов), сэндвич-подготовка, максимальное использование творческих заданий, разработанных на основе положений нейропедагогики. Рост количества и вариативности индивидуальных маршрутов, с помощью которых можно войти в учительскую профессию и развивать свое профессиональное мастерство, позволит создать систему непрерывного профессионального развития (профессионального роста) от профильного класса до завершения карьеры учителя.

Ключевые слова: педагог; профессиональный рост; механизм; сетевое взаимодействие; педагогический институт; многоуровневый образовательный комплекс; современные программы подготовки

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-6-13

Перспективная задача по формированию национальной системы учительского роста поставлена Президентом РФ на заседании Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования (23 декабря 2015 г.) [1]. На этом же заседании были предложены основные направления работы, способствующие решению поставленной задачи:

- внедрение современных программ подготовки и повышения квалификации педагогов, которые соответствуют профессиональным требованиям;
- внедрение эффективного механизма материального и морального поощрения качественного, творческого учительского труда, создание стимулов к развитию, к непрерывному профессиональному росту;

– совершенствование системы оценки квалификации, качества результатов работы учителя и его потенциала.

Не вызывает сомнения, что для выстраивания данной системы необходимо опираться на достижения мировой практики в области образования, которые базируются на персонализации систем развития учителя, актуализации систем оценки качества результатов педагогической деятельности, развитии независимого аудита и системы мотивационных механизмов с учетом существующих вызовов [2].

Разработанная нами концепция развития Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина [3] содержит реально действующие механизмы, которые способствуют формированию непрерывной системы профессио-

нального роста педагога в современных социально-экономических условиях. Рассмотрим, как в разработанном нами многоуровневом образовательном комплексе, в котором каждый предыдущий уровень обеспечивает функционирование последующих, можно реализовать поставленную задачу.

В соответствии с первым направлением, выделенным Президентом РФ, в Педагогическом институте ТГУ им. Г.Р. Державина происходит внедрение современных программ подготовки будущих педагогов, которые соответствуют профессиональным требованиям.

Подчеркнем еще раз, что основная идея созданного многоуровневого образовательного комплекса – эффективная реализация системы непрерывного педагогического образования в условиях сетевого взаимодействия. Данная система и позволяет выстраивать карьерный профессиональный рост педагога, начиная с допрофессиональной подготовки.

Мы исходим из следующих положений:

- «мобилизация в педагоги» наиболее талантливой молодежи и удержание ее в профессии;
- многопрофильная подготовка будущих учителей;
- активное овладение педагогами информационными технологиями;
- создание карьерных перспектив;
- учет актуальных и перспективных потребностей региона в педагогических кадрах.

На первом уровне образовательного комплекса осуществляется допрофессиональная педагогическая подготовка учащихся. Профориентация особо выделяется в выступлении В.В. Путина, который говорит о необходимости сделать ее неформальной, максимально учитывая при этом возможности дополнительного образования.

Решение стать школьным педагогом должно быть осознанным, а изучение предмета преподавания и психолого-педагогических дисциплин должно быть разведено во времени. «Вербовка» талантливой молодежи в будущие учителя осуществляется нами уже в выпускных классах школы (профильные классы, элективные курсы, предметы по выбору) и в процессе профильного обучения в учреждениях дополнительного образования детей) [4].

В образовательных учреждениях – участниках сетевого взаимодействия, созданы базовые психолого-педагогические кафедры: «школа-университет», «УДОД-университет», которые ведут активную работу по созданию условий для осознанного самоопределения учащихся в педагогической профессии, выбора ими различных направлений педагогической деятельности. На базе этих кафедр реализуются учебно-исследовательские проекты учащихся совместно с педагогами и преподавателями вуза, объединенные одной темой исследования под руководством консультанта. Регулярно результаты данных исследований учащиеся представляют на ежегодной региональной научно-практической конференции «Грани творчества».

В послании Президента РФ говорится также о необходимости в полной мере использовать преимущества информационных технологий и дистанционного обучения, что особенно актуально в профориентационной работе с современными школьниками. В настоящее время начата активная работа по созданию портала ТГУ им. Г.Р. Державина «Школьный университет», который направлен на вовлечение способных старшеклассников в педагогическую профессию, активизацию исследовательской деятельности школьников, их взаимодействие друг с другом и вузовскими преподавателями.

Для учащихся города и области на Базе отдыха «Галдым» ТГУ им. Г.Р. Державина организуются тематические лагерные смены психолого-педагогической направленности: «Творческая мастерская педагога», «Вожатское братство», «Психология в школе», «Новое поколение: лидеры для лидеров», «Школа педагогического волшебства» и др.

Кроме этого, начиная с сентября 2016 г. преподаватели Педагогического института ТГУ им. Г.Р. Державина принимают активное участие в апробации новых механизмов профориентационной работы, в основе которой лежат профессиональные пробы. Ими были разработаны программы профессиональных проб психолого-педагогической направленности, и каждый девятиклассник г. Тамбова пройдет не менее четырех выбранных им профессиональных проб под руководством опытных наставников. По мнению начальника Управления образования и науки Тамбовской области Н.Г. Астафьевой,

«такой практико-ориентированный подход позволит старшеклассникам более ответственно подойти к дальнейшему выбору профессии после девятого класса или выбрать профиль в десятом классе» [5].

На втором уровне образовательного комплекса – среднее профессиональное образование (СПО) – осуществляется разработка и реализация образовательных программ, которые обеспечивают непрерывность педагогического образования, а следовательно, дальнейший профессиональный рост учителя. Педагогический колледж укомплектовывается за счет школ и профильных классов, а вуз – за счет выпускников колледжа. Возникает эффект «безотходной технологии», поскольку обеспечивается наличие обучающихся на всех уровнях комплекса одновременно.

Реализация сопряженных учебных планов позволяет выпускникам СПО двигаться в профессиональном плане различными путями в соответствии с индивидуальными потребностями:

1) получить ускоренное высшее образование в соответствии с имеющимся средним профессиональным: специальное дошкольное образование, преподавание в начальных классах, дошкольное образование, физическая культура, адаптивная физическая культура и т. д.;

2) расширить свою конкурентоспособность за счет овладения смежной специальностью бакалавриата: например, выпускник СПО, получивший специальность «дошкольное образование», может поступить на 2 курс направления подготовки «Начальное образование» или «Адаптивная физическая культура»;

3) перейти на 2 курс бакалавриата с двумя профилями. Например, выпускник СПО имеет квалификацию «воспитатель детей с отклонениями в развитии» и может расширить свою квалификацию за счет направления подготовки «Начальное образование и логопедия»; специалист по социальной работе может перейти на направление подготовки «Психология и социальная педагогика» и т. д.

Дальнейший профессиональный рост педагога осуществляется на третьем уровне образовательного комплекса – уровне высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Все реализуемые образова-

тельные программы содержат модули, направленные на формирование комплекса трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте педагога [6; 7]. Разработаны кейсы, решение которых направлено на формирование готовности бакалавров и магистрантов к выполнению конкретных трудовых действий и трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте, и овладение необходимыми для этого компетенциями ФГОС ВО.

За последние годы, благодаря улучшению демографической ситуации в стране, увеличивается количество обучающихся на уровне дошкольного и начального общего образования. Одновременно с этим нарастают процессы дифференциации образовательной среды. Классы российских школ становятся все менее однородными за счет развития инклюзивного образования, миграционных процессов, возросшим числом учащихся с теми или иными формами социальной дезадаптации. Эти процессы приводят к прогнозу увеличения потребности не только в педагогах (учителях), но и в специалистах «помогающих» профессий (педагогах-психологах, коррекционных и социальных педагогах, тьюторах и медиаторах).

В соответствии с потребностями региона в профессиональных кадрах в Педагогическом институте ТГУ им. Г.Р. Державина осуществляется уточнение и расширение номенклатуры программ направлений подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями. Например: дошкольное образование и иностранный язык, начальное образование и дополнительное образование (художественное творчество или хореографическое искусство), информатика и иностранный язык, физическая культура и дополнительное образование (адаптивная физическая культура), дошкольное образование и информатика и т. д. Такая многопрофильная подготовка значительно повышает конкурентоспособность будущего педагога, способствует его профессиональному росту в соответствии с индивидуальными запросами.

Следует особо отметить, что профили могут варьироваться, изменяться в зависимости от запросов участников сетевого взаимодействия.

В вузе создается вариативная система получения профессионального образования

для студентов 3 и 4 курсов непедagogического бакалавриата, мотивированных к педагогической деятельности. Это становится возможным за счет введения программы психолого-педагогической и методической подготовки. Следовательно, студент, получивший хорошую предметную подготовку, может изменить свою профессиональную траекторию, уйти в педагогическую профессию.

На заседании Госсовета шла также речь о создании общедоступной электронной школы, где для учащихся будут размещены учебные материалы, пособия, а для учителей – обучающие программы. Но создание подобной школы возможно только в том случае, если сам учитель на высоком уровне владеет современными образовательными технологиями. Каждый магистрант, обучающийся по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», проходит дистанционное обучение в институте ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. Студенты осваивают различные программы с получением сертификатов: «Основы разработки электронных образовательных ресурсов», «Интерактивное оборудование в образовании», «Открытые образовательные ресурсы», «Управление электронным контентом».

Кроме этого, все магистранты разрабатывают в процессе обучения электронные учебные и научные издания (с регистрацией в Информрегистре), которые апробируются ими в период прохождения педагогической практики.

Для работников образовательных учреждений, не имеющих специального педагогического образования, но желающих выйти на более качественный уровень профессионального роста, разработан и реализуется учебный план прикладной магистратуры. К разработке и реализации образовательных программ привлекаются действующие эксперты-практики, представители общественных объединений работодателей. Поскольку в магистратуре (особенно в заочной) обучаются взрослые люди, имеющие значительный опыт практической деятельности в избранной сфере, то здесь эффективно реализуется андрагогическая модель обучения, в которой обучающийся активно и реально участвует в деятельности по организации процесса обучения. Данная модель строится на следующих андрагогических принципах: опоры на

опыт обучающихся, совместной деятельности, индивидуализации, контекстности, элективности [8].

Следует особо подчеркнуть, что образовательные программы магистратуры носят вариативный характер, готовы к постоянным изменениям, содержат значительный блок предметов по выбору в соответствии с потребностями будущего педагога (подготовка к реализации инклюзивного образования, управлению классом, в котором могут присутствовать учащиеся с девиантным поведением, работе в условиях новой информационной среды и пр.).

Во все программы подготовки активно включается исследовательский компонент, т. к. современный педагог должен быть и преподавателем-исследователем, способным эффективно руководить учебно-исследовательской деятельностью учащихся.

Необходимо отметить, что рынок труда педагогических кадров, сформировавшийся в России за последнее время, является значительно более широким, чем только рынок труда педагогов, обеспечивающих систему общего образования. Запрос к современным педагогическим кадрам увеличивается со стороны организаций социальной защиты, культуры, органов внутренних дел, то есть, по сути, всей социальной сферы, а также сектора корпоративного бизнес-образования. В связи с этим, кроме знаний и предметных компетенций, следует обратить особое внимание на набор необходимых надпредметных компетенций и метакомпетенций, без которых невозможно будущее педагога. Так, надпредметные компетенции включают умение коммуницировать, быть частью творческого коллектива и работать с большими объемами информации. А фундамент любого инновационного педагога-специалиста, его метакомпетенции – это системное и алгоритмическое мышление, быстрая обучаемость, навыки саморазвития и саморегуляции. Учебные курсы по педагогическому направлению включают программы для поддержки творчества и инноваций, требующие компетенций в области исследований, проектирования и педагогического дизайна.

В образовательном процессе активно используются формы обучения и технологии, способствующие формированию трудовых действий, указанных в профессиональных

стандартах педагога: деловые и ролевые игры, метод проектов, анализ конкретных ситуаций, технология коллективного взаимобучения, мозговой штурм и т. д.

Особое внимание в процессе обучения уделяется рефлексивной деятельности педагога. Неразвитая рефлексия, технологическая неготовность к ее осуществлению могут породить у молодого педагога неприемлемые стили деятельности: от враждебности или ложного самоутверждения за счет других до заискивания или безразличия к процессу обучения и его результатам. Следовательно, необходимо целенаправленно обучать студентов – будущих педагогов развитию собственного творческого потенциала, рефлексивным умениям, навыкам саморегуляции, профессионального взаимодействия, то есть способам и средствам развития базовых метакомпетенций, составляющих основу профессионально-творческого саморазвития, чтобы предотвратить возможные профессиональные деформации, усложняющие вступление в профессию.

В учебном плане магистрантов присутствует инновационно-рефлексивный практикум, в процессе которого используются рефлепрактические методы (методы социально-психологического тренинга: рефлексивная инверсия, полилог, позиционная дискуссия, метод инверсий, рефлексии контрастов и др.) [9], которые позволяют создавать атмосферу как самоисследования, так и сотворчества студентов между собой. Например:

- метод проекций используется для анализа проблемных профессиональных ситуаций. Метод характеризуется тем, что допускает множественность возможных интерпретаций ситуации при ее восприятии участниками. Работа с ситуациями-проблемами строится следующим образом: решение абстрактной ситуации; решение вузовских/школьных проблем-ситуаций, подготовленных субъектами; решение ситуаций, предложенных субъектами из собственного опыта;

- метод эмпатии (или личной аналогии), который всегда был важным эвристическим методом решения творческих задач, применяется в двух вариантах:

- 1) в обычном смысле: как отождествление человека с личностью другого, что крайне важно для определения эмоционального состояния друг друга, установления взаимо-

понимания субъектов, творческого характера отношений, атмосферы доброжелательности, заинтересованности и взаимоуважения;

- 2) в обобщенном смысле: как слияние с техническим объектом, процессом, системой, приписывая им чувства, эмоции человека, что требует огромной фантазии, активизации образного мышления и приводит к поиску оригинальных идей;

- метод рефлексии контрастов позволяет рассмотреть свои представления о себе, своем пути профессионального развития с крайних позиций: максимально положительных и максимально отрицательных, следовательно, дает возможность оценить эффективность вариантов;

- игровое моделирование, помимо прочего, позволяет проектировать желаемые бифуркационные траектории профессионального роста педагогов и оценивать их практическую реализацию.

В процессе обучения магистрантов активно используются авторские технологии, разработанные преподавателями Педагогического института: технология профессионально-творческого саморазвития (И.А. Шаршов), технология развития индивидуального стиля педагогической деятельности (Л.Н. Макарова), технология развития критического мышления студентов (А.В. Королева). На занятиях максимально используются индивидуальные творческие задания, разработанные на основе положений нейропедагогики [10; 11].

Еще одну возможность для профессионального роста и увеличения конкурентоспособности будущих педагогов, обучающихся в магистратуре и аспирантуре, представляют курсы по выбору, на которых осуществляется их подготовка для проведения занятий и исследований на иностранных языках.

При определении механизмов профессионального роста педагога мы исходим из того, что студентам Педагогического института необходимо шире использовать возможности педагогической практики во время учебы, что позволит начинающим учителям сформировать собственный педагогический стиль. В магистратуре, начиная со 2 курса, мы используем элементы сэндвич-подготовки (модифицированный опыт сэндвич-курсов Великобритании): половина семестра у студентов осуществляется аудиторная подготовка, половина – работа в вузе (стажировка –

т. к. профиль образовательной программы – высшее образование) в качестве помощника преподавателя (новичок по классификации Великобритании): совместное наблюдение, планирование и анализ лекций и практических занятий, обсуждение актуальной педагогической литературы, совместное проектирование магистерского исследования, работа по профессиональному воспитанию студентов.

Стажировка предоставляет магистрантам возможность поработать вместе с профессионалами своего дела. По ее окончании студенты получают не только лучшее представление о рабочей атмосфере конкретной образовательной организации, но и рекомендации от руководителя, необходимые для их дальнейшего карьерного профессионального роста.

В качестве еще одного механизма профессионального роста мы предлагаем внедрение программ постдипломного сопровождения выпускников педагогического профиля на рабочем месте («Педагогическая интернатура») и развитие независимой оценки качества подготовки будущих педагогов. Но для этого в школах, в первую очередь, необходимо ввести должности супервайзеров (наставников), что требует изменения нормативной базы (Е. Ямбург) [12].

Рост количества и вариативности маршрутов, с помощью которых можно войти в учительскую профессию и развивать свое профессиональное мастерство, позволят создать систему непрерывного профессионального развития от вуза до завершения карьеры учителя. Перенос программ профессионального развития на базу школы и повышение роли профессионального сообщества позволит сделать систему профессионального роста более эффективной и гибкой по отношению к запросам самого учителя. А ужесточение правил отбора на педагогические специальности создаст условия для привлечения в профессию лучших выпускников.

На наш взгляд, представленный комплекс механизмов профессионального роста позволит получить новое поколение будущих педагогов с личностно-профессиональными компетенциями, необходимыми не только для их самосовершенствования в выбранной сфере деятельности, но и для достижения обучающимися в системе общего образования высоких образовательных ре-

зультатов (предметных, метапредметных и личностных).

Список литературы

1. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 02.04.2016).
2. Зеер Э.Ф. Стратегические ориентиры модернизации профессионально-педагогического образования: дискуссионный аспект // Научный диалог. 2015. № 10 (46). С. 59-75.
3. Гуцина Т.И., Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Курин А.Ю. Концепция развития Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 5-6 (157-158). С. 7-18.
4. Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Прокудин Ю.П. Особенности организации профильного обучения в условиях учреждений дополнительного образования детей // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2010. Т. 1. № 15. С. 51-62.
5. Гость на линии: Астафьева Н.Г.: интервью. URL: http://www.onlinetambov.ru/guest-on-the-line/index.php?ELEMENT_ID=963903 (дата обращения: 02.04.2016).
6. Профессиональный стандарт педагога. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 02.04.2016).
7. Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. URL: http://askitt.ru/images/Documents/Relevant_Documents/DOC_65.PDF (дата обращения: 02.04.2016).
8. Василькова Т.А. Основы андрагогики. М., 2009.
9. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика. Личностный аспект. М., 2012.
10. Москвин В.А., Москвина Н.В. Основы нейропедагогики. Оренбург, 2000.
11. Москвин В.А., Москвина Н.В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. М., 2011.
12. Всероссийское августовское совещание педагогических работников. URL: <http://government.ru/news/24230/> (дата обращения: 02.04.2016).

References

1. Zasedanie Gossoveta po voprosam sovershenstvovaniya sistemy obshchego obrazovaniya [State Council meeting about problems of system im-

- provement of general education]. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (accessed 02.04.2016). (In Russian).
2. Zeer E.F. Strategicheskie orientiry modernizatsii professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: diskussionnyy aspekt [Reference point strategy of modernization of professional and pedagogical education: discussion aspects]. *Nauchnyy dialog – Scientific dialog*, 2015, no. 10 (46), pp. 59-75. (In Russian).
3. Gushchina T.I., Makarova L.N., Sharshov I.A., Kurin A.Yu. Kontseptsiya razvitiya Pedagogicheskogo instituta Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta im. G.R. Derzhavina [The concept of pedagogic institute development of Tambov State University named after G.R. Derzhavin]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 5-6 (157-158), pp. 7-18. (In Russian).
4. Makarova L.N., Sharshov I.A., Prokudin Yu.P. Osobennosti organizatsii profil'nogo obucheniya v usloviyakh uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey [Special aspects in the context of subject oriented instruction of continuing children education]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2010, vol. 1, no. 15, pp. 51-62. (In Russian).
5. *Gost' na linii: Astaf'eva N.G.: interv'yu* [Guest on-line: Astafyeva N.G. interview]. Available at: http://www.onlinetambov.ru/guest-on-the-line/index.php?ELEMENT_ID=963903 (accessed 02.04.2016).
6. *Professional'nyy standart pedagoga* [Teacher's professional standard]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (accessed 02.04.2016).
7. *Professional'nyy standart pedagoga professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Teacher's professional standard of professional teaching, education and continuing professional education]. Available at: http://askitt.ru/images/Documents/Relevant_Documents/DOC_65.PDF (accessed 02.04.2016).
8. Vasil'kova T.A. *Osnovy andragogiki* [Basic principles of androgogic]. Moscow, 2009. (In Russian).
9. Podymova L.S. *Psikhologo-pedagogicheskaya innovatika. Lichnostnyy aspekt* [Psychology and pedagogy innovations. Individual aspect]. Moscow, 2012. (In Russian).
10. Moskvina N.V., Moskvina N.V. *Osnovy neyropedagogiki* [Basic principles of neiropedagogy]. Orenburg, 2000. (In Russian).
11. Moskvina N.V., Moskvina N.V. *Mezhpolutsharnye asimmetrii i individual'nye razlichiya cheloveka* [Hemispheric asymmetry and individual difference of a human]. Moscow, 2011. (In Russian).
12. *Vserossiyskoe avgustovskoe soveshchanie pedagogicheskikh rabotnikov* [All-Russian conference of pedagogy workers in August] Available at: <http://government.ru/news/24230/> (accessed 02.04.2016).

Поступила в редакцию 28.04.2016 г.
Received 28 April 2016

UDC 378.09

MECHANISMS OF TEACHER PROFESSIONAL ADVANCEMENT SYSTEM FORMATION

Lyudmila Nikolaevna MAKAROVA

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: mako20@inbox.ru

Tatyana Ivanovna GUSHCHINA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Pedagogy Institute

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

E-mail: tguasot@gmail.com

Taking into consideration strategic documents in the sphere of education the basic mechanisms of teacher professional advancement are worked out. The advantages of multi-level educational complex of Pedagogy institute of Tambov State University named after G.R. Derzhavin in the context of continuous system of professional advancement of teacher in modern social-economic conditions. The possibilities of every level of educational complex from the positions of their importance for further personal-professional advancement of a teacher: pre-professional preparation, secondary vocational education higher education (baccalaureate, master's program), post-diploma education. All realized educational programs have variant nature, ready for changes, contain significant unit of the electives according to the needs of future teacher and are aimed at formation of work functions complex, pointed in professional standard of a teacher. Attention is paid to forms and methods of teaching, which provide professional advancement of modern teacher: andragogy methods, innovative-reflective practice (positional discussions, polylogue; method of projects, inversions, contrasts reflections), sandwich preparation, maximal use of creative tasks, developed on the basis of neuropedagogy positions. The growth of amount and variants of individual ways due to which you can start teacher's profession and develop your professional skills, let create the system of constant professional development (professional advancement) from specialized form to the teacher's career.

Key words: teacher; professional advancement; mechanism; web interaction; pedagogy institute; multi-level educational complex; modern programs of preparation

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-6-13

Макарова Л.Н., Гущина Т.И. Механизмы формирования системы профессионального роста педагога // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 6-13. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-6-13.

Makarova L.N., Gushchina T.I. Mekhanizmy formirovaniya sistemy professional'nogo rosta pedagoga [Mechanisms of teacher professional advancement system formation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 6-13. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-6-13. (In Russian).

УДК 37.03

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

© Дмитрий Викторович МИТРОФАНОВ

научный сотрудник научно-исследовательского центра

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

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

E-mail: mitrofanovd@mail.ru

Формирование всесторонне и гармонично развитой личности будущего специалиста является основной целью современного обучения в учебном заведении. Система образования ориентирована на общественно-экономические нужды и обуславливается общественными потребностями в специалистах, обладающих определенными компетенциями, навыками и умениями, которые постоянно пополняют и совершенствуют свои знания, интеллектуальные способности, культуру. Дано определение и рассмотрены основные подходы к пониманию понятия «интеллектуальная культура». Интеллектуальная культура личности указывает на уровень развития будущего специалиста и представляет собой четко организованный симбиоз образованности, умения самостоятельно мыслить, способности выделять приоритетные направления своей деятельности, а также умения и желания учиться и приобретать новые знания, оценивать и систематизировать их, подходить творчески к любому заданию и целенаправленно достигать поставленных целей в зависимости от сложившейся обстановки. Произведен анализ содержательного аспекта интеллектуальной культуры студентов. В ней рассмотрены основные подходы к определению сущности понятия «интеллектуальная культура», состоящие в выделении двух оснований для ее формирования и функционирования – аксиологического и деятельностного. Выделены и охарактеризованы основные взаимосвязанные структурные компоненты интеллектуальной культуры студентов: потребностно-мотивационный, когнитивный, организационно-деятельностный и эргономический.

Ключевые слова: культура; культура личности; интеллект; интеллектуальная культура; структура интеллектуальной культуры студентов

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-14-19

Развитие интеллектуальной культуры будущего специалиста представляет собой проблему как научно-теоретического, так и практического плана, что обусловлено высокой потребностью производства и других сфер жизнедеятельности человечества в интеллектуально компетентных работниках. Современное общество нуждается в образованных людях с высоким интеллектуально-творческим потенциалом, способных самостоятельно и ответственно принимать решения в нестандартных ситуациях, испытывающих потребность в непрерывном повышении своей квалификации, то есть активных и предприимчивых гражданах, готовых к саморазвитию и постоянно преодолевающих границы средних возможностей. Это требует целенаправленной работы по качественному развитию интеллекта, проявляющемуся в феномене интеллектуальной культуры.

Социальным механизмом, формирующим интеллектуальный потенциал общества и обеспечивающим развитие науки, техники и технологии, является образование.

Организация работы высшей школы в этой связи должна строиться не только на передаче интеллектуального и практического опыта, но и на целенаправленном развитии личности будущего профессионала, для которого были бы характерны черты социальной зрелости: сформированная психологическая культура, устойчивая гуманистическая позиция, развитые интеллектуальные качества.

В решении этой задачи есть определенные сложности, состоящие в разрыве между уровнем развития науки и технологий и уровнем интеллектуального развития выпускников образовательных учреждений, что сегодня активно обсуждается рядом авторов [1–3]. С одной стороны, интеллектуальные инструменты позволяют получать высокие достижения, а с другой – «наступает эпоха, когда назревает дефицит интеллекта» [4, с. 13], что ведет к падению уровня интеллектуального ресурса общества. М.А. Холодная также пишет, что при всей очевидной значимости интеллекта для прогрессивного общественного развития в современных условиях ши-

роко распространен «феномен «функциональной глупости», обнаруживающий себя в увеличении в общей массе населения числа лиц со средним и низким уровнем интеллектуальных возможностей» [5, с. 10]. По ее мнению, данный феномен имеет временный характер и обусловлен неблагоприятными факторами жизни человека, среди которых уничтожение науки как социального института и снижение качества образования.

Таким образом, насущной потребностью является подготовка специалиста с развитыми интеллектуальными свойствами, поэтому проблема развития интеллектуальной культуры студентов чрезвычайно актуальна. Она требует проведения анализа данного феномена, для чего необходимо рассмотреть понятия «культура», «культура личности», «интеллектуальная культура» и установить взаимосвязь между ними.

Приступая к исследованию, мы исходили из того, что интеллектуальную культуру необходимо рассматривать как часть духовной культуры, которая проявляется как определенная, характерная для данного времени культура познания в искусстве, науке, литературе и производственной сфере, которая, в свою очередь, не может быть отделена от образования, являющегося составной частью культуры. Взаимодействие названных сфер состоит в том, что в сфере образования происходит развитие, сохранение, наследование, распространение и приобщение к культурным ценностям, формирование человека как субъекта культуры, а проявление и совершенствование интеллектуальных особенностей обеспечивает возможность овладения ценностями культуры, к которым В.М. Межуев, Н.З. Чавчавадзе и другие авторы относят и творчество.

Понятие «культура» многозначно и разрабатывается рядом общественных наук, каждая из которых определяет культуру, исходя из предмета исследования. Работы К.А. Абульхановой-Славской, А.И. Арнольдова, В.С. Библера, Э. Гидденса, М.С. Кагана, А. Кребера, Н.Б. Крыловой, М.К. Мамардашвили, Н. Смелзера и других посвящены анализу различных аспектов феномена культуры, рассмотрению ее содержательных и функциональных особенностей, изучению видов и форм.

Для отечественной науки характерно доминирование двух исследовательских направлений, определяющих методологические основания изучения выделенных понятий. С середины 1960-х гг. представители аксиологического подхода рассматривали культуру как совокупность духовных и материальных ценностей, которые создал человек. В связи с этим содержанием человеческой жизни, по мнению И.А. Громова, В.А. Малахова, Н.З. Чавчавадзе и других, стало постижение общечеловеческих ценностей, их познание и интериоризация.

В 1990-е гг. наметилась тенденция выведения понятия культуры из творческой деятельности, что определяет культуру как общий способ человеческой жизнедеятельности, объективированный в различных предметах и средствах (орудия труда, особенности коммуникации, обычаи и т. п.). Так, М.С. Каган определяет культуру как «внегенетический способ передачи социальной информации», как особый, присущий только человеку способ деятельности, состоящий в преобразовании действительности на основе усвоенного опыта и потребности в творческой самореализации [6, с. 8].

Между выделенными подходами очевидна взаимосвязь, состоящая в интегративной и дифференцирующей функции культуры, поскольку, с одной стороны, именно она обеспечивает включенность личности в общество, делая человека его членом; с другой — благодаря культуре человек может проявить свою индивидуальность, обогатить имеющийся общественный культурный опыт, включиться в общественную жизнь на основе равноправного диалога.

Поэтому в рассмотрении понятия «культура личности» нам близка точка зрения Н.Б. Крыловой, которая определяет данный феномен через продуктивный процесс усвоения, воспроизведения и создания социальных ценностей, через процесс и результат, состоящий в «накоплении знаний, опыта и качественной реализации их в деятельности и поведении», объединяя два вышеназванных подхода [7, с. 35]. Мы считаем, что культура личности есть разносторонняя творческая активность индивида по усвоению и реализации общечеловеческих культурных ценностей в специфических формах и содержании,

определяющих смыслы и качество жизни конкретного человека.

Анализ исследований проблемы формирования культуры личности убеждает в том, что, будучи открытой и динамичной системой знаний, она, с одной стороны, требует от человека постоянного пополнения информации о природных и общественных явлениях, анализа отношенческих позиций других людей к данной действительности, выраженных в ценностных и эмоционально-волевых характеристиках; с другой стороны, это дает основание для сознательного определения целевых установок самим человеком, для выбора мотивов деятельности и направленности личности, находя свое выражение во всех сферах человеческой жизнедеятельности и, прежде всего, в интеллектуальной.

Психолого-педагогический и социально-философский анализ исследований интеллектуальной культуры свидетельствует о том, что единое представление о сущности данного понятия отсутствует. Чаще всего исследователи ограничиваются изучением и описанием отдельных компонентов интеллектуальной деятельности. Например, Д.Б. Богоявленская исследовала интеллектуальную инициативу, И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов – интеллектуальную рефлексивность, Я.А. Пономарев – интеллектуальную активность, или «поисковую доминанту», Т.В. Корнилова – процесс выработки и принятия интеллектуальных решений. Работы Н.С. Ефимовой посвящены интеллектуальной вариативности и стабильности, А.Н. Поддьякова – исследовательской инициативе, Л.М. Митиной – интеллектуальной гибкости.

Исследования эмоционального и социального интеллекта Э. Торндайка, Г. Олпорта, Г. Гарднера, Р. Стернберга, М. Салливана, Ю.Н. Емельянова, Н.А. Кудрявцевой, Е.С. Михайловой, А.Л. Южаниновой и другие освещают интеллектуальное развитие с позиций личностной составляющей, что, на наш взгляд, принципиально важно, поскольку в зарубежной и отечественной психологии сложилась традиция отдельного рассмотрения интеллекта от других характеристик личности. Так, одни авторы склонны рассматривать интеллект и личность во взаимосвязи (Д. Робинсон, Р. Кеттел, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), в то время как другие (К. Спирмен, Д. Костура, С.И. Ду-

дин, В.М. Русалов) такой взаимосвязи не признают. На основе современного понимания системного подхода нам представляется возможным «осуществлять интеграцию всех изолированных систем», таких как личность, деятельность, психика, природа и социум, и «представлять их взаимодействие и те продукты взаимодействия, которые определяют дальнейшее развитие всей интегративной целостной системы» [8, с. 45].

Следовательно, взаимодействие интеллекта и личности необходимо рассматривать не как механическое взаимовлияние, а как такое, при котором возникают особые системные качества, «когда разнокачественные объекты «наряду со своими качествами» приобретают еще и «системные», которые и «становятся определяющими факторами развития системы» [9, с. 13]. Это дает нам основание рассматривать качества, возникающие из взаимодействия личности и интеллекта, как личностно-интеллектуальные и системные, что принципиально важно в анализе понятия «интеллектуальная культура» и ее структуры.

Об этом в свое время говорил С.Л. Рубинштейн: «превращаясь в свойства характера, интеллектуальные качества начинают определять не один лишь интеллект как таковой, а личность в целом» [10, с. 629]. Интеллект и личность в феномене «интеллектуальная культура» представлены как в единстве и взаимосвязи, так и в развитии, поскольку интеллектуальная культура есть культура личности, которая формируется на протяжении длительного времени.

Анализ литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что в содержательном плане понятие «интеллектуальная культура» окончательно не оформлено, но в смысловом предполагает такой уровень развития интеллекта, при котором высоко развиты методологическая, интеллектуальная, учебная, профессиональная и рефлексивная виды деятельности (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, Л.Н. Коган, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, Г.П. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.).

Данный вид культуры отражает содержательные аспекты работы интеллекта, ре-

зультат которых имеет качественное выражение в особенностях личности, связанных с познавательной активностью и направленностью человека. Нам представляется, что такое рассмотрение исследуемого понятия позволяет избежать оценки развития интеллекта с исключительно инструментальных позиций и преодолеть психометрическую парадигму его оценивания.

Интеллектуальная культура студента указывает на уровень развития будущего специалиста и представляет собой четко организованный симбиоз образованности, умения самостоятельно мыслить, способности выделять приоритетные направления своей деятельности, а также умения и желания учиться и приобретать новые знания, оценивать и систематизировать их, подходить творчески к любому заданию и целенаправленно достигать поставленных целей в зависимости от сложившейся обстановки.

В исследовании интеллектуальной культуры студента мы, прежде всего, сталкиваемся с проблемой отсутствия четкой ее связи с общей концепцией личности и возрастными особенностями и детерминантами развития в юношеском возрасте, однозначного толкования которых нет. Поэтому в разработке содержания интеллектуальной культуры студентов и ее структурных компонентов мы опирались на идеи личностного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов), идеи субъектности и активности человека во взаимодействии со средой (К.А. Абульханова, Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, С.М. Годник, М.С. Каган, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн, В.Э. Чудновский и др.), отдельные идеи концепций, трактующих интеллектуальную культуру человека как направленность личности на достижение сущностных сил и реализацию возможностей человека (А.Г. Асмолов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, А. Маслоу, Ф. Перлз, Э. Шостром и др.), будущее и профессиональную самореализацию (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др.), творческое воплощение способностей (Л.И. Божович, С.П. Иванов, Я.А. Пономарев и др.).

На основе проведенного анализа в структуре интеллектуальной культуры студента мы выделили следующие взаимосвязанные компоненты:

1) *потребностно-мотивационный компонент* определяет направленность личности студента, сферу ее интересов и познавательных доминант, систему ценностей, основывается на развитии эмоционально-волевой сферы личности, позволяющей реализовывать интеллектуальные побуждения с разной степенью интенсивности и результативности;

2) *когнитивный компонент* определяет качество интеллектуальных способностей студента и сформированность отдельных сторон культуры мышления: развитость познавательных процессов, наличие умений анализа и синтеза, категоризации и абстрагирования, обобщения и классификации, то есть способность ориентироваться в потоке информации и индивидуальные особенности ее переработки;

3) *организационно-деятельностный компонент* определяет владение способами организации исследовательской и творческой деятельности, умение фиксировать и оформлять ее результаты, качество речи и способность излагать сущность интеллектуальных достижений, аргументировать собственную позицию, владение навыками самоконтроля и самооценки интеллектуальной деятельности, готовность к самообразованию;

4) *эргономический компонент* определяет наличие у студентов знаний и умений рациональной организации интеллектуальной деятельности, способности распределять силы и предупреждать переутомление, эргономические требования к организации интеллектуального труда и получении максимальных результатов при минимальных затратах, может быть выражен и в эстетической стороне умственной деятельности.

Таким образом, в структуре интеллектуальной культуры студента нами выделено 4 взаимосвязанных компонента, от качества развития которых зависит результативность процесса обучения и подготовки будущего специалиста в высшей школе. Очевидно, что формирование интеллектуальной культуры студента в этой связи требует организации продуманной и целенаправленной работы в вузе, где разнообразие возможностей различных дисциплин, индивидуальность и увлеченность своими курсами и научно-исследовательской работой преподавателей при единстве требований к уровню и качеству интеллектуальной деятельности студентов

должны обеспечить тот высокий уровень развития интеллектуальной культуры выпускаемых специалистов, в котором чрезвычайно нуждаются сегодня все сферы российской экономики.

Список литературы

1. *Вербицкий А.А.* Противоречия образования и культуры // Психология образования: Проблемы и перспективы. М., 2004. С. 17-22.
2. *Шилова О.В.* Интеллектуальный потенциал человека современного российского общества: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2012.
3. *Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Голушко Т.К., Немкова И.Н.* Профессионализм преподавателя и студента: теории и технологии. Москва; Тамбов, 2005.
4. *Зиновьев А.* Высшее образование и логика интеллекта // *Alma mater*. 2004. № 5. С. 11-13.
5. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб., 2002.
6. *Каган М.С.* Общее представление о культуре // Введение в культурологию / под ред. Ю.Н. Солониной, Е.Г. Соколова. СПб., 2003. С. 6-14.
7. *Крылова Н.Б.* Формирование культуры будущего специалиста. М., 1990.
8. *Межуев В.М.* Культура как деятельность: из истории отечественной культурологии // Личность. Культура. Общество. 2006. Т. 8. Вып. 1 (29). С. 37-59.
9. *Иванова В.П.* Развитие интеллекта как основание личностно-профессионального становления студента: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013.
10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.

References

1. Verbiytskiy A.A. Protivorechiya obrazovaniya i kul'tury [Conflicts of education and culture]. *Psikhologiya obrazovaniya: Problemy i perspektivy* [Psychology of education: Problems and prospects]. Moscow, 2004, pp. 17-22. (In Russian).

2. *Shilova O.V.* *Intellectual'nyy potentsial cheloveka sovremennogo rossiyskogo obshchestva* [Intellectual potentiation of a human of modern Russian society]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filosofskikh nauk. Stavropol, 2012. (In Russian).
3. *Makarova L.N., Sharshov I.A., Golushko T.K., Nemkova I.N.* *Professionalizm prepodavatelya i studenta: teorii i tekhnologii* [Professionalism of teacher and student: theory and technologies]. Moscow, Tambov, 2005. (In Russian).
4. *Zinovev A.* Vysshee obrazovanie i logika intellekta [Higher education and the logic of intelligence]. *Alma mater – Alma mater*, 2004, no. 5, pp. 11-13. (In Russian).
5. *Holodnaya M.A.* *Psikhologiya intellekta: Paradoxy issledovaniya* [Psychology of brain: paradoxes of investigation]. St. Petersburg, 2002. (In Russian).
6. *Kagan M.S.* Obshee predstavlenie o kul'ture [General thinking on culture]. *Vvedenie v kul'turologiyu* [Introduction to culturology], eds. Yu.N. Solonin, E.G. Sokolov. St. Petersburg, 2003, pp. 6-14. (In Russian).
7. *Krylova N.B.* *Formirovanie kul'tury budushhego spetsialist* [Formation of culture of future specialist]. Moscow, 1990. (In Russian).
8. *Mezhuev V.M.* Kul'tura kak deyatel'nost': iz istorii otechestvennoy kul'turologii [Culture as activity: from history of national culturology]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo – Personality. Culture. Society*, 2006, vol. 8, no. 1 (29), pp. 37-59. (In Russian).
9. *Ivanova V.P.* *Razvitie intellekta kak osnovanie lichnostno-professional'nogo stanovleniya studenta* [Brain development as a basis of individual and professional formation of a student]. Avtoreferat dissertatsii ... doktora psikhologicheskikh nauk. Moscow, 2013. (In Russian).
10. *Rubinshteyn S.L.* *Osnovy obshhey psikhologii* [Basic principles of general psychology]. St. Petersburg, 1999. (In Russian).

Поступила в редакцию 21.04.2016 г.
Received 21 April 2016

UDC 37.03

SPECIAL ASPECTS OF STUDENTS' INTELLECTUAL CULTURE

Dmitriy Viktorovich MITROFANOV

Research Worker of Scientific-Research Center

Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin

54A Starykh Bolshevikov St., Voronezh, Russian Federation, 394064

E-mail: mitrofanovd@mail.ru

The formation of integrated and harmonically developed personality of the future specialist is the basic aim of modern education in educational institution. The system of education is oriented on social-economic needs and is conditioned by social need in specialists obtaining some definite competences, skills and abilities which constantly add and improve their knowledge, intellectual abilities, culture. The definition is given and basic approaches to the understanding of notion "intellectual culture" are considered. The intellectual culture of personality points at the level of the future specialist development and is organized symbiosis of education, the ability to think independently, the ability to mark prevailing directions of their activity and also the skills and wish to study and get new knowledge, estimate and systematize them, to have creative approach to every task and reach the aims depending on the situation. The analysis of content aspect of intellectual culture of students is carried out. The basic approaches to "intellectual culture" notion definition are considered, they are the marking of two bases for its formation and functioning – axiological and pragmatist. The basic connected structural components of intellectual culture of students are marked and characterized: need-motivational, cognitive, organizational-active and ergonomic.

Key words: culture; personality culture; intellectual culture; structure of intellectual culture of students

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-14-19

Информация для цитирования:

Митрофанов Д.В. Особенности интеллектуальной культуры студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 14-19. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-14-19.

Mitrofanov D.V. Osobennosti intellektual'noy kul'tury studentov [Special aspects of students' intellectual culture]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 14-19. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-14-19. (In Russian).

УДК 376.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© Андрей Юрьевич КУРИН

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории
и методики дошкольного и начального образования

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: kurinandrey@mail.ru

© Андрей Николаевич ПОПОВ

ассистент кафедры социальной работы, ювенологии и управления в социальной сфере
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
E-mail: festralbeta@gmail.com

Актуальность темы определяется тем, что в условиях развития современного информационного общества будущий социальный работник должен обладать информационным стилем мышления, быть готовым к быстрому восприятию и обработке больших объемов профессионально-ориентированной информации, владеть современными средствами, методами и технологиями работы, что будет являться предпосылкой к становлению специалиста высокого уровня, профессиональная деятельность которого связана с изменением жизни клиента, его социального статуса, где важную роль играет владение социальным работником высоким уровнем информационной компетентности. Даны определения понятий «информационная компетентность социального работника», «информационная деятельность социального работника». Выявлены и обоснованы три педагогических условия, способствующие успешному процессу формирования информационной компетентности социального работника в условиях вуза: активизация информационной деятельности будущих социальных работников посредством учебной и практической работы; использование компьютерных технологий в процессе обучения социальных работников на межпредметном уровне; использование средств вики-технологии в процессе формирования информационной компетентности социального работника вуза. Для активизации информационной деятельности будущего социального работника и как результат – формирование у него высокого уровня информационной компетентности определены средства компьютерных технологий, используемых студентом в процессе его учебной и практической работы. Внедрение в процесс обучения социальных работников средств компьютерных технологий (виртуальная экскурсия, электронный учебник, вики-технологии) способствует развитию знаний о способах получения, переработки, передачи, хранения и представления профессионально детерминированной информации с помощью компьютерных технологий, обобщенных умений и навыков интегрировать их в технологии социальной работы в целях дальнейшего продуктивного осуществления своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: информационная компетентность социального работника; информационная деятельность социального работника; социальная работа; социальный работник; социальная служба; компьютерные технологии; интернет-технологии; виртуальная экскурсия; электронный учебник; вики-технология

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-20-28

В настоящее время система социальной работы идет по пути активного внедрения современных технологий в профессиональную деятельность. Возрастают объемы профессионально-ориентированной информации, развиваются информационно-поисковые системы, внедряется специализированное программное обеспечение в профессиональную деятельность социального работника. Все это оказывает непосредственное влияние на расширение функциональных возможностей специалиста по социальной работе, по-

вышая его эффективность в оказании услуг социальным клиентам. Для свободной ориентации в информационных процессах будущей социальный работник должен обладать информационным стилем мышления, быть готовым к быстрому восприятию и обработке больших объемов профессионально-ориентированной информации, владеть современными средствами, методами и технологиями работы, что будет являться предпосылкой к становлению специалиста высокого уровня, профессиональная деятельность ко-

торого связана с изменением жизни клиента, его социального статуса, где важную роль играет владение социальным работником высоким уровнем информационной компетентности.

