

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. 7-8
(159-160)

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

ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 7 *С.В. Титова* Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 15 *П.Д. Митчелл, Д.Н. Белов* Британский военный сленг: влияние Первой мировой войны
- 23 *Л.Ф. Егорова, Н.В. Протасова* Особенности обучения переводу англоязычных научно-популярных текстов учащихся старших классов негуманитарного профиля
- 29 *К.А. Мерзляков* Психолого-педагогические условия обучения студентов-международников международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования
- 41 *Н.С. Волкова* Роль и место иноязычной письменной коммуникации в профессиональном общении менеджера
- 46 *М.М. Петрунин* Сравнительный анализ настоящего времени в языках романской группы
- 51 *М.В. Пласкина* Использование блога учебной группы в обучении иностранному языку

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 57 *Т.Б. Чернянская, С.Д. Антонюк* Массовый спорт как инструмент патриотического воспитания студенческой молодежи
- 64 *А.В. Скабук* Особенности внедрения комплекса ГТО V ступени в общеобразовательных организациях (по данным опроса учителей)
- 71 *М.В. Бударин, А.Ю. Кейно* Обеспечение совокупности организационно-методических условий занятий плаванием детей с интеллектуальными нарушениями

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 77 В.А. Водолажский** Экспериментальная работа по обоснованию педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий в организации лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения
- 84 М.И. Долженкова** Больничная клоунада в структуре технологий социокультурной реабилитации

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 95 Л.К. Иванова** Цель, задачи, принципы и этапы социально-психологического изучения семьи
- 100 И.В. Неретин** Из истории становления и развития социального воспитания в России

СОЦИАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ РОССИИ

- 104 В.В. Никулин** Эволюция института брака в Советской России: от отмирания брака к консервативной семье (1917–1920-е гг.)
- 110 М.-А. Везуина** Интересы национальной безопасности Румынии в контексте продвижения и развития Европейской политики безопасности и обороны
- 118 А.Г. Топильский** Роль «Просвиты» в формировании украинского национального самосознания в восточной Галиции (конец 60-х гг. XIX – начало XX в.)
- 123 Ю.В. Щербинина** Музейные выставки как часть политико-просветительской работы музеев Тамбовской губернии в 1920–1941-х гг. XX в.

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 серии), 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, Т.А. Ковалева, М.И. Филатова.

Редактор английских текстов Е.А. Финаева.

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчанова.

Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов, 2016. – Т. 21, вып. 7-8 (159-160). – 132 с. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)

Подписано в печать 20.05.2016. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 16,00. Тираж 1000 экз. Заказ № 1237. 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, 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

C O N T E N T S

PRACTICE OF HIGHER EDUCATION MODERNIZATION

- 7 *S.V. Titova* Didactic problems of mobile apps integration in educational process

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 15 *P.J. Mitchell,
D.N. Belov* British military slang: The influence of World War I
- 23 *L.F. Egorova,
N.V. Protasova* Peculiarities of English popular-science texts' teaching translation of senior forms of non-humanitarian profile
- 29 *K.A. Merzlyakov* Pedagogical and psychological conditions for the development of students' writing skills using peer review method
- 41 *N.S. Volkova* The role and place of written communication in a foreign language in manager's professional communication
- 46 *M.M. Petrunin* Comparative analysis of the present tense in the romance languages
- 51 *M.V. Plaskina* Using a group blog in a foreign language teaching

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING EDUCATION

- 57 *T.B. Chernyanovskaya,
S.D. Antonyuk* Mass sport as a means of students' youth patriotic upbringing
- 64 *A.V. Skabuk* The peculiarities of Ready for Labour and Defense V stage complex implementation in educational organizations (according to the teachers' interrogation data)
- 71 *M.V. Budarin,
A.Y. Keyno* The provision of organizational-methodical conditions for children with intellectual disability

METHODS OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 77 V.A. Vodolazhskiy** Experimental work on pedagogic potential foundation of leisure and health-giving technologies in organization of health-related rest for the younger generation
- 84 M.I. Dolzhenkova** Hospital clown in the structure of technologies of socio-cultural rehabilitation

PROBLEMS ON SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 95 L.K. Ivanova** Aim, tasks, foundations and stages of family social and psychological investigation
- 100 I.V. Neretin** From the history of formation and development of social upbringing in Russia

SOCIAL HISTORY OF RUSSIA

- 104 V.V. Nikulin** The evolution of the institution of marriage in Soviet Russia: from marriage regression to conservative family (1917–1920-s)
- 110 M.-A. Vezuina** Romania's national security interests in the context of promotion and development of the European Security and Defence Policy
- 118 A.G. Topilskiy** The role of "Prosvita" in the formation of Ukrainian national self-consciousness in Eastern Galicia (at the end of 60-s XIX – the beginning of XX century)
- 123 Y.V. Shcherbinina** Museum expositions as a part of political-educational task of museums in Tambov province in 1920–1941-s of XX century

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. Sysoev (Series Managing 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 (Yekaterinburg), 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, 392000, Russia.

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, T.A. Kovaleva, M.I. Filatova.

English texts editor E.A. Finaeva.

Computer layout T.Y. Molchanova.