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 их в технологии социальной работы, адаптировать к ее особенностям в целях дальнейшего продуктивного осуществления своей профессиональной деятельности.

Нами выявлены и обоснованы три педагогических условия, способствующие успешному процессу формирования информационной компетентности социального работника в условиях вуза: активизация информационной деятельности будущих социальных работников посредством учебной и практической работы; использование компьютерных технологий в процессе обучения социальных работников на межпредметном уровне; использование средств вики-технологии в процессе подготовки социальных работников в вузе.

Обоснуем первое педагогическое условие – *активизация информационной деятельности будущих социальных работников посредством учебной и практической работы.*

В свое время К.Д. Ушинский – один из величайших отечественных педагогов – писал, что перестроить процесс образования и воспитания нельзя без организации серьезной и интересной работы обучаемого, в отличие от которого монотонное, механическое повторение, со временем становится легче, но, вместе с тем, все меньше занимает душу.

Данная мысль актуальна и по сей день. Для формирования информационной компетентности будущего социального работника в вузе характерна направленность на активную информационную деятельность, творческий подход и самоорганизованность [1].

Проанализируем ключевые понятия процесса активизации информационной деятельности.

Среди множества трактовок понятия «информационная деятельность» общим яв-

ляется то, что под информационной деятельностью понимают активность человека, связанную с процессами получения, преобразования, накопления и передачи информации. Любая деятельность складывается из ряда актов, действий или поступков, вызванных с помощью тех или иных побуждений, мотивов, направленных на конкретную цель. Она, так или иначе, всегда связана с некоторой потребностью, отражая необходимость субъекта в чем-либо, тем самым вызывая его поисковую активность [2].

В нашем исследовании под «информационной деятельностью социального работника» мы понимаем совокупность информационных процессов, включающих восприятие, хранение, переработку, осмысление, оценку, выдачу необходимой социально-ориентированной информации, направленных на решение задач учебной и профессиональной направленности и основанных на активном взаимодействии между субъектами учебной и профессиональной деятельности.

По словам А.В. Соколова, человек, занимаясь изучением нового, одновременно и несомненно занимается информационной деятельностью, но осуществлять информационную деятельность независимо от когнитивных или коммуникационных процессов никто не может [3, с. 146].

Следует заметить, что каждое определение в явном или косвенном виде содержит такой аспект проявления информационной деятельности, каким является активность.

Активность человека в первую очередь побуждается предметом деятельности: «предмет деятельности есть ее действительный мотив». Активность определяет умение самообучаться, самостоятельно планировать, организовывать процесс познания, осуществлять контроль и оценку полученных результатов.

Таким образом, активность студента – это и катализатор, и результат процесса обучения. В форме катализатора активность – это проявление всех личностных сторон студента, поиск нового, стремление быть лидером, радость познания, готовность к решению новых задач и т. д.

При рассмотрении активной деятельности огромное значение определяет отношение обучаемого к окружающему, и большинство ученых рассматривают понятие актив-

ность в призме деятельности, а деятельность через активность, отмечая, что одного без другого не существует.

С уверенностью можно сказать, что активизация информационной деятельности социального работника будет непосредственно влиять на формирование его информационной компетентности, определяющей не только уровень сформированности знаний, умений, навыков, способов мыслительной работы, но и развитие мотивационно-потребностной сферы личности студента. Именно информационная деятельность как форма проявления активности студента играет главную роль в становлении мышления будущего социального работника в течение всего периода его обучения.

Любая деятельность будущего специалиста, включая и информационную, является одной из двух составных частей дидактического процесса, вместе являющихся единым целым (А.А. Ангеловский): первая – это непосредственная работа самого студента в процессе обучения, а вторая – это действия преподавателя по активизации деятельности обучающихся [4].

Однако отношение социального работника к своей информационной деятельности может быть различным. Студент может как положительно, так и отрицательно оценивать свой успех, стремиться к новому, неизвестному для себя или оставаться равнодушным, прилагать усилия или просто «плыть по течению» и, как следствие, достигать реальных результатов или нет. Каждый студент сам определяет личную значимость своей деятельности, низкая значимость может тормозить развитие человека, высокая – быть стимулом к совершенствованию личности, ориентированной на самореализацию и саморазвитие.

Для нашего исследования интересна точка зрения Я.В. Топольника, отмечающего, что развитие личностных интересов и позиций студентов, а также повышение их активности в информационной деятельности возможно при условии актуализации их субъективной позиции с помощью:

- стимулирования индивидуальных достижений студентов относительно использования компьютерных технологий в профессиональной деятельности;

- использования проблемных ситуаций в процессе их подготовки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности;

- включения студентов в личностно значимую для них деятельность [5, с. 202].

Таким образом, создание условий, активизирующих информационную деятельность студентов, дает стимул по развитию у них этой готовности и преобразовывает их в качестве субъектов собственно личностного профессионального развития.

Опираясь на исследования [6–8], можно выделить общую точку зрения на понятие сущности информационной деятельности, рассматриваемую в триединстве: как цель деятельности, как средство ее достижения и как результат. Информационную деятельность студента необходимо рассматривать не только как отношение обучающегося к содержанию и процессу своей работы, постоянному стремлению к овладению новыми знаниями, стремлению к саморазвитию, но и как совместную работу с преподавателем с помощью специальных средств и методик обучения работы с профессионально-ориентированной информацией и информационными технологиями, прикладывая максимально возможные интеллектуальные, нравственно-волевые и физические силы в достижении конкретных целей обучения.

В качестве предпосылок, способствующих активизации информационной деятельности социального работника в процессе его учебной и практической работы, могут служить:

- осознание и осмысление студентом собственных успехов и достижений по использованию информации и компьютерных технологий;

- мотивированность и заинтересованность студента в индивидуальных достижениях в работе с информацией и информационными технологиями в учебной и практической деятельности;

- практическая готовность и реальная возможность осуществлять активную информационную деятельность в процессе своего обучения;

- стремление будущего социального работника к совершенствованию знаний и росту достижений.

Студент должен понимать, что он не только объект, на который производится воздействие с помощью разнообразных средств, но и субъект взаимосвязанной деятельности [9]. Данная организация учебно-практической деятельности требует использования необходимых средств, с помощью которых данный подход можно было бы реализовать. Для активизации информационной деятельности будущего социального работника и как результат формирование у него высокого уровня информационной компетентности при его подготовке в Педагогическом институте Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, таковыми средствами и формами работы выступают:

- совместная работа преподавателя со студентами в рамках обучения дисциплинам информационного блока (интернет-технологии в социальной сфере, информатизация и компьютеризация деятельности социальных служб и т. д.);
- волонтерская деятельность и участие в проектах, программах, социальных заказах (в частности, государственной программе повышения компьютерной грамотности у людей пожилого возраста «Бабушка онлайн, дедушка онлайн»);
- реализация специальных заданий с использованием средств компьютерных технологий в учебной деятельности (работа с офисными приложениями для разработки компьютерных презентаций, табличных данных, диаграмм средствами визуализации и т. д.) и др.

Вторым педагогическим условием, способствующим успешному формированию информационной компетентности социального работника в вузе, является *использование компьютерных технологий в процессе обучения социальных работников на межпредметном уровне*.

В контексте нашего исследования отметим, что формирование информационной компетентности у социальных работников идет в тесной взаимосвязи с целями его профессиональной работы, а характер будущей деятельности должен быть основополагающим при выборе и построении содержания образования. Следовательно, немаловажную роль при подготовке специалистов социальной работы играет вариативная часть содержания образования, способствующая углуб-

лению, расширению и конкретизации знаний и умений студентов.

Межпредметные связи как дидактическая основа оказывают большое влияние на разные стороны учебного процесса: содействуют повышению уровня знаний, умений, навыков студентов их конкретизации и систематизации; способствуют формированию многоаспектных знаний и умений как основы профессиональной деятельности, формированию основ научного мировоззрения.

В Педагогическом институте ТГУ им. Г.Р. Державина преподавателями кафедры социально-педагогического образования проводятся занятия с внедрением средств компьютерных технологий в педагогический процесс. Включение данных технологий в процесс обучения социальных работников позволяет студентам получать доступ к необходимой профессионально-ориентированной информации, развивать навыки ее обработки, хранения, передачи, взаимодействия с субъектами учебной и профессиональной деятельности, формируя у них высокий уровень информационной компетентности.

Так, например, в процессе изучения курса «История социальной работы» будущие социальные работники формируют общие представления о процессе становления в России и за рубежом социальной помощи и поддержки. В рамках этого курса в аспекте изучения международного опыта развития социальной работы преподаватели используют средства компьютерных технологий – виртуальная экскурсия, с использованием панорамы GoogleStreetView. Проводимая виртуальная экскурсия представляет собой мультимедийную фотопанораму, предназначенную для показа информационно-демонстрационных материалов профессионального характера, содержащую видео, графику, текст, ссылки.

Таким образом, виртуальная экскурсия показала возможности компьютерных технологий в профессиональной подготовке студентов и формирование у них уровня информационной компетентности – взаимодействуя с субъектами учебной и профессиональной деятельности, он осуществляет работу с огромными объемами социально-ориентированной информации, осознавая ее значимость, адаптирует к конкретным задачам своей деятельности, овладевает новыми программными продуктами.

Компьютерные технологии находят свое применение и в таком учебном курсе, как «Теория социальной работы». В рамках данного предмета студентам помимо обычных книжных пособий и материалов предлагается электронный учебник, помогающий будущему специалисту социальной сферы в освоении новых и закреплении уже изученных тем курса.

Данные учебники включают подробную текстовую информацию по курсу дисциплины, сопровождающуюся гиперссылками на внешние источники Интернета, аудио- и видеоматериалами, подробными тренировочными тестами, контрольными работами, глоссарием и т. д.

Таким образом, в процессе обучения будущих социальных работников использование электронных учебников способствует формированию у них информационной компетентности за счет:

- активизации информационной деятельности студентов посредством использования разнообразных средств компьютерных технологий;
- углубления межпредметных связей за счет использования информации из разных областей знаний;
- осуществления контроля и самоконтроля в процессе взаимодействия студентов с преподавателем;
- использования профессионально-ориентированных баз данных при работе с электронными учебниками, необходимых для учебной и будущей профессиональной деятельности.

Делая вывод, отметим, что в процессе опытно-экспериментальной работы внедрение в процесс обучения социальных работников виртуальной экскурсии и электронного учебника способствует развитию знаний, умений и навыков работы с профессионально-ориентированной информацией посредством компьютерных технологий, позволяя тем самым последовательно овладевать информационной компетентностью.

Третьим педагогическим условием является *использование средств вики-технологии в процессе формирования информационной компетентности социального работника вуза.*

Анализ исследований по использованию средств информационных и компьютерных

технологий в подготовке студентов различных специальностей (П.В. Беспалов, Т.К. Голушко, М.И. Жалдак, А.Ю. Кравцова, А.Ю. Курин, Н.В. Позднякова, П.В. Сысоев и др.) говорит о том, что в сфере высшего образования помимо широко используемых средств компьютерных технологий, таких как программное обеспечение Microsoft, интерактивные доски, профессионально-ориентированные порталы и обучающие программы, высокий результат дает использование технологий Веб 2.0, в частности «вики-технологий».

Развитие данного вида технологий основано на использовании сервисов Веб 2.0, позволяющих пользователям совместно работать и размещать в Сети информацию в различных формах. Вики-технология (от гавайского “wiki-wiki” «быстро-быстро») – это технология построения веб-страниц, позволяющая пользователям в индивидуальном или групповом порядке принимать непосредственное участие в редактировании его контента – исправлении ошибок, добавлении новых материалов [10]. Характерными признаками данной технологии являются простота использования, многофункциональность и возможность создания творческих проектов в рамках образовательного процесса вуза.

Опираясь на исследования Т.И. Красновой, Е.Д. Кошеляевой, Е.Д. Патаракина, Д.О. Свиридова, П.В. Сысоева, в контексте нашей работы выделим основные дидактические свойства вики-технологии с целью формирования информационной компетентности социальных работников в вузе:

- открытость (предполагает возможность работы над одним документом несколькими пользователями независимо от местонахождения каждого);
- управляемость (дает возможность участвовать в работе всем участникам: оставлять комментарии, редактировать в соответствии с правами, просматривать историю изменений и т. д.);
- мультимедийность (позволяет работать не только с текстом, но и с фото-, видео-, аудиоматериалами) [11–13].

Основываясь на данных свойствах, выделим основные преимущества использования вики-технологии в процессе подготовки

социальных работников в вузе и формирования у них информационной компетентности:

1) повышение эффективности совместной работы и информационного взаимодействия между различными группами студентов в процессе создания текстовых работ, презентаций, групповых и индивидуальных исследований;

2) свободный доступ к информационным и справочным материалам в режиме онлайн всем заинтересованным студентам (методические разработки, статьи, электронные учебники, ссылки, мультимедиа, инструкции и другие необходимые информационные материалы по дисциплинам);

3) непрерывный обмен знаниями, опытом (например, при групповой работе над статьей, исследовательским проектом, когда вся группа принимает непосредственное участие в работе, происходит обмен мнениями, идеями, предложениями);

4) обсуждение материалов, проектов, программ, а также создание новых информационных продуктов.

В контексте нашего исследования необходимо отметить важность групповых и творческих работ в процессе использования вики-технологии будущими социальными работниками. Так, например, данный вид сотрудничества стимулирует студентов к участию в выполнении общего задания, социальных проектов, презентаций, научных статей, создавая тем самым своеобразный практикум, позволяющий каждому студенту принимать непосредственное участие в собственном обучении и создании общего дела.

В качестве платформы для размещения собственных проектов была использована платформа pbworks.com, основными преимуществами которой являются: простота использования, высокая безопасность размещаемых материалов (можно поставить ограничение на просмотр и запрет индексации в поисковых системах).

Следует отметить, что вся работа группы над проектом ведется на вики-сайте. Преподаватель не принимает никаких отдельных частей проекта на электронную почту, в распечатанном виде и т. д. Вся работа сосредоточена только на данной платформе, и все материалы выкладываются на нее. Поэтому пока проект не будет составлять единое целое, он не будет считаться завершенным.

Однако работа в группе не должна рассматриваться студентами в качестве самоцели, оно лишь средство для приобретения новых знаний, навыков, опыта социального взаимодействия. Только когда студенты ощутят себя частью команды и поймут, что общий успех будет зависеть от индивидуального вклада каждого, они будут вынуждены проявлять инициативу и самостоятельность.

На первом этапе студенты разбиваются на группы, выбирают тему проектов, проходят регистрацию на сайте, знакомятся с его возможностями, содержанием и функционалом.

На втором этапе студенты активно включаются в процесс создания проекта, распределяют обязанности для каждого члена группы, то есть всем дается отдельный блок или задание, которое ему необходимо выполнить (аннотация проекта, выбор и описание конкретных форм и методов социальной работы, календарно-тематическое планирование, смета расходов и т. д.). Данное распределение обусловлено тем, что при невыполнении одной части проекта он считается незавершенным и не будет принят к защите. В процессе всех этапов преподаватель осуществляет мониторинг деятельности каждой группы и фиксирует ее результаты.

Все файлы, связанные с проектом – наброски, ссылки, фотографии, предварительные данные, находятся в индивидуальном разделе каждой из групп, так называемом облаке-сервере и доступны для редактирования и комментирования любым ее членом.

Таким образом, использование вики-технологии в процессе формирования информационной компетентности социальных работников способствует: совершенствованию навыков работы с компьютерными технологиями; развитию умений анализа и синтеза информации профессионально-ориентированного характера; ознакомлению с сетевыми ресурсами (в том числе в области профессиональной социальной работы); развитию навыков групповой работы, способности к рефлексии, критическому мышлению и т. д.

На заключительном этапе каждая из групп представляют свой проект в виде мультимедийной работы, обсуждаются трудности, возникшие у них в процессе работы, акцентируется внимание одnogруппников на значимых моментах своего исследования,

создавая наглядные образы в виде схем, диаграмм, графических конструкций и т. д. Преподаватель в соответствии с заранее принятыми критериями оценивает работу каждой из групп.

В настоящее время использование вики-технологии нельзя назвать инновационным. В отечественной и зарубежной практике существует масса примеров использования вики-платформ для организации процесса обучения. Однако в своем большинстве они представляют открытые базы данных для предоставления учебной информации студентам в свободном доступе. В процессе нашего опытно-экспериментального исследования «вики-технология» использовалась как площадка для совместной групповой работы, выполняющая роль коллективной сети, объединяя участников и обеспечивающая пространство для коммуникации, самообразования, стремления к общей цели, взаимодействия между собой, эффективного распределения функций и обязанностей, что дает возможность достижения высокого результата и оптимизации учебного процесса и как результат развития информационной компетентности будущих социальных работников в процессе их вузовского обучения.

Таким образом, рассмотренные педагогические условия способствуют успешному процессу формирования информационной компетентности социального работника в вузе, что подтверждается в ходе опытно-экспериментальной работы.

Список литературы

1. Курин А.Ю., Попов А.Н. Актуальность формирования информационной компетенции социального работника: основные понятия и обоснование // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Т. 20. Вып. 1 (141). С. 55-60.
2. Гнатышина Е.В. Особенности процесса формирования информационной культуры педагога профессионального обучения // Педагогическое образование в России. Челябинск, 2010. № 3.
3. Соколов А.В. Введение в теорию социальной коммуникации. СПб.: СПбГУП, 1996. 320 с.
4. Ангеловский А.А. Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. № 5. Т. 12.
5. Топольник Я.В. Формирование готовности будущих преподавателей к использованию информационно-коммуникационных технологий // Инновационные педагогические технологии: материалы 2 Международной научной конференции. Казань: Бук, 2015.
6. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1992. 209 с.
7. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987. 264 с.
8. Старов М.И., Чванова М.С., Вислобокова М.В. Психолого-педагогические проблемы общения при дистанционном обучении // Открытое образование. 1999. № 2.
9. Курин А.Ю. Компьютерная компетентность как составляющая профессиональной компетентности социального работника // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2010. Вып. 9 (89). С. 27-36.
10. Вики-технология и ее использование в образовании. URL: <http://wiki.uspi.ru/index.php>. (дата обращения: 12.01.2016).
11. Свиридов Д.О. Методика обучения грамматической стороне речи студентов средствами вики-технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2015. 24 с.
12. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.
13. Краснова Т.И. Вики-технологии в организации самостоятельной работы на платформе Moodle // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1364-1368.

References

1. Kurin A.Yu., Popov A.N. Aktual'nost' formirovaniya informatsionnoy kompetentsii sotsial'nogo rabotnika: osnovnye ponyatiya i obosnovanie [Actuality of formation of information competence of social worker: basic notions and evidence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. Tambov, 2015, vol. 20, no. 1 (141), pp. 55-60. (In Russian).
2. Gnatyshina E.V. Osobennosti protsessa formirovaniya informatsionnoy kul'tury pedagoga professional'nogo obucheniya [About features of process of formation of information culture of the teacher of vocational training]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*. Chelyabinsk, 2010, no. 3. (In Russian).
3. Sokolov A.V. *Vvedenie v teoriyu sotsial'noy kommunikatsii* [Introduction to the theory of social communication]. St. Petersburg, St. Pe-

- tersburg University of the Humanities and Social Sciences Publ., 1996. 320 p. (In Russian).
4. Angelovskiy A.A. Analiz ponyatiy professiya, professional'noe soznanie, professional'naya deyatel'nost', professionalism ["Profession", "Professional conscience", "Professional activity", "Professionalism": notion analysis]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk – Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2010, no. 5, vol. 12. (In Russian).
 5. Topol'nik Ya.V. Formirovanie gotovnosti budushchikh prepodavateley k ispol'zovaniyu informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [Professional preparation of future mathematics teacher in the conditions of introduction of professional standards for teachers]. *Materialy 2 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii»* [Proceedings of the 2nd International scientific conference "Innovative pedagogical technologies"]. Kazan, Buk Publ., 2015. (In Russian).
 6. Shamova T.I. *Aktivizatsiya ucheniya shkol'nikov* [Activization of pupils studying]. Moscow, Pedagogika Publ., 1992. 209 p. (In Russian).
 7. Gershunskiy B.S. *Komp'yuterizatsiya v sfere obrazovaniya: problemy i perspektivy* [Cybernation in the education sector: problems and prospects]. Moscow, Pedagogika Publ., 1987. 264 p. (In Russian).
 8. Starov M.I., Chvanova M.S., Vislobokova M.V. Psikhologo-pedagogicheskie problemy obshcheniya pri distantsionnom obuchenii [Psychological and pedagogical communication problems in distance teaching]. *Otkrytoe obrazovanie*, 1999, no. 2. (In Russian).
 9. Kurin A.Yu. Komp'yuternaya kompetentnost' kak sostavlyayushchaya professional'noy kompetentnosti sotsial'nogo rabotnika [Computer competence as part of professional competence of social worker]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, Tambov, 2010, no. 9 (89), pp. 27-36. (In Russian).
 10. *Viki-tekhnologiya i ee ispol'zovanie v obrazovanii* [Wiki-technology and its use in education]. Available at: <http://wiki.uspi.ru/index.php>. (accessed 12.01.2016).
 11. Sviridov D.O. *Metodika obucheniya grammaticheskoy storone rechi studentov sredstvami viki-tekhnologii* [Grammar part of speech teaching methodology for students by means of wiki-technology]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2015. 24 p. (In Russian).
 12. Sysoev P.V. Viki-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Using Wiki in teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura – Language and culture*, 2013, no. 3 (23), pp. 140-152. (In Russian).
 13. Krasnova T.I. Viki-tekhnologii v organizatsii samostoyatel'noy raboty na platforme Moodle [Wiki-technologies in organization of self-guided work on Moodle platform]. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 2015, no. 11, pp. 1364-1368. (In Russian).

Поступила в редакцию 26.02.2016 г.
Received 26 February 2016

UDC 376.1

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCIES SOCIAL WORKER BY MEANS OF COMPUTER TECHNOLOGIES

Andrey Yurevich KURIN

Candidate of Education, Associate Professor, Head of Theory and Preschool and Primary Education Department
Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: kurinandrey@mail.ru

Andrey Nikolaevich POPOV

Assistant of Social Work, Juvenology and Management in Social Sphere Department
Tambov State University named after G.R. Derzhavin

E-mail: festralbeta@gmail.com

The relevance of the article is determined by the fact that in the conditions of development of the modern information society of the future social worker should have an information style of thinking, be ready for rapid perception and processing of large volumes of professionally-oriented information, possess modern means, methods and technologies that will be a prerequisite to becoming a specialist high-level, professional activity which is connected with a change in the client's life, his social status, where an important role is played by the social worker ownership of a high level of information competence. The concepts of "information competence of a social worker", "media services of a social worker" are defined. Three pedagogical conditions are identified and justified, contributing to the successful process of formation of information competence of a social worker in the university environment: enhancing information activities of future social workers through training and practical work; the use of computer technology in teaching social workers to cross curricular level; the use of the wiki-technology in the process of formation of information competence of a social worker university. In order to enhance information activities of future social worker, and as a result of the formation of his high level of information competence, means of computer technology used by the student in the process of training and practical work are defined. The introduction of the process of training of social workers using computer technologies (virtual tour, electronic textbook, wiki-based technologies) contributes to: the development of knowledge and skills to work with professionally-oriented information, improving the training level, thereby enabling consistently acquire information competencies.

Key words: information competence of a social worker; information activities of the social worker; social work; social worker; social service; computer technology; Internet technology; a virtual tour; e-tutorial; wiki-technology

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-20-28

Курин А.Ю., Попов А.Н. Педагогические условия формирования информационной компетентности будущего социального работника средствами компьютерных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 20-28. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-20-28.

Kurin A.Yu., Popov A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya informatsionnoy kompetentnosti budushchego sotsial'nogo rabotnika sredstvami komp'yuternykh tekhnologiy [Pedagogical conditions of formation of information competencies social worker by means of computer technologies]. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 20-28. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-20-28. (In Russian).

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКОЙ НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЗАНИМАЮЩИХСЯ

© Яна Валентиновна ПЛАТОНОВА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: kalinchevayana@gmail.com

© Валентина Игоревна СЮТИНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
E-mail: vsyutina@yandex.ru

Высокий уровень проявления двигательного-координационных качеств, скоростно-силовых способностей, аэробной выносливости на занятиях оздоровительной аэробикой в сочетании с контролем движений по параметрам времени, усилий, темпа и пространства предъявляют высокие требования к нервно-мышечному аппарату занимающихся. Справедливо полагать, что при организации занятий данным видом двигательной активности помимо традиционно используемых критериев должны учитываться функциональные характеристики центральной нервной системы. К числу информативных показателей функциональных состояний ЦНС, позволяющих прогнозировать возможные изменения в деятельности нервной системы студентов на занятиях оздоровительной аэробикой, относятся особенности проявления работоспособности нервных клеток, дифференцировки сенсорных сигналов, воспроизведения временных интервалов. Методика оценки свойств центральной нервной системы занимающихся оздоровительной аэробикой представлена тестированием психомоторных показателей: быстроты двигательной реакции, работоспособности в условиях дефицита времени, точности восприятия времени, силы нервной системы. Результаты исследования психомоторных показателей выявили отличия в функциональном состоянии центральной нервной системы студентов 1–2 курсов Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина и показали, что специфичность структуры двигательных действий оздоровительной аэробики положительно сказывается на показателях психомоторной организации занимающихся.

Ключевые слова: физическое воспитание; оздоровительная аэробика; работоспособность; быстрота реакции; выносливость; сенсомоторные реакции; восприятие времени.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-29-38

Для эффективной реализации ведущих принципов и закономерностей обучения двигательным действиям, планирования этапов обучения и их содержания, распределения нагрузки на тренировочных занятиях в рамках организации процесса физического воспитания студентов в вузе, в частности, на занятиях по оздоровительной аэробике преподавателю важно определить возможности занимающихся и выявить их индивидуальные особенности. Прежде всего, это относится к определению уровня физического развития, физической подготовленности и функциональных возможностей студентов, состояния здоровья, готовности к перенесению тренировочных нагрузок, способности к восстановлению [1].

Важное значение в комплексной оценке занимающихся оздоровительной аэробикой, когда в течение длительного времени необ-

ходимы контроль выполняемых поточным способом двигательных действий и перестройка двигательной деятельности в ответ на постоянную смену заданий, отводится рассмотрению и учету функционального состояния центральной нервной системы на основе различных психомоторных показателей [2–4].

Для решения поставленной цели – организации занятий оздоровительной аэробикой с учетом свойств центральной нервной системы занимающихся – на практических занятиях по физической культуре в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина в течение 2014–2015 гг. было организовано исследование психомоторных показателей 170 студентов. Испытуемые были разделены на две группы: студентки первого курса (80 человек), выбравшие занятия оздоровительной аэробикой; студентки второго

курса (90 человек), овладевшие основами оздоровительной аэробики на первом курсе и продолжающие заниматься данным видом двигательной активности.

В частности, в данном исследовании психомоторные показатели свойств нервной системы исследуемых девушек оценивались быстротой двигательной реакции, работоспособностью в условиях дефицита времени, точностью восприятия времени, силой нервных процессов.

Оценка изучаемых показателей производилась с помощью компьютерной программы «Ягуар», разработанной НИИ Нейрокибернетики (Ростов-на-Дону): Сертификат соответствия № РОСС RU.СП20.Н00002; свидетельство об обязательной регистрации программы для ЭВМ № 200761183 (зарегистрировано в Реестре программ для ЭВМ от 13.04.2007 г.); свидетельство на товарный знак (знак обслуживания) № 3487577 – правообладатель ООО «Эффектон».

Для получения информации об уровне психомоторных показателей занимающихся были использованы следующие тесты:

1. Время простых зрительно-моторных реакций (тест «Стрельба из лука»).

Для определения среднего времени простой зрительно-моторной реакции исследуемому предлагалось выстрелить из лука в момент загорания мишени при помощи нажатия на клавишу Shift. На выполнение испытания предложено 10 попыток. Определялось среднее время реакции (ВР) (мс).

2. Время сложных зрительно-моторных реакций в условиях двоичного выбора (тест «Такси»).

Среднее время сложной зрительной моторной реакции определялось в тесте дифференцированного ответа (нажатие на клавишу Shift или отсутствие реакции) на чередующееся в случайной последовательности появление на мониторе машин разного цвета (зеленой, желтой, красной, фиолетовой). На выполнение испытания предложено 30 попыток. Определялось среднее время реакции (мс).

3. Работоспособность при дефиците времени (тест «На почте»).

Ситуация дефицита времени моделируется с использованием идеи конвейера, по которому движутся конверты, отличающиеся размером и цветом. Испытуемый отправляет каждый из таких конвертов в один из трех

ящиков согласно правилу соответствия, указанному в задании. В случае правильного и своевременного ответа, скорость письма возрастает, в противном случае – уменьшается. Оценка теста осуществляется на основании определения среднего времени успешно реализованных заданий (мс).

4. Точность восприятия времени (тест «Рыбалка»).

В качестве визуальной метафоры эталонного временного интервала в тесте используется движение рыбы в прозрачной воде от момента ее появления до полного исчезновения в камышах. Руководствуясь собственными ощущениями, по прошествии идентичного интервала времени проплытия рыбы в камышах, испытуемый должен среагировать нажатием клавиши Shift. Если измерение интервала не превысило установленный порог точности, рыбак, находящийся в лодке, достает пойманную рыбу. Тест состоит из 10 попыток и рассчитывается на основании степени успешности определения временных интервалов. Измеряется в процентах.

5. Сила нервных процессов (Теппинг-тест).

Применялся модифицированный компьютерный тест, в котором испытуемый в течение 60 с совершал в максимальном темпе нажатия на клавишу Shift. После окончания работы подсчитывалось максимальное количество движений в 12 сериях (по 5 с) и выводилась кривая, характеризующая силу нервной системы. Проведение теппинг-теста требует от обследуемого максимальной мобилизованности, заинтересованности результатами обследования. Важно акцентировать внимание обследуемых на том, что начинать выполнение требуемых действий надо сразу в максимальном темпе.

Статистическая обработка результатов тестирования проводилась с вычислением средних значений выборки, стандартных отклонений, степени достоверности различий по *t*-критерию Стьюдента в компьютерной программе Statistika.

Важное значение в управлении двигательными действиями на занятиях оздоровительной аэробикой, несомненно, имеет быстрота двигательной реакции занимающихся – способность возможно быстрее реагировать действием в условиях внезапно меняющейся

обстановки [1; 5]. Быстрота двигательной реакции занимающихся в проводимом исследовании определялась временем простых и сложных сенсомоторных реакций (с латинского: *sensus* – чувство, *motor* – двигатель).

В различных формах сенсомоторных процессов различают четыре психических акта: сенсорный момент реакции – процесс восприятия; центральный момент реакции – более или менее сложные процессы, связанные с переработкой воспринятого, иногда с различением, узнаванием, оценкой и выбором; моторный момент реакции – процессы, определяющие начало и ход движения; сенсорные коррекции движения (обратная связь) (рис. 1) [6].

В зависимости от сложности центрального момента различают простые и сложные сенсомоторные реакции [1; 5; 6].

Простая сенсомоторная реакция предполагает максимально быстрый ответ заранее известным простым одиночным движением на внезапно появляющийся, но заранее известный сигнал. Скоростью простой сенсомоторной реакции называется типичное для данного человека среднее латентное время его реакции.

Все остальные сенсомоторные реакции являются сложными:

– *реакция различения*, когда в ответ на один сигнал надо сделать движение, а на другой – нет;

– *реакция выбора*, когда центральный момент реакции связан с выбором нужного двигательного ответа из ряда возможных;

– *реакция переключения*, когда центральный момент реакции еще более усложнен путем изменения кнопок по дополнительному сигналу.

Чем совершеннее функционирование нервной системы, тем меньше времени затрачивается на достижение необходимого результата. На рис. 2 можно увидеть, что более высокую скорость простой сенсомоторной реакции имеют студентки второго курса. Однако достоверность различий относительно девушек первого курса по данному показателю выявить не удалось ($P > 0,05$).

Сложные реакции протекают значительно медленнее, чем простые. В психологической структуре сложной реакции решающее значение имеют следующие элементы: внимание – если оно у реагирующего будет чем-то отвлечено, реакция вообще может остаться незаконченной; память – для выбора правильного действия необходимо помнить, между чем и чем следует выбирать; мышление – хотя бы в его простейших формах, а иногда и в очень сложных; эмоции – более или менее окрашивающие реакцию; волевое усилие – отсутствие которого замедляет реакцию [1; 5; 6].

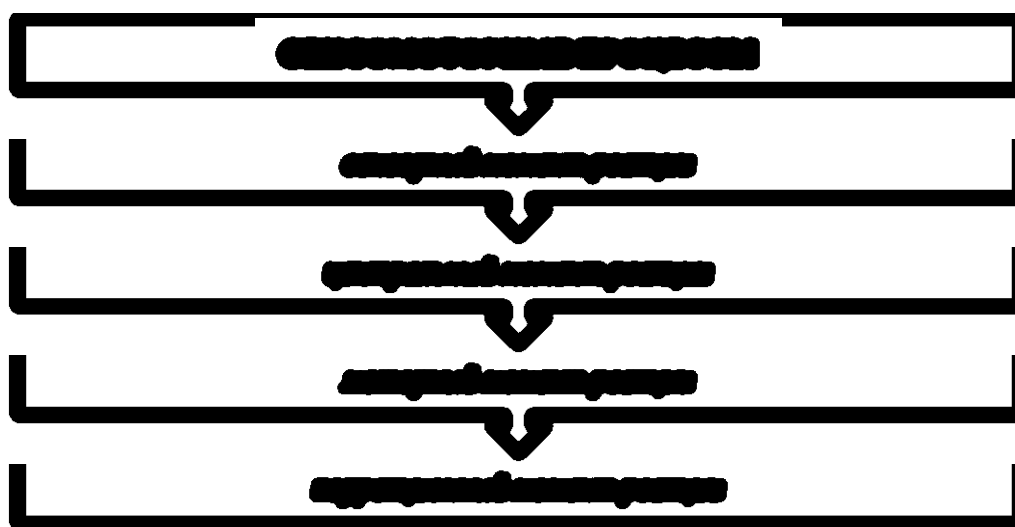


Рис. 1. Структура сенсомоторных процессов

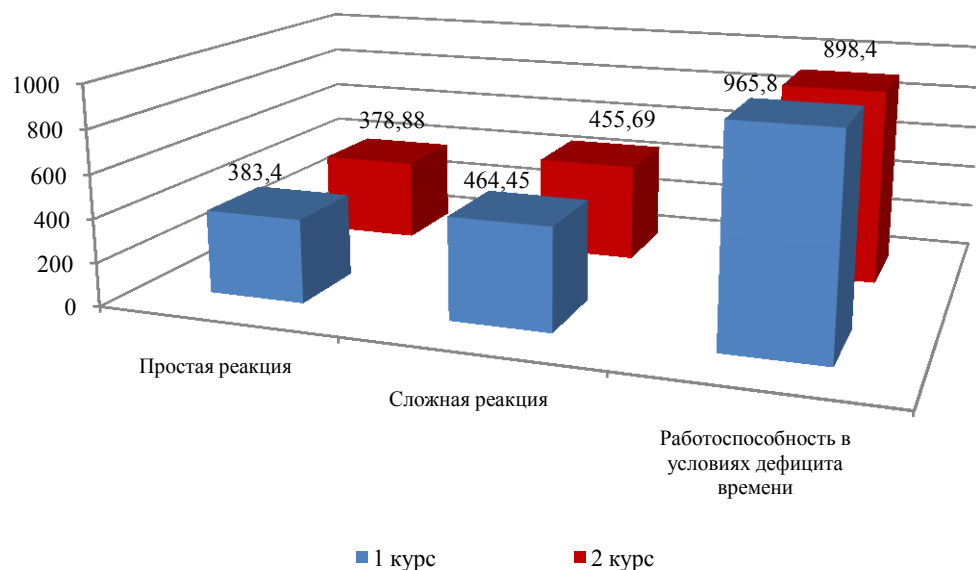


Рис. 2. Сенсомоторные реакции и работоспособность в условиях дефицита времени студенток 1–2 курсов, занимающихся оздоровительной аэробикой (мс)

Наименьшее время сложной сенсомоторной реакции показали студентки второго курса. Но так же как и по времени простой сенсомоторной реакции, статистически значимых изменений в изучаемом показателе, в сравнении со студентками первого курса, обнаружено не было ($P > 0,05$).

При выполнении задания на занятиях оздоровительной аэробикой от занимающихся требуется быстро анализировать ситуацию, своевременно принимать решение и без колебания его реализовывать. Оценка выполнения работоспособности в условиях дефицита времени показала достоверное отставание девушек первого курса – 965,8 мс от их более старших сверстниц – 898,4 мс ($P < 0,05$).

Одним из средств и методических приемов, способствующих более быстрому и точному формированию двигательных умений и навыков на занятиях оздоровительной аэробикой, является музыкальное сопровождение. Использование музыки требует от занимающихся развития «чувства времени» – способности тонко воспринимать временные параметры и распределять свои действия в строго заданное время [7; 8].

В основе «отсчета» времени в нервной системе лежит смена процессов возбуждения

и торможения. Преобладание в коре головного мозга процессов возбуждения – повышает обмен веществ, следовательно, время «летит» быстрее. В случае торможения – ход времени замедляется [9; 10].

Существуют два вида мозговой локализации восприятия времени:

1) простая временная чувствительность, характеризующаяся участием зрительного бугра;

2) отражение времени, опосредованное высшими психическими процессами. В отражении времени участвует совокупность анализаторов. Активное участие в восприятии времени отводится – двигательному, сущность которого заключается в ритмическом характере движений, их дробности, периодической смене возбуждения и торможения.

Немаловажную роль в определении точности и продолжительности восприятия времени играют второсигнальные связи: пользование временными мерами; счетом «про себя»; временными ориентирами, которые носят характер начальных и конечных точек отсчета времени (явления природы, события в семье, в обществе, календарные даты и т. д.) [9; 10].

Использование музыкального сопровождения повышает эмоциональную окраску занятий оздоровительной аэробикой и способствует более активному и радостному восприятию времени занимающимися, в связи с чем интуитивные представления о структуре и свойствах времени у них недооценены [9]. В обеих группах девушек исследуемый показатель имеет сходную картину (рис. 3). Точность восприятия времени у студенток находится в пределах 50 % и не имеет достоверности различий ($P > 0,05$).

Циклические действия в оздоровительной аэробике характеризуются мобилизацией сердечно-сосудистой системы и выраженным участием в работе аэробных источников энергообеспечения. Это относится, прежде всего, к «аэробной» части занятия (30–35 % общего времени), когда упражнения следуют одно за другим без остановок и требуют от занимающихся поддержания высокого уровня выносливости [7].

Выносливость характеризуется как способность к длительному выполнению работы на требуемом уровне интенсивности, как способность бороться с утомлением и эффективно восстанавливаться во время работы и после нее. Выносливость обеспечивается повышенными функциональными возможностями организма и обуславливается многими факторами, прежде всего – деятельностью коры головного мозга, определяющей и регулирующей состояние центральной нервной системы [1; 5].

В процессе тренировки на выносливость совершенствуется вся система нервных процессов, в результате чего нервные клетки

головного мозга повышают свою способность работать дольше, не снижая интенсивности [1].

Согласно учению И.П. Павлова, нервная деятельность осуществляется в результате взаимодействия двух основных нервных процессов – возбуждения и торможения. Возбуждение – нервный процесс, приводящий организм человека в состояние активности и готовности к деятельности. Торможение – нервный процесс, приводящий к временному прекращению или ослаблению деятельного состояния организма. Установлены три свойства процессов возбуждения и торможения: сила, уравновешенность и подвижность [11].

Под силой нервных процессов понимается работоспособность нервных клеток. Сильная нервная система способна переносить либо продолжительное, либо кратковременное, но очень сильное возбуждение или торможение. Противоположное свойство – слабость нервных процессов – характеризует неспособность нервных клеток выдерживать длительное и концентрированное возбуждение и торможение.

Уравновешенность нервных процессов характеризуется соотношением возбуждения и торможения. Если оба процесса примерно одной и той же силы, то они уравновешивают друг друга, и такая нервная система называется уравновешенной. Если же один из процессов (обычно возбуждение) по силе преобладает над другим (торможением), то такая нервная система называется неуравновешенной.

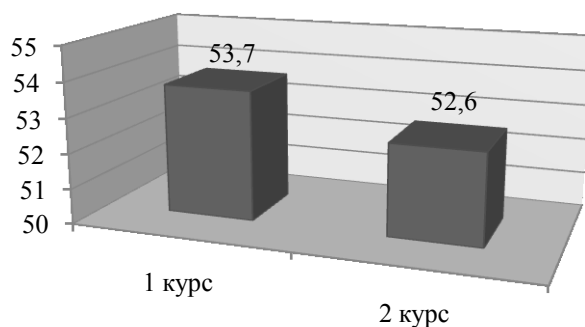


Рис. 3. Точность восприятия времени студентками 1–2 курсов, занимающихся оздоровительной аэробикой (%)

Подвижность нервных процессов проявляется в способности процессов возбуждения и торможения быстро сменять друг друга, то есть быстро реагировать на раздражители, быстро успокаиваться после сильного возбуждения, в момент возбуждения быстро реагировать на тормозные команды. Нервная система может быть подвижной и инертной (малоподвижной).

Интегральным показателем быстроты и лабильности деятельности нервных центров является максимальная частота движений, диагностируемая с помощью теппинг-теста [12; 13].

В своих исследованиях Е.П. Ильин полученные варианты динамики максимального темпа условно разделил на пять типов [13]:

1) *выпуклый тип*: темп нарастает до максимального в первые 10–15 с работы, затем, к 25–30 с, он может снизиться ниже исходного уровня, наблюдавшегося в первые 5 с работы. Этот тип кривой свидетельствует о наличии у испытуемого сильной нервной системы;

2) *ровный тип*: максимальный темп удерживается примерно на одном уровне в течение всего времени работы. Этот тип кривой характеризует нервную систему испытуемого как средней силы;

3) *нисходящий тип*: максимальный темп снижается уже со второго пятисекундного отрезка и остается на сниженном уровне в течение всей работы. Этот тип кривой свидетельствует о слабости нервной системы испытуемого;

4) *промежуточный тип*: темп работы снижается после первых 10–15 с. Этот тип расценивается как промежуточный между средней и слабой силой нервной системы – средне-слабая нервная система;

5) *вогнутый тип*: первоначальное снижение максимального темпа сменяется затем кратковременным возрастанием темпа до исходного уровня. Вследствие способности к кратковременной мобилизации такие испытуемые также относятся к группе лиц со средне-слабой нервной системой.

При сравнении максимальной частоты движений, необходимо помнить о том, что данный показатель в значительной степени зависит от индивидуально-типологических особенностей и обусловлен целым комплексом свойств нервной системы [11; 12; 14]:

– максимальная частота движений наблюдается у лиц со слабыми и средне-слабыми (по силе) нервными процессами, а минимальная – у лиц со средними (Е.П. Ильин, М.Н. Ильина, 1975);

– максимальная частота движений у лиц с сильной нервной системой практически такая же, как и у лиц со средне-слабой, но достигается она лишь на втором пятисекундном отрезке работы. В связи с этим в первые 5 с работы лица с сильной нервной системой уступают в скорости лицам со средней, однако за счет волевого напряжения, связанного со способностью их нервных клеток суммировать возбуждение, а нервных центров повышать лабильность, могут увеличить темп, тогда как другие этого сделать не могут;

– максимальная частота движений выше у лиц с уравновешенными нервными процессами (М.И. Семенов, 1972). У лиц с преобладанием возбуждения максимальный темп движений выше, чем у лиц с преобладанием торможения, однако он обычно ниже, чем у лиц с уравновешенными нервными процессами. Существенное преобладание возбуждения может приводить к снижению лабильности и, как следствие, максимальной частоты движений.

Анализ результатов теппинг-теста показал различный уровень функционального состояния центральной нервной системы в каждой обследованной группе студентов (рис. 4). У студенток первого курса максимальный темп снижается уже со второго пятисекундного отрезка и остается на сниженном уровне в течение всей работы. Этот тип кривой свидетельствует о слабости нервной системы испытуемых. На занятиях оздоровительной аэробикой занимающиеся медленнее усваивают материал, быстрее устают и теряют работоспособность, начиная допускать ошибки. Им требуется чаще отдыхать и делать небольшие перерывы в работе. Наивысшая работоспособность у студенток отмечается в начале занятия, поэтому тренировочные задачи для них следует ставить по принципу «от сложного к простому».

У студенток второго курса максимальная частота движений снижается после первых 10–15 с, что указывает на промежуточный тип между средней и слабой силой нервной системы – средне-слабая нервная система.

Видно, что занимающимся необходимо дополнительное время на вработываемость и включение в процесс обучения. Высокий уровень работоспособности и выносливости удерживается в первой половине занятия (рис. 4). Задания к занимающимся следует предъявлять – «от простого к сложному».

Сумма точек является показателем работоспособности нервных клеток двигательной зоны коры головного мозга. Чем больше сумма поставленных точек, тем лучше свойства центральной нервной системы. Среднее значение данного показателя оказалось достоверно выше у студенток второго курса (табл. 1).

На основании данных теппинг-теста было рассчитано и время, затрачиваемое на выполнение одиночного движения, определяемого по формуле: время работы (в мс), разделенное на общую сумму точек [9]. Достоверным оказался и тот факт, что меньшее

время одиночного движения выявлено у девушек-второкурсниц.

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования психомоторных показателей центральной нервной системы студенток 1–2 курсов, позволяют сделать следующие выводы.

1. Специфичность организации и проведения занятий оздоровительной аэробикой требует учета не только традиционно используемых критериев, но и особенностей проявления психомоторных показателей. На занятиях оздоровительной аэробикой студенткам, занимающимся группой от 10 до 25 человек, постоянно приходится контролировать выполняемые поточным способом двигательные действия; перестраивать свою двигательную деятельность в ответ на смену движения; поддерживать заданный темп выполнения упражнений; выполнять согласованную и одновременную работу ног и рук.

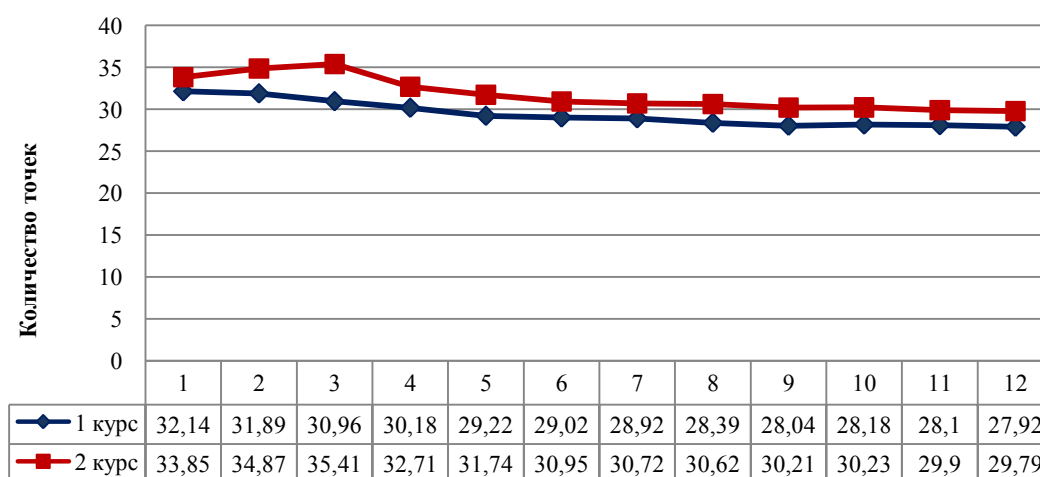


Рис. 4. Динамика максимальной частоты движений кистью у студенток 1–2 курса, занимающихся оздоровительной аэробикой

Таблица 1

Результаты выполнения теппинг-теста студентками 1–2 курсов, занимающихся оздоровительной аэробикой

Показатели	Студентки		Р
	1 курс	2 курс	
Сумма точек	347 ± 5,9	387 ± 4,7	< 0,05
Время одиночного движения (мс)	155 ± 3,8	173 ± 3,2	< 0,05

В качестве значимых факторов выступают простые и сложные сенсомоторные реакции, точность временных интервалов, работоспособность и сила нервных процессов. При организации учебного процесса уровень адапционно-функциональных возможностей центральной нервной системы студенток разных курсов (на основе психомоторных показателей) должен быть ориентиром для дифференцированного подхода.

2. В основе рассматриваемых нами психомоторных показателей существенное место занимают процессы возбуждения и торможения, которые определяют силу (устойчивость нервных центров к утомлению во время работы), подвижность (быстрота реагирования на раздражители, переключение внимания на изменение ситуации) и уравновешенность (время удержания максимального уровня работоспособности, противодействие утомлению, определение выносливости) нервных процессов.

3. Студентки первого курса, занимающиеся оздоровительной аэробикой, по скорости простой и сложной сенсомоторной реакции не уступают студенткам второго курса, что указывает на похожие по скорости протекания процессы сенсомоторного реагирования.

Однако достоверно выявлено, что анализировать ситуацию, своевременно и без колебания принимать решение в условиях дефицита времени (тест «На почте») быстрее и точнее получается у студенток второго курса. На первом курсе выполнение данного теста показало неумение занимающихся работать в дефиците времени, что подтверждается быстрым и хаотичным темпом работы, большим количеством неудачных ответов, постоянным отвлечением и неспособностью распределить внимание. В связи с этим двигательная деятельность начинающих заниматься оздоровительной аэробикой должна строиться по определенному алгоритму, где реже возникают неожиданные ситуации, требующие новых приемов и способов работы.

Основной предпосылкой развития данных реакций является совершенствование координационной структуры действий, умений перестраивать двигательную деятельность в связи с ситуацией. Важным фактором является наличие у занимающегося большого запаса вариаций специальных двигательных

навыков и увеличение числа общих двигательных навыков.

4. Восприятие времени обобщает ряд ощущений, сигнализирующих о длительности, последовательности и скорости течения всех явлений внешнего мира, о внутренних ритмах жизнедеятельности организма. В том числе позволяет воспринимать временные параметры и распределять свои действия в строго заданное время при выполнении двигательной деятельности.

Способность с точностью оценивать временные интервалы в обеих группах девушек имеет сходную картину (53,7 и 52,6 % на первом и втором курсах соответственно), что имеет существенное значение для организации групповых занятий.

5. С помощью теппинг-теста определялась работоспособность нервной системы. У студенток первого курса, участвующих в исследовании, выявлен нисходящий тип динамики максимального темпа (темпа работы снижается после первых 5 с). Вследствие слабости процессов возбуждения и торможения нервная система имеет низкую работоспособность, уравновешенности и подвижности нервных процессов не наблюдается. Девушки сразу включаются в процесс обучения, но при длительной работе быстро устают и начинают допускать ошибки.

Девушки, занимающиеся оздоровительной аэробикой второй год, показали промежуточный тип между средней и слабой силой нервной системы (темпа работы снижается после первых 10–15 с). Быстрый темп деятельности и работоспособности приходится на первую половину занятия, но требует от занимающихся дополнительного времени на вработываемость.

Максимальное количество точек и время одиночного движения, показанные студентками 1–2 курсов, занимающихся оздоровительной аэробикой, по результатам выполнения теппинг-теста достоверно выше у студенток второго курса.

6. Достоверно лучшие результаты, показанные студентками второго курса по показателям работоспособности в условиях дефицита времени, силы нервной системы, максимального количества точек и времени одиночного движения, говорят об эффективности средств и методов оздоровительной аэробики в улучшении функционального со-

стояния центральной нервной системы занимающихся и развития у них кумулятивного эффекта к воздействию физических нагрузок.

Список литературы

1. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера. Наука побеждать. М.: Астрель: АСТ, 2006.
2. Шиленко О.В., Пьянзин А.И., Петрова Т.Н., Таланцева В.К. Влияние занятий фитнес-аэробикой на показатели психомоторных способностей студенток педвуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2.
3. Черемушникова И.И., Нотова С.В., Барышева Е.С., Давыдова Н.О., Гривко Н.В., Сманцер Т.А. Психофизиологическое тестирование как способ оценки эффективности учебной деятельности студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 12 (131). Ч. 5. С. 312-314.
4. Сюткина В.И., Калинин Я.В. Функциональное состояние нервно-мышечной системы слабослышащих детей как критерий индивидуализации процесса обучения движениям // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. Вып. 9 (101). С. 104-109.
5. Лях В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. М., 2000.
6. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психомоторика. Сенсомоторные, идеомоторные и эмоционально-моторные процессы. Психология. М.: Высш. шк., 1977.
7. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика как средство физического воспитания. М., 2005.
8. Миловидов В.К., Мишаров А.З., Рябов А.Ю. Оздоровительная аэробика. Челябинск: Урал. соц.-эконом. ин-т, 2006.
9. Мельникова Н.Н., Марковская И.М. Практикум по общей психологии. Часть 1: Методы изучения ощущений и восприятия. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2010.
10. Корягина Ю.В. Восприятие времени и пространства в спортивной деятельности. М.: Науч.-изд. центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2006.
11. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2005.
12. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2010.
13. Методика экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям Е.П. Ильина (Теппинг-тест) // Практическая психодиагностика. Методики и тесты /

ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2001. С. 528-530.

14. Ильина М.Н., Ильин Е.П. Об одном из условий диагностирования силы нервной системы по возбуждению с помощью теппинг-теста // Психофизиологические особенности спортивной деятельности. Л., 1975. С. 183-186.

References

1. Ozolin N.G. *Nastol'naya kniga trenera. Nauka pobezhdat'* [Trainer's table-book. Science of wining]. Moscow, Astrel': AST, 2006. (In Russian).
2. Shilenko O.V., P'yanzin A.I., Petrova T.N., Talantseva V.K. Vliyanie zanyatiy fitnes-aerobikoy na pokazateli psikhomotornykh sposobnostey studentok pedvuza [Influence of fitness-aerobics lessons on rates of psychomotor abilities]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2015, no. 2-2. (In Russian).
3. Cheremushnikova I.I., Notova S.V., Barysheva E.S., Davydova N.O., Grivko N.V., Smantser T.A. Psikhofiziologicheskoe testirovanie kak sposob otsenki effektivnosti uchebnoy deyatel'nosti studentov [Psycho-physiological testing as a method for evaluating the effectiveness of the training of students]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Orenburg State University*, 2011, no. 12 (131), part 5, pp. 312-314. (In Russian).
4. Syutina V.I., Kalincheva Ya.V. Funktsional'noe sostoyanie nervno-myshechnoy sistemy slaboslyshashchikh detey kak kriteriy individualizatsii protsessa obucheniya dvizheniyam [Functional condition of nervimascular system of hard-of-hearing children as criteria of individualization of process of movement education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2011, no. 9 (101), pp. 104-109. (In Russian).
5. Lyakh V.I. *Dvigatel'nye sposobnosti shkol'nikov: osnovy teorii i metodiki razvitiya* [Pupils' moving abilities: basic principles of theory and methodology of development]. Moscow, 2000. (In Russian).
6. Platonov K.K., Golubev G.G. *Psikhomotorika. Sensomotornye, ideomotornye i emotsional'no-motornye protsessy. Psikhologiya* [Psychomotor system. Sensomotor, ideomotor and emotional-motor processes]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1977. (In Russian).
7. Lisitskaya T.S., Sidneva L.V. *Aerobika kak sredstvo fizicheskogo vospitaniya* [Aerobics as a mean of physical upbringing]. Moscow, 2005. (In Russian).

8. Milovidov V.K., Misharov A.Z., Ryabov A.Yu. *Ozdorovitel'naya aerobika* [Health-giving aerobics]. Chelyabinsk, Ural Social-economical Institute Publ., 2006. (In Russian).
9. Mel'nikova N.N., Markovskaya I.M. *Praktikum po obshchey psikhologii. Chast' 1: Metody izucheniya oshchushcheniy i vospriyatiya* [General psychology case-study. Part 1: Methods of feelings and perception studying]. Chelyabinsk, Publishing centre of South Ural State University, 2010. (In Russian).
10. Koryagina Yu.V. *Vospriyatie vremeni i prostanstva v sportivnoy deyatel'nosti* [Time and distance perception in sport activity]. Moscow, Scientific-publishing centre "Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury i sporta", 2006. (In Russian).
11. Danilova H.H., Krylova A.L. *Fiziologiya vysshey nervnoy deyatel'nosti* [Physiology of higher nervous activity]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2005. (In Russian).
12. Eliseev O.P. *Praktikum po psikhologii lichnosti* [Personality psychology case-study]. St. Petersburg, Piter Publ., 2010. (In Russian).
13. Metodika ekspress-dagnostiki svoystv nervnoy sistemy po psikhomotornym pokazatelyam E.P. Il'ina (Tepping-test) [Methods of nervous system characteristics instant diagnosis based on psychomotor rates]. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnosis. Methods and tests], ed.-compiler. D.Ya. Raygorodskiy. Samara, 2001, pp. 528-530. (In Russian).
14. Il'ina M.N., Il'in E.P. Ob odnom iz usloviy diagnostirovaniya sily nervnoy sistemy po vzbuzhdeniyu s pomoshch'yu tepping-testa [About one of conditions of nervous system power diagnosis based on excitement using dotting test]. *Psikhofiziologicheskie osobennosti sportivnoy deyatel'nosti* [Psychophysical peculiarities of sport activities]. Leningrad, 1975, pp. 183-186. (In Russian).

Поступила в редакцию 23.05.2016 г.
Received 23 May 2016

UDC 371

THE ORGANIZATION OF HEALTHY AEROBICS BASING ON RESEARCH OF PSYCHOMOTOR MEASURE OF STUDENTS

Yana Valentinovna PLATONOVA

Associate Professor of Physical Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: kalinchevayana@gmail.com

Valentina Igorevna SYUTINA

Associate Professor, Associate Professor of Physical Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

E-mail: vsyutina@yandex.ru

A high level of motive and coordination qualities, speed-strength abilities, aerobics endurance at the healthy aerobics training in combination with movements control according to parameters of time, effort, tempo and space give high demands to nervous-muscle apparatus of the people training. It is fairly considered that while organization of training of this type of activity, except for traditionally used criteria, functional characteristics of central nervous system must be considered. Among informative factors of functional state of central nervous system, which let foresee the possible changes in the activity of nervous system of students while healthy aerobics training are the peculiarities of nervous cells working capacity, differentiation of sensor signals, reproduction of time intervals. Methods of estimation of central nervous system estimation doing healthy aerobics are presented by testing psychomotor factors: speed of motor reaction, working capacity in the conditions of lack of time, accuracy of time perception, nervous system strength. The results of research of psychomotor factors revealed the difference in functional state of central nervous system of students of 1–2 years studying in Tambov State University named after G.R. Derzhavin and showed that specificity of structure of motor actions of healthy aerobics has positive result on indices of psychomotor organization of the students.

Key words: physical education; healthy aerobics; working capacity; speed of reaction; endurance; sense motor reactions; time perception.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-29-38

Информация для цитирования:

Платонова Я.В., Сютин В.И. Организация занятий оздоровительной аэробикой на основе исследования психомоторных показателей занимающихся // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 29-38. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-29-38.

Platonova Ya.V., Syutina V.I. Organizatsiya zanyatiy ozdorovitel'noy aerobikoy na osnove issledovaniya psikhomotornykh pokazateley zanimayushchikhsya [The organization of healthy aerobics basing on research of psychomotor measure of students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 29-38. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-29-38. (In Russian).

УДК 37,02; 371

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ КАРАТИСТОВ К СПОРТИВНЫМ ПОЕДИНКАМ (дисциплина «Ограниченный контакт»)

© **Валерий Васильевич ЧЕРНЯЕВ**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры государственного управления
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ, Липецкий филиал
398050, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Интернациональная, 3
E-mail: valeriy.chernyaev@mail.ru

© **Сергей Александрович ДУЩЕНКО**

ассистент кафедры теории и методики физического воспитания, адаптивной
и оздоровительной физической культуры
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: bladerz@mail.ru

Представлена характеристика физических качеств, которые необходимо развивать у детей 7–9 лет, занимающихся каратэ дисциплины «Ограниченный контакт», регламент проведения спортивного поединка по которой требует их соответствующей физической подготовки. Обоснованы физические качества, которые необходимы юным каратистам дисциплины «Ограниченный контакт» во время спортивного поединка. Были использованы методы научного познания: анализ специализированных литературных источников, обобщение и классификация полученных данных и др. Определены общие и специальные физические качества, которые необходимо развивать у юных каратистов. Качества быстроты, силы, ловкости, гибкости и выносливости составляют необходимую базу физических кондиций каратиста. К специальным физическим качествам каратистов отнесены: мышечное чувство, чувство дистанции, способность к статическому и динамическому равновесию, умение перестраивать двигательные действия, быстрота реакции, скоростно-силовая выносливость, взрывная сила и др. Определено, что для эффективного проведения ударных и защитных действий в спортивном поединке по каратэ дисциплины «Ограниченный контакт» юным каратистам необходимо целенаправленно развивать как общие, так и специальные физические качества. При этом физические качества во время атакующих и защитных действий, как правило, проявляются комплексно.

Ключевые слова: физические качества; спортивный поединок; ограниченный контакт; юные каратисты

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-39-43

Спортивный поединок каратистов дисциплины «Ограниченный контакт» предъявляет повышенные требования к физической подготовке юных спортсменов. При этом физические качества быстроты, силы, выносливости, гибкости, ловкости, как правило, проявляются комплексно, то есть во взаимодействии друг с другом.

В ходе поединка непродолжительные периоды работы максимальной и субмаксимальной интенсивности с периодами работы меньшей интенсивности или же предусмотренными правилами соревнований интервалами отдыха [1; 2]. Ударные действия как основные технические приемы каратэ приносят желаемый результат при условии развития у спортсменов скоростно-силовых ка-

честв, гибкости, координации движения, а также выносливости.

Соревновательная деятельность предъявляет высокие требования к развитию координационных способностей каратистов. Наиболее значимыми координационными способностями являются способности к равновесию, ориентированию в пространстве и перестроению двигательной деятельности, дифференцировать мышечные усилия [3; 4]. Развитие перечисленных способностей имеет важную роль, так как многие двигательные действия в каратэ выполняются при непривычных для тела положениях, требуют полной координации движений, слаженности работы разных звеньев тела, способности ориентироваться и делать верный выбор в самых динамически сложных ситуациях [4; 5].

Особое внимание в поединках дисциплины «Ограниченный контакт» уделяется соблюдению точности движений. Отличительной чертой правил соревнований по каратэ дисциплины «Ограниченный контакт» до 18 лет является указание об остановке ударов рукой или ногой на расстоянии до 10 см от головы противника. Соблюдение дистанции во время проведения того или иного приема делает прием бесполезным или, в случае грубой ошибки, влечет за собой штрафные меры. Именно поэтому в процессе физической подготовки каратистов важное место отводится развитию способности оценивать движения в пространстве, времени и по степени мышечных усилий.

При подготовке к спортивному поединку 7–9-летних каратистов уделяется внимание воспитанию ловкости, позволяющей своевременно и правильно реагировать на изменчивую обстановку спортивного поединка. Ловкий каратист быстрее осваивает необходимую технику, успешно ее совершенствует, а также приобретает способность мгновенно переключаться с одного действия на другое быстро. Степень развития ловкости напрямую зависит от двух факторов: объема запаса двигательных навыков у каратиста и оценки мышечных усилий и сохранения боевого положения при потере равновесия. Младший школьный возраст характеризуется высоким темпом развития ловкости движений, поэтому он оптимален для создания двигательной базы для овладения сложнокоординационными движениями на последующих этапах спортивной подготовки.

При выполнении атакующих и защитных приемов необходимо сохранять равновесие, которое позволяет каратисту выполнять точные и эффективные технические действия из устойчивого положения [2; 6]. Каратистам необходимо развивать умение сохранять равновесие при выполнении статических и динамических действий, а также при перемещениях в пространстве, сопровождающихся активным сопротивлением противника.

Равновесие имеет первостепенное значение при ударах ногами, так как при атакующем действии сила тяжести тела спортсмена переходит на одну ногу. Корпус спортсмена отклоняется в противоположную сторону удара, что усложняет сохранения равновесия. При потере равновесия спортсмен снижает

силу удара на 30–40 %, а также рискует позволить противнику выполнить захват ноги, лишив возможности нанести новый удар.

Для эффективного использования технических приемов в нападении и защите необходим определенный уровень развития гибкости. Младший школьный возраст также является благоприятным для развития гибкости. Пластичность детского организма способствует развитию активной подвижности в суставах – активной и пассивной гибкости. Способность выполнять движение с максимальной амплитудой позволяет юному каратисту успешно овладевать многими техническими приемами и эффективно использовать их в спортивном поединке.

Физическое качество быстроты необходимо для выполнения как защитных, так и ударных действий на высокой скорости. Чем раньше спортсмен начнет реагировать на изменение положения противника, тем больше времени будет на принятие решения в конкретной ситуации. Чем выше скорость выполнения движений, тем сложнее будет противнику использовать защитные действия и больше шансов одержать победу в спортивном поединке [3; 7].

Термин «быстрота» подразумевает под собой целый комплекс функциональных свойств организма человека, совокупность которых обуславливает скоростные характеристики движений. Для спортивного поединка выделяют такие формы проявления быстроты, как: 1) скорость передвижения; 2) частота двигательных действий; 3) скорость отдельного двигательного действия; 4) латентное время реакции. Эффективное использование всех указанных форм проявления быстроты во многом определяет победу в поединке для каратиста. От скорости передвижения каратиста, его способности мгновенно сократить или увеличить дистанцию с противником зависит успех защитных или атакующих действий. Способность по необходимости повышать частоту движений обеспечивает спортсмену частоту двигательных действий. От скорости одиночного двигательного действия зависит быстрота всех действий спортсмена: защитных, атакующих, контратакующих. Быстрота реакции позволяет спортсмену выполнять эффективные защитные действия и перестраивать атакующие действия относительно движения про-

тивника. Таким образом, воспитание необходимых форм быстроты – одна из важнейших задач при подготовке каратистов, выполнение которой напрямую влияет на результативность действий спортсмена в ходе спортивного поединка.

Быстрые и точные удары выполняются благодаря развитию силовых способностей. В спортивном поединке дисциплины «Ограниченный контакт» ударное действие в большей степени должно носить скоростной характер, а не пробивную мощь и разрушающий потенциал. Силовые и скоростно-силовые способности необходимо развивать совместно. Силовые возможности детей весьма ограничены. По мнению В.В. Кузнецова, силовые качества в единоборствах проявляются комплексно. К таким качествам относят взрывную силу, скоростную силу, максимальную силу и т. д. Следует заметить, что в каратэ дисциплины «Ограниченный контакт» максимальная сила не является главенствующей.

Весь поединок проходит в постоянном движении. Начало атаки включает в себя быстрое сближение с противником, а защитные действия – отдаление от противника. Для данной работы необходимо развивать специальную взрывную силу, которая позволяет изменять дистанцию в спортивном поединке и развивать мышцами усилия в кратчайший срок. В связи с тем, что большинство движений в каратэ имеют взрывной характер, развитие скоростно-силовых способностей каратистов является приоритетом в силовой подготовке.

Все удары во время спортивного поединка наносятся с максимальной скоростью. Для быстрого выполнения ударных действий спортсменам необходимо развивать скоростную силу. Известно, что под скоростной силой понимают способность мышечной системы преодолевать внешнее сопротивление с максимальной скоростью. Чем выше скорость движений, тем больше шансов одержать победу в спортивном поединке.

Временная структура соревновательного поединка в каратэ, сочетающая в себе периоды разной степени интенсивности, ведет к быстрому утомлению и снижению качества ударных и защитных действий. Поэтому от качества выносливости зависит как успех в отдельном поединке, так и в соревнованиях в целом.

Воспитание общей выносливости – составная часть всесторонней физической подготовки юных каратистов. Необходимость воспитания общей выносливости у детей на этапе предварительной и начальной подготовки обоснована целым рядом исследований [7–10].

Специальная выносливость каратиста характеризуется способностью бороться с утомлением во время поединка. Время, в течение которого спортсмен способен поддерживать заданную интенсивность деятельности, является основным критерием выносливости каратиста.

Классификация специальной выносливости проводится по следующим признакам: 1) согласованности с другими физическими способностями, нужными для решения конкретной двигательной задачи (к примеру, силовая выносливость); 2) двигательного действия, необходимого для решения двигательной задачи (к примеру, прыжковая выносливость); 3) двигательной деятельности, создающими условия для решения двигательной задачи (к примеру, игровая выносливость) [1].

Проведенные исследования свидетельствуют, что взаимосвязь между различными видами выносливости выражена слабо, а в некоторых случаях она отсутствует. Спортсмен, обладающий высокой скоростной выносливостью, может испытывать трудности в других видах выносливости, например, координационной или силовой.

Выносливость повышается и за счет совершенствования спортсменом двигательных навыков, так как повышение уровня технического мастерства позволяет снижать энергозатраты организма на совершение двигательного действия. При этом характеристика выносливости для спортсменов не ограничивается обширностью энергетических резервов их организма и экономностью их опустошения. Весомую роль здесь играет скорость восстановления энергетических резервов после совершения каратистом ряда активных двигательных действий.

Длительные серии приемов, проводимые в высоком темпе, нежелательны для использования в спортивном поединке. При подобном ритме ведения поединка утомление нарастает значительно быстрее, постепенно снижается работоспособность, и организм

спортсмена требует длительного периода восстановления. Снижение работоспособности влечет за собой ухудшение реакции, уменьшение точности движений, мощности работы и скорости выполнения перемещений и различного рода двигательных действий.

Таким образом, для эффективного проведения ударных и защитных действий в спортивном поединке по каратэ дисциплины «Ограниченный контакт» юным каратистам необходимо развивать общие и специальные физические качества. Физические качества во время атакующих и защитных действий проявляются комплексно. Возраст 7–9 лет является благоприятным для развития большинства из вышеперечисленных качеств.

Список литературы

1. Макардin Д.Н. Методика подготовки спортсменов высокой квалификации в каратэ WKF. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2007.
2. Крысин М.В. Требования к технической подготовке спортсменов различной квалификации в косики каратэ. М.: Изд-во ФККР, 1999.
3. Лях В.И. Важнейшие для различных видов спорта координационные способности и их значимость в техническом и технико-тактическом совершенствовании // Теория и практика физической культуры. 1988. № 2.
4. Микрюков В.Ю. Каратэ. М.: Издат. центр «Академия», 2003.
5. Сулейманов И.И., Манукян А.С. Состояние проблемы исследования двигательной подготовленности спортсменов в восточных единоборствах // Здоровье и физические упражнения: сб. ст. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2000.
6. Новик С.А. Средства специальной подготовки юных каратистов и их распределение в годичном цикле: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
7. Коробков А.В. Выносливость и ее физиологические основы // Теория и практика физической культуры. 1968. № 8.
8. Мотылянская Р.Е. Выносливость у юных спортсменов. М.: Физкультура и спорт, 1969.
9. Фатьянов И.А. Выносливость и методика ее развития. Волгоград, ВГАФК, 2010.
10. Джиянов А.Х. Каратэ WKF: методика работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Воронеж: ВГПУ, 2008.

of sportsmen preparation higher qualification in karate of WKF]. Tyumen, Tyumen State University Publ., 2007. (In Russian).

2. Krysin M.V. *Trebovaniya k tekhnicheskoy podgotovke sportsmenov razlichnoy kvalifikatsii v kosiki karate* [Specification of technical preparation of sportsmen of different qualification in Koshiki Karate]. Moscow, FKCR Publ., 1999. (In Russian).
3. Lyakh V.I. *Vazhneyshie dlya razlichnykh vidov sporta koordinatsionnye sposobnosti i ikh znachimost' v tekhnicheskoy i tekhniko-takticheskom sovershenstvovanii* [The most important for different kinds of sport coordination peculiarities and its importance in technical and technical-tactics development]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and practice of physical culture*, 1988, no. 2. (In Russian).
4. Mikryukov V.Yu. *Karate* [Karate]. Moscow, Publishing centre “Akademiya”, 2003. (In Russian).
5. Suleymanov I.I., Manukyan A.S. *Sostoyanie problemy issledovaniya dvigatel'noy podgotovlennosti sportsmenov v vostochnykh edino-borstvakh* [Problem condition of sportsmen moving preparedness investigation in martial arts]. *Zdorov'e i fizicheskie uprazhneniya* [Health and physical exercises]. Tyumen, TyumSU Publ., 2000. (In Russian).
6. Novik S.A. *Sredstva spetsial'noy podgotovki yunyh karatistov i ikh raspredelenie v godichnom tsikle* [Means of special preparation of young karatekas and their spreading in circannual cycle]. *Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk*. Moscow, 1998. (In Russian).
7. Korobkov A.V. *Vynoslivoost' i ee fiziologicheskie osnovy* [Stamina and its physiological basic principles]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and practice of physical culture*, 1968, no. 8. (In Russian).
8. Motylyanskaya R.E. *Vynoslivoost' u yunyh sportsmenov* [Young sportsmen's stamina]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1969. (In Russian).
9. Fatyanov I.A. *Vynoslivoost' i metodika ee razvitiya* [Stamina and methods of its development]. Volgograd, VGAFK, 2010. (In Russian).
10. Dzhianov A.Kh. *Karate WKF: metodika raboty s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta* [Karate of WKF: methods of working with children of pre-school and primary school age]. Voronezh, VSPU Publ., 2008. (In Russian).

References

1. Makardin D.N. *Metodika podgotovki sportsmenov vysokoy kvalifikatsii v karate WKF* [Methods

Поступила в редакцию 10.03.2016 г.
Received 10 March 2016

UDC 37,02; 371

PHYSICAL TRAINING OF YOUNG KARATEKA FOR SPORTS BATTLES ("LIMITED CONTACT" DISCIPLINE)

Valeriy Vasilevich CHERNYAEV

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of State Management Department

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Lipetsk branch

3 Internatsionalnaya St., Lipetsk, Russian Federation, 398050

E-mail: valeriy.chernyaev@mail.ru

Sergey Aleksandrovich DUSHCHENKO

Assistant of Theory and Methods of Physical Training, Adaptive and Healthy Physical Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: bladerz@mail.ru

A description of the physical qualities that should be developed in children 7–9 years old, engaged in the discipline of karate "limited contact", the rules of the sports on the fight which requires their respective fitness. The physical qualities that are essential to young karatekas discipline "limited contact" during a sporting match are justified. We used methods of scientific knowledge: an analysis of the specialized literature, compilation and classification of the data and others to identify common and special physical qualities that should be developed at the young karatekas. Quality of speed, strength, agility, flexibility and endurance make the necessary basis of physical condition karateka. The special physical qualities karate include: muscular sense, the sense of distance, capacity for static and dynamic balance, the ability to rebuild the physical actions, quick reflexes, speed, strength endurance, explosive power, and others determined that, for the effective conduct of shock and protective action sports fight karate discipline "limited contact" young karateka need to purposefully develop both general and special physical qualities. At the same physical qualities during the offensive and defensive actions usually manifest themselves comprehensively.

Key words: physical qualities; sports match; limited contact; the young karatekas

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-39-43

Информация для цитирования:

Черняев В.В., Дущенко С.А. Физическая подготовка юных каратистов к спортивным поединкам (дисциплина «Ограниченный контакт») // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 39-43. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-39-43.

Chernyaev V.V., Dushchenko S.A. Fizicheskaya podgotovka yunyx karatistov k sportivnym poedinkam (distsiplina «Ogranichenyy kontakt») [Physical training of young karateka for sports battles ("Limited contact" discipline)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 39-43. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-39-43. (In Russian).

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННУМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПИРАНТУРЕ

© Оксана Олеговна АМЕРХАНОВА

старший преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 82, стр. 1
E-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

Формирование дискурсивной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции выступает одной из целей обучения иностранному языку на разных этапах обучения. На этапе обучения иностранному языку в аспирантуре формирование дискурсивной компетенции включает обучение научному письменному дискурсу. Изучен вопрос определения номенклатуры умений письменной речи аспирантов в сфере научного дискурса. Рассмотрены такие понятия, как «иноязычная коммуникативная компетенция», «дискурсивная компетенция», «дискурс», «академический дискурс» и «научный дискурс»; компоненты научного дискурса; умения письменной речи в сферах академического и научного типов дискурса. В результате исследования предложено рабочее определение научного дискурса в качестве процесса и результата выражения и интерпретации научных знаний с целью дальнейшего поэтапного усовершенствования существующих или синтеза новых научных знаний. Согласно исследованию В.И. Карасика, научный дискурс рассмотрен с позиций всех его аспектов: а) участников коммуникации; б) хронотопа; в) целей дискурса; г) ценностей; д) стратегий; е) материала или тематики; ж) разновидностей и жанров дискурса; з) прецедентных текстов; и) дискурсивных формул. В рамках обучения научному дискурсу аспирантов предполагается развитие у них следующих умений письменной речи: написания аннотации, реферата, рецензии, текста доклада, научного отчета, научной статьи, монографии, диссертации; оформления презентации выступления, стендового доклада; составления заявки на участие в научном мероприятии и заявки на грант.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция; дискурс; научный дискурс; номенклатура речевых умений; аспекты дискурса

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-44-55

Важной целью обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы и студентов высших учебных заведений является развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Она в свою очередь состоит из ряда субкомпетенций [1–4]. Несмотря на то, что большинство ученых согласились с конструктом иноязычной коммуникативной компетенции в целом, они не пришли к общему мнению относительно составляющих субкомпетенций и их содержания. В частности, в одной из первых работ, посвященных разработке моделей иноязычной коммуникативной компетенции, М. Канале и М. Свейн [5] предложили три составляющие субкомпетенции: грамматическую, социолингвистическую и стратегическую. Несколькими годами позже М. Канале [6] доработал данную модель и выделил еще одну, четвертую, субкомпетенцию – дискурсивную компетенцию. Анализ первых моделей позволяет утверждать, что ученые вкладывали свое понятийное содержание в неко-

торые термины, обозначающие субкомпетенции. В частности, «грамматическая компетенция» по своему понятийному содержанию соответствовала «лингвистической компетенции», так как включала в себя не только владение грамматическим строем изучаемого языка, но и владение лексикой и фонологией. Социолингвистическая субкомпетенция включала в себя как вариативность речевого высказывания в зависимости от социального контекста коммуникации, что традиционно является предметом изучения социолингвистики, так и социокультурную составляющую, заключающуюся в знаниях этого самого социального и культурного контекста коммуникации. В этой связи можно утверждать, что М. Канале и М. Свейн значительно ограничивали понятийное содержание социокультурной компетенции, сводя его исключительно до знания социального контекста использования иностранного языка.

Дискурсивная компетенция включает в себя два основных понятия – «когезию» и

«когерентность». Когезия – это связность слов в предложении и связность предложений между собой в тексте. Когерентность – это грамматическая, стилистическая, логико-семантическая целостность текста.

Модель иноязычной коммуникативной компетенции М. Канале и М. Свейн легла в основу сотен научных исследований американских и европейских ученых. В Европе модель иноязычной коммуникативной компетенции М. Канале и М. Свейн была немного видоизменена и доработана в исследовании Вана Эка [7], который, учитывая критику первой модели, выделил уже шесть субкомпетенций: лингвистическую, социолингвистическую, социальную, социокультурную, дискурсивную и стратегическую. Очевидно, что лингвистическая компетенция, включающая владение человеком грамматикой, лексикой и фонологией изучаемого иностранного языка, по содержанию соответствует грамматической субкомпетенции модели М. Канале и М. Свейн. Однако в своей модели Ван Эк разделил и отдельно представил социолингвистическую, социокультурную и социальную субкомпетенции. Заметим, что социальная субкомпетенция была впервые выделена и представлена автором. Этим Ван Эк обращает внимание педагогической общественности на то, что коммуникация и ее результат зависят как от социокультурной ситуации общения, так и от социальных ролей, которым следуют говорящие в процессе общения. Дискурсивный компонент также представлен в модели Вана Эка. Его содержание не отличается от одноименного компонента модели М. Канале и М. Свейн.

Следует заметить, что и Ван Эк, и М. Канале и М. Свейн в свои модели иноязычной коммуникативной компетенции включили стратегическую субкомпетенцию. Эта субкомпетенция отвечает за преодоление учащимися и студентами языковых и информационных пробелов, которые неизбежно могут появляться в процессе иноязычного общения.

Кроме моделей М. Канале и М. Свейн, Вана Эка в западной научной литературе широкую известность приобрела модель коммуникативных способностей, разработанная Л. Бахманом [8]. Основываясь на разнице между терминами «компетенция»

(competence) (как знаниевая категория) и «деятельность» (performance) (как деятельностная категория), Л. Бахман предложил использовать более корректный, на его взгляд, термин «коммуникативная способность». Этим он акцентировал внимание на том, как обучающийся сможет использовать полученные знания об иностранном языке в реальной устной или письменной коммуникации. По своей структуре модель коммуникативных способностей значительно отличается от всех других ранее разработанных моделей иноязычной коммуникативной компетенции. Ученый выделяет два основных вида компетенций – организационную (грамматический и текстуальный компоненты (связность речевого высказывания)) и прагматическую (социальный и культурный аспект общения, а также функциональный аспект общения). По сути, содержание модели коммуникативной способности Л. Бахмана совпадает с содержанием моделей иноязычной коммуникативной компетенции других авторов, однако по своей структуре это кардинально разные модели.

В российской методической литературе широкую известность приобрели модели иноязычной коммуникативной компетенции Р.П. Мильруда [9], В.В. Сафоновой [3] и И.Л. Бим [1]. Также многие ученые в основу своих исследований брали модели зарубежных авторов М. Канале и М. Свейн, В. Эка [10–13]. В своей модели иноязычной коммуникативной компетенции Р.П. Мильруд следовал западной традиции, добавив прагматическую субкомпетенцию [9]. Ученый утверждал, что при общении участники коммуникации используют высказывания для различных коммуникативных функций, выстраивают речевое высказывание в соответствии с коммуникативной и прагматической целями.

В модели иноязычной коммуникативной компетенции В.В. Сафоновой [3] значительное место отводится социокультурной субкомпетенции, которая включает в себя социолингвистическую, предметную/тематическую, общекультурную и страноведческую компетенции. Кроме социокультурной, иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя языковую и речевую.

В своей модели иноязычной коммуникативной компетенции Г.В. Елизарова [14] взяла за основу шесть компонентов, предложен-

ных Ваном Эком [7]. При этом все шесть компонентов автор рассмотрела через призму межкультурной компетенции, выветив в каждой из субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции межкультурную составляющую. Таким образом, Г.В. Елизарова была одним из первых ученых, кто попытался соединить межкультурную компетенцию и иноязычную коммуникативную компетенцию.

Наибольшую известность и распространение в России получила модель И.Л. Бим [1]. Автор включила в конструкт иноязычной коммуникативной компетенции языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную субкомпетенции. Продолжая общепринятую традицию относительно понятийного содержания терминов, языковая субкомпетенция включает владение грамматикой, лексикой, фонетикой; речевая субкомпетенция представляет виды речевой деятельности (чтение, говорение, письмо и аудирование); социокультурная субкомпетенция – владение культурой стран родного и изучаемого языков, а также способность выступать в качестве представителя России при контакте с иностранными партнерами; компенсаторная субкомпетенция – это способность компенсировать пробелы в знаниях и умениях. Пятый компонент модели И.Л. Бим – учебно-познавательная субкомпетенция – не была представлена ни в одной из моделей иноязычной коммуникативной компетенции. Учебно-познавательная субкомпетенция означает способность личности заниматься самообразованием во внеаудиторное время или же после окончания учебного заведения на протяжении всей жизни. С одной стороны, может показаться странным такое включение в модель иноязычной коммуникативной компетенции аспекта, который будет универсальным для любого предмета учебного цикла. С другой стороны, как утверждает П.В. Сысоев [15], выделяя отдельно учебно-познавательную субкомпетенцию, И.Л. Бим хотела: а) подчеркнуть важность развития умений заниматься самообразованием на иностранном языке и по иностранному языку; б) заострить внимание на том, что иностранный язык как объект изучения обладает специфическими свойствами, которые требуют адаптировать универсальные умения непосредственно к обучению иностранному

языку и культуре стран родного и изучаемого языков.

В рамках нашего исследования основной интерес представляет развитие дискурсивной компетенции студентов третьего уровня образования (аспирантуры). В этой связи остановимся подробнее на таких понятиях, как «дискурсивная компетенция» и «дискурс». В лингвистических и педагогических исследованиях эти термины имеют всевозможную интерпретацию. Рассмотрим некоторые из определений. М. Канале под дискурсивной компетенцией понимает «способность соединения грамматических форм и смысла для достижения единства разговорного и письменного текста» [6, с. 9]. Разработчик общеевропейской модели иноязычной коммуникативной компетенции под дискурсивной компетенцией понимает «способность использовать подходящие стратегии при общении и для интерпретации текстов». Под текстом понимается «любой фрагмент разговорного или письменного текста, любого объема, отличающийся единством» [9, с. 47].

А. Дэвис, А. Браун, Ц. Элдер и другие под дискурсивной компетенцией понимают «компонент иноязычной коммуникативной компетенции, отвечающий за когезию и когерентность текста» [16, с. 47]. Х. Браун трактует дискурсивную компетенцию как «способность соединения воедино предложений и создание содержательного высказывания» [17, с. 247]. Российский термин «речевая компетенция», который очень часто выступает синонимом англоязычного термина «дискурсивная компетенция», трактуется следующим образом: «включающая в себя языковую, реализуется, как известно, в четырех основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме» [1, с. 12]. В словаре методических терминов Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют речевую компетенцию как «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Входит в состав коммуникативной компетенции. Следует говорить о количественном и качественном составе речевой компетенции. Она может быть большей или меньшей. Однако речевая компетенция, как и языковая компетенция, является не самоцелью, а промежуточным звеном

на пути к коммуникативной компетенции. Они подлежат усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами изучаемого языка, узусом и традициями культуры этого языка» [18, с. 291-292]. Исследователь В.В. Сафонова под «речевой компетенцией» понимает следующее: «с одной стороны, осознание общего и специфического в правилах речевого поведения в изучаемых сферах бытового и социально значимого общения, а с другой – оперативное владение этими правилами, чтобы порождать и варьировать иноязычную речь и коммуникативно-корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на иностранном языке. От уровня сформированности у человека речевой компетенции зависит уровень культуры восприятия и порождения речи. В процессе обучения иностранным языкам наблюдается взаимовлияние речевой компетенции на родном языке и речевой компетенции на иностранном языке. Развитие межкультурной речевой компетенции, необходимой для использования языка как средства общения в иноязычной поликультурной среде, вряд ли возможно без параллельного формирования и развития соответствующей социокультурной компетенции» [19, с. 43]. Н.В. Попова под дискурсивной компетенцией понимает «способность к созданию связного речевого высказывания, соблюдая при этом тематическую организацию, когезию, когерентность, риторическую эффективность и логику в рамках реальной ситуации общения и адекватного ей функционального стиля» [20, с. 75].

Анализ приведенных определений терминов «дискурсивная компетенция» и «речевая компетенция» свидетельствует о том, что по своему понятийному содержанию они тождественны. Дискурсивная, или речевая, компетенция – это способность человека производить связное устное или письменное высказывание, отличающееся когезией и когерентностью, а также адекватно интерпретировать иноязычное высказывание при чтении или аудировании. Дискурсивная, или речевая, компетенция находится в неразрывной связи со всеми другими субкомпетенциями иноязычной коммуникативной компетенции (грамматической и социокультурной/межкультурной) и формируется у обу-

чающихся наряду с другими компонентами. Некоторые дискурсивные/речевые умения (способности) могут являться универсальными и могут переноситься из родного языка в иностранный (при отсутствии социокультурных конфликтов и социокультурных лакун). В рамках данного исследования мы будем придерживаться термина «дискурсивная компетенция», так как это понятие будет связано еще с одним термином – «дискурс».

В отличие от понятия «дискурсивная компетенция», которое встречается преимущественно в методических исследованиях, понятие «дискурс» выступало предметом изучения во многих научно-исследовательских работах по филологии и методике и, как результат, имеет различные трактовки. В качестве примеров приведем наиболее известные определения дискурса. Дискурс – это «связный текст в купе с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими, прагматическими и другими аспектами, иными словами, «речь, погруженная в жизнь» [21, с. 136-137]; «текст, погруженный в ситуацию общения, в котором допустимо «множество измерений», а также большое количество взаимодополняющих подходов к изучению, в числе которых прагмалингвистический, структурно-лингвистический, психолингвистический, социолингвистический, лингвокультурный» [22, с. 5-6]; «произнесенный текст в реальности», «речевая реализация текста как языковой сущности» [23]; «когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения, а текст видится им как конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму» [24, с. 186]. На наш взгляд, определения Н.Д. Арутюновой и В.И. Карасика в наибольшей степени отражают многомерность и многогранность такого конструкта, каким выступает дискурс. Очевидно, что по своему понятийному содержанию термин «дискурс» значительно шире, чем «текст». Дискурс изучается в конкретном социальном и культурном контексте с учетом ряда экстралингвистических, прагматических, социокультурных и культурологических факторов.

Структурная организация дискурса выступала предметом исследования у многих авторов. Основной отличительной характе-

ристикой дискурса, как отмечалось во многих определениях данного понятия, выступают когезия, когерентность и завершенность.

Дискурс является многогранным понятием, заключающим в себе целую палитру обстоятельств, в рамках которых он был порожден. По мнению В.И. Карасика [22], к таким обстоятельствам можно отнести следующие:

- а) коммуникативное намерение автора;
- б) соотношение ролей между автором дискурса и его получателем;
- в) характерные черты социокультурного контекста дискурса;
- г) характерные черты конкретных личностей адресата и автора дискурса;
- д) стилевые и жанровые характеристики коммуникации;
- е) предшествующий опыт общения в заданном социальном и культурном контексте.

В научной литературе ученые выделяют разные типологии дискурса. Обусловлено это тем, что благодаря своей многогранности понятие «дискурс» используется в разных областях научного знания. Именно поэтому оно по-разному трактуется и в основу возможных типологий дискурса ложатся разные типологические признаки. Существуют разные подходы к выделению типов дискурса. Так, некоторые ученые разделяют дискурс на *устный* и *письменный*. *Устный* дискурс характеризуется синхронностью коммуникации, контактом между отправителем и реципиентом информации, использованием невербальных средств общения. *Письменный* же дискурс отличается асинхронностью коммуникации между автором и реципиентом информации, отсутствием экстралингвистических невербальных средств общения. Хотя исключение в данном случае может составить синхронное интернет-общение посредством средств синхронной текстовой коммуникации. Письменный дискурс включает в себя три главные составляющие: реципиента, автора и текст. В зависимости от социокультурного контекста, возраста реципиента, его опыта и т. п. один и тот же текст будет по-разному восприниматься [25, с. 190].

Предметом исследования социолингвистики выступает вариативность речевого высказывания в зависимости от социального и культурного контекстов. В этой связи с позиции социолингвистов дискурс можно раз-

делять на два типа: *персональный* и *институциональный*. Персональный тип дискурса будет отражать индивидуальные личностные характеристики конкретного человека независимо от его принадлежности к конкретной социальной группе. Персональный дискурс также подразделяется на *бытовой* и *бытийный*. Общение на бытовом уровне возможно между хорошо знакомыми людьми, суть его заключается в поддержании разговора и решении насущных проблем. Бытовой дискурс чаще всего производится в устном разговоре, когда участники коммуникации знают и понимают, о чем идет речь. В результате бытовой дискурс характеризуется фонетической, лексической, грамматической редукцией и использованием невербальных средств коммуникации. Бытовой дискурс может характеризоваться спонтанностью, неформальным стилем оформления речевого высказывания, он всегда происходит в рамках конкретного социокультурного контекста.

Бытийный же дискурс направлен на раскрытие внутреннего мира человека. Бытийный дискурс монологичен. Именно поэтому бытийный дискурс используется в художественных произведениях и философских текстах.

Институциональный же тип дискурса, наоборот, будет характеризовать речь конкретной личности как представителя определенной социальной группы. Данный тип дискурса определяет рамки общения разных социальных, этнических, профессиональных, гендерных и других групп. В этой связи можно выделить такие виды институционального дискурса, как деловой, научный, медицинский, дипломатический, политический, сценический и т. п. [22]. Перечень видов институционального дискурса может быть продолжен. Главное, что в его основе, по мысли В.И. Карасика, лежат два основополагающих признака: а) цель общения и б) участники коммуникации. Кроме того, для полноты описания любого институционального типа дискурса необходимо рассмотреть следующие его компоненты:

- участники коммуникации;
- хронотоп;
- цели дискурса;
- ценности;
- стратегии;
- материал или тематика;

- разновидности и жанры дискурса;
- прецедентные тексты;
- дискурсивные формулы [22, с. 11].

В центре внимания нашего исследования выступает научный дискурс. Несмотря на то, что в научной литературе имеется достаточно большой корпус работ, посвященных описанию научного дискурса, далеко не все исследователи давали определение этому понятию. Наиболее общее определение научному дискурсу предложено Л.А. Ахтаевой, для которой это «процесс выражения в целом тексте нового знания, а также его обоснования посредством взаимосвязанных рассуждений, то есть диалог между старым и новым знанием, в рамках которого происходит постепенное формирование нового, концептуального научного знания» [26, с. 148]. В данном определении можно выделить два основных момента. Во-первых, научный дискурс выступает одновременно и процессом выражения научных знаний и результатом обмена знаниями. Во-вторых, своей целью научный дискурс ставит синтез новых знаний. Продолжая видение Л.А. Ахтаевой, в нашем исследовании под **научным дискурсом** мы предлагаем понимать **процесс и результат выражения и интерпретации научных знаний с целью их дальнейшего поэтапного усовершенствования существующих или синтеза новых научных знаний**.

Рассмотрим данный тип дискурса по компонентам, выделенным В.И. Карасиком. *Целью* научного дискурса является передача научных знаний о проведенном научном исследовании в принятой в научном сообществе форме, а также обсуждение научных результатов в форме научной дискуссии. *Участниками* научного дискурса выступают ученые, аспиранты, студенты. Все они являются представителями научного сообщества. В своей работе «О типах дискурса», говоря о научном дискурсе, В.И. Карасик пишет, что «характерной особенностью [научного дискурса] является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям» [22, с. 11]. Отметим, что такое понимание характеристик участников научного сообщества является, скорее, иде-

альным. В научном же мире, как и в любой другой сфере человеческой деятельности, есть лидеры, чье мнение для многих служит эталоном и истиной в первой инстанции. Статусно-ролевые характеристики диады «агент–клиент» в научном дискурсе могут варьироваться в зависимости от тех коммуникативных задач, которые выполняет ученый. В зависимости от контекста дискурса ученый может выступать в качестве *исследователя*, занимающегося получением и синтезом новых знаний; *педагога*, передающего новые знания следующему поколению ученых; *эксперта*, занимающегося качественной оценкой новых знаний; *популяризатора*, представляющего достижения науки в более простой для понимания обычных людей форме.

В качестве *хронотипа научного дискурса* выступает физический контекст научной коммуникации. Для устного научного дискурса это может быть помещение научной лаборатории, аудитория секционного заседания, зал пленарного заседания и т. п. Для письменного научного дискурса хронотипом может выступать научный журнал, интернет-форум и т. п.

Ценности научного дискурса специально не прописаны в виде кодексов, однако это те положения, которые в научном сообществе принято понимать в качестве научной этики. К ценностям научного дискурса можно отнести стремление к поиску истины, чистоту исследования, уважение к мнению другого, уважение к историческим, статистическим данным, умножение знаний и доказательство их объективности.

Стратегии научного дискурса могут быть определены его составляющими задачами, к которым относятся следующие:

- формулировка актуальности и определение проблемы исследования;
- выделение предмета и объекта исследования;
- обоснование выбора методов исследования;
- формулировка рабочей гипотезы исследования;
- формулировка цели исследования;
- описание истории вопроса;
- отбор, классификация, анализ научного материала;

- синтез нового научного материала, разработка модели, создание типологии и т. п.;
- экспериментальная проверка представленных новых знаний;
- анализ качественных и количественных данных эксперимента;
- интерпретация данных эксперимента;
- практическое значение полученных новых данных;
- оформление основных результатов исследования в конвенциональной принятой форме.

Материалы или тематика научного дискурса характеризуются достаточно широким охватом в соответствии со сферами научной деятельности или номенклатурой научных специальностей. Традиционно сферы научной деятельности разделяются на «Гуманитарные науки» и «Естественные науки». В свою очередь, также возможно и разделение второго уровня, когда, например, «Гуманитарные науки» включают в себя «Педагогические науки», «Филологические науки», «Юридические науки» и т. п.

В рамках научного дискурса можно выделить несколько *жанров*. Под жанром следует понимать сложившиеся группы научных произведений, которые объединяются совокупностью содержательных и формальных свойств. Таким образом, к жанрам научного дискурса можно отнести диссертацию, монографию, научную статью, тезисы докладов или выступлений на конференции, заявку на грант, заявку на участие в научном мероприятии (конференции или конгрессе), научный отчет, научный диалог (форум), презентацию выступления, стендовый доклад, рецензии, реферат, аннотацию.

Одной из отличительных черт научного дискурса выступает его интертекстуальность – общее и разделенное научной общественностью понимание фундаментальных положений в каждой конкретной области научного знания. В этой связи особую актуальность приобретают *прецедентные тексты* – работы ученых-классиков, чье мнение разделяется в научном сообществе.

Заключительной характеристикой любого дискурса выступают *дискурсивные формулы*. Это те речевые клише, которые принято использовать научным сообществом при написании конкретного вида научной работы. В частности, при написании диссертации ав-

тор должен использовать такие дискурсивные формулы, как «проблема исследования», «теоретическая значимость», «научная новизна», «положения, выносимые на защиту» и т. п. Использование таких дискурсивных формул в речи будет являться атрибутом научного дискурса.

Кроме научного дискурса, во многих работах можно встретить термин «академический дискурс». Под ним, в частности, Н.В. Казакова [27] понимает сочетание научного и учебного типов дискурса: «научного дискурса как совокупности текстов, отвечающих целям научной коммуникации и вербализующих научное знание, и учебного дискурса – текстов дескриптивно-прескриптивного характера, не предполагающих равенств адресата и адресанта, используемых в учебных и образовательных целях» [27, с. 6]. К жанрам академического дискурса можно отнести резюме, различные типы эссе, рефераты, курсовые работы. Таким образом, доминирующей целью академического дискурса выступает образовательная цель, то есть научить обучающихся писать тексты соответствующего жанра. Основной же целью научного дискурса выступает передача научных знаний о проведенном научном исследовании в принятой в научном сообществе форме, а также обсуждение научных результатов в форме научной дискуссии. Исходя из этого можно заключить, что обучение научному дискурсу не может начинаться с абсолютного нуля, а является логическим и необходимым продолжением овладения академическим дискурсом. При этом не для всех обучающихся академический дискурс перейдет в научный, но все обучающиеся магистратуры и аспирантуры, изучающие научный дискурс, развили ряд соответствующих умений письменного академического дискурса. Переход от академического дискурса к научному лучше проследить параллельно с переходом от одного уровня владения иностранным языком к другому и от одного этапа обучения к другому.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции представляется последовательным процессом, по мере которого уровень владения иностранным языком постоянно совершенствуется и повышается. Общевропейская шкала включает в себя шесть уровней владения иностранным языком: уровень

Таблица 1

Переход от академического дискурса к научному
в целях обучения иностранным языкам на разных этапах обучения

Уровень владения иностранным языком	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Этапы обучения в средней общеобразовательной школе	2–4-й классы	5–9-й классы	10–11-й классы (базовый уровень)	10–11-й классы (профильный уровень)		
Этапы обучения в вузе (языковые направления подготовки)					4-й курс	6-й курс магистратуры
Этапы обучения в вузе (неязыковые направления подготовки)				2-й курс бакалавриата / 6 курс магистратуры		
Переход от академического дискурса к научному дискурсу	Академический			Академический научный	Академический научный	Академический научный

Таблица 2

Умения письменной речи в сфере академического и научного типов дискурса,
развиваемые у обучающихся на разных этапах обучения

Умения письменной речи / уровень владения иностранным языком	A1	A2	B1	B2	C1	C2
АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС						
– написание открыток	X	X	X			
– написание писем личного характера		X	X			
– написание различных типов эссе (повествовательного, описательного, аргументационного, контрастно-сопоставительного)			X	X		
– написание автобиографии		X	X			
– составление резюме			X	X		
– написание реферата			X	X	X	
– написание текста выступления или доклада			X	X	X	X
– написание рецензии			X	X	X	X
– оформление презентации выступления			X	X	X	X
– оформление стендового доклада			X	X	X	X
НАУЧНЫЙ ДИСКУРС						
– написание аннотации			X	X	X	X
– написание реферата			X	X	X	X
– написание рецензии			X	X	X	X
– написание текста доклада			X	X	X	X
– оформление презентации выступления			X	X	X	X
– оформление стендового доклада			X	X	X	X
– оформление заявки на участие в научном мероприятии				X	X	X
– оформление заявки на грант				X	X	X
– написание научного отчета				X	X	X
– написание научной статьи				X	X	X
– написание монографии				X	X	X
– написание диссертации				X	X	X

«А» – уровень элементарного владения (два подуровня: A1 – уровень выживания; A2 –

предпороговый уровень), уровень «В» – уровень самостоятельного владения языком (два

подуровня: B1 – пороговый уровень; B2 – пороговый продвинутый уровень), уровень «C» – уровень свободного владения языком (два подуровня: C1 – профессиональное владение; C2 – владение языком в совершенстве) [28]. Каждому из шести уровней соответствуют характеристики в отношении владения видами речевой деятельности. В табл. 1 представлен переход от академического дискурса к научному в целях обучения иностранным языкам в Российской Федерации на разных этапах обучения.

Исходя из жанров научного дискурса в методических целях представляется необходимым выделить номенклатуру умений письменной речи обучающихся по уровням владения иностранным языком (табл. 2).

Табл. 2 свидетельствует о наличии преемственности между уровнями владения иностранным языком, этапами обучения и умениями письменной речи, составляющими академический и научный типы дискурса. Если на уровнях A1-B1 в средней общеобразовательной школе и младших курсах вузов большее число умений письменной речи составляют академический дискурс, то на уровнях B2–C2 на старших курсах высших учебных заведений (магистратура и аспирантура) в идеале доминируют умения письменной речи, составляющие научный дискурс. Кроме того, некоторые умения письменной речи представлены в перечнях умений, составляющих оба типа дискурса. К таким умениям относятся: умение написания рефератов, докладов, рецензий, оформление презентаций выступлений и стендовых докладов. Это объясняется тем, что при обучении на старшей ступени общего среднего образования учащиеся средних школ, а также при обучении в вузе студенты начинают заниматься научной работой. Но на этих этапах обучения основной целью развития умений письменной речи выступает больше *учебная*, а не *научная* составляющая. На этих этапах не столько важно само научное изыскание ученика или студента, сколько овладение им умениями правильного оформления и написания конкретного жанра письменной работы. На более продвинутом этапе (B2-C2), когда, овладев умениями письменной речи в рамках академического дискурса, студенты приходят учиться в магистратуру и аспирантуру, доминирующее значение будет отда-

ваться уже *научной* составляющей письменных работ. Вся сложность, однако, состоит в том, что не все студенты лингвистических направлений подготовки, обучаясь в магистратуре и аспирантуре, владеют иностранным языком на уровне B2 и выше. В этой связи многим из них с низким или недостаточным уровнем владения языком по роду профессиональной деятельности (научной работе) необходимо будет овладевать научным дискурсом, фактически не имея достаточной подготовки в академическом дискурсе.

Список литературы

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11-15.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
3. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
4. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. 269 с.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1 (1). P. 1-48.
6. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and Communication. London: Longman, 1983. P. 2-27.
7. Ek van J. Objectives for Foreign Language Learning. Vol. I. Scope. Strasbourg, 1986. 196 p.
8. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 406 p.
9. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М.: Дрофа, 2005.
10. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 1999. 237 с.
11. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Sociocultural strategies for a Dialogue of Cultures // The Modern Language Journal. 2002. № 86 (4). P. 508-524.
12. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Cultures and comparisons: Strategies for learners // Foreign Language Annals. 2005. № 38 (3). P. 357-365.

13. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: ИКАР, 2011. 454 с.
14. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб: Изд-во «КАРО», 2005. 352 с.
15. Сысоев П.В. Формирование учебно-познавательной компетенции в целях обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2015. № 10. С. 15-24.
16. Davies A., Brown A., Elder C., Hill K., Lumley T., McNamara T. Dictionary of language testing. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
17. Brown H.D. Teaching by principles. N. Y.: Longman, 2000.
18. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов и понятий. М.: Златоуст, 1999.
19. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 234 с.
20. Попова Н.В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. 2011. № 7. С. 74-80.
21. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 136-137.
22. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.
23. Дейк ван Т.А. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. 23. С. 153-212.
24. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // Структура и семантика художественного текста: доклады 7 Междунар. конф. М., 1999. С. 186-197.
25. Кипкаева В.С. Уровни восприятия и понимания письменного дискурса // Проблемы управления. 2008. № 1. С. 190-194.
26. Ахтаева Л.А. Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности // Молодой ученый. 2010. № 7. С. 144-150.
27. Казакова Н.В. Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик XVI–XIX вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2012. 26 с.
28. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Reference

1. Bim I.L. Lichnostno-orientirovanny podkhod – osnovnaya strategiya obnoveniya shkoly [Person-centred approach – main strategy of school renewing]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages in school*, 2002, no. 2, pp. 11-15. (In Russian).
2. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of foreign languages teaching]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2002. 239 p. (In Russian).
3. Safonova V.V. *Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy* [Language of international communication studying]. Voronezh, Istoki Publ., 1996. 237 p. (In Russian).
4. Sysoyev P.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and communication technologies in linguistic education]. Moscow, Book House "Librokom", 2013. 269 p. (In Russian).
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, no. 1 (1), pp. 1-48.
6. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication*. London, Longman, 1983, pp. 2-27.
7. Ek van J. *Objectives for Foreign Language Learning. Vol. I. Scope*. Strasbourg, 1986. 196 p.
8. Bachman L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Oxford University Press, 1990. 406 p.
9. Milrood R.P. *Metodika prepodavaniya angliyskogo yazyka* [Methodology of English teaching]. Moscow, Drofa, 2005. (In Russian).
10. Sysoev P.V. *Sotsiokul'turnyy komponent soderzhaniya obucheniya amerikanskomu variantu angliyskogo yazyka (dlya shkol s uglublennym izucheniem inostrannogo yazyka)* [Sociocultural part of educational content of American English (for specialist language school)]. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 1999. 237 p. (In Russian).
11. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Sociocultural strategies for a Dialogue of Cultures. *The Modern Language Journal*, 2002, no. 86 (4), pp. 508-524.
12. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Cultures and comparisons: Strategies for learners. *Foreign Language Annals*, 2005, no. 38 (3), pp. 357-365.
13. Shchukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke* [Methods

- for speech communication in a foreign language]. Moscow, IKAR Publ., 2011. 454 p. (In Russian).
14. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam* [Culture and foreign languages teaching]. St. Petersburg, "KARO" Publ., 2005. 352 p. (In Russian).
 15. Sysoyev P.V. Formirovanie uchebno-poznavatel'noy kompetentsii v tselyakh obucheniya inostrannomu yazyku [Formation of educational and cognitive competence for foreign language teaching]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*, 2015, no. 10, pp. 15-24. (In Russian).
 16. Davies A., Brown A., Elder C., Hill K., Lumley T., McNamara T. *Dictionary of language testing*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
 17. Brown H.D. *Teaching by principles*. New York, Longman, 2000.
 18. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy* [Dictionary of methodological terms]. Moscow, Zlatoust Publ., 1999. (In Russian).
 19. Safonova V.V. *Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennye podkhody k mnogourovnevnomu opisaniiyu v metodicheskikh tselyakh* [Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological aims]. Moscow, Evroshkola Publ., 2004. 234 p. (In Russian).
 20. Popova N.V. K voprosu o razvitiy diskursivnoy kompetentsii [To the question about improvement of a discourse competition]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages in school*, 2011, no. 7, pp. 74-80. (In Russian).
 21. Arutyunova N.D. Diskurs [Discourse]. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic encyclopaedic dictionary], ed.-in-chief V.N. Yartseva. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1990, pp. 136-137. (In Russian).
 22. Karasik V.I. O tipakh diskursa [About types of discourse]. *Yazykovaya lichnost': institutsional'nyy i personal'nyy diskurs* [Language personality: institutional and personal discourse]. Volgograd, Peremena Publ., 2000, pp. 5-20. (In Russian).
 23. Deyk van T.A. Strategii ponimaniya svyaznogo teksta [Discourse understanding strategies]. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike* [New in foreign linguistics]. Moscow, 1988, no. 23, pp. 153-212. (In Russian).
 24. Kubryakova E.S., Aleksandrova O.V. O konturakh novoy paradigmy znaniya v lingvistike [About contours of new knowledge paradigm in linguistics]. *Doklady 7 Mezhdunarodnoy konferentsii «Struktura i semantika khudozhestvennogo teksta»* [Reports from the 7th International conference "Structure and semantics"]. Moscow, 1999, pp. 186-197. (In Russian).
 25. Kipkaeva V.S. Urovni vospriyatiya i ponimaniya pis'mennogo diskursa [Levels of perception and understanding of written discourse]. *Problemy upravleniya – Management problems*, 2008, no. 1, pp. 190-194. (In Russian).
 26. Akhtaeva L.A. Nauchnyy diskurs kak spetsificheskaya raznovidnost' diskursivnoy deyatel'nosti [Scientific discourse as specific variety of discourse activity]. *Molodoy uchenyy – Young scientist*, 2010, no. 7, pp. 144-150. (In Russian).
 27. Kazakova N.V. *Formirovanie institutsional'nykh osobennostey nauchno-uchebnogo diskursa (na materiale angliyskikh grammatik XVI–XIX vv.)* [Formation of institutional special aspects of scientific-educational discourse (based on materials of English grammar of XVI–XIX centuries)]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Izhevsk, 2012. 26 p. (In Russian).
 28. *Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Поступила в редакцию 10.03.2016 г.
Received 10 March 2016

UDC 378

TEACHING WRITING DISCOURSE IN THE GOALS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN POST-GRADUATE PROGRAMS

Oksana Olegovna AMERKHANOVA

Senior Lecturer, Language Preparation of Skilled Workers of Government Control Department

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

82 b. 1, Vernandskiy ave., Moscow, Russian Federation, 119571

E-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

The development of discourse competence within the framework of a foreign language communicative competence is one of the main goals of teaching a foreign language on any level of teaching. In the graduate school teaching discourse competence includes teaching scientific writing discourse. The development of learners' writing skills in the sphere of writing scientific discourse is discussed. Such terms as "foreign language communicative competence", "discourse competence", "discourse", "academic discourse" and "scientific discourse" are defined. As a result, the definition of scientific discourse is suggested as both the process and the result in expression and interpretation of scientific data for the purpose of step-by-step improvement and synthesis of new scientific knowledge. According to V.N. Karasik, scientific discourse is viewed from all of its facets: participants of communication; chronotype; goals of discourse; values; strategies; theme; types and genres; precedent texts; discourse formulas. Within the framework of teaching scientific discourse to post-graduate students the following writing skills should be developed: writing abstracts, reports, reviews, scientific reports, academic papers, monographs, dissertations, grant proposals, proposals for participation in academic conferences; making presentations, posters.

Key words: discourse competence; discourse; scientific discourse; writing skills; aspects of discourse

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-44-55

Информация для цитирования:

Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу в целях обучения иностранному языку в аспирантуре // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 44-55. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-44-55.

Amerkhanova O.O. Obuchenie pis'mennomu nauchnomu diskursu v tselyakh obucheniya inostrannomu yazyku v aspiranture [Teaching writing discourse in the goals of foreign language teaching in post-graduate programs]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 44-55. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-44-55. (In Russian).

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

© 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

Исследована роль иноязычного письменного взаимодействия. На основе анализа научной литературы раскрыта сущность понятия «письменная речь», исследованы цели, которые ставит перед собой письменная речь, ее различия от устной речи, а также подходы к ее обучению. Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) повлияло на смену ролей письменной речи, ранее она использовалась как способ обучения, а сейчас рассматривается в качестве цели обучения. Кроме того, рассмотрены умения письменной речи, которыми должны обладать учащиеся средней общеобразовательной школы, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования. К ним относятся следующие: написание содержания о прочитанном или прослушанном тексте, составление поздравительных открыток, оформление анкеты сличной информацией, написание плана и кратких тезисов, написание писем личного и делового характера, сочинения, фиксация результатов проектной деятельности. На данный момент иноязычное письменное взаимодействие посредством ИКТ становится целью обучения иностранному языку. Также выделены различные типы письменного взаимодействия. Под иноязычным письменным взаимодействием понимают формулирование запроса, выражение и обсуждение и интерпретацию текста в письменной форме. Использование блогов в обучении иноязычному письменному взаимодействию становится особенно актуальным. Отмечены преимущества использования блога учебной группы в процессе обучения письменной речи иностранному языку и выделены письменные умения.

Ключевые слова: блог учебной группы; информационно-коммуникационные технологии; иноязычное письменное взаимодействие; письменная речь; подходы к обучению письменной речи; умения письменной речи

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-9(161)-56-61

В эпоху развития информационно-коммуникационных технологий, а также в связи с укреплением позиций иностранного языка возрастает роль иноязычного письменного взаимодействия. Учителя всегда находятся в поиске средств и методов, которые сделают процесс обучения не только интересным, но и продуктивным. Как известно, обучение иностранному языку считается эффективным только в том случае, если мы уделяем равное внимание всем видам речевой деятельности. Однако в течение долгого времени письменная речь оставалась только способом обучения. К примеру, в процессе обучения лексике, грамматике, фонетике письменная речь использовалась в целях фиксации структур и правил на бумаге. Для формирования навыков аудирования и чтения письменная речь помогала подготовиться к восприятию информации. На данный момент письменная речь продолжает выполнять вышеперечисленные функции, но ее роль расширяется, происходит смещение роли «золушки», ко-

торая служила средством в овладении навыками чтения, аудирования, говорения, к цели обучения.

На современном этапе развития лингводидактики накоплен богатейший теоретический материал по обучению чтению на иностранном языке, который нашел отражение в трудах таких исследователей, как Д. Берн, Д. Браун, Л.С. Выготский, Т.В. Медведева, Р. Мильруд, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и других ученых.

Так, Л.С. Выготский отмечает, что «письменная речь представляет собой «систему знаков, напрямую передающих значение объектов и отношения между ними» [1]. Д. Берн и Д. Браун сходятся во мнении, что письменная речь используется для установления контакта с аудиторией для удовлетворения ее потребностей, передачи информации с использованием логических и грамматических средств с целью последующей интерпретации сообщения и чтения между строк [2; 3]. Р. Мильруд подчеркивает коммуника-

тивную способность письменной речи – посылать, а затем получать сообщения с применением письменных символов [4].

В отечественной методике преподавания иностранных языков существуют два схожих понятия «письменная речь» и «письмо», где письменная речь выступает в качестве творческого процесса, направленного на передачу мыслей в письменном виде. Т.В. Медведева рассматривает письменную речь как «процесс общения», а письмо – как «способ общения» [5]. Е.Н. Соловова же отмечает, что письмо – «вспомогательная знаковая система, применяемая для передачи звуковой речи», когда письменная речь выступает в роли «коммуникативной системы, которая дает возможность усвоить приобретенные знания и увеличить область коммуникации» [6]. Е.И. Пассов и А.Н. Щукин называют письменную речь продуктивным видом речевой деятельности, при этом последний выделяет техническую сторону письма [7; 8]. По мнению Е.И. Пассова, эти термины применяются на различных этапах обучения. На первом этапе внимание уделяется письму (овладение каллиграфией и умением соотносить буквы и звуки). Овладев базовыми навыками письма, учащихся обучают выражать свои идеи и критически мыслить [7].

Итак, письменная речь служит:

- для обмена информацией;
- для выражения чувств и эмоций;
- для развития критического и аналитического мышления;
- для закрепления ранее пройденного материала;
- для дальнейшего применения в различных ситуациях.

Как и устная, письменная речь является продуктивным речевым видом деятельности, но обладает определенными отличительными чертами. В отличие от процесса устной речи здесь пишущий не имеет возможности видеть реакцию читателей, поэтому он обязан тщательнее планировать свою письменную деятельность, выразительнее передавать свои идеи. Однако ему предоставляется больше времени на осмысление, редактирование письменного высказывания, где он в полной мере может провести его анализ, уделяя внимание не только содержанию, но и использованию языковых средств. Обучение письменной речи – это длительный процесс.

Для овладения письменными умениями необходимо приложить немало усилий и потратить немало времени, их формирование строится путем постоянного закрепления с помощью выполнения упражнений.

Выделяют следующие подходы к обучению письменной речи.

Подход, ориентированный на продукт – подход, построенный на имитации, копировании текста по образцу, данному учителем. Внимание здесь уделяется правильному написанию письменного текста, учитель выступает в роли проверяющего и контролирующего субъекта. Данный подход может использоваться в отработке навыков написания докладов, сочинений.

Подход, ориентированный на процесс – подход, направленный на развитие творческих способностей учащихся, в процессе написания они обсуждают, размышляют, редактируют текст, но здесь не ставится задача – получить идеальный текст без ошибок, важно научиться мыслить, выражать свою точку зрения.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, выпускник средней общеобразовательной школы должен овладеть такими умениями письменной речи, как:

- излагать содержание прочитанного или прослушанного текста в краткой форме;
- составлять поздравительные открытки с пожеланиями (от 30 до 40 слов);
- оформлять анкеты с указанием персональной информации;
- составлять план и краткие тезисы устного и письменного высказывания;
- писать письмо другу по переписке, рассказывая ему о себе, советуя, как поступить в сложившейся ситуации, выражать свое мнение о проблеме, аргументируя его (100–140 слов);
- писать письмо делового характера, используя формальный стиль написания;
- писать сочинения, используя образец (200–250 слов);
- кратко фиксировать результаты проектной деятельности.

Кроме того, необходимо сформировать языковые навыки:

- лексический компонент речи – умение правильно оперировать в речи лексическими единицами, устойчивыми оборотами,

идиомами, многозначными словами, синонимами и антонимами, определять слова как части речи, применять различные способы словообразования (аффиксация, суффиксация, словосложение и др.);

- грамматический компонент – умение правильно оперировать в речи грамматическими явлениями: разными типами предложений, порядком слов (обратным и прямым), прямой и косвенной речью, условными предложениями, глаголами в действительном и страдательном залогах в разных временных формах, артиклями, предлогами, существительными во всех падежах, местоимениями, числительными, степенями сравнения прилагательных и наречий;

- орфография и пунктуация – умение применять должным образом знаки препинания в тексте, а также писать текст орфографически правильно;

- структурно-организационный компонент – умение разделять текст на смысловые абзацы, правильно построить структуру выбранного письменного высказывания, будь то письмо или сочинение;

- стилистический компонент текста – умение следовать выбранному стилю высказывания, применяя при этом выразительные стилистические средства;

- социокультурный компонент – умение принимать участие в межкультурном взаимодействии, владея знаниями о культурах родного и изучаемого языков, проводить анализ сходств и различий этих культур, применять знания о произведениях художественной литературы, использовать правила речевого этикета;

- компенсаторский компонент – умение перефразировать свое высказывание, применять более простые средства для передачи сложной идеи;

- овладение разными форматами текстов – умение писать изложение, сочинение-эссе, письма различных типов, рецензии, умение реферировать, быть участником интернет-дискуссий [9].

Взаимодействие – не что иное, как процесс, в котором участники общаются друг с другом [10]. С образовательного ракурса во взаимодействии участвуют такие субъекты, как учитель и ученики, при этом оказывая друг на друга влияние.

Взаимодействие на иностранном языке может быть социальным и индивидуальным. Под индивидуальным взаимодействием понимается работа учащегося с текстом, под социальным взаимодействием – такое взаимодействие учащихся с другими людьми по вопросу обсуждения материала.

Посредством компьютера иноязычное взаимодействие также может строиться между учителем и классом, учеников между собой или даже с носителями языка в устной и письменной форме. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предполагает внедрение информационно-коммуникационных технологий в школьный курс по обучению иностранным языкам.

На данный момент иноязычное письменное взаимодействие посредством таких технологий начинает рассматриваться в качестве цели обучения иностранному языку. Под письменным иноязычным взаимодействием понимается формулирование запроса, выражение и обсуждение и интерпретация текста в письменной форме.

По данным Европейской системы уровней владения иностранным языком, иноязычное письменное взаимодействие на различных уровнях направлено на формирование следующих умений:

- A1 – применение базовых социальных целей (заметки, электронные сообщения), запрос и передача личной информации;

- A2 – переписка (письма и заметки, передающие личные чувства и эмоции, а также события); написание заметок о текущих фактах;

- B1 – изложение проблем, установление обратной связи, письменная передача своих впечатлений о происходящих событиях при помощи личных писем, отстаивание своей точки зрения в письменной форме;

- B2 – изложение эмоций и выделение личной значимости событий, выражение своего отношения на мнения других, анализирование проблем в различных текстовых форматах (чаты, блоги, электронная почта), личная переписка с одноклассниками, учителями и др. [11].

Выделились новые типы взаимодействия. Так, письменное взаимодействие носит синхронный и асинхронный характер. Синхронное письменное взаимодействие ведется

в формате онлайн-чата, имеет коммуникационный характер. Асинхронное взаимодействие возможно при помощи таких интернет-средств, как электронная почта, блоги, вики.

Блоги – «сетевая среда для публикации записей, в которой вся информация контролируется через браузер в Интернете» [12]. Блоги предоставляют учащимся возможность стать участниками реального общения. Благодаря блогам обучающиеся могут просматривать работы других участников, находить ошибки, а также писать комментарии по поводу прочитанного. Письменные публикации доступны для всех желающих, именно поэтому ученики уделяют особое внимание содержанию своих высказываний, использованию языковых средств, а также орфографии и пунктуации в тексте. Кроме того, работа в блоге строится на подходе, ориентированном на процесс, то есть учащиеся учатся выражать свои идеи в письменной форме.

Согласно классификации П. Кэмпбелла и П.В. Сыроева, существуют три типа блогов:

- блог учителя – блог, организованный учителем, содержащий информацию о преподаваемом предмете, как конспекты уроков, задания, викторины, опросы и т. д.;
- блог учащегося – блог под руководством отдельного ученика, который может добавлять интересующие его материалы;
- блог учебной группы – блог, над которым могут совместно работать и ученики, и учитель, выкладывая материалы и обсуждая различные темы, пройденные на уроках [13; 14].

На основе предъявляемых требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и Европейской системы уровней владения иностранным языком, а также с учетом образовательных возможностей блог-технологии возможно установить номенклатуру умений письменной речи учащихся средней общеобразовательной школы, развиваемых на основе блогов. К данным умениям относятся:

- умение писать письма другу по переписке;
- умение писать сочинение-рассуждение;
- умение составлять проекты в письменной форме;
- умение выражать и аргументировать свое мнение по проблеме;

– умение заполнять анкету о себе, составлять резюме;

– умение сообщать о себе основные сведения;

– умение оформлять поздравительные открытки [15].

П.В. Сыроев отмечает следующие умения, которыми можно овладеть на основе блог-технологии:

– умение подбирать подходящие языковые средства для представления своей личной карточки;

– умение предоставлять информацию о родной стране в ходе взаимодействия с другими;

– умение выражать свое согласие или несогласие, оставляя комментарии по поводу письменных работ своих одноклассников;

– умение писать рецензии о просмотренных фильмам и прочитанных книгах [16].

Выбирая между типами блогов, предлагаемых П. Кэмпбеллом и П.В. Сыроевым, именно блог учебной группы способен в большей степени сформировать умения письменной речи у учащихся средней общеобразовательной школы:

– умение писать отзывы о прочитанном или просмотренном;

– умение высказывать в корректной форме свое согласие или несогласие с другими мнениями;

– умение защищать свою точку зрения;

– умение формулировать проблему, вопросы для обсуждения с целью дальнейшей сетевой дискуссии в рамках блога учебной группы;

– умение принимать участие в общем обсуждении пройденной темы.

Общаясь с реальной аудиторией, работая в общем пространстве, участники блога учебной группы взаимодействуют между собой, соглашаясь или не соглашаясь с другими мнениями, отстаивая свою точку зрения.

В процессе написания отзывов о просмотренных фильмах обучающиеся учатся правильно применять языковые средства в письменной речи. В ходе взаимодействия со своими читателями осуществляется поэтапный переход от написания простых небольших комментариев к написанию сложных письменных высказываний на интересующие темы.

Кроме того, совместно со своими одноклассниками и учителем можно вести проектную работу.

Также необходимо подчеркнуть, что блог учебной группы – отличный вариант для письменного иноязычного взаимодействия с носителями языка. В рамках такого взаимодействия учащиеся не только учатся правильно излагать свои мысли в письменной форме, но и узнают многое о культуре изучаемого языка, учатся излагать информацию о своей родине, анализировать сходства и различия культур этих стран, корректно использовать основные нормы речевого этикета, принятые в странах изучаемого языка.

В процессе выполнения заданий различного уровня формируются умения писать текст, не забывая об орфографии и пунктуации, разделять текст на смысловые абзацы, следовать определенному стилистическому жанру и использовать выразительные стилистические средства.

Список литературы

1. *Vygotsky L.S.* Prehistory of the development of written language // *Vygotsky L.S. Collected works*. N. Y.: Plenum, 1997. Vol. 4. P. 131-148.
2. *Byrne D.* *Teaching Writing Skills*. Singapore: Longman, 1988.
3. *Brown H.D.* *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains. N. Y.: Pearson Education, 2007.
4. *Millrood R.* *Teacher development series: Modular course in English teaching methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
5. *Медведева Т.В.* Обучение письменной речи на немецком языке учащихся IV классов школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке: дис. ... канд. пед. наук. М., 1980.
6. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М.: АСТ: Астрель, 2008. 239 с.
7. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному общению. М., 1985.
8. *Щукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Изд-во «Икар», 2011.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010.
10. *Rivers W.M.* Interaction as the key to teaching language for communication // *Interactive language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. P. 3-16.
11. *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
12. *Godwin-Jones R.* Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration // *Language Learning and Technology*. 2007. № 7 (2). P. 12-16.
13. *Campbell P.* Weblogs for Use with ESL Classes // *The Internet TESL Journal*. 2003. Vol. 2. URL: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> (accessed: 16.06.2016).
14. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных интернет-технологий. М.: Глосса-Пресс, Ростов н/Д: Феникс, 2010. 182 с.
15. *Ильина Е.А.* Методика развития умений письменной речи учащихся на основе интернет-технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 26 с.
16. *Сысоев П.В.* Блог-технология в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 115-127.

References

1. *Vygotsky L.S.* Prehistory of the development of written language. *Vygotsky L.S. Collected works*. New York, Plenum, 1997, vol. 4, pp. 131-148.
2. *Byrne D.* *Teaching Writing Skills*. Singapore, Longman, 1988.
3. *Brown H.D.* *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains. New York, Pearson Education, 2007.
4. *Millrood R.* *Teacher development series: Modular course in English teaching methodology*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
5. *Medvedeva T.V.* *Obuchenie pis'mennoy rechi na nemetskom yazyke uchashchikhsya IV klassov shkol s prepodavaniem ryada predmetov na inostrannom yazyke* [Writing skills on German language teaching for pupils of 4th form from schools with teaching subjects on foreign language]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 1980. (In Russian).
6. *Solovova E.N.* *Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyy kurs* [Methods of foreign languages teaching]. Moscow, AST: Astrel' Publ., 2008. 239 p. (In Russian).
7. *Passov E.I.* *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Communicative method of foreign language speaking teaching]. Moscow, 1985. (In Russian).
8. *Shchukin A.N.* *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke* [Methods for speech communication in a foreign language]. Moscow, Ikar Publ., 2011. (In Russian).

9. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Federal state educational standard of basic general education]. Moscow, 2010. (In Russian).
10. Rivers W.M. Interaction as the key to teaching language for communication. *Interactive language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 3-16.
11. *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
12. Godwin-Jones R. Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning and Technology*, 2007, no. 7 (2), pp. 12-16.
13. Campbell P. Weblogs for Use with ESL Classes. *The Internet TESL Journal*, 2003, vol. 2. Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> (accessed 16.06.2016)
14. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novykh informatsionno-kommunikativnykh internet-tekhnologiy* [Methods of foreign language teaching with using new ICT-technologies]. M: Glossa-Press, Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2010. 182 p. (In Russian).
15. Ilina E.A. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi uchashchikhsya na osnove internet-tekhnologiy* [Methods of improving writing speech skills of students basing on Internet-technologies]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2013. 26 p. (In Russian).
16. Sysoyev P.V. Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blog-technologies in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).

Поступила в редакцию 15.07.2016 г.
Received 15 July 2016

UDC 378

USING A GROUP BLOG IN TEACHING FOREIGN WRITING INTERACTION

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 role of foreign language writing interaction in the modern world is considered. The conception of “writing”, its purposes, differences of writing from speaking and writing approaches are revealed based on an analysis of the academic literature. Using ICT-technologies makes an influence on the role change of writing. Writing was used as a way of teaching earlier, but now it is considered as a purpose of teaching. Besides, the writing skills that the pupils of secondary school should have, according to the Federal Education Standards in Russia is noted. They are the writing of the content of reading text or listening text, writing of greeting cards, making of a form with personal information, writing a plan and notes, writing of personal and business letters, writing of essays and results of different projects. Nowadays foreign writing interaction with help of ICT becomes the purpose of teaching. Its different types are underlined. Foreign writing interaction is formulation of request, expression, discussion and interpretation of the text in written form. Using blogs in teaching foreign language writing interaction becomes relevant. The advantages of using a group blog in teaching foreign language writing interaction are noted. The writing skills that a group blog helps to acquire are underlined.

Key words: group blog; ICT; foreign writing interaction; writing; approaches to teaching writing; writing skills

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-9(161)-56-61

Информация для цитирования:

Пласкина М.В. Использование блога учебной группы в обучении иноязычному письменному взаимодействию // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 56-61. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-9(162)-56-61.

Plaskina M.V. Ispol'zovanie bloga uchebnoy gruppy v obuchenii inoyazychnomu pis'mennomu vzaimodeystviyu [Using a group blog in teaching foreign writing interaction]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki* –

Tambov University Review. Series: Humanities, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 56-61. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-56-61. (In Russian).

УДК 377

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В КОЛЛЕДЖЕ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ПРОБЛЕМА СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(региональный аспект)**

© Олег Александрович ШАТАЛОВ

директор

Белгородский индустриальный колледж

308002, Российская Федерация, г. Белгород, пр-т Б. Хмельницкого, 80

E-mail: kucherova2005@yandex.ru

Обсуждены вопросы организации воспитательной работы в колледже (организации среднего профессионального образования). Отмечено, что важно определить методологические подходы, опираясь на которые станет возможным построение логичной, последовательной работы по воспитанию обучающихся. Особое внимание обращено на формулу: семья – образовательная организация – социум, поскольку от согласованности действий этих составляющих зависит успех воспитания обучающихся средней профессиональной организации. Также при организации воспитательной работы очень важно избегать одномерности, а сама воспитательная работа не должна замыкаться только на внутренних вопросах организации. Кроме того, признана необходимость взаимопроникновения образовательной среды колледжа в его социокультурную среду, что дает возможность положить в основу всей работы средовый подход. Отмечен большой опыт работы по воспитанию подрастающего поколения на Белгородчине, проанализированы основополагающие документы Правительства области по этому вопросу. Особое внимание уделено духовно-нравственному, патриотическому воспитанию молодежи как приоритетным направлениям работы, важным локусом в воспитательной работе признается и Закон Белгородской области «О поддержке молодежи в Белгородской области», с такими его основными направлениями как труд и занятость молодежи, образование, творчество и т. п.

Ключевые слова: воспитание; колледж; средовый подход; образовательная среда; социокультурная среда; личность

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-62-66

Воспитание учащейся молодежи – одно из основных направлений работы организаций среднего профессионального образования. Организуя воспитательную работу в учреждении среднего профессионального образования, мы должны отдавать себе отчет в том, что сюда приходят в общем-то уже практически состоявшиеся молодые люди, которым, как правило, от 15 лет и выше. Пожалуй, в этом и заключается одна из особенностей и сложностей построения воспитательной работы. Как известно, это возраст скептиков, юношеского максимализма, большой самоуверенности, поиска себя. Он полон противоречий, самое главное из которых можно сформулировать, наверное, следующим образом: «Я взрослый..., но я нуждаюсь в поддержке». Отталкиваясь от этого противоречия, следует четко и скрупулезно выстраивать линию воспитания в учреждении среднего профессионального образования, которая обязательно должна пересекаться с социокультурной средой учреждения.

Обратим внимание на следующее: социокультурная среда, в которой, собственно, и происходит становление мировосприятия юношей и девушек, обладает рядом особенностей, основными из которых определим следующие: 1) значительное увеличение темпа и скорости жизни; 2) более быстрое освоение молодым поколением социального опыта, чем поколением предыдущим; 3) произошедшее смещение ценностных ориентаций из плоскости духовного в плоскость материального; 4) высокий уровень углубления социальных и культурных противоречий, конфликтов на религиозной почве и т. д.

В таких условиях нельзя не подчеркнуть особое влияние давно известного триумвиата: семья – образовательная организация – социум. Ну а поскольку институт семьи у нас давно «болен» (огромное количество неполных семей, большое количество разводов, рост числа малообеспеченных семей, рост безработицы и т. п.), то говорить о единстве требований к молодым людям не приходится. Как раз наоборот, учитывая рассогласо-

вание воспитательных влияний между семьей и образовательным учреждением, к молодому человеку предъявляются порой совершенно противоречивые, взаимоисключающие требования. И, вполне естественно, что такое положение дел не может способствовать мотивации адекватного поведения молодых людей.

Учитывая вышесказанное, при организации воспитательной работы в колледже (организации среднего профессионального образования) следует помнить, что воспитание – многомерное, многоаспектное и полифункциональное социокультурное явление, которое мы рассматриваем как универсальную форму связи человека с окружающими, миром, обществом в целом и культурой этого общества.

Скептики могли бы возразить, что хорошее воспитание вовсе не определяет качество жизни человека, но, тем не менее, мы знаем, что хорошее образование (а соответственно и воспитание!) – это ключевой параметр для качества жизни, поскольку, так или иначе, оно способствует развитию социальной сферы.

В деле воспитания в условиях организации среднего профессионального образования важно избежать одномерности. Руководствуясь размышлениями известного педагога В.А. Караковского, отметим, что воспитание должно быть разнообразно не только по целям, условиям, методам, но и по содержанию и масштабам воспитывающего воздействия. Вариативность, альтернативность, педагогическая целесообразность, разумный баланс обновления и традиционности – вот черты правильно и разумно организованного воспитательного процесса в системе среднего профессионального образования [1].

Обращаясь к философско-антропологическому подходу при организации воспитательной работы в колледже, важно обратить внимание на то, что он задает общую ориентацию всех субъектов воспитательного процесса на «понимающее бытие» как бытие в состоянии перманентного диалога друг с другом, с культурой [2]. Быть – значит понимать. Следовательно, в рамках данного подхода воспитание трактуется не как подготовка к жизни, а как сама жизнь. Именно это важно для обучающихся средних образовательных организаций. С помощью данного

подхода в организации воспитательной работы мы можем дать молодым людям верные жизненные ориентиры.

И, безусловно, важным при организации воспитательной работы в организации среднего профессионального образования является средовый подход, предложенный некогда Ю.С. Мануйловым [3]. Используя этот подход, можно спрогнозировать способ организации среды и ее влияния на личность обучающегося, учитывая то, что среда структурно подразделяется на окружающую среду, среду колледжа (организации среднего профессионального образования), коллектива и индивидуума (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин). Кроме того, выделяется среда предметная, предметно-эстетическая, природная, архитектурная, городская, семейно-бытовая, микросреда и т. д. Аккумулируя влияние данных сред, возможно разработать на основе данного подхода стратегию воспитательной работы колледжа. Но мы говорим о взаимовлиянии названных выше подходов и об их взаимодействии в системе воспитательной работы колледжа (организации среднего профессионального образования).

К сожалению, зачастую создаваемая в организации среднего профессионального образования система воспитательной работы как бы замыкается на внутренних вопросах самой организации и ее микросоциума, что не позволяет учитывать широкий социокультурный контекст жизнедеятельности человека. К тому же не всегда при составлении планов воспитательной работы, создании концепций и программ воспитания учитываются особенности современной жизни молодежи: конформность, мировоззренческая неопределенность (отсутствия мировоззренческих основ смыслоориентации и социокультурной идентификации), коммерциализации и негативного влияния СМИ, примитивизация смысла человеческого бытия, снижение ценности человеческой жизни и пр. [4; 5].

При адекватном учете названных жизненных особенностей, планомерной и целенаправленной воспитательной работе не могут применяться лишь номинальные, неэффективные методы работы, которые заформализовывают сам процесс воспитания.

И если мы считаем, что воспитательная деятельность, прежде всего, нацелена на ка-

кие-то изменения во внутреннем мире личности (ценностей, отношений и др.), то и подходить к организации воспитательной работы в колледже следует с позиций жизни настоящей, а не будущей. И не стоит забывать, что результат воспитания зачастую надолго отсрочен во времени, поэтому непосредственно увидеть или зафиксировать и дать объективную оценку происходящим субъективным внутренним изменениям личности весьма сложно.

В основу научно-практических подходов по изучению эффективности воспитания в образовательных организациях нами положены закон «Об образовании в РФ», Национальная доктрина образования, Стратегия социокультурной модернизации образования и другие правовые акты федерального значения и регионального.

На Белгородчине вопросам воспитания подрастающего поколения уделяется пристальное внимание. Стратегия социально-экономического развития Белгородской области до 2025 г. одной из главных задач ставит становление благоприятной социальной среды и создание условий для эффективной реализации человеческого потенциала и обеспечения достойного качества жизни населения.

Успешному ее решению способствует целый ряд основополагающих документов, принятых Правительством области. В первую очередь, это региональные программы в области воспитания: «Основы духовно-нравственного воспитания населения Белгородской области на 2007–2010 гг.», «Патриотическое воспитание граждан Белгородской области на 2006–2010 гг.», «Развитие школьного туризма для учащихся Белгородской области «Моя Родина – Россия. От родного Белогорья – к святыням отчизны» на 2008–2011 гг.», «Молодость Белгородчины» на 2009–2012 гг. и др.

Все названные программы были внедрены в практику работы образовательных организаций области, руководствовались ими и организации среднего профессионального образования. Во всех этих документах приоритетными направлениями деятельности органов государственной власти местного самоуправления, учреждений образования, культуры, молодежной политики признаются духовно-нравственное и патриотическое

воспитание. Руководствуясь этими документами, при организации воспитательной работы по духовно-нравственному воспитанию в колледже мы приняли за точку отсчета отечественные традиции и современный опыт, учитывали многомерность и интегрированность современных механизмов воспитания и его приоритетов в обществе.

Стоит обратить внимание на еще один важный документ – принятую Правительством Белгородской области Долгосрочную целевую программу «Духовно-нравственное воспитание населения Белгородской области на 2011–2013 гг.», к целевым ориентирам которой относились: снижение уровня криминализации в среде учащейся молодежи; снижение удельного веса несовершеннолетних, совершивших правонарушения и преступления (в общей численности учащейся молодежи); увеличение доли мероприятий совместной просветительской деятельности всех заинтересованных структур, обмен опытом, информацией и осуществление совместных проектов в области духовно-нравственного воспитания населения области; увеличение доли образовательных учреждений, учреждений социальной защиты населения, культуры по делам молодежи, реализующих программы по духовно-нравственному воспитанию детей, молодежи, взрослого населения области; доля перспективных моделей духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в социуме (духовно-просветительских центров, опорных школ и дворцов культуры, экспериментальных площадок и т. п.) – все это способствовало повышению результативности работы в данной сфере, и в средних профессиональных организациях в том числе.

Касаясь вопросов духовно-нравственного воспитания, заместитель губернатора Белгородской области С.А. Боженков в своем докладе отметил, что «воспитание духовной культуры как одной из форм социализации личности выступает в качестве необходимого условия формирования человека нового времени – разностороннего, творческого и гармонично развитого» [6].

Кроме того, мы используем в своей работе и Закон Белгородской области «О поддержке молодежи в Белгородской области», опираясь на такие его приоритетные направления, как профессиональная ориентация,

труд и занятость молодежи, поддержка молодежи в сфере образования, поддержка молодежи в сфере культуры и творчества, гражданское и патриотическое воспитание молодежи и др.

Налаживание всей системы воспитательной работы в организации среднего профессионального образования (колледже) с учетом вышеназванных нормативно-правовых актов предполагает широкое использование средового подхода, сущность которого предполагает рассмотрение процесса развития личности в зависимости от условий окружающей его социокультурной среды. Основной задачей работы при этом подходе является выявление склонностей и дарований обучающихся, развитие их в соответствии с индивидуальными особенностями человека, его способностями и возможностями, а учет выявленных индивидуальных особенностей позволит каждому воспитаннику найти свое место в образовательной среде колледжа, которая может стать оптимальной для развития обучающегося и его мировосприятия только при наличии возможности влияния на нее; а также если среда будет гибкой: учитывать специфику семейного воспитания, региональных социокультурных традиций; способствовать активному и непосредственному участию обучающихся в ее создании и развитии; создавать возможности для самоопределения обучающихся по отношению к своей социально-образовательной роли в среде колледжа.

Таким образом, взаимовлияние среды колледжа и личности обучающегося может возникать на основе всестороннего взаимодействия субъектов как внутри этой среды, так и вне ее.

Обобщая изложенное, заметим, что создание и развитие системы воспитательной работы в колледже предполагает: гуманитарные способы взаимодействия с культурой, обществом; инновационные способы деятельности обучающихся, родительской общности, педагогического коллектива и других представителей окружающего сообщества в процессе их образовательного взаимодействия; разработку и реализацию средств (механизмов), обеспечивающих привлечение интеллектуальных, экономических, организационных ресурсов местного сооб-

щества к участию в управлении образованием и в образовательном процессе колледжа.

Стремительный темп современной жизни не оттесняет вопросов содержания воспитания, а, наоборот, выводит их на первый план жизнедеятельности организаций среднего профессионального образования, поскольку обновление воспитательных компонентов содержания образования является собой одно из надежных средств обеспечения достижения целей личности, общества и государства в целом.

Список литературы

1. Якушкина М.С. Реализация воспитательного потенциала современного образовательного учреждения в рамках новых ФГОС // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2013. № 4 (24). С. 126-131.
2. Лузина Л.М., Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М., 2003.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. Москва; Нижний Новгород, 2002.
4. Макарова Л.Н., Копытова Н.Е., Королева А.В. Конструктивные и деструктивные возможности изменяющейся внешней информационной среды // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 6 (110). С. 84-91.
5. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65-86.
6. Боженов С.А. Духовно-нравственное воспитание в Белгородской области // 4 Рождественские парламентские встречи 24 Международных Рождественских образовательных чтений. М., 2016.

References

1. Yakushkina M.S. Realizatsiya vospitatel'nogo potentsiala sovremennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v ramkakh novykh FGOS [Realization of educational potential of a modern educational institution in accordance with the new Federal state educational standards]. *Elektronnyy nauchno-obrazovatel'nyy zhurnal VGSPU "Grani poznaniya"* – *Electronic scientific-educational journal VSSPU "Borderland of perception"*, 2013, no. 4 (24), pp. 126-131. (In Russian).

2. Luzina L.M., Stepanov E.N. *Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsyakh vospitaniya* [Teachers about modern approaches and conceptions of upbringing]. Moscow, 2003. (In Russian).
3. Manuylov Yu.S. *Sredovoy podkhod v vospitanii* [Environmental approach in upbringing]. Moscow, Nizhny Novgorod, 2002. (In Russian).
4. Makarova L.N., Kopytova N.E., Koroleva A.V. Konstruktivnye i destruktivnye vozmozhnosti izmenyayushchey vneshey informatsionnoy sredy [Constructive and destructive opportunities of changing out-information environment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 6 (110), pp. 84-91. (In Russian).
5. Asmolov A.G. Strategiya sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obshchestva [Sociocultural modernization strategy: on the way to breaking identity crisis]. *Voprosy obrazovaniya – Problems of education*, 2008, no. 1, pp. 65-86. (In Russian).
6. Bozhenov S.A. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie v Belgorodskoy oblasti [Upbringing and education: mental and moral aspects in Belgorod Region]. *4 Rozhdestvenskie parlamentskie vstrechi 24 Mezhdunarodnykh Rozhdestvenskikh obrazovatel'nykh chteniy* [4 Christmas parliament meetings of 24 International Christmas educational readings]. Moscow, 2016. (In Russian).

Поступила в редакцию 02.02.2016 г.
Received 2 February 2016

UDC 377

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK IN COLLEGE AS A PRIORITY PROBLEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION (REGIONAL ASPECT)

Oleg Aleksandrovich SHATALOV

Director

Belgorod Industrial College

80 B. Khmel'nitskiy ave., Belgorod, Russian Federation, 308002

E-mail: kucherova2005@yandex.ru

The questions of educational work at college (organization of secondary vocational education) are discussed. It is marked that it is important to define methodological approaches, basing on them it will be possible to build logical, consistent work to educate students. The attention is paid to the formula: family – educational organization – society. The success depends on these factors. During the organization of educational work it is very important to avoid one-dimensionality and education work itself must not be concentrated only at internal issues of organization. Besides, the necessity of interpenetration of educational sphere of college in its social and cultural sphere gives the ability to make the basis for sphere approach. The experience of work on the growing generation education in Belgorod is discussed. The basic documents of the Ministry of region on this issue are analyzed. The attention is paid to spiritual and moral, patriotic education of youth. They must be priority directions of work. An important locus is the Law of Belgorod region “About support of Belgorod region youth” with basic directions such as labour and occupation of youth, education, creative work and etc.

Key words: education; college; sphere approach; educational sphere; social and cultural sphere; personality

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-62-66

Информация для цитирования:

Шаталов О.А. Организация воспитательной работы в колледже как приоритетная проблема среднего профессионального образования (региональный аспект) // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 62-66. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-62-66.

Shatalov O.A. Organizatsiya vospitatel'noy raboty v kolledzhe kak prioritetnaya problema srednego professional'nogo obrazovaniya (regional'nyy aspekt) [Organization of educational work in college as a priority problem of secondary vocational education (regional aspect)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 62-66. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-62-66. (In Russian).

УДК 37.037

ТЕХНОЛОГИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ОСНОВА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ

© Марина Александровна БОЛДИНА

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

Проанализировано понятие «социальная технология», которая определяется как деятельность, в результате которой достигается поставленная цель и изменяется объект деятельности. Определено, что, как и любая социальная деятельность, социальная технология многообразна по своему конкретному воплощению, целевым функциям, своему характеру и результатам. Примером может служить применение здоровьесберегающих технологий в деятельности специалиста социальной работы. Здоровьесберегающие технологии рассмотрены как совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование ценного отношения к своему здоровью. Анализ научной литературы позволил выделить, что с целью формирования здорового образа жизни применяются различные социальные технологии, направленные на работу как с различными категориями клиентов, так и с сотрудниками социозащитных учреждений. В работе с коллективом специалистов используется весь широкий спектр мер по защите от неблагоприятных биологических и социальных факторов. В системе мер социальной защиты населения наиболее эффективными являются реабилитация и социальная адаптация средствами физической культуры и спорта, адаптивная физическая культура. Кроме того, в системе социальной защиты населения применяются технологии, включающие в себя основные вопросы, связанные с жизнедеятельностью маломобильных групп населения в современном обществе. Обосновано, что квалифицированное содействие клиентам в решении проблем, связанных со здоровьем, определяет профессиональные особенности социальной работы и уровень подготовки специалиста по соответствующей медицинской специализации, выполняющего координирующую роль и участвующего в оказании медико-социальной помощи.

Ключевые слова: социальная технология; здоровьесберегающие технологии; деятельность специалиста социальной работы

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-67-71

Технология социальной работы – последовательность действий специалиста по социальной работе, основанных на его профессиональном мастерстве, индивидуальной технике, направленных на активизацию личностных ресурсов клиента и достижение выхода из трудной жизненной ситуации.

В широком смысле социальные технологии понимаются как деятельность по организации, изменению другой деятельности. Для этого разрабатывается комплекс методов, процедур, правил, предлагаемых конкретным людям с целью улучшения их труда.

Социальная технология – это деятельность, в результате которой достигается поставленная цель и изменяется объект деятельности (в данном случае под социальной технологией мы понимаем любую технологию, относящуюся к общественным отношениям). Как и любая социальная деятельность,

социальная технология многообразна по своему конкретному воплощению, целевым функциям, своему характеру и результатам.

Многообразие – закон развития общества, и говорить о какой-либо пользе от упорядоченной деятельности в различных социальных сферах можно лишь тогда, когда для определенной социальной деятельности создается специальная технология. При этом речь идет не о какой-то универсальной технологии, а о множестве технологий, каждая из которых соотнобразится со спецификой конкретной деятельности, с целями, которые социальный субъект ставит перед собой и которых он стремится достичь [1, с. 11].

Примером может служить применение здоровьесберегающих технологий в деятельности специалиста социальной работы.

Понятие «здоровьесбережение» сводится не только к лечебно-профилактическим ме-

рам, но и к формам, описывающим проектирование, развитие потребностей в здоровом образе жизни, расширение психофизических возможностей в процессе реализации социально-оздоровительных, здоровьесберегающих, здоровьесформирующих технологий [2, с. 8].

Социальные и медицинские службы делают одно общее дело – помогают людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию. В первом случае это проблемы адаптации в социальной среде, во втором – проблемы сохранения здоровья, а иногда и жизни человека. Проблемы столь взаимосвязаны, что трудно определить, где кончается социальная работа и начинается медицинская деятельность.

Квалифицированное содействие клиентам в решении их жизненных проблем, связанных со здоровьем, определяют профессиональные особенности социальной работы и уровень подготовки специалиста по соответствующей медицинской специализации. Необходимо отметить координирующую роль специалиста социальной работы, участвующего в оказании медико-социальной помощи в решении всего комплекса проблем клиента, оказавшегося в сложной жизненной ситуации и требующего соучастия специалистов смежных профессий – врачей, психологов, педагогов, юристов и др. [3].

Разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий в различных сферах жизнедеятельности с различными группами и лицами является перспективным и актуальным направлением. Граждане нуждаются в профилактике различных заболеваний, информировании о социальных аспектах здоровья и болезни, социальном консультировании и посредничестве, социально-правовой защите в вопросах здоровья и болезней. Формирование и развитие здорового образа жизни как комплекс мероприятий, направленных на сохранение здоровья, пропаганду ценностей здоровья и здорового образа жизни; мотивирование граждан к личной ответственности за свое здоровье и здоровье своих детей; разработку индивидуальных подходов к формированию здорового образа жизни; борьбу с факторами риска развития хронических заболеваний, предупреждение социальных факторов заболеваемости; просвещение и информирование населения, особенно де-

тей, молодежи, о вреде табака и злоупотребления алкоголем; предотвращение социально-значимых заболеваний, обусловлены жизненной необходимостью [4].

Здоровьесберегающие технологии предполагают совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование ценного отношения к своему здоровью. Нет какой-то одной единственной уникальной технологии здоровья. Здоровьесбережение может выступать как одна из задач некоего процесса. Это может быть процесс медико-гигиенической направленности; физкультурно-оздоровительной (отдается приоритет занятиям физкультурной направленности); экологической (создание гармоничных взаимоотношений с природой) и др. Только благодаря комплексному подходу могут быть решены задачи формирования и укрепления здоровья.

Так, например, от двигательного режима в значительной степени зависит уровень здоровья в целом, всех его составляющих: уровень и гармоничность физического развития, резервные возможности основных физиологических систем, уровень иммунной защиты и неспецифической резистентности организма, наличие или отсутствие многих хронических заболеваний, уровень морально-волевых установок, интеллектуальное развитие [5, с. 36].

Правильно организованные физические упражнения нормализуют деятельность желудочно-кишечного тракта, а сопровождаемые потоотделением не только совершенствуют терморегуляцию, но и обеспечивают систематический вывод из организма образовавшихся в процессе жизнедеятельности шлаковых веществ и тренируют иммунитет [6, с. 86].

Огромное влияние на здоровье организма оказывает употребляемая пища, которая является основным источником выработки всех видов энергии в организме, необходимым материалом для роста и развития всех органов и систем. В пище должны содержаться в правильном соотношении все вещества, которые входят в состав тканей человеческого организма: белки, жиры, углеводы, минеральные соли, вода, витамины.

Витамины являются неотъемлемой частью питания. Выполняя роль биологических

катализаторов, они обеспечивают полное, экономичное и правильное использование организмом основных питательных веществ.

Закаливание целесообразно начинать в летний период, когда температура воздуха выше, чем в другие периоды года, и ее колебания не бывают резкими, а затем систематически проводить его в течение года [5, с. 13].

С целью формирования здорового образа жизни применяются различные социальные технологии, направленные на работу как с различными категориями клиентов, так и с сотрудниками социозащитных учреждений. В работе с коллективом специалистов также необходимо использовать весь широкий спектр мер по профилактике инфекционных заболеваний, стрессовых и конфликтных ситуаций, гиподинамии, разрушительного воздействия шума, вибрации, агрессивной среды и других неблагоприятных биологических и социальных факторов. К таким мерам относятся закаливание, аутотренинг, оздоровительное плавание, биоинформационная коррекция (БОС-тренинг), проведение оздоровительных физиотерапевтических процедур, фитотерапия, кислородный коктейль, занятия на тренажерах, элементы лечебной физической культуры и массажа, акупунктуры, дыхательной гимнастики, применение которых стимулирует резервы адаптации человека, способствует оптимальному регулированию личных ресурсов здоровья.

В системе мер социальной защиты населения все большее значение приобретают ее активные формы, более эффективной из которых является реабилитация и социальная адаптация средствами физической культуры и спорта. Научно обосновано и доказано, что физическая реабилитация не только составная часть социально-бытовой, профессиональной, социально-культурной, медицинской, психологической реабилитации, но и лежит в ее основе.

Одной из популярных социальных технологий признана адаптивная физическая культура, причем можно выделить несколько ее различных видов:

- адаптивное физическое воспитание с целью дать базовые основы физкультурного образования;
- адаптивная двигательная рекреация,

предназначенная для организации здорового досуга, активного отдыха, игр, общения;

- адаптивный спорт, направленный на совершенствование и реализацию физических, психических, эмоционально-волевых способностей;

- адаптивная двигательная реабилитация, направленная на использование естественных средств и методов, стимулирующих скорейшее восстановление организма.

Основная задача – сформировать у занимающихся осознанное отношение к своим силам, твердую уверенность в них, осознанное отношение к выполнению необходимых физических нагрузок, а также потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и формированию здорового образа жизни.

Кроме того, в системе социальной защиты населения применяются технологии, направленные на повышение уровня безопасности повседневной жизни лиц пожилого возраста, инвалидов и других слаботехнических слоев населения, и включают в себя основные вопросы, связанные с жизнедеятельностью маломобильных групп населения в современном обществе. Занятия с клиентами носят практико-ориентированный характер и направлены на:

- изучение и освоение основ здорового образа жизни, обеспечивающего полноценное безопасное существование и реализацию способностей и запросов личности в повседневной жизни;

- ознакомление с видами опасностей, угрожающих человеку в современной повседневной жизни, действиями в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, социального и техногенного характера;

- изучение и освоение методов и приемов защиты, позволяющих минимизировать возможный ущерб личности и обществу в опасных и чрезвычайных ситуациях, снизить индивидуальные риски;

- развитие способностей анализировать ситуации и принимать безопасные решения в быту;

- формирование представления об экологических, социокультурных, экономических особенностях современного общества как среды непосредственной жизнедеятель-

ности и сопричастности к ней в процессе самоутверждения и самореализации;

– формирование способности выбора морально-психологических установок в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций;

– формирование уважительного, ответственного отношения к собственной безопасности и безопасности окружающих людей, навыков взаимодействия, сотрудничества, необходимых для разрешения и предупреждения опасных и чрезвычайных ситуаций, осознание приоритетности безопасности во всех сферах жизнедеятельности человека.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии, несмотря на то, что это понятие появилось совсем недавно, получают широкое распространение. Ценность здоровья становится все более значимой в современных условиях жизни, что требует развития форм его сохранения и способствует укреплению здоровьесберегающих технологий среди других социальных технологий.

Список литературы

1. Технология социальной работы / под ред. Е.И. Холостовой, Л.И. Кононовой. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2013. 478 с.
2. Гаврилова Н.Н., Микляева Н.В. Педагогические ситуации как средство активизации здоровьесберегающей среды ДОУ. М.: АРКТИ, 2010. 88 с.
3. Болдина М.А. Активные методы обучения в технологии подготовки специалистов по социальной работе в сфере здравоохранения // Непрерывное социальное образование: теоретические подходы, модели и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. интернет-конф. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. С. 85-87.
4. Социальная работа в вопросах и ответах / под ред. Е.П. Агапова. Ростов н/Д: Центр универсальной полиграфии, 2009. 324 с.
5. Айзман Р.И., Рубанович В.Б., Суботялов М.А. Основы медицинских знаний и здорового об-

раза жизни. Новосибирск: Сибир. университетское изд-во, 2010. 214 с.

6. Вайнер Э.Н., Волынская Е.В. Валеология. М.: Флинта: Наука, 2009. 312 с.

References

1. *Tekhnologiya sotsial'noy raboty* [Technology of social work], ed. E.I. Kholostova, L.I. Kononova. Moscow, Publishing-Commercial Corporation "Dashkov and Co", 2013. 478 p. (In Russian).
2. Gavrilova N.N., Miklyaeva N.V. *Pedagogicheskie situatsii kak sredstvo aktivizatsii zdorov'esberegayushchey sredy DOU* [Pedagogic situations as a mean of activization of health-saving environment of pre-school educational facility]. Moscow, ARKTI Publ., 2010. 88 p. (In Russian).
3. Boldina M.A. Aktivnye metody obucheniya v tekhnologii podgotovki spetsialistov po sotsial'noy rabote v sfere zdavookhraneniya [Active methods of communication in technology of specialists preparation on social work in the sphere of public health service]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii "Neprieryvnoe sotsial'noe obrazovanie: teoreticheskie podkhody, modeli i perspektivy"* [Proceedings of All-Russian scientific and practical conference "Continuous social education: theoretical approaches, models and prospects"]. Tambov, Publishing house of Tambov State University named after G.R. Derzhavin Publ., 2010, pp. 85-87. (In Russian).
4. *Sotsial'naya rabota v voprosakh i otvetakh* [Social work: problems and responses], ed. E.P. Agapova. Rostov-on-Don, Tsentr universal'noy poligrafii Publ., 2009. 324 p. (In Russian).
5. Ayzman R.I., Rubanovich V.B., Subotyalov M.A. *Osnovy meditsinskikh znaniy i zdorovogo obraza zhizni* [Fundamentals of Medicine and healthy lifestyle]. Novosibirsk, Siberian University Press, 2010. 214 p. (In Russian).
6. Vayner E.N., Volynskaya E.V. *Valeologiya* [Valeology]. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2009. 312 p. (In Russian).

Поступила в редакцию 22.04.2016 г.
Received 22 April 2016

UDC 37.037

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITY OF A SPECIALIST OF SOCIAL WORK AS A BASIS FOR PUBLIC HEALTH PROBLEM DECISION

Marina Aleksandrovna BOLDINA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Social-Pedagogic Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: marina_boldina@mail.ru

The concept "social technology" is analyzed, which is defined as an activity, as a result of which the goal is achieved, and the activity object is changed. It is determined that social activity as any social technology is diverse in its particular embodiment, the objective function, nature and results. Example is the use of health protection technologies in social work. Health saving technologies are seen as a set of pedagogical, psychological and medical effects, aimed at protecting and promoting the health and formation of value attitude to health. The analysis of the scientific literature has made it possible to identify that in the formation of a healthy way of life there are different social technologies working both with the different categories of clients and personnel of social agencies. In working with the personnel a wide range of measures to protect against adverse biological and social factors are used. Within the system of social protection, the most effective technologies are rehabilitation and social adaptation by means of physical culture and sports, as well as by adaptive physical education. In addition, the technology used in the system of social protection of the population, include major issues related with the life of people with limited mobility in modern society. It is proved that qualified assistance to clients in solving problems related to health, determines the level of preparation of the social worker at the appropriate medical expertise, who has a coordinating role and is involved in the provision of health and social care.

Key words: social technology; health-saving technologies; the activities of a social worker

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-67-71

Информация для цитирования:

Болдина М.А. Технологии здоровьесбережения в деятельности специалиста социальной работы как основа для решения проблем здоровья населения // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 67-71. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-67-71.

Boldina M.A. Tekhnologii zdorov'esberezheniya v deyatel'nosti spetsialista sotsial'noy raboty kak osnova dlya resheniya problem zdorov'ya naseleniya [Health-saving technologies in the activity of a specialist of social work as a basis for public health problem decision]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 67-71. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-67-71. (In Russian).

УДК 36+378

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ

© Наталья Владимировна ГАРАШКИНА

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
социально-педагогического образования

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: nagaraisr@mail.ru

© Анастасия Александровна ДРУЖИНИНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогического образования
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

Проблема социального здоровья имеет стратегическое значение для развития общества, социальной сферы, личности, в связи с этим актуальной задачей теории и практики социальной работы становится поиск инновационных технологий, обеспечивающих социальное благополучие населения. Анализ исследований в области технологического подхода позволил дать авторское определение технологии социальной работы как системы знаний, социальной практики и учебной дисциплины, нацеленной на эффективное решение социальной проблемы. Технологии сохранения и развития социального здоровья определены как социально-педагогические и инновационные, то есть технологии позитивной социализации. Социализация трактована как развитие и саморазвитие личности в процессе усвоения и воспроизводства социальной культуры на всех возрастных этапах. Для концептуального обоснования инновационной технологии обеспечения социального здоровья важно понимание категории «социальное здоровье» как результата социально-педагогической деятельности. Интегрированный критерий социального здоровья личности – ее субъектность в процессе социализации. Тенденция взаимовлияния социального здоровья среды и личности позволяет рассматривать в качестве базовых подходов в разработке инновационных технологий социально-педагогического обеспечения социального здоровья населения средовой и личностно-ориентированный подходы. Выделены группы и структура технологий, обеспечивающих социальное здоровье среды и личности. Отражена авторская позиция о перспективах исследования инновационных технологий, обеспечивающих сохранение социального здоровья личности и среды, выделены перспективные направления технологизации социальной работы, которые повысят качество и эффективность социально-педагогической деятельности, учитывающей конкретные социальные потребности и проблемы граждан в современной ситуации и в будущем.

Ключевые слова: социальное здоровье; технология социальной работы; социально-педагогическая технология; инновационные технологии обеспечения социального здоровья; исследования в области технологизации социально-педагогической деятельности

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-72-81

Проблема социального здоровья имеет стратегическое значение для развития общества, социальной сферы, личности. В настоящее время четко обозначилась потребность в качественно новом решении задач в области обеспечения социального здоровья населения. Объективные (социальные) и субъективные (личностные) предпосылки требуют создания механизма эффективного воздействия на процессы, связанные с оздоровлением общества и повышением его духовного, физического, социального потенциала. Характеризуя современную социальную ситуацию, Д.И. Фельдштейн отмечал, что она, «с одной стороны, стимулирует развитие критического мышления, творческой

инициативы, социальной ответственности, способствуя саморазвитию человека как личности. Но, с другой стороны, тревожное расслоение общества, рост сепаратизма, фундаментализма, национализма, неустойчивость экологической, идеологической, социальной обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров, манипулирование сознанием человека через СМИ вызывают не просто дезориентацию людей, но массовый социально-психологический стресс, который сказывается на их духовном и физическом здоровье» [1].

В связи с этим важнейшей задачей теории и практики социальной работы становится поиск средств, которые бы способство-

вали улучшению социального здоровья населения как необходимого условия стабильного общественного развития и национальной безопасности России, реализации социальных потребностей и прав каждого человека. На решение этой важной задачи должны быть направлены усилия государства в целом в целях восстановления резервов здоровья населения, его сохранения, обеспечения возможностей для реализации социальных инициатив и творческих потенциалов граждан. В.Г. Бочарова отмечает, что «государство заинтересовано в качестве научных исследований, которые в конечном результате будут соответствовать уровню инновационной экономики и ориентации на перспективу... Социально-педагогические исследования должны отвечать ожиданиям общества, каждой конкретной семьи, каждого человека. В этом – их специфика» [2, с. 4].

Вместе с тем, несмотря на практическую востребованность исследований в области разработки и внедрения инновационных технологий, обеспечивающих развитие и сохранение социального здоровья, их количество незначительно, что расширяет поле исследовательской деятельности по данной проблематике.

Ускорение темпов развития общества требует новых подходов к осмыслению процесса социализации, средств повышения его эффективности, при этом принципиально учитывать новые социальные риски и вызовы времени, новые пути решения социальных проблем. Востребованным социальной практикой становится технологический подход.

Анализ исследований в области технологического подхода позволил дать авторское определение технологии социальной работы как:

- системы знаний об эффективных способах урегулирования социальных проблем;
- поэтапного решения социальных проблем на основе диагностического целеполагания, проектирования и реализации методов деятельности субъектов социальной практики;
- учебной дисциплины, нацеленной на формирование способности самостоятельно проектировать алгоритмы и совокупность методов эффективного решения социальной проблемы.

Традиционно в практике социальной работы выделяют три уровня реализации деятельности: макро- (общемировой и государственный), мезо- (региональный и общинный), микро- (клиенто-ориентированный), которые согласуются с уровнями технологизации.

Технологии социальной работы можно разделить на:

1) макротехнологии, то есть социальные технологии взаимодействия с крупными подсистемами общества: большие социальные группы, институты на международном и федеральном уровнях;

2) мезотехнологии, то есть социальные технологии на уровне региона, города, населенного пункта, службы, организации, на региональном муниципальном и организационном уровне;

3) микротехнологии, то есть технологии, работающие на небольшие объединения людей, малые группы, семью, соседскую общность, человека – на клиенто-ориентированном уровне [3].

Классификации технологий социальной работы многообразны, они зависят от ряда факторов, к определяющим классификации клиенто-ориентированных технологий относятся следующие факторы:

- гендерную и возрастную специфику;
- вид социального и индивидуального риска;
- конкретный случай [3].

Существует междисциплинарная классификация, к ведущей междисциплинарной технологии социальной работы нами отнесена социально-педагогическая технология.

Современная социальная педагогика как научная и практическая область характеризуется направленностью на педагогическое обеспечение условий для социального благополучия, достойной жизни человека, его творческой самореализации. В системе социальной практики становятся востребованными инновационные технологии, ориентированные на становление, развитие и сохранение социального здоровья населения страны.

Социальная инновация – это результат научной разработки, организации и применения нового, удовлетворяющего потребности человека и общества и вызывающего вместе с тем позитивные социальные изменения. Инновационная социальная техноло-

гия предопределяется общественными потребностями [4, с. 211].

Обращение к проблеме социального здоровья с позиции социальной педагогики – это требование времени. Инновационные технологии обеспечения социального здоровья рассматриваются как объект особого внимания социальной практики и объект исследований в области социальной педагогики.

Технологии развития и сохранения социального здоровья определяем также как технологии позитивной социализации населения. Д.И. Фельдштейн считает, что если социализацию рассматривать как процесс, а индивидуализацию – как отношение к присвоенному в ходе этого процесса, тогда «социализация объективно предстает как поступательный, многоплановый и сложно ранжированный процесс, который не сводится просто к социально заданному (даже при рассмотрении присвоения как готовности к реализации, которое может быть востребовано и действительно реально реализовано) и социально необходимому. Потому что уже в социально заданном, присваиваемом личностью, содержится, имеется действенный компонент будущего – необходимость не только воспроизводства на сегодняшнем уровне, но и движение деятельности (*воспитание на прошлом, устремленном в будущее*)... Отсюда чрезвычайно важно четко понимать и структурировать социализацию как процесс, содержание которого определяется, с одной стороны, прикосновением, освоением всей совокупности социальных влияний мирового уровня цивилизации, культуры, общечеловеческих качеств, с другой – отношением ко всему этому самого индивида, актуализацией его «Я», раскрытием возможностей, потенциалов личности, ее творческой природы» [5, с. 12].

Учитывая данную позицию, социализацию трактуем как развитие и саморазвитие личности в процессе усвоения и воспроизводства социальной культуры, происходящими во взаимодействии человека с обществом, стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями социальной среды на всех возрастных этапах.

Социально-педагогическая технология – это научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успешный результат способов социально-педагогической

деятельности по созданию условий позитивной социализации. Это совокупность общих и частных технологий, это эффективный комплекс форм и методов социально-педагогической деятельности, обусловленный спецификой субъекта и объекта деятельности. Общая технология – это технология, обеспечивающая направление, определенную функцию социально-педагогической работы, это инвариант социально-педагогической деятельности. Частная технология – это технология конкретного случая, применяемая в конкретной среде, ориентированная на конкретного подопечного, необходимая для решения конкретной социально-педагогической задачи.

Особенностью технологий социально-педагогической работы является гуманистический характер деятельности. Гуманистическим смыслом социального развития, социальной политики, социальной работы является отношение к человеку как к высшей ценности бытия, создание условий для свободного развития каждого человека как соединение потребностей общества и личности.

Человек как цель социального развития, как критерий оценки социального процесса представляет собой гуманистический идеал социального проектирования. Движение к этому идеалу связано с гуманизацией жизни общества, в центре планов и забот которого стоит человек со всеми своими нуждами, интересами, потребностями. Сущность человека во многом определяется тем, каких ценностных ориентаций придерживается он, что побуждает его к деятельности. От этого зависит развитие общества и будущее человека.

Для концептуального обоснования социально-педагогической технологии обеспечения социального здоровья как нацеленной на создание условий для позитивной социализации необходимо определиться с пониманием категории «социальное здоровье» как результата социально-педагогической деятельности.

Проведенный анализ работ позволил выделить следующие уровни исследования социального здоровья.

1. *Социальное здоровье нации* – признак гуманизма, зрелости и совершенства социальной системы. Социальное здоровье нации – основа процветания страны. Социальное здоровье нации – это социально-психологическая характеристика общества, отра-

жающая определенный уровень взаимной приемлемости, толерантности социальных групп, социальной идентичности, субъектности, которая обеспечивает комфортное безопасное существование.

2. *Социальное здоровье общности, группы* отражают следующие социально-демографические показатели: рождаемость, смертность, средняя продолжительность жизни, заболеваемость, травматизм, уровень физического развития и др. Главным признаком социального здоровья общества и его общностей становится способность воспроизводства полноценной личности в качестве субъекта общественного развития. Эта способность обусловлена многими как внешними, так и внутренними факторами. К внутренним факторам относят наследственность, онтогенетические характеристики развивающейся личности (пол, возраст). К внешним – природные и социальные. Социальные факторы в трансформирующемся обществе становятся ведущими (экономические, политические, образовательные, культурные).

3. *Социальное здоровье конкретной личности* фиксируется различными диагностическими методами и характеризуется полнотой проявления жизненных сил, ощущением целостности жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности, целостностью и гармоничностью развития личности. Интегрированный критерий социального здоровья личности – ее субъектность в процессе социализации [6, с. 56].

Важным является определение социального здоровья среды и личности как социального качества, отражающего оценку нормы как меры, стандарта социального благополучия и одновременно нормы как меры воплощения идеала жизнедеятельности среды и личности.

Для решения проблем выживания человечества необходимо рассматривать здоровье основным показателем жизнеспособности личности, поколений, семьи, общества, человечества в целом, а социальное здоровье считать показателем жизнеспособности общества.

Социальное здоровье отдельного человека фиксируется различными диагностическими методами и характеризуется полнотой проявления жизненных сил, ощущением целостности жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности, цело-

стностью и гармоничностью развития личности. Структура социального здоровья личности включает: *духовно-нравственный* (следование социальным, нравственным нормам, наличие позитивных социальных смыслов, ценностей и целей), *социально-психологический* (социальная направленность, социальная адаптивность, удовлетворенность) и *деятельностный* (социальная компетентность, социально полезный опыт) *компоненты*. Интегрированный критерий социального здоровья личности – ее субъектность в процессе социализации.

Условиями поддержания социального здоровья личности и среды являются: доступ к различным средам; освоение социальных норм; потребность в стабильности; включенность в многообразные социальные среды; социальная компетентность; соответствие человека среде; самореализация человека; согласие рациональных и иррациональных компонентов социального здоровья; удовлетворенность запросов среды (человека); толерантность в обществе.

Анализ исследовательских подходов к определению сущности социального здоровья позволяет констатировать, что *социальное здоровье – это категория, позволяющая характеризовать норму социального развития человека и общества с учетом параметров социального благополучия личности и среды*.

Социальное здоровье является важной категорией социальной работы и социальной педагогики, позволяющей осуществлять опережающее целеполагание профессиональной деятельности всех субъектов социальной сферы (от исследователей до практиков).

Нормы социального здоровья выступают как регуляторы социального развития, сохраняющие устойчивое социальное функционирование (группа, общность), адекватные возрасту и статусу, характеру социального взаимодействия (личность). Данные нормы задают границы профессиональной деятельности специалиста социальной сферы и определяют ведущие направления технологизации социально-педагогической работы, ориентированные на становление, развитие и сохранение социального здоровья.

Технологии развития и сохранения социального здоровья личности и среды по сути являются технологиями позитивной социа-

лизации. Они предполагают прогнозирование, проектирование, управление во всех областях социальной сферы – технологии влияния на социальную *среду*, а также педагогической поддержки процесса социализации *личности*.

В современных условиях актуальными стали технологии социально-педагогической работы, связанные не столько с формированием действенной социальной политики (макроуровень социальной среды), сколько с ее реальным воплощением в практику (мезо и микроуровень социальной среды). Гуманизация социальной среды напрямую связана с деятельностью технологического плана: чем более совершенны, научно выверены методы социального управления, тем в большей степени социально-педагогические проекты и программы сориентированы на включение личности в позитивную социальную деятельность.

Качество взаимодействия личности с социальной средой есть отражение качества социального управления и самоуправления, качества жизни населения. Опираясь на позицию Н.К. Рериха, который писал: «Стремясь к высшим формам цивилизации, дерзая мыслить даже о культуре, не забудем, что жизненность стремления создается из высокого качества действий», В.И. Патрушев делает вывод о необходимости инновационных технологий социального управления, в которых качество процессов взаимодействия социальной среды и личности влияет на потребности их развития и самовыражения [7].

Социальная среда, ориентированная на личность, всеми социальными институтами обеспечивает качество социализации, качество жизни, сохранность социального здоровья личности и среды. Целостная социально ответственная личность, имея свое качественное «Я», свою «Я»-концепцию, воздействует на качество общества, предъявляет обществу свои требования, притязания, право на жизнь.

Данная тенденция взаимовлияния социального здоровья среды и личности позволяет рассматривать в качестве базовых подходов в разработке технологий социально-педагогического обеспечения социального здоровья населения средовой и личностно-ориентированный подходы.

Соответственно группы технологий социально-педагогической работы, обеспечивающие социальное здоровье среды и личности, можно разделить:

по уровням на:

- технологии, влияющие на социальное здоровье территории (регион, микросоциум);
- технологии, влияющие на социальное здоровье конкретных возрастных групп населения (дети, молодежь, взрослое население, пожилые, старшее поколение);
- технологии, влияющие на социальное здоровье организации, коллектива;
- технологии, влияющие на социальное здоровье семьи;
- технологии, влияющие на социальное здоровье личности;

по функциям на:

- диагностические (технологии, позволяющие установить объективную информацию и служить базой для социально-педагогического проекта – социальное картографирование, социальная паспортизация, социальная история, социальная экспертиза, социально-педагогический мониторинг);
- управленческие (технологии воздействия на социальную среду и личность, позволяющие принимать и воплощать управленческое решение по конкретной социальной проблеме; прогнозирование, моделирование, проектирование, программирование, планирование, контроль, информирование);
- адаптационные (технологии поддержки развития способности к деятельности в конкретной среде);
- терапевтические (технологии социальной интервенции, социального оздоровления, социального контроля);
- профилактические (превентивные технологии, обеспечивающие предупреждение негативного социального явления);
- реабилитационные (технологии восстановления социального функционирования личности);
- абилитационные (технологии активизации самостоятельного развития личности).

В ходе исследования разработана структура технологии, обеспечивающая процессы становления, развития и сохранения социального здоровья населения, которая включает следующие компоненты:

– **субъектный**: *личность и социальная среда* (семья, населенный пункт, район, область, регион, государство);

– **алгоритмический** (диагностический – целеполагания – мотивационный – проектировочный – организационно-деятельностный – рефлексивный-коррекционный этапы);

– **результативный** (реальное, нормативное, оптимальное, идеальное состояние, критерии, показатели и уровни социального здоровья субъекта).

Технологии социально-педагогической работы, оптимизируя процессы социализации человека и развития общества, создают условия, позволяющие гуманизировать социальную среду, формировать целостную, физически здоровую и духовно богатую личность.

Рассмотрим *технологии обеспечения социального здоровья с позиции средового подхода*. Например, технологию развития социального здоровья конкретного региона, в основе которой представление об уникальности среды, в качестве характеристик которой выступают: природно-климатическое и географическое положения; экономический, социальный, научный, информационный и кадровый потенциалы; историко-культурное наследие; демографическая обстановка; национальный состав; экологическая обстановка. Основной идеей технологии обеспечения социального здоровья среды региона является управление устойчивым социальным развитием территорий и обеспечение дополнительных возможностей и ресурсов. Технология предполагает разработку и реализацию комплексных проектов и программ, направленных на:

– формирование и улучшение имиджа территории, ее социального статуса, деловой и социальной конкурентоспособности;

– расширение участия территории в реализации международных, национальных, региональных и локальных программ развития, влияющих на социальную культуру и качество жизни населения;

– привлечение на территорию государственных и иных внешних по отношению к данному региону заказов производственного, социального и культурного содержания;

– повышение инвестиционной привлекательности, интереса с точки зрения привлечения ресурсов;

– стимулирование обмена ресурсами с другими территориями;

– привлечение дополнительных возможностей для социальной, профессиональной и личностной реализации населения;

– формирование эффективных и благоприятных отношений населения территории и органов управления;

– развитие патриотизма населения территории.

Особую роль приобретают в данной инновационной технологии социальные коммуникации, демонстрирующие **открытость** региона для внутренних и внешних контактов, позволяющую увеличить количество и качество информации о территории, число инновационных проектов, ориентированных на развитие социального здоровья населения территории, которые сочетают в себе элементы праздника, культурно-досугового мероприятия и демонстрации **позитивных достижений** социальной среды и успешности жизнедеятельности каждого человека в ней.

В современных условиях особое значение приобретают технологии кластерных инициатив в социальной работе, согласно Е.Н. Приступе, социальный кластер в социальной работе – это совокупность поставщиков и потребителей социальных услуг, средств социальной работы (правовое обеспечение, методология и философия социальной работы, социальная инфраструктура региона, профессиональное образование специалистов социальной сферы, стандарт социальных услуг, социальные инициативы), ориентированных на достижение основных результатов с учетом особой социальной политики государства, региона, а также минимальных государственных социальных стандартов в области социального обслуживания. [8, с. 107].

На уровне региона возрастает значение технологии общественной экспертизы как квалиметрической и инновационной. Т.Г. Новикова рассматривает общественную экспертизу как форму участия общественности в подготовке и принятии социально значимых решений. Это связано с политикой государства, нацеленной на открытость, информированность и обратную связь [9, с. 27].

В качестве *личностно-ориентированной технологии*, обеспечивающей сохранение и развитие социального здоровья, рассмотрим технологию оптации, которая позволяет обеспечить личностный выбор социально здорового стиля жизни и созидательной деятельности из всех возможных. Оптация выступает основой успешной социальной реализации личности, которая связана с социальной оценкой (одобрения или неодобрения) как ответом на выполнение или невыполнение предъявленных к личности требований.

Личностно-ориентированный подход предполагает поиск инновационных технологий, которые способны эффективно воздействовать на выбор личности, учитывая субъектность как главную характеристику ответственной за выбор личности. Это не только методы индивидуальной работы (консультирование, тренинг, мотивационная беседа и др.), но и групповой, а также работы с применением информационно-коммуникативных технологий (просветительские, социокультурные программы, социальная реклама, дискуссии в сетевом сообществе и др.). Особое значение приобретают инновационные технологии социального сопровождения различных групп населения в контексте введения нового законодательства в области социального обслуживания населения [10, с. 166].

Продвигая социально здоровый стиль жизни, специалисты социальной сферы затрагивают столь важное для каждого человека понятие как благосостояние, определяя данное понятие через категории качества жизни, безопасности, успешности, счастья. Подобный шаг дает профессионалу возможность демонстрации влияния рекомендуемого образа и стиля жизни на условия существования: здоровье, развитие семьи, образование, мобильность, на степень развития и удовлетворения социальных потребностей, удовлетворенность личности. Соответственно инновационными должны быть и технологии образования специалистов, осуществляющих социально-педагогическую деятельность с населением. Важно учитывать непрерывность социального образования, включая юнгогические, андрогогические и геронтогические технологии. Например, в обучении взрослых в магистратуре необходимо применять андрогогические технологии [11,

с. 141], а также информационно-коммуникативные, включая сетевые проекты как ведущий метод интерактивного обучения [12, с. 139], онлайн-конференции как технологии организации взаимодействий профессионалов в обучении будущих профессионалов, так и населения. Как отмечает Л.Н. Горбунова, это электронный способ непрерывного общения, связанный с «цифровой глобализацией образования», с внедрением открытых онлайн-курсов и идей бесплатного дистанционного образования, обозначенной в Форсайт-прогнозе Агентства стратегических инициатив «Образование–2030» [13, с. 35].

Интеграция средового и личностно-ориентированного подходов позволяет конструктивно проектировать инновационные технологии позитивной социализации населения.

Представленный материал отражает авторскую позицию о перспективах исследования инновационных технологий, обеспечивающих становление, развитие и сохранение социального здоровья личности и среды с позиции социальной работы. На наш взгляд, это направления исследовательских работ, связанные с концептуальным обоснованием инновационных технологий, нацеленных на:

- реализацию педагогических условий позитивной социализации личности в конкретных средовых условиях (от мегаполиса до села; от детского сада до университетов третьего возраста, в разных этнических средах и др.);
- формирование здорового образа и стиля жизни населения с учетом возрастного и межпоколенного подходов;
- создание развивающих сред, способствующих самореализации личности и проявлению кластерных социальных инициатив;
- профессиональное мультидисциплинарное сопровождение социального развития детей, подростков;
- педагогический компонент социальной поддержки и помощи лицам и группам в преодолении проблемных, кризисных и экстремальных ситуаций в жизнедеятельности;
- применение новых информационно-коммуникативных технологий в непрерывном социальном образовании личности;
- включение социально-педагогического потенциала некоммерческих, волонтерских, общественных организаций, социаль-

ных предпринимателей и других представителей гражданского общества;

– применение квалиметрических технологий социальной работы;

– создание системы непрерывного социального образования и воспитания, формирующей компетентностный потенциал дальнейших изменений в социальной среде (общекультурный и профессиональный уровни социального образования и воспитания).

Данные исследования в области инновационных технологий, обеспечивающих социальное здоровье личности и социальной среды, позволят повысить качество и эффективность социальной работы, учитывающей конкретные потребности и проблемы граждан в современной ситуации и в будущем.

Список литературы

1. *Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека. М.: МПСИ, 2005. 11 с.
2. *Бочарова В.Г.* Современные приоритеты научных исследований в отечественной социальной педагогике // Социальная педагогика в России. 2012. № 5. С. 3-11.
3. *Гарашкина Н.В., Дружинина А.А.* Социальная работа по решению проблем самовольных уходов несовершеннолетних из семей: технологический подход // Социально-экономические явления и процессы. 2014. Т. 9. № 9. С. 139-147.
4. *Дружинина А.А.* Инновационный опыт решения проблем формирования навыков самостоятельной жизни у воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Вып. 9 (149). С. 50-56.
5. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: МПА, 1995. 368 с.
6. Социальное здоровье / под ред. Н.В. Гарашкиной. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. 267 с.
7. *Патрушев В.И.* Основы общей теории социальных технологий. М.: Изд-во ИКАР, 2008. 320 с.
8. *Приступа Е.Н.* Кластерные инициативы в социальной работе // Сборник материалов конференции НИЦ «Социосфера». 2013. № 51. С. 107-108.
9. *Новикова Т.Г.* Общественная экспертиза в образовании // Народное образование. 2012. № 7. С. 26-30.
10. *Приступа Е.Н.* Социальное сопровождение семьи в контексте современного законодательства в России // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: материалы Междунар. заочной науч.-практ. конф. / под ред. Т.Т. Щелиной, Ю.Е. Болотина. Арзамас, 2015. С. 166-169.
11. *Воротилкина И.М.* Обучение взрослых в магистратуре по социальной работе // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 140-144.
12. *Новикова Т.Г.* Сетевой проект как ведущий метод интерактивного обучения // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Артюхиной. Арзамас, 2015. С. 139-148.
13. *Горбунова Л.Н.* Онлайн-конференции в профессиональном развитии педагогических работников // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 1. С. 29-36.

References

1. Fel'dshteyn D.I. *Prioritetnye napravleniya razvitiya psikhologicheskikh issledovaniy v oblasti obrazovaniya i samoobrazovaniya sovremenno-go cheloveka* [Directions with the highest priority of development of psychological investigation in the sphere of education and self-education of a modern human]. Moscow, MPSI, 2005. 11 p. (In Russian).
2. Bocharova V.G. *Sovremennye prioritety nauchnykh issledovaniy v otechestvennoy sotsial'noy pedagogike* [Modern priorities of scientific investigations in homeland Social Pedagogics]. *Sotsial'naya pedagogika v Rossii – Social Pedagogics in Russia*, 2012, no. 5, pp. 3-11. (In Russian).
3. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. *Sotsial'naya rabota po resheniyu problem samovol'nykh ukhodov nesovershennoletnikh iz semey: tekhnologicheskii podkhod* [Social work on the solution of the problem of minors' unauthorized leave from families: technological approach]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy – Social and economic phenomena and processes*, 2014, vol. 9, no. 9, pp. 139-147. (In Russian).
4. Druzhinina A.A. *Innovatsionnyy opyt resheniya problem formirovaniya navykov samostoyatel'noy zhizni u vospitannikov i vypusknikov organizatsiy dlya detey-sirot i detey, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ey* [Innovative experience of the solution of problems of formation of skills of independent life at pupils and gra-

- duates of the organizations for children of orphans and children without parental support]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, vol. 20, no. 9 (149), pp. 50-56. (In Russian).
5. Fel'dshteyn D.I. *Problemy vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii* [Problems of developmental and pedagogical psychology]. Moscow, IPA Publ., 1995. 368 p. (In Russian).
6. *Sotsial'noe zdorov'e* [Social health], ed. N.V. Garashkina. Tambov: Tambov State University named after G.R. Derzhavin Publ., 2008. 267 p. (In Russian).
7. Patrushev V.I. *Osnovy obshchey teorii sotsial'nykh tekhnologiy* [Basic principles of theory of social technologies]. Moscow, IKAR Publ., 2008. 320 p. (In Russian).
8. Pristupa E.N. Klasternye initsiativy v sotsial'noy rabote [Cluster initiatives in social work]. *Sbornik materialov konferentsii NITs "Sotsiosfera"* [Proceedings of conference of scientific-publishing centre "Sociosphere"], 2013, no. 51, pp. 107-108. (In Russian).
9. Novikova T.G. Obshchestvennaya ekspertiza v obrazovanii [Public evaluation in education]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2012, no. 7, pp. 26-30. (In Russian).
10. Pristupa E.N. Sotsial'noe soprovozhdenie sem'i v kontekste sovremennogo zakonodatel'stva v Rossii [Social support of the family in the context of modern legislation in Russia]. *Materialy Mezhdunarodnoy zaachnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Teoriya i praktika psikhologo-sotsial'noy raboty v sovremennom obshchestve»* [Proceedings of the International distance research and application conference "Theory and practice of psychological-social work in modern society"], eds. T.T. Shchelina, Yu.E. Bolotin. Arzamas, 2015, pp. 166-169. (In Russian).
11. Vorotilkina I.M. Obuchenie vzroslykh v magistrature po sotsial'noy rabote [Social work teaching a master-degree for adults]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2015, no. 3, pp. 140-144. (In Russian).
12. Novikova T.G. Setevoy proekt kak vedushchiy metod interaktivnogo obucheniya [Network project as a leading method of interactive teaching]. *Sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Web-tekhnologii v obrazovatel'nom prostranstve: problemy, podkhody. perspektivy»* [Proceedings of the International research and application conference "Web-technologies in education: problems, approaches, prospects"], ed. S.V. Artyukhina. Arzamas, 2015, pp. 139-148. (In Russian).
13. Gorbunova L.N. Onlayn-konferentsii v professional'nom razvitii pedagogicheskikh rabotnikov [Online conferencing in teacher professional development]. *Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskov'ya* [Academia. Pedagogical journal of Moscow region], 2015, no. 1, pp. 29-36. (In Russian).

Поступила в редакцию 12.03.2016 г.
Received 12 March 2016

UDC 36+378

INNOVATIVE TECHNOLOGY TO ENSURE SOCIAL HEALTH

Natalya Vladimirovna GARASHKINA

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Social-Pedagogic Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: nagaraisr@mail.ru

Anastasiya Aleksandrovna DRUZHININA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Social-Pedagogic Education Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

E-mail: nagaraisr@mail.ru

The social health has strategic value for the development of society, social sphere, personality, as a result, an urgent task of the theory and practice of social work is the search for innovative technologies that ensure the social welfare of the population. The analysis of researches in the field of technological approach allowed to give the author's definition of technologies of social work as a system of knowledge, social practice and disciplines, aimed at effectively solving social problems. Technologies of saving and development of social health are defined as socio-pedagogical and innovative, so as technologies of positive socialization. Socialization is interpreted as the development of the personality and self-development of the personality in the process of mastering and reproduction of social culture at all age levels. For a conceptual foundation of innovative technologies it is important to understand the category of "social health" as a result of socio-pedagogical work. The integrated criterion of social health of the personality is her / his subjectivity in the process of socialization. The trend of the interaction of the social health environment and the personality allows it to be considered as basic approaches in the development of innovative technologies of socio-pedagogical support of the social health of the population environmental and learner-centered approaches. Groups and structure of technologies providing social health environment and personality are selected. The author's position about the prospects for research of innovative technologies, ensure the preservation of the social health of the individual and the environment is reflected and prospective areas of social work that will enhance the quality and effectiveness of activities, taking into account specific social needs and problems of citizens in the current situation and in the future are identified.

Key words: social health; technology of social work; social-pedagogical technology; technologies of ensuring social health; innovative technologies to ensure social health; research in the field of technologization of social-pedagogical activity

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-72-81

Информация для цитирования:

Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Инновационные технологии обеспечения социального здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 72-81. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-72-81.

Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Innovatsionnye tekhnologii obespecheniya sotsial'nogo zdorov'ya [Innovative technology to ensure social health]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 72-81. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-72-81. (In Russian).

УДК 93/94+03.23

МИГРАЦИЯ ЧАСТИ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА В ОСМАНСКУЮ ИМПЕРИЮ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.

© Джасмина Умрудиновна АХМЕДОВА

кандидат исторических наук, доцент кафедры юридических и гуманитарных дисциплин
Филиал Дагестанского государственного университета в г. Дербенте
368600, Российская Федерация, Республика Дагестан, г. Дербент, ул. Гейдара Алиева, 11
E-mail: akhmedova-du@yandex.ru

На основе официальных архивных русских документов, с использованием данных турецких авторов показан процесс вынужденной миграции части дагестанцев в Османскую империю во второй половине XIX – начале XX в., выявлены причины, хронология и масштабы этой этнической миграции. На основе данных турецких авторов Иззета Айдемира и Бадри Хабичогу, проанализировавших огромный конкретно-исторический архивный материал выделены основные этапы переселения северокавказцев в Турцию. Отражено влияние переселенческого движения в Дагестане непосредственно не только на демографические и территориальные позиции северокавказских этносов, но и на этнический состав населения ряда турецких провинций, в которых поселились мигранты из Дагестана и Северного Кавказа. Выявлены особенности переселенческого движения представителей народов Дагестана, отличавшие его от переселенческого движения среди других народов Северного Кавказа.

Ключевые слова: мухаджирство, этническая миграция дагестанцев в Османскую империю, вынужденные мигранты, переселенческое движение, сезонная миграция, Дагестанская область, горцы Кавказа, Кавказская война, северокавказские этносы, демографическая обстановка, аграрная политика

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-82-88

После окончания Кавказской войны в начале шестидесятых годов XIX в. на Северном Кавказе, в т. ч. и в Дагестане, возникло мухаджирство – переселенческое движение значительной части кавказских народов в Османскую империю, вызванное военно-политическими методами присоединения региона к России.

Переселенческие настроения у горцев явились по сути своеобразной формой протеста против аграрной политики колониального режима России на Северном Кавказе и Дагестане, поскольку они были вызваны прежде всего социальным и национальным гнетом и религиозными мотивами, которые подогревались протурецки настроенными феодалами и мусульманским духовенством [1, с. 203].

Атмосфера, в которой рождались эти настроения горцев Северного Кавказа после окончания Кавказской войны, достаточно адекватно отражена в отчете начальника Аргунского округа Терской области майора А.П. Ипполитова. «В настоящее время, – писал он в апреле 1865 г., – господствующая мысль в народе та, что их будут переселять, отбирать оружие, обращать в христианство, брать на военную службу и, наконец, что

земля, на которой они живут, им оставлена не будет и что они, кроме того, будут обложены громадными податями не только с каждого двора и души, но даже с домашней птицы и баранов» [2, с. 79].

Вопросы, связанные с переселением части горцев Северного Кавказа в Турцию, в целом изучены относительно хорошо, но этого нельзя сказать о переселении в Турцию представителей народов Дагестана. В работах, где затрагивается эта тема, исследователи обычно излагают общий ход переселения горцев Северного Кавказа в Турцию, ограничиваясь простой констатацией факта переселения горцев Дагестана или некоторыми деталями этого процесса [3, с. 517-518].

Как уже отмечалось в историографическом обзоре, большой оригинальный материал по различным аспектам проблемы миграции дагестанцев в Турцию содержится в работах турецких историков И. Айдемира, Б. Хабичогу, дагестанских исследователей: этнографа М.М. Магомедханова, востоковеда А.М. Магомеддаева, историка М.И. Абдуллаевой и др.

Переселенческое движение представителей народов Дагестана имело свои особенности, отличавшие его от переселенческого

движения среди других народов Северного Кавказа. Некоторые аспекты этой вынужденной миграции представителей народов Дагестана до сих пор не стали предметом специального анализа [4, с. 163].

Стремление к переселению в Турцию кавказских горцев-мусульман, начавшееся в 1858 г., продолжалось вплоть до начала 1920-х гг. Особенно широкий размах переселение в Турцию приняло в 1864–1865 гг. [5, с. 65].

На протяжении 1858–1865 гг., по официальным сведениям, которые дают несколько заниженные цифры, было выселено 493,2 тыс. человек или 1/11 часть всего населения Кавказа [6, с. 78]. Всего за весь период после окончания Кавказской войны, согласно русской официальной статистике, было выселено в пределы Османской империи от 500 до 1800 тыс. человек [7, с. 133].

Этнический состав переселенцев был очень разнообразным. По сведениям известного русского кавказоведа А.Д. Берже, можно насчитать до 16 этнических названий северокавказских этносов и их субэтнических групп, представители которых переселялись в Турцию: шапсуги, убыхи, нутхайцы, прикубанские ногайцы, абазинцы, абадзехи, чеченцы, кабардинцы и др. [4, с. 165-166].

Стремление к переселению в Турцию проявляли представители почти всех мусульманских народов Кавказа, но наибольшее число переселенцев дали народы Северного Кавказа; в первую очередь это относится к черкесам, чеченцам и ногайцам. Из народов Дагестана, где масштабы переселения в Турцию были весьма незначительны, более других мигрировали аварцы и андийцы, кумыки и даргинцы.

Переселение представителей народов Дагестана в Турцию имело свои специфические особенности, которые отличали его от переселения горцев других регионов.

Хотя некоторые исследователи считают, что «самодержавие не только не препятствовало эмиграции горцев в Турцию, но и в какой-то мере содействовало им в этом. Начальник Дагестанской области неоднократно мотивировал эту политику тем, что в области заметно увеличилось количество населения, а «учитывая малоземелье в Дагестане, сделалось необходимым выпускать в Турцию по

временам известную долю населения» [3, с. 518].

Но на самом деле в Дагестане с самого начала переселенческое движение в Турцию сильно ограничивалось и даже запрещалось начальником Дагестанской области, в то время как в большинстве других регионов Кавказа до 1865 г. оно либо допускалось, либо прямо поощрялось, как например, среди адыгов (черкесов), чеченцев, ногайцев и др.

В результате переселение в Турцию представителей народов Дагестана не приняло массового характера. В 1860 г. начальник Дагестанской области отмечал, что «стремление в Турцию настойчивей других обнаруживают жители некоторых мест Южного Дагестана. Во главе их стало общество Башлы...» [8, с. 55-56]. Он был обеспокоен тем, что «движение этого общества в Турцию возбудило бы в остальном населении такое опасение за будущность, что значительная часть дагестанцев устремила бы за ним» [8, с. 57].

Администрация Дагестанской области предприняла ряд мер для сдерживания переселенческого движения из Дагестана. Для этого «несколько человек подстрекателей частью высланы в Россию, частью выселены в Турцию» [8, с. 58].

После этих «профилактических» мер, по словам начальника Дагестанской области, «стремление к переселению к концу 1860 г. постепенно начало утихать и огромная масса населения спасена от неотвратимых бедствий, которые были испытаны переселенцами из других частей Кавказа» [8, с. 57].

В начале 1865 г. переселенческие настроения вновь охватили население Дагестана, но на этот раз стремление переселиться в Турцию проявляли жители северо-западных районов области. В одном из писем-отчетов из Темир-Хан-Шуры от 20 апреля 1865 г. сказано, что «готовящееся переселение из Чечни отразилось и на жителях Дагестана, смежного с ней. Из пограничных с Терской областью наибств Андийского округа в последнее время стали поступать просьбы от 10 до 20 семейств одновременно на дозволение переселиться в Турцию» [2, с. 65].

В соответствии с политикой сдерживания жителей Дагестанской области от переселения в Турцию, им «было отказываемо» [2, с. 66].

С целью предотвращения переселенческих настроений в области на будущее было указано «иметь непрерывный и строгий надзор за теми людьми, которые будут возбуждать жителей к переселению разными выдуманными слухами об ожидающих будто бы их притеснениях и таких подстрекателей доставлять арестованными в Темир-Хан-Шуру, откуда они, смотря по степени вины их, будут высылаемы в Россию» [2, с. 66-67].

Для того чтобы стремление горцев Дагестана не приняло массового характера, населению области было объявлено, что «по точному смыслу условий, заключенных с турецким правительством, в нынешнем году (1865 г.) кроме чеченцев никому из жителей Кавказского края не дозволяется переселяться в Турцию» [2, с. 68].

Судя по отчету начальника Дагестанской области, среди причин, толкавших горцев оставлять насиженные места и покидать родину, добиваться разрешения эмигрировать в Турцию, преобладали экономические мотивы: «Вскоре после обложения жителей Темир-Хан-Шурина округа денежной податью стали являться с просьбами о дозволении выхода в Турцию жители не только тех селений этого округа, из коих постоянно просящихся, но из таких мест, откуда прежде не являлось подобных просьб» [3, с. 518].

Среди факторов, препятствовавших миграционным настроениям среди горцев, следует назвать то, что коренное население Северного Кавказа и Дагестана культивировало оседлые формы жизни, было привязано к традиционным селениям.

Малоземелье, трудности ведения хозяйства в экстремальных горных условиях, осложненные перенаселенностью и другими факторами, казалось бы, должны были способствовать переселению дагестанцев, однако именно в Дагестане миграция горцев разворачивалась менее масштабно. Исследователи XIX в. не случайно и справедливо отмечали, что горец Дагестана «только по необходимости решался на переселение» [9, с. 11].

Другой историк-кавказовед, действительный статский советник А.П. Берже также писал о привязанности горцев Дагестана к своей земле: «...здесь на скалистых, безлесных горах, каждый клочок земли, способный к обработке, добыт трудами поколений, пе-

редается из рода в род и составляет единственное обеспеченное существование семьи. Дагестанец дорожит этим достоянием и местом, в котором родился, более всего на свете» [10, с. 28].

Хотя в отчете говорилось, что «в настоящее время, как в Андийском округе, так и в остальных частях Дагестана стремление на переселение в Турцию более не обнаруживается и совершенно спокойно», но в действительности из-за ограничений и прямых запретов наиболее фанатично настроенные горцы Дагестана бежали в Турцию вместе с чеченцами.

Об этом прямо говорится в письме начальнику Терской области генерал-майора М.А. Кундухова, которому кавказская администрация поручила организовать переселение горцев Терской области в Турцию. В 1865 г. он отмечал, что «из Дагестана очень много приезжают в Чечню с просьбой переселиться всем вместе» [11, с. 58].

Что касается северной части современного Дагестана, которая входила в Кумыкский и Нагорный округа Терской области, то и здесь не наблюдалось массового переселения населения (кумыков, аварцев и др.) в Турцию. В отчете командующего войсками Терской области от 15 апреля 1865 г. сказано, что «в трех округах Кумыкском, Кабардинском и Осетинском приняты меры к удержанию этого стремления и <...> в случае переселения полагаю ограничиться выпуском из каждого округа не более как по 100 семейств, лиц, преимущественно отличающихся фанатическим направлением» [2, с. 68].

Материалы табл. 1 свидетельствуют о малых масштабах числа дагестанцев, выезжавших в паломничество. Следует иметь в виду, что часть выехавших жителей за пределы Дагестана в Мекку оставались на территории Османской империи (ныне это – Турция, Сирия, Иордания, Египет).

Мухаджиры из Дагестана при переселении в Османскую империю в основном пользовались сухопутным маршрутом: через Азербайджан или Грузию добирались до турецких городов: Карс, Эрзерум, Муш; и реже – через порты – Одесса, Потти, Батуми, Новороссийск, и прибывали в турецкие города-порты: Стамбул, Трабзон, Самсун.

Таблица 1

Ведомость жителей Дагестанской области, уволенных в Мекку
на богомолье с 1863 по 1 октября 1869 г. [12, л. 18]

Округа	1863 г.	1864 г.	1865 г.	1866 г.	1867 г.	1868 г.	1869 г.	Всего человек
Темир-Хан-Шуринский	63	9	35	8	39	32	109	335
Даргинский	35	4	23	19	26	25	—	142
Кюринский	12	—	1	26	10	17	24	90
Самурский	34	5	19	23	34	22	—	137
Кайтаго-Табасаранский	—	8	15	7	51	38	9	138
Гунибский	31	1	20	13	42	56	52	245
Кази-Кумухский	12	8	23	41	27	62	5	208
Андийский	14	8	5	23	24	32	40	146
Аварский	19	5	14	9	6	24	85	162
Итого:	220	68	155	169	259	308	324	1603

Царское правительство постаралось, чтобы Турция выделяла горцам-эмигрантам районы для поселения подальше от своих границ, т. к. опасалось, что «может сделаться вредным не только во время войны, но и во время мира...» с Турцией [13, с. 1011-1012].

После окончательного утверждения России на Северном Кавказе царские власти со второй половины 1860-х гг. меняют свою тактику и начинают проводить политику «препятствования» выселению горцев. Дело в том, что казаки и крестьяне, переселенные из внутренних районов России, оказались непригодными к террасному земледелию, виноградарству, шелководству и т. д., многие станицы пришлось даже упразднить [10, с. 21].

Начальник Дагестанской области писал наместнику на Кавказе о том, что на земли аварцев, переселяющихся в Турцию, невозможно заселить не только казаков и крестьян, но даже другие народы Дагестана, — из-за безземелья и сурового климата [14].

Для дагестанцев была установлена квота — до 150 хозяйств ежегодно могли выехать из Дагестана, они должны были оплатить все налоги за 10 лет вперед, сельское общество должно было выдать подписанное всеми взрослыми мужчинами разрешение на выезд («приговор»); с уезжающих брали подписку о том, что после переселения в Турцию они никогда обратно не вернуться; позже от желающих переселиться требовали согласие турецкого правительства принять эмигрантов в свое подданство [15, л. 2].

Царское правительство решило создать из Дагестана и Чечни «буферную зону» между Россией и Турцией, т. к. горцы доказали, что умеют и могут защищать свою родину в

боях и с Надир-шахом, и с Турцией, и с Россией [16, с. 13].

После того, как в апреле 1865 г. Турция официально уведомила царское правительство о том, что она отказывается принимать выходцев с Кавказа без предварительного согласования с турецким правительством, кавказская администрация приняла ряд мер, ограничивающих выезд горцев в Турцию, и установила ежегодные нормы выпуска переселенцев. При этом если ранее выезжавшие в Турцию горцы могли свободно продать принадлежащую им землю, то с 1867 г. царские власти запретили продажу земли, мотивируя это тем, что земля не является собственностью горца-крестьянина, а принадлежит казне. Кроме того, каждый горец, желающий переселиться в Турцию, должен был внести в казну единовременную денежную подать на десять лет вперед [3, с. 518].

Таким образом, в Дагестане сами горцы весьма неохотно решались на переселение, да и администрация области разрешала переселяться только определенному числу семейств, которые получали паспорта под видом отправления на богомолье в Мекку, причем им объявлялось, что после ухода их за границу им запрещается возвращение на родину [17, л. 7].

Тем не менее, некоторая часть общества, под влиянием наиболее ортодоксальных представителей духовенства, продолжало сохранять стремление эмигрировать в пределы Османской империи. Российская администрация на Кавказе, не заинтересованная в массовом отъезде дагестанцев, установив барьер в виде взыскания всех налогов с отъезжающих за десять лет вперед, добила

отъезда наиболее фанатичной части населения, которая готова была пойти на все ради ухода из-под власти неверных. В результате миграционных процессов за границей оказались многие известные религиозные деятели.

В соответствии с нормами, установленными начальниками Дагестанской и Терской областей, с 1865 по 1872 гг. разрешалось «увольнять», т. е. выезжать навсегда из всех округов Дагестанской области до 150 семейств ежегодно и из Кумыкского округа Терской области – до 100 семейств.

В 1872 г. квоты выезжающих в Турцию из Дагестанской области были увеличены до 250 семейств, а в 1873 г. – до 300 семейств; однако число реально выселившихся в 1872 г. составило только 120 семейств, а в 1873 г. – 179 семейств [4, с. 31]. Всего за период с 1865 по 1873 гг., по нашим подсчетам, из Дагестана в Турцию переселилось несколько более 2 тыс. семейств, или примерно 12–14 тыс. человек.

Большой интерес представляют данные турецких архивов, которые фиксировали количество прибывающих вынужденных мигрантов из Дагестанской области. Основываясь на архивных сведениях, Б. Хабичоглу установил, что в 1860 г. в пределы Османской империи переселилось 130 дагестанских семей, в 1864 г. – 110 семей, в 1872 г. – 101 семья, в 1874 г. – 554 человека, в 1890 г. – 2514 человек, в 1901 г. – 3146 человек, в 1902 г. – 3361 человек, в 1903 г. – 1392 человек, в 1905 г. – 836 человек [18, с. 85].

Б. Хабичоглу выделил пять этапов переселения северокавказцев в Турцию (1858–1863 гг., 1863–1864 гг., 1865–1877 гг., 1877–1878 гг., 1878–1907 гг.) [18, с. 86].

Всего из Дагестана с 1858 по 1907 гг., по данным турецкого автора Иззета Айдемира, проанализировавшего огромный конкретно-исторический архивный материал, прибыло и расселилось на территории Османской империи около 20 тыс. вынужденных мигрантов – мухаджиров [19, с. 134].

Итак, вынужденная этническая миграция северокавказцев, а также дагестанцев на территорию единой Турции и другие страны Передней Азии явилась важным социальным процессом, оказывающим существенное влияние на облик Северного Кавказа после окончания Кавказской войны.

Это вынужденное переселенческое движение оказало непосредственное влияние не только на демографические и территориальные позиции северокавказских этносов, но и на этнический состав населения ряда турецких провинций, в которых поселились мигранты из Дагестана и Северного Кавказа.

В целом же миграция части дагестанцев в Турцию во второй половине XIX – начале XX в. представляет собой типичный случай массового перемещения представителей дагестанских этносов, вынужденно покидающих территорию места своего традиционного обитания и переселяющихся в иное географическое и культурное пространство, расположенное в значительном отдалении от родины на территории Анатолии и сопредельных регионов.

Список литературы

1. История народов Северного Кавказа (конец XVIII в. – 1917 г.). М., 1988.
2. *Дзагуров Г.А.* Переселение горцев. Ростов н/Д, 1925.
3. История Дагестана с древнейших времен до наших дней: в 2 т. М.: Наука, 1967. Т. 1.
4. *Берже А.Д.* Выселение горцев с Кавказа // *Русская старина*. СПб., 1882. Т. 33.
5. *Аболтин В.А.* Национальный состав Турции // *Новый Восток*. М., 1925, № 1 (7). С. 21.
6. *Мусаева М.К., Магомеддадаев А.М., Курбанов М.Ю.* Дагестанская диаспора в Турции. Махачкала, 1999.
7. *Абдуллаева М.И.* Внутриполитическая ситуация в Дагестане в 70–90 гг. XIX века и миграционные процессы. Махачкала, 2006.
8. Краткий отчет начальника Дагестанской области со времени образования ее по 1 ноября 1863 г. Без места и года издания.
9. *Дубровин Н.Ф.* История войны и владычества русских на Кавказе. СПб., 1871. Т. 1. Кн. 1.
10. *Берже А.П.* Выселение горцев Кавказа // *Русская старина*. СПб., 1882. Т. 36.
11. *Алибеков С.Ф.* Эмиграция северокавказских народов в Османскую империю. Махачкала, 2000.
12. Рукописный фонд Института истории, археологии и этнографии Дагестанского научного центра Российской академии наук. Ф. 1. Оп. 1. Д. 150.
13. АКАК (Акты, собранные кавказской археологической комиссией) Т. 12.
14. Центральный государственный архив Республики Дагестан (ЦГА РД). Ф. 1. Д. 92.
15. ЦГА РД. Ф. 147. Оп. 1. Д. 5.

16. Магомеддадаев А.М. Дагестанская диаспора в Турции и Сирии; Генезис и проблемы ассимиляции: дис ... канд. ист. наук. Махачкала, 1997.
17. ЦГА РД. Ф. 2. Оп. 2. Д. 59а.
18. Habicoglu B. Kafkasyadan Anadoluya gocler. Istanbul, 1993.
19. Aydemir I. Goc: kuzey kafkasualilarin goc tarihi. Ankara, 1988.

References

1. *Istoriya narodov Severnogo Kavkaza (konets XVIII v. – 1917 g.)* [History of people of North Caucasus (end of the XVIII century – 1917)]. Moscow, 1988. (In Russian).
2. Dzagurov G.A. *Pereselenie gortsev* [Highlanders' migration]. Rostov-on-Don, 1925. (In Russian).
3. *Istoriya Dagestana s drevneyshikh vremen do nashikh dney: v 2 t.* [History of Dagestan from the earliest times to modern times: in 2 vols.]. Moscow, Nauka Publ., 1967, vol. 1. (In Russian).
4. Berzhe A.D. *Vyselenie gortsev s Kavkaza* [Highlanders' expulsion from Caucasus]. *Russkaja starina* [Russian olden time]. St. Petersburg, 1882, vol. 33. (In Russian).
5. Aboltin V.A. *Natsional'nyy sostav Turtsii* [Ethnic composition of Turkey]. *Novyy Vostok – New East*. Moscow, 1925, no. 1 (7), p. 21. (In Russian).
6. Musaeva M.K., Magomeddadaev A.M., Kurbanov M.Ju. *Dagestanskaya diaspora v Turtsii* [Dagestan expat community in Turkey]. Makhachkala, 1999. (In Russian).
7. Abdullaeva M.I. *Vnutripoliticheskaya situatsiya v Dagestane v 70–90 gg. XIX veka i migratsionnye processy* [Domestic policy in Dagestan in 70s–90s of the XIX century and migration process]. Makhachkala, 2006. (In Russian).
8. *Kratkiy otchet nachal'nika Dagestanskoy oblasti so vremeni obrazovanie ee po 1 noyabrya 1863 g.* [Short report of the chief of Dagestan Region from the time of formation to November 1, 1863]. Unpublished. (In Russian).
9. Dubrovin N.F. *Istoriya voyny i vladychestva russkikh na Kavkaze* [History of war and domination of Russians in Caucasus]. St. Petersburg, 1871. vol. 1, book 1. (In Russian).
10. Berzhe A.P. *Vyselenie gortsev Kavkaza* [Highlanders' expulsion from Caucasus]. *Russkaya starina* [Russian olden time]. St. Petersburg, 1882, vol. 36. (In Russian).
11. Alibekov S.F. *Emigratsiya severokavkazskikh narodov v Osmanskuyu imperiyu* [Emigration of North Caucasian people in Osman Empire]. Makhachkala, 2000. (In Russian).
12. *Rukopisnyy fond Instituta istorii, arkhologii i etnografii Dagestanskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. F. 1.* [Handwritten Fund of History, Archeology and Ethnography Institute of scientific centre of Russian Academy of Science], fund 1, file 1, list 150. (In Russian).
13. AKAK (*Akty, sobrannye kavkazskoy arkhеографической комиссии*) [Acts collected by Caucasian archeology committee (AKAK)], vol. 12. (In Russian).
14. *Tsentrал'nyy gosudarstvennyy arkhiv Res-publiki Dagestan (TsGA RD)* [Central State Archive of the Dagestan Republic (CGA RD)], fund 1, file 92. (In Russian).
15. *Tsentrал'nyy gosudarstvennyy arkhiv Res-publiki Dagestan (TsGA RD)* [Central State Archive of the Dagestan Republic (CGA RD)], fund 147, file 1, list 5. (In Russian).
16. Magomeddadaev A.M. *Dagestanskaya diaspora v Turtsii i Sirii; Genezis i problemy assilyatsii* [Dagestan expat community in Turkey and Syria: genesis and problems of assimilation]. *Dissertatsii ... kandidata istoricheskikh nauk*. Makhachkala, 1997. (In Russian).
17. *Tsentrал'nyy gosudarstvennyy arkhiv Respubliki Dagestan (TsGA RD)* [Central State Archive of the Dagestan Republic (CGA RD)], fund 2, file 2, list 59a. (In Russian).
18. Habicoglu B. *Kafkasyadan Anadoluya gocler*. Istanbul, 1993. (In Turkish).
19. Aydemir I. *Goc: kuzey kafkasualilarin goc tarihi*. Ankara, 1988. (In Turkish).

Поступила в редакцию 19.02.2016 г.
Received 19 February 2016

UDC 93/94+03.23

MIGRATION OF PEOPLES OF DAGESTAN IN THE OTTOMAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURIES

Dzhasmina Umrudinovna AKHMEDOVA

Candidate of History, Associate Professor of Legal and Humanitarian Disciplines Department

Branch of Dagestan State University in Derbent

11 Heydar Aliyev St., Derbent, the Republic of Dagestan, Russian Federation, 368600

E-mail: akhmedova-du@yandex.ru

On the basis of official archival Russian documents, using the data of Turkish authors the process of forced migration part of Dagestanis to the Ottoman Empire in the second half of XIX – early XX century is shown, the causes, chronology and extent of this ethnic migration are identified. Based on data from Turkish authors Izzet Aydemir and Badri Chabichou investigating huge this concrete historical and archival material the basic stages of the resettlement of North Caucasians to Turkey are found. The influence of migration movement in Dagestan is not only directly reflected on the demographic and territorial position of the North Caucasian ethnic groups, but also on the ethnic composition of the population of a number of Turkish provinces in which settled migrants from Dagestan and the North Caucasus. Peculiarities of migration of representatives of the peoples of Dagestan that distinguished it from the resettlement movement among other peoples of the North Caucasus are revealed.

Key words: the muhajirun; the ethnic migration of Dagestanis to the Ottoman Empire; forced migrations; migration movement; seasonal migration; Dagestan region; the mountaineers of the Caucasus; the Caucasian war; the North Caucasian ethnic groups; demographic situation; agricultural policy

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-82-88

Информация для цитирования:

Ахмедова Д.У. Миграция части народов Дагестана в Османскую империю во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 82-88. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-82-88.

Akhmedova D.U. Migratsiya chasti narodov Dagestana v Osmanskuyu imperiyu vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v. [Migration of peoples of Dagestan in the Ottoman Empire in the second half of XIX – early XX centuries]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 82-88. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-82-88. (In Russian).

УДК 364.054:930.253(470.6)

МОНАСТЫРСКАЯ ЖИЗНЬ В ПЕРВЫХ МОНАСТЫРЯХ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА ДО СЕРЕДИНЫ XIX в.

© Павел Григорьевич НЕМАШКАЛОВ

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права
Ставропольский государственный педагогический институт
355029, Российская Федерация, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417 «А»
E-mail: paul_2@rambler.ru

Произошедшие в последнее время изменения в жизни нашей страны привели к переоценке многих общественных ценностей. В поисках национальной идентичности государство и общество начало активно возрождать церковную жизнь. Особую роль в истории Русской православной церкви играла монастырская деятельность, которая требует изучения, чтобы в современных условиях использовать положительный опыт, выработанный в течение многих веков православными обителями как духовно-религиозными и социальными центрами, очагами православной культуры. На окраинах страны монастыри являлись центрами православной культуры в разные периоды расцвета и упадка христианства, а иногда и полного исчезновения. При распространении православия в поликультурном и поликонфессиональном регионе, каким был Северный Кавказ, монастырям отводилась миссионерская функция. Имея большой авторитет, они оказывали влияние на все сферы жизни этих территорий, наставляя и приобщая население контактных зон к христианству. На Северном Кавказе монастырская жизнь имела свои особенности и традиции, отличные от других районов Центральной России. Привлечение ранее неопубликованных источников позволило провести и реконструировать деятельность монастырей, определить их роль в колонизации региона. История РПЦ на Северном Кавказе значима не только в качестве самостоятельного предмета исследования, но и как неотъемлемая часть гражданской истории, объективное изучение которой невозможно без рассмотрения деятельности монашества в регионе.

Ключевые слова: история Русской православной церкви; Северный Кавказ; монастыри; поликонфессиональность; социальная история; колонизация

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-89-95

Православные монастыри с момента возникновения христианской религии на территории России несут духовно-нравственное просвещение и очищение народа. Не стоит приуменьшать их просветительскую и колонизационную деятельность относительно народов, которые при их посредничестве соприкасались с великой русской культурой.

На протяжении всего XVIII в. система церковной жизни неоднократно подвергалась самодержавием реформированию. Основной целью данных преобразований было превращение священно- и церковнослужителей в «полезных для государства людей», рассмотрение церковных вопросов с точки зрения государственных интересов и сведение православной религии к обрядовому делу. Однако двигают вперед дело веры праведники, чтимые народом – «те люди, для создания которых вернейший путь – монастырь» [1, с. 23].

Указ Екатерины II от 26 февраля 1764 г., больше известный под названием «Духовных штатов», является Рубиконом в жизни монастырей. Данным указом у монастырей изы-

малось все имущество за исключением небольшой части земли и служителей, назначалось жалование, соразмерное знатности и важности монастыря. Все обители делились на три класса с установлением нормы штатов монахов и монахинь, которые находились в разном статусе. Монастыри, не вошедшие в число штатных, были оставлены на самообеспечение и получили статус «заштатных», то есть не получали от казны никакого финансирования, однако их большая часть была закрыта или реорганизована в приходские церкви. Поскольку включение Кавказа в состав Российской империи было сопряжено с длительными военными действиями, то на Кавказе для монастырей особых штатов не создавалось, издавались разновременные указы, касающиеся их устройства.

Первые монастыри появляются на Северном Кавказе с первыми системными попытками колонизации региона. Возникновение мужского Кизлярского Крестовоздвиженского монастыря связано с упразднением крепости Святого креста на реке Сулак по

Гянджинскому договору между Россией и Ираном в 1835 г. и переводом гарнизона крепости и административных учреждений в основанный город Кизляр [2, с. 192]. Поскольку город имел важное стратегическое положение, то он быстро стал и центром распространения православия.

Судьба Кизлярского Крестовоздвиженского монастыря тесно переплеталась с жизнью самого города. Разорительные набеги горцев и стихийные бедствия не раз приводили к его упадку, но вторая половина XVIII в. является периодом расцвета обители. Монастырь располагал достаточными доходами, позволившими провести масштабные строительные работы, включая монастырскую церковь. Отряды горцев 1 ноября 1831 г. под предводительством Кази-Мулы подвергли опустошительному разорению город и монастырь. После этого набега монастырское хозяйство пришло в упадок, а сил малочисленной братии не хватало на восстановление разрушенного [3]. Видимо, после этого случая на содержание братии монастыря Святейшим правительствующим синодом было положено содержание в размере 257 руб. 13 коп. серебром в год [4, л. 4-5].

Случавшиеся беды не могли сломить духа монастыря, который отличался строгостью нравов. На исправление сюда послушниками посылали лиц духовного звания из числа приходского духовенства за разные предосудительные поступки, противные занимаемому сану, а срок пребывания в стенах обители зависел от тяжести совершенного деяния [5; 6]. Не только приходское духовенство, но члены братии других монастырей отбывали назначаемую епитимию. Так, например, монахи Константин и Матфей, иеродиакон Ириней как «подозрительные в поведении и вредного поступками для Черноморской Екатеринолебежской Николаевской пустыни для научения доброй нравственности и послушанию переведены в Крестовоздвиженский Кизлярский монастырь» [7, л. 30-33]. Тех, кто не мог выдерживать местного климата, переводили в Кременский Донской монастырь под надзор игумена на тех же условиях, что направлялись в Кизлярский монастырь строителю.

Высокий уровень православного духа поддерживался строителем монастыря иеромонахом Вениамином, назначенного к этой

должности 14 марта 1827 г. Сын военнотружашаго отставного поселенца, из великороссиян, в 26 лет постриженного в монашество в Астраханском Болдгинском монастыре 14 сентября 1801 г. Какое-то время он находился в братии Астраханского архиерейского дома крестовым иеромонахом и духовником, после был определен строителем Астраханского Покрово-Болдгинского монастыря [7, л. 81]. При этом сама братия монастыря на 1843 г. состояла только из лиц, рожденных в духовном звании, то есть в семьях священников [7, л. 1-3] (табл. 1).

Члены братии несли свою службу не только в стенах монастыря, но и по нехватке армейского духовенства посылались для исправления богослужения и христианских треб Епархиальным начальством в действующую армию, охранявшую границу от прорывов горцев [8, л. 1-7]. При этом в самом монастыре в 1844 г. кроме строителей не оказалось действующих священников. Епископ Кавказский и Черноморский Иеремия предписал Кизлярскому протоиерею Мурадханову, чтобы до прибытия в монастырь постоянных священников он поочередно командировал из собора и двуштатных церквей священников для ежедневного отправления в монастырь и богослужения [7, л. 18-19].

Не менее значимой для колонизации региона была Моздокская крепость, на поселение в которую некрещеных не пускали. Возникший в 1763 г. мужской Преображенский Моздокский монастырь продолжил начатое распространение православия. В 1797 г. при учреждении самостоятельной Моздокской епархии указом Екатерины II открывается первый на Северном Кавказе женский монастырь при Успенской городской церкви [9, с. 211, 288]. Однако время не дало возможности проявления всего их потенциала, поскольку в 1799 г. обе обители были упразднены, а послушники с братией переведены в другие монастыри.

На основании указа Синода, сделанного с распоряжений Екатерины II от 24 июля 1794 г. на основе прошения кошевого атамана Захариям Чепеги, разрешалось устроить в 100 верстах к северу от Екатеринодара монашескую обитель, предназначенную для раненых казаков, «желающих спокойной монашеской жизни». По этому положению определялся штат монастыря: настоятель,

Таблица 1

Состав братии заштатного Кизлярского Крестовоздвиженского монастыря за 1843 г.

Какое число по штату надлежит									Ныне налицо находится									Где против штатного положения					
Архимандритов	Игуменов	Строителей	Экономов	Казначеев	Иеромонахов	Иеродьяконов	Служебных и прочих рядовых	Больничных	Итого	Архимандритов	Игуменов	Строителей	Казначеев	Иеромонахов	Священников	Иеродьяконов	Дьяконов	Служебных и прочих рядовых	Итого	Каких чинов излишнее	Число людей	Каких чинов не достает	Число людей
—	—	1	—	—	2	2	2	—	7	—	—	1	—	—	2	—	1	4	8	Священников	2	—	—
																				Послушников	4	—	—

тридцать монахов и послушников, десять больных – всего 41 человек [10]. Созданный монастырь не пользовался содержанием от казны, его обеспечение велось из сумм Черноморского войска по примеру штатных монастырей империи.

В начале XIX в. хозяйство монастыря включало четыре мельницы, три рыбных завода и кирпичный завод, находящихся в собственности монастыря, пожертвованных в разный период частными лицами. На территории монастыря был выстроен настоятельский, братский корпус, церкви, гостиничные и комитетский дома, конюшни и хозяйственные сараи [11, л. 77-79об.]. Помимо этого монахи продавали свечи, пользовались частью доходов кружечных пожертвований и кошелькового сбора за сорокоусты и поминальные молитвы. Основанный на средства Черноморского войска в финансовой части монастырь ограничивался в участии распоряжения имеющихся средств Строительным комитетом, сформированным из офицеров. Настоятеля монастыря «почитали человеком сторонним и под властью комитета», а на вступление в должность и председательство в комитете требовали предъявления особого указа от Войскового правления.

С 3 ноября 1840 г. настоятелем монастыря назначен архимандрит Дионисий, который происходил из священнической семьи. Выпускник Курской семинарии 1825 г., по окончании которой утвержден в степени студента, исполнял различные должности в духовном ведомстве – от священника Воронежской епархии слободы Алексеевки и учителя уездного училища до благочинного над всеми монастырями Новочеркасской епархии. Епископом Кавказским и Черноморским Иеремиею с 28 мая 1843 г. определен членом Кавказской духовной консистории, а с 13 июля 1843 г. ему было поручено первоприсутствовать в Екатеринодарском духовном правлении [7, л. 34об.-37].

В этот период братия монастыря состояла в большинстве из бывших казаков, но в ней имелись выходцы из духовного сословия (иеромонах Тарфений, дьякон Тимофей Затонский) и дворянского сословия (иеродиакон Поликарп, монах Киприан), а монах Дороей происходил из польских шляхтичей. Равно и послушниками монастыря были выходцы из казачьего сословия, за исключением Николая Даниленко, происходившего из дворян, и Григория Девицкого из духовного сословия [7, л. 38-57] (табл. 2).

Послушники, принятые в монастырь, не утверждались в звании до окончательного увольнения из казачьего сословия Войсковой канцелярией. Их назначали в обучение и послушание к старцам, к выполнению работ по указанию настоятеля, первые три года им запрещалось потребление спиртного, а к исповеди и причастию допускались четыре раза в году по окончании постов. Для пострига в монашество Консistorия руководствовалась не только временем пребывания в монастыре и «в искусе по свидетельствам о его поведении», но и имеющихся монашеских вакансий на территории епархии [12, л. 14-14об.]. При этом на пострижение требовалось разрешение Святейшего синода, которым был установлен возрастной ценз, для мужчин – 30 лет от рождения, женщинам – 40 [13]. Настоятель монастыря, с согласия Епархиального руководства, мог неспособных к прохождению должности по старости и неспособности к послушанию из штата монастыря исключать, а на их места принимать из числа имеющихся послушников [12, л. 29-33].

Видимо, противостояние настоятеля архимандрита Дионисия со Строительным комитетом вынудило его ходатайствовать о перемещении по причине расстроенного здоровья в какой-либо монастырь из находящихся внутри российских епархий. Синод 15 октября 1843 г. определил его настоятелем в Симбирскую епархию в Алатырский Троицкий монастырь. Епископ Кавказский и Черноморский Иеремия ходатайствовал перед Синодом об оставлении архимандрита Дионисия на настоящем его месте «как человека полезного здешнему краю, давно познавшего дух и потребности его, тем паче что я не имею в виду кто бы мог заменить его здесь?» [11, л. 1-2]. К своему ходатайству он приложил письмо командующего войсками генерала от кавалерии Н. Заводовского, в котором тот указал, «что, посещая пустынь, видел успешные и благие действия Комитета по хозяйственной части, которые нужно приписать председателю его архимандриту Дионисию <...> на мое рассуждение о его отъезде он сказал, что к переводу побуждало его расстройство здоровья, и приписывал местности монастыря, но теперь, освоившись в климате, чувствует себя лучше и готов остаться <...> я прошу распоряжения вашего о оставлении архимандрита» [11, л. 13-13об.].

Расстроенное здоровье архимандрита Дионисия вынудило его вновь просить о переводе в среднюю полосу России, которое было удовлетворено Синодом в 1850 г., и велено было перевести его на таковую же должность Тамбовской епархии в Шацкий Николаевский Чернеев монастырь, на его место в Черноморскую Екатеринолебежскую Николаевскую пустынь перевести известного хорошими качествами Чернеевского монастыря архимандрита Никона. Назначенный архимандрит Никон Конобеевский, еще обучаясь в Тамбовской семинарии, по собственному желанию был принят в Шацкий Николаевский монастырь, а по окончании семинарии сразу 29 декабря 1829 г. поступил в монашество Предтеченского Трегуляевского монастыря. Определенный Тамбовским семинарским правлением учителем вместе со своими учениками в 1830 г. сдал экзамен на степень студента. В Тамбовской епархии исполнял должности: учителя уездного училища; губернского инспектора Тамбовских училищ; при Архиерейском доме в разное время был казначеем, ризничим и экономом; строителем и игуменом Лебедянского монастыря и др. [11, л. 49-51об.].

При новом настоятеле обострились отношения со Строительным комитетом, в ведении которого находилось все монастырское имущество и сумма, все отчеты подавались им войсковому правлению, а настоятель не принимал никаких предметов монастырской экономии. При этом архимандрит Никон самостоятельно провел ревизию имеющегося имущества и представил отчет в Кавказскую консисторию. В нем он пришел к выводу, что она находится в величайшем упадке, поскольку: «все четыре мельницы стоят без действия, настоятельский корпус с церковью при нем близок к совершенному разрушению, на братском корпусе, что на южной стороне, и гостиничном доме кровля пришла в совершенную ветхость, корпус, где помещается комитет, близок к разрушению <...> планов и межевых книг сих пустынных земель нигде в прописке не было и не имеется» [11, л. 71-72]. Подводя итог, он указал, что если продолжится означенное опустошение, то многие здания и заведения монастырские должны неминуемо уничтожиться.

Обрушив на Кавказскую духовную консисторию и к епископу Иоанникию серию

рапортов, в которых Никон выражает недовольство предшественником относительно состояния оставленного имущества и отсутствия порядка в делах монастыря, он принимается к реорганизации управления и оставшегося имущества. Вместе с братией и назначенными от Войскового начальства была составлена подробная опись имущества, которое невозможно было оценить, поскольку приобреталось оно в разное время с самого основания пустыни и пришло в полную негодность [11, л. 67-69].

Настоятелем по недостаточности монастырских экономических сумм у Войскового правления было взято 3 тыс. руб. серебром в беспроцентный кредит на три года, которые были употреблены на усовершенствование экономии монастыря, и в отчетах о проделанных работах за 1853 г. находим, что: из четырех мельниц две починены и работают;

из трех рыбных заводов только лиманный, что близь пустыни, приводится в надлежащий порядок, остальные брошены; настоятельский корпус с церковью в 1852 г. весь разобран и уничтожен, а вместо него сделан новый каменный с церковью; начаты работы по реконструкции братского корпуса, который перекрыли железом; начато строительство настоятельского дома; гостиничный и комитетский корпуса починены; крыши каретного сарая и конюшен, сараев и банк починены и вновь выкрашены; гостиничный деревянный дом переделан вновь и покрыт в два тиоса и выкрашен; каменный гостиничный дом, что на восточной стороне, внутри переделан, а кровля окрашена медянкою; гостиный дом каменный, что в Кимовии, переделан и вновь покрыт железом, крашеным мумиею» [11, л. 77-79об.].

Таблица 2
Состав братии Черноморской Екатерино-Лебяжьей пустыни за 1843 г.

Какое число по штату надлежит								Ныне налицо находится								Где против штатного положения					
Архимандритов	Игуменов	Строителей	Иеромонахов	Иеродьяконов	Монахов	Послушников	Итого	Архимандритов	Игуменов	Строителей	Иеромонахов	Священников	Иеродьяконов	Дьяконов	Монахов	Послушников	Итого	Каких чинов излишнее	Число людей	Каких чинов не достает	Число людей
1	–	–	10	6	12	12	41	1	–	–	7	–	5	1	12	24	49	Одних послушников	12	Иеромонахов	4

Таблица 3
Ведомость о монастырях и монашествующем духовенстве по Кавказской епархии за 1843 г.

Наименование монастырей		Число монастырей	По штату положено	Налицо состоит	Недостает штата	Сверх того послушников
Мужские монастыри						
1	Войска Черноморского Екатеринолебеская Николаевская пустынь	1	29	26	3	24
2	Кизлярский Крестовоздвиженский	1	7	4	3	4
Женских монастырей нет						
Итого		2	36	30	6	28

Настоятелем устойчиво поднимается вопрос о двойственности управления монастырским экономическим имуществом, которое, по его мнению, бесполезно как для пустыни, так особенно для нравственной части монашествующих. Просит повелеть из числа братии определить эконома. Это противостояние закончилось отстранением Комитета от участия в управлении экономией монастыря 29 января 1854 г. [11, л. 82-84]. Однако официально монастырь поступил в полное ведение Кавказской епархии только в 1872 г., когда в собственность от Черноморского казачьего войска было предоставлено 522 десятины войсковой земли, все движимое и недвижимое имущество с единовременным капиталом в 50000 руб. [9, с. 284].

Епископ Кавказский и Черноморский Иеремия к Святейшему правительствующему синоду 25 января 1844 г. с сожалением отмечал о том, что при монастырях, состоящих в Кавказской епархии, никого на покаянии из людей светского звания в течение прошлого года не было [7, л. 85]. До учреждения самостоятельной епархии на Северном Кавказе можно отметить упадок монастырской жизни (табл. 3).

Колонизация региона ставила задачей включение местных народов в систему отношений Российской империи. Пребывание духовенства под управлением множества епархий и особенности военной жизни привели к возникновению самостоятельных традиций религиозной жизни. Государство рассчитывало за счет строительства монастырей укрепить позиции в крае. Создаваемые обители были заштатными и развивались за счет пожертвований и собственного хозяйства. Разрешение экономических проблем в этот период уводило монастыри от самой цели иноческой жизни – духовно-нравственное развитие. Активное участие Войскового правления в жизни обители имело больше отрицательный характер, поскольку тормозило развитие самой обители. Только учреждение самостоятельной Кавказской епархии дало возможность преодоления сложившихся проблем и новый импульс к развитию монастырской жизни и иночества на Северном Кавказе.

Список литературы

1. Поселянин Е. Русская церковь и русские подвижники XVIII века. СПб., 1905.

2. Материал для историко-топографического исследования о православных монастырях в Российской империи с библиографическим указателем / сост. и изд. В.В. Зверинский. Ч. 2: Монастыри по штатам 1764, 1786 и 1795 гг. СПб., 1892.
3. Глава VIII. Монастыри и монашество. URL: <http://www.ive1875.narod.ru/texts/skriptcand/g8.htm> (дата обращения: 19.02.2016).
4. ГАСК (Государственный архив Ставропольского края). Ф. 135. Оп. 1. Ед. хр. 890.
5. ГАСК. Ф. 135. Оп. 1. Ед. хр. 340.
6. ГАСК. Ф. 135. Оп. 2. Ед. хр. 410.
7. ГАСК. Ф. 135. Оп. 1. Ед. хр. 169.
8. ГАСК. Ф. 135. Оп. 1. Ед. хр. 159.
9. Материал для историко-топографического исследования о православных монастырях в Российской империи с библиографическим указателем / сост. и изд. В.В. Зверинский. Ч. 1: Преобразование старых и учреждение новых монастырей с 1764–1895 по 1 июля 1890 год. СПб., 1890.
10. История монастыря. URL: <http://leb-pust.cerkov.ru/istoriya-monastyrya/> (дата обращения: 19.02.2016).
11. ГАСК. Ф. 135. Оп. 1. Ед. хр. 192.
12. ГАСК. Ф. 135. Оп. 1. Ед. хр. 213.
13. Собрание законов Российской империи. 1842. Т. 9. Ст. 239, 240.

References

1. Poselyanin E. *Russkaya tserkov' i russkie podvizhniki XVIII veka* [Russian church and Russian enthusiasts of XVIII century]. St. Petersburg, 1905. (In Russian).
2. *Material dlya istoriko-topograficheskogo issledovaniya o pravoslavnykh monastyryakh v Rossiyskoy imperii s bibliograficheskim ukazatelem* [Material for historical-topographical investigation on orthodox abbeys in Russian Empire with bibliographical reference], compiler and publ. V.V. Zverinskiy. Part 2: *Monastyri po shtatam 1764, 1786 i 1795 godov* [Abbeys in states of 1764, 1786 and 1795 years]. St. Petersburg, 1892. (In Russian).
3. *Glava VIII. Monastyri i monashество* [Chapter 8. Abbeys and monkery]. Available at: <http://www.ive1875.narod.ru/texts/skriptcand/g8.htm> (accessed 19.02.2016).
4. GASK (Gosudarstvennyy arkhiv Stavropol'skogo kraya) [State archive of Stavropol territory], fund 135, file 1, archival unit 890. (In Russian, unpublished).
5. GASK (Gosudarstvennyy arkhiv Stavropol'skogo kraya) [State archive of Stavropol territory], fund 135, file 1, archival unit 340. (In Russian, unpublished).

6. GASK (Gosudarstvennyy arkhiv Stavropol'skogo kraia) [State archive of Stavropol territory], fund 135, file 1, archival unit 410. (In Russian, unpublished).
7. GASK (Gosudarstvennyy arkhiv Stavropol'skogo kraia) [State archive of Stavropol territory], fund 135, file 1, archival unit 169. (In Russian, unpublished).
8. GASK (Gosudarstvennyy arkhiv Stavropol'skogo kraia) [State archive of Stavropol territory], fund 135, file 1, archival unit 159. (In Russian, unpublished).
9. *Material dlya istoriko-topograficheskogo issledovaniya o pravoslavnykh monastyryakh v Rossiyskoy imperii s bibliograficheskimi ukazatelem* [Material for historical-topographical investigation on orthodox abbeys in Russian Empire with bibliographical reference], compiler and publ. V.V. Zverinskiy. Part 1: Preobrazovanie starykh i uchrezhdenie novykh monastyrey s 1764–1895 po 1 iyulya 1890 god [Reformation of old abbeys and formation of new ones from 1764–1895 to the 1st of July, 1890]. St. Petersburg, 1890. (In Russian).
10. *Istoriya monastyrya* [History of the abbey]. Available at: <http://leb-pust.cerkov.ru/istoriya-monastyrya/> (accessed 19.02.2016).
11. GASK (Gosudarstvennyy arkhiv Stavropol'skogo kraia) [State archive of Stavropol territory], fund 135, file 1, archival unit 192. (In Russian, unpublished).
12. GASK (Gosudarstvennyy arkhiv Stavropol'skogo kraia) [State archive of Stavropol territory], fund 135, file 1, archival unit 213. (In Russian, unpublished).
13. *Sobranie zakonov Rossiyskoy imperii* [Collection of Laws of the Russian Empire]. 1842, vol. 9, art. 239, 240. (In Russian).

Поступила в редакцию 10.03.2016 г.
Received 10 March 2016

UDC 364.054:930.253 (470.6)

MONACHISM IN THE FIRST MONASTERIES OF NORTH CAUCASUS BEFORE THE MIDDLE OF XIX CENTURY

Pavel Grigorevich NEMASHKALOV

Candidate of History, Associate Professor of History and Law Department

Stavropol State Pedagogical Institute

417A Lenina St., Stavropol, Russian Federation, 355029

E-mail: paul_2@rambler.ru

What happened in recent years changes in the life of our country have led to a reassessment of many social values. In search of national identity of the state and society began to actively revive church life. A special role in the history of the Russian Orthodox Church played a monastic activity that requires a study to be used in the present conditions the positive experience developed in the course of many centuries Orthodox monasteries as a spiritual and religious and social centers, centers of Orthodox culture. On the outskirts of mills monasteries were the centers of Orthodox culture in different periods of prosperity and decline of Christianity, and sometimes complete disappearance. In the propagation of Orthodoxy in a multicultural and multi-confessional region, as was the North Caucasus, the monasteries were assigned to missionary function. With great authority, they had an impact on all spheres of life of these areas, and you can join instructing the population to Christianity contact zones. In the North Caucasus the monastic life had its own characteristics and traditions different from other regions of Central Russia. Involvement of previously unpublished sources allowed hold and reconstruct the activities of monasteries, to determine their role in the colonization of the region. The history of the Russian Orthodox Church in the North Caucasus is significant not only as an independent subject of study, but also as an integral part of civil history, objective examination of which is impossible without consideration of monasticism in the region.

Key words: history of the Russian Orthodox Church; the North Caucasus; the monasteries; poly-confessional; social history; colonization

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-89-95

Информация для цитирования:

Немашкалов П.Г. Монастырская жизнь в первых монастырях Северного Кавказа до середины XIX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 89-95. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-89-95.

Nemashkalov P.G. Monastyrskaya zhizn' v pervykh monastyryakh Severnogo Kavkaza do serediny XIX v. [Monachism in the first monasteries of North Caucasus before the middle of XIX century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 89-95. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-89-95. (In Russian).

УДК 9(045)"311"(1-03)

**ОБЩЕСТВЕННЫЙ ТРАНСПОРТ В ГУБЕРНСКИХ (ОБЛАСТНЫХ)
ЦЕНТРАХ РОССИИ XIX–XX вв.: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
(на материалах Пензы, Рязани, Тамбова)**

© Алексей Юрьевич ИЛЬИН

кандидат исторических наук, профессор, директор
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, Тамбовский филиал
392028, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Бастионная, 16
E-mail: auiyin@yandex.ru

Рассмотрено становление и развитие общественного транспорта в губернских (областных) центрах России в XIX–XX вв. Актуальность темы обусловлена необходимостью учета опыта предыдущего развития в процессе организации транспортного обеспечения населения в российских городах на современном этапе. Проанализирован процесс зарождения системы городского транспорта в губернских и областных центрах страны. До середины XIX столетия в городах типа Пензы, Рязани и Тамбова практически не существовало потребностей в общественном транспорте. Только в середине 1920-х гг. в региональных центрах стали предприниматься попытки к устройству автобусного сообщения. Несмотря на появление первых автобусов, весь довоенный период характеризуется отсутствием регулярных общественных перевозок горожан. Время интенсивного количественного и качественного развития городского транспорта начинается в послевоенные годы. В конце 1940-х – начале 1950-х гг. в Рязани, Пензе, Тамбове появляются первые троллейбусные маршруты, заметно увеличивается количество автобусов. Вторая половина XX в. – время активного развития массового общественного транспорта в областных центрах, создания разветвленной маршрутной сети, роста пассажирооборота. Период наивысшего подъема приходится на 1970–1980-е гг. В условиях социально-экономического кризиса конца XX в. городским властям пришлось решать крайне сложные и принципиально новые для них проблемы управления транспортом. Актуальной стала проблема экологического воздействия транспорта на городскую среду. Тем не менее, в 1990-е гг. рынок пассажирских перевозок не испытал кризиса, принципиально по-новому структурировался, гибко отреагировал на городские потребности. Обоснован вывод о том, что продолжалось противоречивое, разбалансированное, но поступательное развитие, свойственное «догоняющей» урбанизации.

Ключевые слова: общественный транспорт; городское хозяйство; пассажирские перевозки; урбанизация; Пенза; Рязань; Тамбов

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-96-103

До середины XIX в. в городах типа Пензы, Рязани, Тамбова практически не существовало потребностей в общественном транспорте. Составлявшие большинство населения таких городов крестьяне-однодворцы имели собственных лошадей и повозки. Жившие в городах дворяне имели свой «выезд», другие транспортные средства для поездок в усадьбы. Высшие чиновники пользовались казенным транспортом, а рядовые служащие жили в шаговой доступности от своих учреждений.

Первые свидетельства об организации извозничьего транспорта в изучаемых городах относятся к 1870-м гг. Специальные правила, регламентировавшие деятельность извозчиков, были изданы Тамбовской городской управой в 1879 г. В Тамбове существовала специальная комиссия по извозному промыслу при Управе, которая занималась разделением извозчиков на разряды, осмот-

ром лошадей и т. д. Ломовым экипажам запрядалось проезжать по Большой улице Тамбова. Это было связано с опасением за состояние булыжной мостовой. «И без того от одних городских экипажей, имеющих конструкцию более легкую, мостовые постоянно страдают», – отмечали депутаты в заседании Тамбовкой городской думы в 1881 г. [1, с. 160]. Перевозка грузов (при наличии возможности движения на боковых улицах) запрещалась также по Дворянской и Гимназической улицами между Носовской (район базара) и Большой, от 7 часов утра до 7 часов вечера. Для стоянки извозчиков Городской управой назначались особые места (биржи). Определение извозчиков по биржам, а также их перевод с одной на другую стоянку также производился управой. Легковым извозчикам разрешалось ездить шагом по городу для отыскания седоков. Для ближайшего над-

зора за извозчиками, по правилам 1879 г., на местах их стоянок выбирались старосты и к ним помощники, избираемые на один год из своей среды. Позже старосты стали назначаться Городской управой. Извозчики в Тамбове могли мыть свои экипажи во дворах и на берегу Цны в местах, отведенных городской управой. Кормить лошадей извозчики могли на биржах только из торбы [2].

Легковой извоз в Пензе регулировался постановлением об извозном промысле, утвержденным в 1895 г., и дополнениями, внесенными городской управой в 1911 г. Согласно им для каждой стоянки среди извозчиков также избирались староста и его помощник, следившие за порядком подачи экипажей. Но весьма часто, когда извозчики оставались одни, без присмотра, они, по старой привычке, на сигнал будущего пассажира срывались с места все разом [3, с. 12].

В Пензе существовал особый экипаж вроде извозничей пролетки без рессор, с продольным толстым брусом, отделявшим ноги одного пассажира от другого – «удобка». В городе были также «лихачи», возившие пассажиров в более удобных поддрессированных экипажах – колясках. Нанять извозчика-«лихача» было относительно дорого, и большинство горожан обходилось «удобками» [4, с. 46].

Вплоть до начала XX в. извозчики оставались единственным видом общественного транспорта в Пензе, Рязани и Тамбове. По данным справочника «Города России в 1904 г.», в Пензе 1 извозчик приходился на 76 жителей, в Рязани – на 59, в Тамбове – на 111. При этом даже тамбовский показатель уступал уровню таких губернских городов Центральной России, как Владимир, Кострома, Курск, Орел, Смоленск, Тула, Ярославль. Рязань по этому показателю опережала только Нижний Новгород, Пенза – еще и Тверь, Тамбов – еще и Воронеж и Калугу [5, с. 234-242].

Уже в XIX в. предпринимались попытки введения новых видов общественного транспорта. В 1883 г. пензенская губернская газета сообщала о начале движения двух пассажирских омнибусов, похожих на «конку», но, в отличие от нее, передвигавшихся на колесах, а не по рельсам [6]. Этот вид транспорта просуществовал непродолжительное время и был вытеснен с улиц Пензы многочисленными

ми извозчиками, которых в конце XIX в. насчитывалось около 500 [4, с. 47].

С 1897 г. почти 15 лет обсуждался вопрос об организации трамвая в Пензе. Почти пять лет ушло на организацию конкурса. В итоге победителем был объявлен бельгиец Э. Дени, которого не удалось разыскать. В 1911 г. новая попытка организации пензенского трамвая дошла до стадии разработки конкретного проекта, реализация которого остановилась в условиях Первой мировой войны [7].

В Тамбове вопрос о прокладке трамвайных линий стал обсуждаться в 1900 г. Вследствие продолжительной задержки решения МВД образовавшаяся компания для устройства трамвая разорилась, и процесс приостановился более чем на 10 лет. Был разработан новый проект, в соответствии с которым летом 1914 г. должна была начаться укладка рельсов. Однако в связи с начавшейся войной правительство отклонило ходатайство Тамбовской думы о займе в Нижегородско-Самарском земельном банке, и проект отложили на неопределенное время, а потом и вовсе забыли [8].

В 1913 г. два предприимчивых пензенских автолюбителя – художник Новохацкий и стоматолог Файнштейн – на своих «фордах» попытались перевозить по 47 пассажиров. Но предприятие потерпело неудачу по причине слишком большой стоимости проезда на автомобилях по сравнению с извозчиками. Сказалось состояние дорог в Пензе, на которых рессоры автомобилей не выдерживали рытвин и ухабов [4, с. 47].

В 1920-е гг. в крупных городах Советского Союза основным транспортным средством оставался трамвай. В большинстве городов, к которым относились и Пенза, Рязань, Тамбов, трамвая просто не было, а главную роль по-прежнему играл гужевой транспорт [9, с. 303-304]. И все-таки в середине 1920-х гг. развитие общественного транспорта в рассматриваемых нами городах пошло по новому пути – устройству автобусного сообщения.

В Пензе первые два автобуса приобрели в 1926 г. Планировалось закупить автобусы 30-местные, но прибыли 12-местные. В 1928 г. в Пензе открылась контора акционерного общества «Транспорт» по перевозке грузов и пассажиров. Город закупил в Москве 8 пас-

сажирских автобусов марки «Лайланд», общее число автобусов достигло 13. В начале 1930-х гг. в городе числилось 8 машин, которые постоянно выбывали из строя. В 1933 г. автобусное сообщение в Пензе вообще прекратилось [10, с. 49, 60; 11].

С такими же перерывами шло становление автобусного сообщения в Тамбове. Здесь оно было открыто в 1928 г. В 1931 г. население города пользовалось 6 автобусами. Но уже через год все автобусы простаивали из-за отсутствия авторезины. Возобновление автобусного движения было не совсем удачным. Только в октябре–декабре 1937 г. в Тамбове произошло 20 аварий с участием автобусов. В 1938 г. в городе насчитывалось 28 автобусов, в 1939 – 24 автобуса [12, с. 185; 13, с. 21].

По темпам организации автобусного сообщения от соседей несколько отставала Рязань. Здесь в 1937 г. насчитывалось 7 автобусов, в 1938 г. – 14 [14, с. 355].

В конце 1920-х гг. в Пензе вновь вернулись к идее создания трамвайного сообщения. В 1930 г. был заключен договор на составление проекта между Пензенским горрайисполкомом и Всесоюзным электрическим объединением. Но дальше эскизного проекта дело опять-таки не пошло. У города средств не хватало, а центральная власть не посчитала необходимым заниматься этой проблемой в районном городе, каким была тогда Пенза [4, с. 48].

В 1943 г. Пензенский обком ВКП(б) и облисполком обратились в Совнарком СССР с просьбой рассмотреть вопрос о строительстве в Пензе троллейбусных линий. Предпочтение троллейбусу перед трамваем было обусловлено слабой приспособленностью последнего к холмистому рельефу города. В 1944 г. правительство СССР приняло постановление «О мероприятиях по улучшению городского хозяйства Пензы», в котором признано целесообразным приступить к работам по постройке первой очереди троллейбусной линии в городе. Проектом предусматривалось соединение троллейбусным сообщением южной и северной частей города, установление связи между оборонными заводами. Таким образом, введение троллейбуса как современного вида общественного транспорта являлось сопутствующим фактором решения основных задач военного вре-

мени. Первая троллейбусная линия в Пензе вступила в строй 4 ноября 1948 г. В Пензе в то время функционировало всего 14 автобусов (уровень конца 1920-х гг.). Появление троллейбусов сыграло существенную роль в развитии общественного транспорта города [4, с. 47-48; 10, с. 75].

В Рязани в 1946 г. по улицам курсировало 15 автобусов, всего на 1 больше, чем в 1938 г. В 1957 г. автобусов стало уже 140. Но и это количество не могло обеспечить перевозку всех желающих. В 1949 г. Совет министров СССР принял решение о строительстве в Рязани троллейбусной линии. В субботниках и воскресниках на этом строительстве участвовали около 40 тыс. горожан. Троллейбусное движение в городе открылось 13 ноября 1949 г. Довольно быстро новый вид транспорта связал все основные районы города. В 1956 г. на маршруты выходили 57 троллейбусов, протяженность троллейбусных линий составляла 49 км. За год перевозилось 35 млн пассажиров (до войны автобусы перевозили 1 млн человек). В 1953 г. начали перевозить пассажиров 40 легковых и 10 грузовых такси, к 1957 г. их стало около 200 [14, с. 378; 15, с. 50; 16].

Несколько позже, чем в Пензе и Рязани, в ноябре 1955 г., начал функционировать тамбовский троллейбус. В 1950-е гг. активно усовершенствовалось дорожное покрытие в городе по улицам автобусного движения, прибавились десятки автобусов, первые такси [17, с. 72-73].

В Пензе наиболее успешно развивался автобусный транспорт. В 1970–1980-е гг. число автобусов, их пассажиров и пассажирооборот увеличились в 3–3,5 раза. Равномерное развитие этих трех показателей говорит о том, что комфортность поездок 1 пассажира почти не менялась. И все-таки увеличение средней дальности поездки и, соответственно, в большей мере росший пассажирооборот свидетельствовали о том, что жители города стали тратить больше времени на внутригородские поездки.

Рост числа пассажиров автобусов продолжался и в последнее десятилетие XX в. Но поскольку число общественных автобусов резко сократилось (с 779 ед. в 1988 г. до 270 ед. в 1993 г.), комфортность поездок в общественных автобусах заметно ухудшилась. Особо отметим тот факт, что город по-

мимо новых 39 отечественных автобусов закупил 12 автобусов с пробегом из Германии, что стало еще одним примером замедления темпов урбанизационных процессов. К тому же городской транспорт испытывал трудности с горюче-смазочными материалами. Это также влияло на качество транспортного обслуживания [18, с. 465-466].

В меньшей мере в Пензе развивалось троллейбусное движение. Количество машин в 1970–1990-е гг. в городе увеличилось почти на 80 % (с 104 до 185 ед.), а число пассажиров – на 85 %. Ясно, что наполняемость троллейбусов за это время даже немного поднялась, то есть улучшения комфортности поездок точно не произошло. В 1990-е гг. число жителей Пензы, ездивших на троллейбусах, удвоилось. Но в этот период, как и в других городах России, стала резко ухудшаться ситуация с подвижным составом. По данным 1993 г., в городе было 170 троллейбусов (на 15 меньше, чем в 1988 г.) [18, с. 465-466]. В первой половине 1990-х гг. городским властям Пензы не удалось осуществить планы по возведению двух новых троллейбусных депо и расширению троллейбусных линий [10, с. 95]. В середине десятилетия заметным стало интенсивное старение троллейбусного парка. В 1995–1998 г. в город поступило всего 2 новых троллейбуса. Поэтому их количество в 209 единиц (больше почти на 40 машин в сравнении с 1993 г.) вряд ли говорит об улучшении качества троллейбусных перевозок [19].

Противоречиво развивалась обеспеченность жителей Пензы таким транспортом, как такси. В 1970–1990 гг. их число сначала резко выросло, но потом несколько сократилось. Вести какие-либо подсчеты количества регулируемых городом таксомоторов в 1990-е гг. лишено смысла, поскольку многие частные водители работали без регистрации.

В отличие от Пензы в Рязани наиболее успешно развивался троллейбусный транспорт. Количество троллейбусов и число перевезенных ими пассажиров здесь всегда было значительно больше. Число автобусов в городе только в 1970 г. превышало число троллейбусов. Но к 1980 г. их стало меньше как в абсолютном числе, так и в сравнении с троллейбусами. К 1990 г. количество единиц двух видов городского транспорта практически сравнялась.

Рывок в развитии рязанского общественного транспорта обычно связывается с деятельностью председателя горисполкома Н.Н. Чумаковой. Благодаря ее стараниям, в Рязани выросли парки автобусов и троллейбусов, связавшие самые отдаленные уголки города, увеличилась и протяженность маршрутов. Были построены два новых троллейбусных депо, расширено старое [20].

Но данные статистики говорят о том, что проблемы нарастали. В 1970-е гг. рост показателя количества пассажиров превышал рост количества троллейбусов на 30 %. Хотя в 1980-е гг. ситуация несколько изменилась, все равно нагрузка пассажиров на 1 троллейбус в 1990 г. оставалась больше, чем в 1970 г. Еще сложнее была ситуация с автобусами. Их число за 20 лет увеличилось всего на 6 % (с 232 до 247 ед.), а число пассажиров – в 2,5 раза (с 39 до 99 млн человек), пассажирооборот – в 3,5 раза [15, с. 53; 21, с. 33].

Количество такси в Рязани в 1970–1990 гг. развивалось в той же динамике, что и в Пензе.

В 1970-е гг. частью городской жизни стал рязанский трамвай, решивший проблему перевозки работников целого ряда заводов, расположенных на большом удалении от жилых кварталов города [20]. Этот вид транспорта продолжает работу в Рязани и в настоящее время. Видимо, в некоторых случаях уже морально устаревшие виды общественного транспорта могут быть эффективными и в современных условиях.

В Тамбове автобусный и троллейбусный виды городского транспорта в 1970–1990 гг. развивались заметно противоречиво. В 1970-е гг. число автобусов выросло почти в 2 раза (до 154 ед.). Нагрузка на автобусный транспорт в этот период, особенно число перевезенных пассажиров, росла медленнее. Даже при увеличении на 2 км средней дальности поездки одного пассажира автобуса, показатель пассажирооборота увеличился меньше, чем число автобусов. В 1980-е гг. ситуация с автобусным транспортом в Тамбове существенно ухудшилась – на треть (до 121 ед.) сократилось число машин, а число пассажиров и пассажирооборот выросли на 10–15 % [22, с. 201-202].

В Тамбове рывок в развитии троллейбусного сообщения произошел в 1960-е гг., а в следующее десятилетие наметилась чуть ли не стагнация в его развитии – число машин

увеличилось к 1980 г. всего на 2 единицы, а количество пассажиров на 10 %. Формально статистически это говорит о том, что нагрузка на троллейбусный транспорт почти не росла. В реальной жизни ситуация была сложнее. В центральной и северной частях города, где возникли троллейбусные линии 1960–1970-х гг., этим видом транспорта пользовалось устойчивое число пассажиров. В огромной и заметно развивавшейся западной части Тамбова троллейбусного сообщения до 1980-х гг. вообще не было. А жители этой части города формально попадали в усредненную троллейбусную статистику. Поэтому общегородская ситуация с электрическим транспортом внешне выглядела неплохо.

В 1980-е гг. в развитии тамбовского троллейбуса произошел очередной рывок: количество машин увеличилось почти на 80 % (до 180 ед.), длина маршрутов – на 30 %, а число пассажиров только на 15 %. Однако это внешнее благополучие только частично повлияло на разрешение городских транспортных проблем. Строительство в 1980-е гг. двух троллейбусных линий и нового депо в Советском районе улучшило движение транспорта в этой части города. Однако десятки улиц района остались вдалеке от троллейбусных маршрутов. Движение же автобусов здесь, как почти во всем городе, в этом десятилетии ухудшилось. Разраставшаяся южная часть города вообще долго оставалась без троллейбуса ввиду отсутствия путепровода над железной дорогой. Да и автобусный транспорт испытывал немалые проблемы из-за частого перекрытия наземного переезда железной дороги.

Особенности экономических и политических процессов постперестроечного времени отчетливо проявились в пассажирских перевозках. Менялась их структура, происходили качественные изменения в характеристиках транспорта.

Последнее десятилетие XX в. стало для тамбовского троллейбуса временем трехкратного сокращения подвижного состава (до уровня 1980-х гг.), двукратного уменьшения числа пассажиров (до уровня 1970-х гг.). Электрический транспорт устойчиво и поступательно начал погружаться в глубокий кризис, близкий к полному коллапсу [22, с. 280].

Совершенно иначе складывалась ситуация с автобусными перевозками. Общест-

венный автобусный транспорт Тамбова несмотря на кризис 1990-х гг. устойчиво и динамично набирал объемы перевозок (с 57,8 млн человек в 1990-м г. до 79,7 млн в 2000-м – прирост около 40 %). Вдвое (с 121 ед. в 1990-м г. до 240 ед. в 1999 г.) увеличилось количество автобусов на городских маршрутах. При этом выросла средняя дальность поездки одного пассажира. Такое явление было связано, прежде всего, с появлением на рынке пассажирских перевозок частного автотранспорта, изменением внутренней структуры автобусных перевозок. Резкое увеличение количества частных автобусов сопровождалось таким же резким вытеснением государственного и муниципального транспорта по экономическим и техническим причинам. Попытки создать отдельную автоколонну в муниципальном пассажирском предприятии (в Германии также было закуплено около 60 автобусов «Икарус») долгосрочного результата не принесли. К началу XXI в. частные перевозчики обеспечивали почти 80% всего пассажирооборота на городских маршрутах [22, с. 280; 24, с. 208].

Во второй половине XX в., когда в городах типа Пензы, Рязани, Тамбова сформировался многочисленный парк общественного транспорта, перед городскими властями возникли задачи определения оптимального количества транспортных средств, бюджетной компенсации льготного проезда, прокладки социально значимых и экономически окупаемых маршрутов и пр. Экономические процессы 1990-х гг. существенно изменили структуру и характеристики пассажирского транспорта, привлекли на рынок городских перевозок частного предпринимателя, переложили на него решение части муниципальных проблем. Но и в этот период значение общественного транспорта в Пензе, Рязани, Тамбове продолжало увеличиваться по мере пространственного расширения городов, то есть урбанизационного процесса в широком смысле слова.

В конце XX в. городским властям пришлось решать крайне сложные и принципиально новые для них проблемы управления транспортом. Первая связана с тем, что современные муниципалитеты могли непосредственно напрямую контролировать только часть транспорта (муниципальный пассажирский и специализированный городского

хозяйства). В 1990-е гг. большую часть транспорта, передвигающегося по улицам городов России, составил частный транспорт. Заметную долю транспортных средств областных городов типа Пензы, Рязани, Тамбова вплоть до конца 1990-х гг. составляли легковые автомобили и специальная техника работающих на территории таких городов федеральных и региональных государственных учреждений, организаций, предприятий. Необходимо учитывать и то, что через областные города проходило немало транзитного транспорта, в т. ч. пассажирские межобластные, межрайонные, пригородные автобусы и маршрутные такси. Органы местного самоуправления оказались перед необходимостью решать непростые вопросы взаимодействия и координации деятельности собственников транспорта всех форм и видов в условиях существенно выросшего объема автомобильного движения в городах.

Важно отметить, что проблемы 1990-х гг. не привели, в целом, к существенному откату назад городского общественного транспорта. В конце XX в. в сравнении с кризисными временами первой половины столетия эта часть городского хозяйства показала большую жизнестойкость, не обветшала до состояния разрухи. Продолжалось противоречивое, в большей мере, чем в предыдущие десятилетия второй половины XX в., разбалансированное, но поступательное развитие, которое вообще-то и свойственно «догоняющей» урбанизации.

Список литературы

1. Журналы Тамбовской городской думы за 1881 год. Тамбов: Тип. Губернского правления, б. г. 203 с.
2. Баранова Е.В. Транспорт как часть социально-культурной инфраструктуры г. Тамбова во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2009. Вып. 10 (78). С. 161-168.
3. Дворжанский А.И. Улица Московская // Пензенский временник любителей старины. Пенза, 2000. Вып. 12. С. 1-66.
4. Кашиев П.В. Пенза: от пролетки до троллейбуса // Городское пространство в исторической ретроспективе: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 350-летию основания Пензы. Пенза: Изд-во «ГУМНИЦ ПГУ», 2013. С. 46-48.
5. Города России в 1904 году / Центральный статистический комитет МВД. Спб.: Паровая типовая литог. Ныркина, 1906. 907 с.
6. Пензенские губернские ведомости. 1883. № 267.
7. РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 1288. Оп. 9. Д. 88.
8. Баранова Е.В. Динамика социально-культурной инфраструктуры г. Тамбова во второй половине XIX – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2010.
9. Орлов И.Б. Коммунальная страна: становление советской системы жилищно-коммунального хозяйства (1917–1941 гг.). М.: НИУ ВШЭ, 2015. 600 с.
10. Пензенская городская дума: история и современность: посвящается 350-летию основания города Пензы. Пенза: Изд-во ППИ им. В.Г. Белинского, 2013. 280 с.
11. Трудовая Пенза. 1926. № 51, 102; 1928. № 87, 220.
12. Муравьева И.И. Город Тамбов в 1930-е гг. (по материалам Государственного архива социально-политической истории Тамбовской области) // Город Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: материалы Общерос. науч. конф., посвящ. 375-летию основания г. Тамбова. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. С. 179-186.
13. Города и районы Тамбовской области. (Экономико-статистический справочник). Тамбов, 1940. 300 с.
14. История Рязанской власти: руководители Рязанского края, 1778–2008 / ред.-сост. П.В. Акулышин. Рязань: Рязанская областная типография, 2008. 519 с.
15. К 900-летию Рязани: стат. сб. Рязань, 1995. 110 с.
16. Послевоенное двадцатилетие. Превращение Рязани в крупный промышленный центр. URL: <http://www.history-ryazan.ru/node/4736> (дата обращения: 18.05.2016).
17. Муравьева И.И. Благоустройство Тамбова в 50-е гг. XX в. // Тамбов. Исторический портрет российского города: материалы науч.-практ. конф. Тамбов: ООО «ТПС», 2014. С. 71-78.
18. Пензенский край в истории и культуре России: монография. Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. 526 с.
19. Транспорт Пензы. URL: <http://dmitry-pensa.narod.ru/Untitled-1.html> (дата обращения: 25.05.2016).
20. Чумакова Надежда Николаевна. Биография. URL: <http://admrzn.ru/gorod-ryazan/pochetnye-grazhdane/:5850> (дата обращения: 24.05.2016).
21. Город Рязань в цифрах. 1960–1975 гг.: стат. сб. Рязань, 1976. 52 с.

22. Тамбову 370 лет: юбилейный историко-стат. сб. Тамбов: ООО «Изд-во Юлис», 2006. 320 с.
23. Города и районы Тамбовской области: стат. сб. Тамбов, 2005. 330 с.
24. Города Тамбовской области: стат. сб. Тамбов, 1998. 258 с.

References

1. *Zhurnaly Tambovskoy gorodskoy dумы za 1881 g.* [Journals Tambov City Council for the year 1881]. Tambov, Typography of Provincial Office, year not given. 203 p. (In Russian).
2. Baranova E.V. Transport kak chast' sotsial'no-kul'turnoy infrastruktury g. Tambova vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v. [Transport as a part of a social-cultural infrastructure of the city on materials of Tambov of the second half of the XIX – the beginning of the XX century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2009, no. 10 (78), pp. 161-168. (In Russian).
3. *Dvorszansky A.I.* Ulitsa Moskovskaya [Street Moscovskaya]. *Penzenskiy vremennik lyubiteley stariny* [Penza vremennik amateurs of antiquity], Penza, 2000, vol. 12, pp. 1-66. (In Russian).
4. *Kashaev P.V.* Penza: ot proletki do trolleybуса [Penza from the cab to the trolley]. *Gorodskoe prostranstvo v istoricheskoy retrospektive: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 350-letiyu osnovaniya Penzy* [Proceedings of All-Russian scientific-practical conference dedicated to the 350th anniversary of Penza Urban space in historical perspective]. Penza, “GUMNITS PSU” Publ., 2013, pp. 46-48. (In Russian).
5. *Goroda Rossii v 1904 godu / Tsentral'nyy statisticheskiy komitet MVD* [Cities of Russia in 1904]. St. Petersburg, Nurkin's steam standard lithography, 1906. 907 p. (In Russian).
6. *Penzenskie gubernskie vedomosti* [Penza Provincial Newspaper]. 1883, no. 267. (In Russian).
7. *RGIA (Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv)*. [The Russian State Historical Archive], fund 1288, list 9, file 88. (In Russian).
8. Baranova E.V. *Dinamika sotsial'no-kul'turnoy infrastruktury g. Tambova vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v.* [The dynamics of the socio-cultural infrastructure of Tambov in the second half of XIX – early XX century]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata istoricheskikh nauk. Tambov, 2010. (In Russian).
9. Orlov I.B. *Kommunal'naya strana: stanovlenie sovetskoy sistemy zhilishchno-kommunal'nogo khozyaystva (1917–1941 gg.)* [Communal country: formation of the Soviet system of housing and communal services (1917–1941)]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2015. 600 p. (In Russian).
10. *Penzenskaya gorodskaya Duma: istoriya i sovremennost': posvyashchaetsya 350-letiyu osnovaniya goroda Penzy* [Penza City Council: history and modernity: dedicated to 350th anniversary of the city of Penza: popular-science publication]. Penza, 2013. 280 p. (In Russian).
11. *Trudovaya Penza* [Working Penza], 1926, no. 51, 102; 1928, no. 87, 220. (In Russian).
12. Muravyova I.I. Gorod Tambov v 1930-e gg. (po materialam Gosudarstvennogo arkhiva sotsial'no-politicheskoy istorii Tambovskoy oblasti) [City of Tambov in the 1930s. (based on the State Archive of Socio-Political History of Tambov region)]. *Materialy Obshcherossiyskoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 375-letiyu osnovaniya g. Tambova «Gorod Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem»* [Proceedings of the All-Russian scientific conference, dedicated to the 375th anniversary of the Tambov “City in the past, present and future”]. Tambov, Publishing House Tambov State University, 2011, pp. 179-186. (In Russian).
13. *Goroda i rayony Tambovskoy oblasti. (Ekonomiko-statisticheskiy spravochnik)* [Cities and districts of Tambov area. (Economic and statistical manual)]. Tambov, 1940. 300 p. (In Russian).
14. *Istoriya Ryazanskoy vlasti: rukovoditeli Ryazanskogo kraya, 1778–2008* [History of Ryazan power: the leaders of the Ryazan region, 1778–2008], ed.-compiler P.V. Akulshin. Ryazan, Ryazan regional typography, 2008. 519 p. (In Russian).
15. *K 900-letiyu Ryazani* [To the 900th anniversary of Ryazan]. Ryazan, 1995. 110 p. (In Russian).
16. *Poslevoennoe dvadtsatiletie. Prevrashchenie Ryazani v krupnyy promyshlennyy tsentr* [The postwar twentieth. Turning Ryazan, a major industrial center]. Available at: <http://www.history-ryazan.ru/node/4736> (accessed 18.05.2016).
17. Muravyova I.I. Blagoustroystvo Tambova v 50-e gg. XX v. [Tambov improvement in 1950s]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Tambov. Istoricheskiy portret rossiyskogo goroda»* [Proceedings of the conference “Tambov. Historic Portrait of the Russian city”]. Tambov, LLC “TPS”, 2014, pp. 71-78. (In Russian).
18. *Penzenskiy kray v istorii i kul'ture Rossii* [Penza region in the history and culture of Russia]. Penza, PSU Publ., 2014. 526 p. (In Russian).
19. *Transport Penzy* [Penza transportation]. Available at: <http://dmitry-pensa.narod.ru/Untitled-1.html> (accessed 25.05.2016).
20. *Chumakova Nadezhda Nikolaevna. Biografiya* [Tchumakova Nadeszda Nikolaevna. Biography]. Available at: <http://admrzn.ru/gorod->

- ryazan/pochetnye-grazhdane/:5850 (accessed 24.05.2016).
21. *Gorod Ryazan' v tsifrakh. 1960–1975 gody* [City of Ryazan in the numbers. 1960–1975]. Ryazan, 1976. 52 p. (In Russian).
 22. *Tambovu 370 let* [Tambov is 370 years old]. Tambov, OJSC “Julis Publisher”, 2006. 320 p. (In Russian).
 23. *Goroda i rayony Tambovskoy oblasti* [Cities and districts of Tambov area]. Tambov, 2005. 330 p. (In Russian).
 24. *Goroda Tambovskoy oblasti* [Cities of Tambov area]. Tambov, 1998. 258 p. (In Russian).

Поступила в редакцию 14.07.2016 г.
Received 14 July 2016

UDC 9(045)"311"(1-03)

PUBLIC TRANSPORT IN THE PROVINCIAL (REGIONAL) CENTERS OF RUSSIA IN XIX–XX CENTURIES: THE FORMATION AND DEVELOPMENT (ON MATERIALS OF PENZA, RYAZAN, TAMBOV)

Alexey Yuryevich ILYIN

Candidate of History, Professor, Director of Tambov branch

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Tambov branch

16 Bastionnaya St., Tambov, Russian Federation, 392028

E-mail: auilyin@yandex.ru

The formation and development of public transport in the provincial (regional) centers of Russia in XIX–XX centuries is considered. The relevance of the topic is caused by the need to take into account the previous experience in the organization of transport provision of the population in the Russian cities at the present stage. The birth process of the urban transport system in the provincial and regional centers of the country is analyzed. Until the middle of the XIX century in such cities like Penza, Tambov, Ryazan there was not virtually demand for public transport. Only in the middle of 1920-s in the regional centers the attempts to make bus communication have been initiated. Despite the appearance of the first buses, the entire pre-war period was characterized by the lack of regular public transport of the citizens. The time of intensive quantitative and qualitative urban transport development begins in the postwar years. In the late 1940-s – early 1950-s the first trolleybus routes appeared and the number of buses significantly increased in Ryazan, Penza and Tambov. The second half of the twentieth century is the time of active development of mass public transport in the regional centers, the creation of an extensive route network and passenger growth. The period of highest rise is accounted for 1970–1980-s. In terms of socio-economic crisis of the late twentieth century, the city authorities had to deal with extremely complex and fundamentally new for their traffic management problems. Ecological effects of transport on the urban environment have become urgent. However, in the 1990s the passenger market has not experienced the crisis, it has fundamentally new structured, responding flexibly to the needs of the city. The conclusion is that the inconsistent, unbalanced, but progressive development of “catch-up” urbanization continued.

Key words: public transport; municipal services; passenger transport; urbanization; Penza; Ryazan; Tambov

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-96-103

Информация для цитирования:

Ильин А.Ю. Общественный транспорт в губернских (областных) центрах России XIX–XX вв.: становление и развитие (на материалах Пензы, Рязани, Тамбова) // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 96–103. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-96-103.

Ilyin A.Y. Obshchestvennyy transport v gubernskikh (oblastnykh) tsentrakh Rossii XIX–XX vv.: stanovlenie i razvitie (na materialakh Penzy, Ryazani, Tambova) [Public transport in the provincial (regional) centers of Russia in XIX–XX centuries: the formation and development (on materials of Penza, Ryazan, Tambov)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 96–103. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-96-103. (In Russian).

УДК 94

«ЖЕНЩИНЫ ДЛЯ УТЕШЕНИЯ» В ЮЖНОКОРЕЙСКО-ЯПОНСКИХ ОТНОШЕНИЯХ: ИСТОРИЧЕСКИЙ И ПОЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ¹

© Илья Владимирович ДЬЯЧКОВ

кандидат исторических наук, доцент кафедры японского,
корейского, индонезийского и монгольского языков
Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации
119454, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 76
E-mail: dyachkov@naver.com

События прошлого нередко становятся камнем преткновения на пути политического сотрудничества Республики Корея и Японии. Один из наиболее острых подобных вопросов – проблема так называемых *вианбу*, «женщин для утешения», корейских работниц японских полевых борделей времен Второй мировой войны. И южнокорейские общественные организации, и официальный Сеул в последнюю четверть XX в. весьма активно обращались к этой теме, утверждая о насильственном характере привлечения женщин к работе в борделях и необходимости признания ответственности японских властей. Обычно прохладная реакция Токио трактуется южнокорейцами как проявление великодержавного высокомерия к бывшей колонии и свидетельство желания пересмотреть историю и итоги Второй мировой войны. Достигнутое в конце 2015 г. соглашение призвано поставить точку в политическом конфликте. Тем не менее, учитывая обычное место сложных вопросов прошлого в азиатской политической культуре, можно утверждать, что судьба этой договоренности неясна и будет зависеть от общего фона южнокорейско-японских отношений. Кратко рассмотрены японские «станции утешения», о превращении вопроса *вианбу* в международно-политическую проблему и проанализированы последствия политизации проблемы для ее изучения методами социальной истории.

Ключевые слова: южнокорейско-японские отношения; проблемы прошлого; «женщины для утешения»; *вианбу*; Северо-Восточная Азия; Вторая мировая война

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-104-109

Корея была аннексирована Японией в начале XX в., и память о японском владычестве и угнетении жива у корейского народа. Вследствие этого Япония воспринимается корейскими политиками и общественностью весьма неоднозначно. С одной стороны, это региональный соперник, социокультурно и экономически достаточно сходный с Кореей, причем «соревнование» в данном случае акцентировано памятью о национальном унижении. С другой стороны, это важный экономический партнер Южной Кореи, один из главных инвесторов с 1970-х гг. Сеул и Токио во многом зависят друг от друга. Обе страны являются военно-политическими союзниками США, и в этом смысле «обременены» на сотрудничество.

Вопросы прошлого нередко отравляют южнокорейско-японские отношения и сегодня. Проблемой регулярно становится посе-

щение японским руководством святилища Ясукуни, где почитается память всех военных, погибших за Японию, в т. ч. признанных преступниками по итогам Токийского трибунала. Остро стоит проблема территориальной принадлежности о. Токто (Такэсима) в Японском море. Периодически Южная Корея оживляет тему компенсаций и извинений за различные события колониальной истории. В частности, в последнее время Сеул особенно активно обращался к вопросу сексуального рабства корейок в японских военных борделях, и разногласия по нему парализовали политическое и военное сотрудничество.

КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Полевые бордели («станции утешения») были созданы японскими властями в начале 1930-х гг. для «организации досуга» размещенных в Азии войск, сокращения количества изнасилований (и, соответственно, недовольства местного населения японцами),

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект «Трансформация международных отношений в Северо-Восточной Азии и национальные интересы России» № 16-03-00602.

противодействия шпионажу через проституток, а также препятствования распространению венерических заболеваний среди солдат [1, p.161]. Для оказания услуг рекрутировались девушки примерно 15–20 лет с подконтрольных империи территорий, в первую очередь – из Кореи, а также из Китая, Филиппин, Индонезии (причем в число «утешительниц» попадали не только индонезийки, но и голландки [2, p. 83]) и гражданки самой Японии).

Работниц «станций утешения» японцы называли «*уанфу*» (慰安婦), то есть «женщинами для утешения» или «комфорта», «комфортантками». По-корейски этот же термин-эвфемизм звучит как «*вианбу*» (위안부); позднее он также использовался по отношению к проституткам, «обслуживавшим» американские военные базы в Южной Корее [3, p. 344].

Сравнительно небольшая часть «женщин для утешения» была набрана добровольно, большинство же доверились распространяемым рекрутерами обещаниям хорошо оплачиваемой работы на японских фабриках и были обмануты. Были случаи похищения девушек или фактической продажи их родственниками [4, p. 289]. Оценки общего количества *вианбу* разнятся от нескольких десятков тысяч до 400 тыс. человек [2, p. 83]. Большинство девушек были корейками.

Условия жизни на «станциях утешения» зависели от конкретного места. В отдельных воспоминаниях описывается и фактически лагерный режим, и военизированная «служба» с выделением свободного времени, личных средств, организацией культурного досуга и т. п. Не были редкостью побои. Общим моментом были медосмотры и предоставление примитивной медицинской помощи в случае венерических заболеваний. Поддержание минимального уровня здоровья и бытового комфорта девушек диктовались, очевидно, не заботой об их благосостоянии, а необходимостью поддерживать их «работоспособность». В воспоминаниях бывшие «комфортантки» не всегда сходятся в вопросе получения денег за свои услуги. Посещение *вианбу* было платным для солдат и офицеров, однако средства не всегда доходили до самих работниц, а зачастую отнимались начальством станции [5].

В целом ситуация с честностью найма, оплатой и условиями жизни ухудшалась по ходу войны. Считается, что после капитуляции Японии часть девушек была убита «заметавшими следы» хозяевами, часть пропала без вести в послевоенном хаосе, и на родину из страны размещения смогли вернуться лишь немногие.

Несмотря на то, что различные вопросы прошлого активно использовались Сеулом для оказания давления на Японию еще с момента основания Республики Корея, проблема *вианбу* в принципе не поднималась до начала 1990-х гг. Внимание общественности к их судьбе впервые было привлечено в 1991 г. с публикацией воспоминаний Ким Хаксун, одной из «женщин для утешения». Полувекковое молчание женщин обычно объясняется их подавленностью в патриархальном корейском обществе, строго держащемся традиционной морали, а также боязнью остракизма [3, p. 347-348].

ВОПРОС «ЖЕНЩИН ДЛЯ УТЕШЕНИЯ» КАК МЕЖДУНАРОДНАЯ ПРОБЛЕМА

В начале 1990-х гг. проблема *вианбу* стала быстро превращаться в международно-политическую, и Япония приложила усилия по смягчению вопроса. По заказу правительства было проведено расследование, результатом которого стало обрадованное в 1993 г. заявление генерального секретаря кабинета министров Коно Ёхэи. В нем японское правительство признавало, что «комфортантки» набирались и содержались, «как правило», против собственной воли, а также приносило извинения жертвам и обязалось смотреть в лицо историческим фактам. Важным моментом стало то, что, хотя заявление говорило в первую очередь о частных «рекрутерах», в нем признавалось непосредственное участие японских гражданских и военных властей в наборе девушек «в некоторых случаях» [6].

В 1995 г. в Японии появился частично финансируемый правительством Фонд женщин Азии, который обещал каждой бывшей «женщине для утешения» компенсацию в объеме 5 млн йен (ок. 50 тыс. долл. США). Тем не менее, корейская общественность и элиты остались недовольны и «половинчатостью» заявления Коно Ёхэи, и способом предоставления компенсаций. Поскольку Фонд

был неправительственным, у корейской стороны сложилось впечатление, что японские власти таким образом стремятся избежать ответственности [2, р. 89].

Официальный Токио в целом придерживается позиции, что все вопросы прошлого были закрыты соглашением по урегулированию проблем, касающихся собственности, претензий и экономического сотрудничества, заключенном в 1965 г. в ходе нормализации отношений [7, с. 118-119]. Документ утверждает, что все «вопросы, касающиеся собственности, прав и интересов двух высоких договаривающихся сторон и их народов... решены полностью и окончательно» [8].

Южнокорейская сторона, не имея возможности опереться на существующие международные документы, подкрепила свое право на претензии через внутреннее законодательство. Так, в 2011 г. конституционный суд страны постановил, что недостаточно активная позиция южнокорейского руководства по проблеме *вианбу* является антиконституционной [9]. По мнению корейских юристов, ссылаться на соглашение 1965 г. в этом смысле нельзя, поскольку во времена его заключения о «комфортантках» не было известно, и документ заведомо исключает право пострадавших на компенсацию.

В 1996 г. был опубликован доклад Комитета ООН по правам человека, в котором система «станций утешения» признавалась организованным сексуальным рабством, несмотря на возражения японской стороны [10]. С конца 1990-х гг. продвигалась идея принятия американским Конгрессом документа, призывающего Японию однозначно взять на себя ответственность за судьбу «женщин для утешения» [2, р. 90]. К США, «старшему партнеру», союзнику и Токио, и Сеула, обе страны нередко апеллируют для придания веса своей позиции, поэтому принятие такой резолюции в 2007 г. [11] стало весьма важным для Республики Корея событием.

Однако растущее дипломатическое давление, судя по всему, дало обратный эффект. Абэ Синдзо, стоявший у власти в 2006–2007 гг. и вновь занявший премьерское кресло в 2012 г., считается политиком правого толка и весьма прохладно относится к идее признания вины, дополнительных извинений и компенсаций. Такая позиция весьма настораживает южнокорейскую общественность.

Вообще, в японских политических кругах феномен «станций утешения» нередко толкуется как часть «распространенной практики», продолжение зародившейся в XIX в. контролируемой государством проституции или же «необходимость времени» [12, с. 176]. Также порой утверждается, что станции организовывались частными предпринимателями, а заработок их работниц был большим, поэтому о государственном принуждении не может идти речи.

В последние годы несколько забытая проблема стала обостряться вновь. В 2011 г. корейские общественные активисты установили памятник «комфортанткам». Он изображает сидящую на стуле девушку, будто бы напряженно ожидающую извинений. Пустой стул рядом символизирует погибших *вианбу*. Монумент был установлен прямо напротив японского посольства в Сеуле, несмотря на протесты дипломатов.

Пак Кынхе, занявшая пост президента Республики Корея в 2013 г., долгое время избегала налаживания контактов с Токио, ссылаясь в т. ч. на националистические взгляды Абэ Синдзо и его уклончивую позицию по «комфортанткам».

Проблема привлекла внимание США, и Вашингтон начал активно мирить своих союзников в Северо-Восточной Азии, преследуя собственные интересы. Америке необходимо поддерживать единство среди своих азиатских партнеров, а за прошедшие два с половиной десятилетия нередко именно вопрос «женщин для комфорта» становился поводом для охлаждения японо-южнокорейских отношений накануне подписания той или иной военно-политической договоренности.

В 2014 г. при американском посредничестве была организована встреча лидеров Японии и Южной Кореи на полях саммита по ядерной безопасности в Гааге. Находясь под американским и южнокорейским давлением, правительство Абэ Синдзо, тем не менее, активно маневрировало. Ставился вопрос о пересмотре заявления Коно Ёхэи, а также доклада Комитета ООН по правам человека 1996 г.

Тем не менее, после консультаций в конце 2015 г. Сеулу и Токио удалось достичь договоренности по «комфортанткам». Япония принесла извинения и обязалась выплатить 1 млрд йен (ок. 10 млн долл. США) ор-

ганизуемому южнокорейскими властями фонду поддержки «женщин для утешения», а Республика Корея обязалась начать работу по удалению памятника от посольства. Японская сторона отдельно подчеркнула, что данная договоренность окончательно закрывает вопрос *вианбу* [13]. Примечательно, что и Пак Кынхе, и Абэ Синдзо подверглись жесткой критике со стороны внутренней оппозиции и были обвинены в предательстве достоинства нации в угоду конъюнктурным интересам.

Впрочем, к сентябрю 2016 г. практические шаги не были сделаны ни по вопросу компенсаций, ни по вопросу переноса памятника. Более того, общественные организации корейской диаспоры летом 2016 г. установили копии сеульского монумента в различных городах мира, например, Сиднее (Австралия), Глендейле (пригород Лос-Анджелеса, США), к крайнему раздражению японской стороны.

Не исключено, что договоренность 2015 г. окажется весьма хрупкой: в международно-политической культуре Северо-Восточной Азии вопросы прошлого обычно не закрываются окончательно и регулярно используются для достижения текущих целей и задач. Кроме того, на данный момент договоренность заключена лишь между Токио и Сеулом, она не может удовлетворить, во-первых, Северную Корею, во-вторых, другие страны, откуда набирались «комфортантки» – Китай, Филиппины или Индонезию.

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПОЛИТИЗАЦИИ

Несмотря на то, что проблема *вианбу* интересна для исследования и мало освещена в отечественной историографии, существуют немалые препятствия для ее разработки.

Во-первых, спектр источников весьма узок и неразнообразен: это, в основном, устные свидетельства самих «женщин для комфорта». Японские документы либо не сохранились (многие архивы, особенно колониальные, действительно были уничтожены после поражения страны), либо не публикуются из политических соображений. Например, при ознакомлении со свидетельствами складывается впечатление, что «станции утешения» были относительно единообразно

организованы, однако документального подтверждения существования директив на этот счет в свободном доступе нет.

Воспоминания *вианбу* как источник также не всегда полностью надежны. Выживших рассказчиц не так много, и они находятся в весьма преклонном возрасте (сегодня их осталось менее 50 в Республике Корея). Их свидетельства разрознены (нет двух свидетельств об одной станции), порой содержат очевидные позднейшие наслоения или неточности. Трудно сказать, в какой степени на публикуемые сегодня воспоминания влияют внутриаполитическая и международно-политическая ситуация.

Чисто историческому исследованию проблемы существенно мешает ее политизированность. Большая часть доступной литературы, как представляется, преследует не научные, а общественно-политические цели: нейтральность лишь помешает замыслу авторов. При этом любые выводы или находки гипотетического нейтрального исследования, не соответствующие позиции одной из сторон, будут заведомо истолкованы как продвижение интересов и точки зрения оппонента.

При этом именно наука могла бы помочь установить, а не сконструировать историческую правду. В этом смысле уместно указать Сеулу и Токио на опыт России и Польши, организовавших совместную группу по сложным вопросам истории, результатом работы которой стал фундаментальный труд «Белые пятна – черные пятна» [14]. Подобное научное сотрудничество способно помочь увековечить память жертв трагических событий и определить виновных, чтобы в конечном итоге примирить народы друг с другом, а также со своим и общим прошлым.

Список литературы

1. Piper N. Transnational Women's Activism in Japan and Korea: the Unresolved Issue of Military Sexual Slavery // *Global Networks*. 2001. № 1 (2). P. 155-170.
2. Kim Mikyoung. Memorializing Comfort Women: Memory and Human Rights in Korea-Japan Relations // *Asian Politics and Policy*. 2014. Vol. 6. № 1. P. 83-96.
3. Lee C.Y., Crowe J. The Deafening Silence of the Korean "Comfort Women": A Response Based on Lyotard and Ingaray // *Asian Journal of Law and Society*. 2015. Vol. 2. Issue 2. P. 339-356.

4. Varga A. National Bodies: The 'Comfort Women' Discourse and its Controversies in South Korea // *Studies in Ethnicity and Nationalism*. 2009. Vol. 2. № 2. P. 287-303.
5. True Stories of the Korean Comfort Women/Korean Council for Women Drafted for Military Sexual Slavery by Japan; ed. by K. Howard. London: Cassell, 1995. 200 p.
6. Statement by the Chief Cabinet Secretary Yohei Kono on the result of the study on the issue of "comfort women". URL: <http://www.mofa.go.jp/policy/women/fund/state9308.html> (accessed: 25.02.2016).
7. Лобов Р. Подготовка и подписание Договора об основах отношений между Республикой Корея и Японией // *Корея: 70 лет после освобождения*. М.: ИДВ РАН, 2015. С. 113-120.
8. 대한민국과 일본국간의 재산 및 청구권에 관한 문제의 해결과 경제협력에 관한 협정 = Соглашение между Республикой Корея и Японией по урегулированию проблем, касающихся собственности, претензий и экономического сотрудничества. URL: <http://www.law.go.kr/trtyInfoP.do?mode=4&trtySeq=3678&chrClsCd=010202&vSct> (дата обращения: 25.02.2016).
9. 대한민국과 일본국간의 재산 및 청구권에 관한 문제의 해결과 경제협력에 관한 협정 제3조 부작위 위헌확인 = Подтверждение неконституционности бездействия по вопросу третьей статьи Соглашения между Республикой Корея и Японией по урегулированию проблем, касающихся собственности, претензий и экономического сотрудничества // Конституционный суд Республики Корея. Официальный сайт. URL: <http://www.ccourt.go.kr/cckhome/kor/info/precedent/selectRealmPrecedentInfo.do?searchClassSeq=366> (дата обращения: 25.02.2016).
10. United Nations Commission on Human Rights. Report on the mission to the Democratic People's Republic of Korea, the Republic of Korea and Japan on the issue of military sexual slavery in wartime. URL: <http://hrlibrary.umn.edu/commission/country52/53-add1.htm> (accessed: 25.02.2016).
11. H.Res.121 – A resolution expressing the sense of the House of Representatives that the Government of Japan should formally acknowledge, apologize, and accept historical responsibility in a clear and unequivocal manner for its Imperial Armed Forces' coercion of young women into sexual slavery, known to the world as "comfort women", during its colonial and wartime occupation of Asia and the Pacific Islands from the 1930s through the duration of World War II/ URL: <https://www.congress.gov/bill/110th-congress/house-resolution/121/text> (дата обращения: 25.02.2016).
12. Неспокійне сусідство: проблеми Кореєйського півострова і виклики для Росії / под ред. Г.Д. Толорая. М.: МГИМО-Університет, 2015. 344 с.
13. Announcement by Foreign Ministers of Japan and the Republic of Korea at the Joint Press Occasion. URL: http://www.mofa.go.jp/a_o/na/kr/page4e_000364.html (accessed: 25.02.2016).
14. Белые пятна – черные пятна: Сложные вопросы в российско-польских отношениях / под общ. ред. А.В. Торкунова, А.Д. Ротфельда. М.: Аспект Пресс, 2010. 823 с.

References

1. Piper N. Transnational Women's Activism in Japan and Korea: the Unresolved Issue of Military Sexual Slavery. *Global Networks*, 2001, no. 1 (2), pp. 155-170.
2. Kim Mikyoung. Memorializing Comfort Women: Memory and Human Rights in Korea-Japan Relations. *Asian Politics and Policy*, 2014, vol. 6, no. 1, pp. 83-96.
3. Lee C.Y., Crowe J. The Deafening Silence of the Korean "Comfort Women": A Response Based on Lyotard and Irigaray. *Asian Journal of Law and Society*, 2015, vol. 2, issue 2, pp. 339-356.
4. Varga A. National Bodies: The "Comfort Women" Discourse and its Controversies in South Korea. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 2009, vol. 2, no. 2, pp. 287-303.
5. *True Stories of the Korean Comfort Women. Korean Council for Women Drafted for Military Sexual Slavery by Japan*, ed. by K. Howard. London, Cassell, 1995. 200 p.
6. *Statement by the Chief Cabinet Secretary Yohei Kono on the result of the study on the issue of "comfort women"*. URL: <http://www.mofa.go.jp/policy/women/fund/state9308.html> (accessed 25.02.2016).
7. Lobov R. Podgotovka i podpisanie Dogovora ob osnovakh otnosheniy mezhdru Respublikoy Koreya i Yaponiey [Preparation and signing of Agreement about basic principles in relations between Korea and Japan]. *Koreya: 70 let posle osvobozhdeniya* [Korea: 70 years after liberation]. Moscow, IFES RAS Publ., 2015, p. 113-120. (In Russian).
8. 대한민국과 일본국간의 재산 및 청구권에 관한 문제의 해결과 경제협력에 관한 협정 [Agreement between Republic of Korea and Japan about problem solution, related to property, claims and economical partnership]. Available at: <http://www.law.go.kr/trtyInfoP.do?mode=4&>

- trtySeq=3678&chrClsCd=010202&vSct (accessed 25.02.2016). (In Korean).
9. 대한민국과 일본국간의 재산 및 청구권에 관한 문제의 해결과 경제협력에 관한 협정 제3조 부작위 위헌확인 [Confirmation of unconstitutionality of inactivity on problem of the third article of agreement between Republic of Korea and Japan about problem solution, related to property, claims and economical partnership]. *Constitutional court of Republic of Korea. Official site*. Available at: <http://www.ccourt.go.kr/cckhome/kor/info/precedent/selectRealmPrecedentInfo.do?searchClassSeq=366> (accessed 25.02.2016). (In Korean).
 10. United Nations Commission on Human Rights. Report on the mission to the Democratic People's Republic of Korea, the Republic of Korea and Japan on the issue of military sexual slavery in wartime. Available at: <http://hrlibrary.umn.edu/commission/country52/53-add1.htm> (accessed 25.02.2016).
 11. *H.Res.121 – A resolution expressing the sense of the House of Representatives that the Government of Japan should formally acknowledge, apologize, and accept historical responsibility in a clear and unequivocal manner for its Imperial Armed Forces' coercion of young women into sexual slavery, known to the world as "comfort women", during its colonial and wartime occupation of Asia and the Pacific Islands from the 1930s through the duration of World War II*. Available at: <https://www.congress.gov/bill/110th-congress/house-resolution/121/text> (accessed 25.02.2016).
 12. *Nespokoynoe sosiedstvo: problemy Koreyskogo poluostrova i vyzovy dlya Rossii* [Uncalm neighbourhood: problems of Korean half-island and challenges for Russia], ed. G.D. Toloroy. Moscow, Moscow State University of Foreign Affairs Publ., 2015. 344 p. (In Russian).
 13. *Announcement by Foreign Ministers of Japan and the Republic of Korea at the Joint Press Occasion*. Available at: http://www.mofa.go.jp/a_o/na/kr/page4e_000364.html (accessed 25.02.2016).
 14. *Belye pyatna – chernye pyatna: Slozhnye voprosy v rossiysko-pol'skikh otnosheniyakh* [White spots – black spots. Difficult questions in Russian-Polish relations], gen. eds. A.V. Torkunov, A.D. Rotfel'd. Moscow, Aspekt Press Publ., 2010. 823 p. (In Russian).
- Поступила в редакцию 15.03.2016 г.
Received 15 March 2016

UDC 94

“COMFORT WOMEN” ISSUE AND RELATIONS BETWEEN SOUTH KOREA AND JAPAN: HISTORICAL AND POLITICAL ASPECTS

Ilya Vladimirovich DYACHKOV

Candidate of History, Associate Professor of Japanese, Korean, Indonesian and Mongolian Languages Department

Moscow State Institute of International Relations MGIMO University

76 Vernadskiy ave., Moscow, Russian Federation, 119454

E-mail: dyachkov@naver.com

Issues of the past often hinder political cooperation between the Republic of Korea and Japan. The problem of “comfort women”, or *wianbu*, Korean women recruited to work in Japanese military brothels during World War II, is a major source of controversy. During the last 25 years South Korean non-governmental organizations and official Seoul both brought up this topic quite often, pointing out that the women were coerced into serving in the brothels and Japanese authorities must admit responsibility for it. South Koreans interpret Japan's usual lukewarm response to their claims as arrogance towards a former colony and proof of Tokyo's revisionist approach to World War II and its outcome. The 2015 agreement aimed at putting an end to the political conflict. Nevertheless, given the usual place issues of the past occupy in East Asian political culture, the future of this agreement is unclear and will depend on the general state of relations between South Korea and Japan. The history of Japanese “comfort stations”, is briefly covered, how the “comfort women” issue transformed into a political one is analyzed. The impact of politicization on related research is examined.

Key words: relations between South Korea and Japan; issue of the past; comfort women; *wianbu*; North East Asia; World War II

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-104-109

Информация для цитирования:

Дьячков И.В. «Женщины для утешения» в южнокорейско-японских отношениях: исторический и политический аспекты // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 104-109. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-104-109.

Dyachkov I.V. “Zhenshchiny dlya utsheniya” v yuzhnokoreysko-yaponskikh otnosheniyakh: istoricheskiy i politicheskiy aspekty [“Comfort women” issue and relations between South Korea and Japan: historical and political aspects]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 104-109. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-104-109. (In Russian).

УДК 94"311"(1-21)

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ:
Ильин А.Ю. Урбанизация и городское хозяйство:
развитие коммунальной инфраструктуры
в провинциальных центрах России (XVIII–XX вв.).
Тамбов: Изд-во ИП Чеснокова А.В., 2016. 228 с.

© Василий Васильевич ЗВЕРЕВ

доктор исторических наук, профессор
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 82, стр. 1
E-mail: fggu@yandex.ru

В рецензируемой монографии рассмотрен важный аспект процесса исторического развития российских городов. Городское хозяйство являлось предметом многих исследований, но проблемы его развития изучены далеко не полностью. Конкретные аспекты развития коммунальной инфраструктуры требуют более глубокого и детального анализа. В данной работе автор предлагает систематизированный подход к комплексному изучению процессов урбанизации в широких хронологических рамках. Достоинством книги можно назвать результаты контент-анализа новейшей научной литературы по исследуемой проблематике. Также следует отметить использование автором различных видов исторических документов, отражающих историю городской коммунальной инфраструктуры. Это позволило обосновать вывод о движении городского хозяйства провинциальных центров России в направлении общемирового процесса урбанизации, но с существенными противоречиями и недоработками, свойственными обществу с догоняющим характером модернизации. Монография, несомненно, имеет новаторский характер и будет полезна для специалистов по городской истории России, муниципальных служащих и других категорий читателей.

Ключевые слова: монография; городское хозяйство; коммунальная инфраструктура; урбанизация; провинциальные центры; исторические документы

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-110-112

Хотя важность изучения истории городского хозяйства России очевидна, конкретных исследований историков по этой теме явно недостаточно. Поэтому можно сказать, что монография А.Ю. Ильина закрывает важную «историографическую лакуну».

Главным достоинством рецензируемой работы является хронологическая широта постановки проблемы. Автор сознательно и оправданно ушел от описания деталей типа погодных данных о верстах или километрах замощенных дорог, количестве городских фонарей или числе деревьев и кустарников, высаженных в городских скверах. Более того, он убедительно доказывает невозможность точного подсчета этих показателей городского хозяйства ввиду противоречивости исторических источников, их содержащих. В связи с этим вполне обоснованно выглядит стремление А.Ю. Ильина показать тенденции развития основных сфер городского хозяйства на крупных этапах российской истории конца XVIII – XX вв.

Автор достаточно четко обосновал объект своего исследования, оговорив причины повышенного внимания к отдельным отраслям городской коммунальной инфраструктуры.

При определении географических рамок исследования А.Ю. Ильин доказал типичность отобранных им для специального изучения Пензы, Рязани, Тамбова, что дало основание для «переноса» многих выводов, обобщений и наблюдений монографии на более широкий круг старинных региональных центров России.

Самостоятельную ценность представляют историографический, источниковедческий и методологический разделы вводной части рецензируемой работы.

Особенно убедительно выглядят результаты контент-анализа новейшей литературы по теме монографии. Они позволили автору говорить о фрагментарности работ своих коллег, которые обычно обращаются к изучению отдельных сюжетов истории городского хозяйства России, как правило, характеризуют относительно короткие отрезки

истории. На основе историографического анализа сам А.Ю. Ильин правомерно поставил вопрос о необходимости комплексного исследования темы с длительными временными рамками.

Очень тщательно автор проработал вопрос о представительности разных видов исторических документов, так или иначе отразивших историю городской коммунальной инфраструктуры. Наиболее ценным представляется обоснование противоречивости, предвзятости, субъективности официальной документации государственных и муниципальных органов всех периодов, их стремления приукрашивать ситуацию, сглаживать недостатки в состоянии городского хозяйства. Поэтому объяснимо стремление А.Ю. Ильина к верификации такой документации неформальными материалами прессы, художественной и мемуарной литературы, наглядными средствами (картами, фотографиями, космическими снимками).

Новаторство автора заметно проявилось в характеристике методологии исследования. В этом разделе введения весьма убедительно представлены возможности использования междисциплинарных подходов гуманитарных, общественных, точных, естественных наук, достижений исторической информатики.

В основном содержании монографии А.Ю. Ильина в первую очередь подробно рассмотрены вопросы формирования, благоустройства и содержания городской застройки. При этом автор во многом оригинален. В отличие от многих коллег он изучил поддержание городскими властями в надлежащем порядке не только жилых построек, но и административных, общественных зданий, определенное участие муниципалитетов в содержании ведомственного и частного жилья. При этом в работе показано, что на протяжении большей части рассматриваемого периода органы городского самоуправления Пензы, Рязани, Тамбова занимались содержанием не столько жилья, сколько административных зданий. С другой стороны, в монографии верно отмечено, что практически изначально городские власти участвовали в создании комфортных условий для частных домов (постройка около них дорог и тротуаров, строительство фонарей и осветительных столбов, высадка уличных зеленых насаждений и т. п.).

Специальная глава монографии посвящена изучению важнейших элементов инфраструктуры коммунального хозяйства. Считаем, что автор сумел обосновать вывод о недостаточной готовности городских институтов комплексно развивать городскую инфраструктуру. В работе приведены многочисленные факты того, что губернские (областные) и собственно городские органы власти практически никогда не могли вести одновременно качественно мощное городское освещение, озеленения улиц, скверов, парков, обеспечивать санитарную очистку, водоснабжение и водоотведение в городских зданиях. С точки зрения исторической антропологии интересны факты существенной зависимости развития городского хозяйства от инициативы и деловитости некоторых губернаторов, городских голов, председателей советских горисполкомов.

Привлечение обширного и разнообразного корпуса источников, их многогранный анализ позволили сделать достаточно солидные выводы.

Можно вполне согласиться с утверждением А.Ю. Ильина о надуманности тезиса о заметной рурализации в советских городах. Он, безусловно, прав, говоря о том, в городах типа Пензы, Рязани, Тамбова в советский период происходило не движение назад к «большим деревням», а долго сохранялись признаки «аграрного города». Справедливо говорит автор и том, что не нужно увлекаться поисками в городах подобного типа признаков «социалистического города». А.Ю. Ильин признает, что такие признаки проявлялись, но не были определяющими. Пенза, Рязань, Тамбов в большей мере и в советский период развивались на своей исторической основе.

Наконец, отметим убедительное звучание главного «лейтмотива» монографии о движении городского хозяйства рассмотренных городов в направлении общемирового процесса урбанизации, но с существенными противоречиями, недоделками и недоработками, свойственными обществам с догоняющим характером модернизации.

Монография А.Ю. Ильина, несомненно, имеет новаторский характер. Убеждены, что она будет полезна для специалистов по городской истории России, преподавателей, архивных и музейных работников, муници-

пальных служащих, для всех, кто интересуется историей старинных русских городов.

Поступила в редакцию 14.06.2016 г.
Received 14 June 2016

УДК 94"311"(1-21)

THE MONOGRAPH REVIEW: Ilyin A.Y. Urbanization and municipal economy: development of utility infrastructure in provincial centers of Russia (XVIII–XX centuries). Tambov: Publ. house PE Chesnokov A.V., 2016. 228 p.

Vasilii Vasilevich ZVEREV

Doctor of History, Professor

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

82 building 1 Vernandskiy ave., Moscow, Russian Federation, 119571

E-mail: fg_u@ranepa.ru

An important aspect of the process of historical development of Russian cities is considered in the monograph. Municipal economy has been the subject of many studies, but the problems of its development studied far from complete. Specific aspects of municipal infrastructure development require a deeper and more detailed analysis. In this paper the author proposes a systematic approach to the integrated study of the urbanization process in the broad chronological framework. The advantage of the book may be called the results of content-analysis of recent scientific literature on the investigated issues. Also of note is the author's use of different types of historical documents reflecting the history of the city municipal infrastructure. This allowed to justify the conclusion that the movement of municipal economy Russian provincial centers in the direction of the global process of urbanization, but with significant flaws and contradictions inherent to the companies catching up modernization of the character. The book, of course, is innovative and will be useful for specialists in urban history of Russia, municipal employees and other categories of readers

Key words: monograph; municipal economy; municipal infrastructure; urbanization; provincial centers; historical documents

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-110-112

Информация для цитирования:

Зверев В.В. Рецензия на монографию: Ильин А.Ю. Урбанизация и городское хозяйство: развитие коммунальной инфраструктуры в провинциальных центрах России (XVIII–XX вв.). Тамбов: Изд-во ИП Чеснокова А.В., 2016. 228 с. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 110–112. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-110-112.

Zverev V.V. Retsenziya na monografiyu: Il'in A.Yu. Urbanizatsiya i gorodskoe khozyaystvo: razvitie kommunal'noy infrastruktury v provintsial'nykh tsentrakh Rossii (XVIII–XX vv.). Tambov: Izd-vo IP Chesnokova A.V., 2016. 228 s. [The monograph review: Ilyin A.Y. Urbanization and municipal economy: development of utility infrastructure in provincial centers of Russia (XVIII–XX centuries). Tambov: Publ. house PE Chesnokov A.V., 2016. 228 p.]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 110–112. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-110-112. (In Russian).