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2016. – Vol. 21, Issue 7-8 (159-160). – 132 p. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)

Подписано в печать 20.05.2016. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 16,00. Тираж 1000 экз. Заказ № 1237. 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, 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 378.147

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

© Светлана Владимировна ТИТОВА

Дальневосточный федеральный университет
690950, Российская Федерация, г. Владивосток, ул. Суханова, 8
E-mail: rectorat@dvfu.ru

доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник школы педагогики
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
E-mail: info@rector.msu.ru
профессор кафедры теории преподавания иностранных языков
E-mail: stitova3@gmail.ru

Широкое распространение и беспрецедентная популярность мобильных устройств среди молодежи ведет к их стихийному применению в учебном процессе. Неструктурированное использование мобильных устройств в процессе обучения грозит неизбежными трудностями и сложностями, с которыми сегодня сталкиваются все участники учебного процесса. Одна из трудностей – отсутствие хорошо разработанной методической базы использования мобильных устройств в обучении. Цель заключается в рассмотрении некоторых ключевых вопросов, касающихся методических основ интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков, а именно: условий, способов и форм интеграции мобильных технологий в учебный процесс, критериев оценивания и типологии мобильных приложений, наиболее часто используемых в преподавании иностранных языков. Описанные критерии оценивания дидактических или обучающих приложений помогут преподавателям выбрать качественный мобильный инструмент для развития коммуникативной компетенции обучающихся. Представленная типология инструментальных приложений, основанная на их дидактических свойствах, позволит педагогам не только сориентироваться в огромной массе мобильных ресурсов, но и познакомиться с обучающими возможностями приложений.

Ключевые слова: мобильное обучение иностранным языкам; обучающие мобильные приложения; критерии оценивания приложений

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-7-14

Мобильные технологии сегодня открыли уникальную возможность создания *персонализированного профессионально ориентированного мобильного пространства / контура обучающегося*, что, с одной стороны, соответствует современной компетентностно-ориентированной концепции образования, в которой акцент делается на обучении умению самостоятельно находить необходимую информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике; с другой стороны, *персонализированный профессионально ориентированный мобильный контур* позволяет педагогу учитывать индивидуальные особенности обучающегося, вовремя производить диагностику проблем, выстраивать индивидуальный темп обучения и т. д. [1]. Обучающийся может иметь мгновенный и постоянный доступ к аутентичным ресурсам, учебным материалам

и программам, выполнять задания, общаться с участниками учебного процесса в любое время и в любом месте [2]. Причем мобильные устройства обеспечивают голосовое, текстовое и визуальное общение, т. е. они предоставляют возможность рассказать, написать и показать. Благодаря доступности, простоте использования и дешевизне мобильные технологии позволяют не только создавать, накапливать и классифицировать информацию в любом формате на виртуальном облаке, но и обмениваться ею, демонстрировать ее, получать отзывы и критические замечания о ней, что также чрезвычайно актуально для учебного процесса [3].

Однако широкое распространение и беспрецедентная популярность мобильных устройств среди молодежи ведет к их стихийному применению в учебном процессе. Неструктурированное использование мобильных устройств в процессе обучения грозит

неизбежными трудностями и сложностями, с которыми уже сегодня сталкиваются все участники учебного процесса [4]. Преподаватели не владеют (в отличие от обучающихся) соответствующим уровнем информационно-коммуникационной компетенции, которая позволяла бы им внедрять в традиционную форму задания новых форматов, созданных на основе мобильных технологий, использовать уже существующие учебные приложения для мобильных устройств, обеспечивать интерактивную поддержку учебного процесса, развивать мобильно-информационные навыки и умения обучающихся. Многие авторы отмечают, что отсутствие хорошо разработанной методической базы также замедляет использование мобильных устройств в обучении [5].

Цель данной статьи заключается в рассмотрении некоторых ключевых вопросов, касающихся методических основ интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков, а именно: условий, способов и форм интеграции мобильных технологий в учебный процесс, критериев оценивания и типологии мобильных приложений, наиболее часто используемых в преподавании иностранных языков.

Следует отметить, что как в нашей стране, так и за рубежом разработана хорошая теоретическая база дистанционной и смешанной форм обучения, основные положения которой могут использоваться для создания методической базы мобильного обучения иностранным языкам [6; 7]. Например, если говорить об условиях успешной интеграции ИКТ в учебный процесс, то они относятся и к мобильному обучению: наличие ИК-компетенции у педагогов и обучающихся, методическое сопровождение учебной деятельности, создание открытых образовательных ресурсов и информационно-обучающая среда вуза или школы, мотивация педагогов, компьютерная безопасность учебного процесса, техническое оснащение и доступ в Интернет [8].

Способы интеграции мобильных приложений (как и способы интеграции ИКТ) зависят от ряда факторов:

- где они используются – в автономной работе обучающихся, в аудитории / классе или на дистанционном курсе;

- насколько часто планируется их применение – курс, полностью построенный на мобильных технологиях, или их единичная интеграция в учебный процесс;

- будут ли использоваться только обучающие мобильные приложения (*pull content*) или они будут создаваться (*push content*);

- будут применяться личные мобильные устройства обучающихся или устройства, предоставляемые учебным заведением [1].

Мобильные технологии позволяют наилучшим образом организовать автономное и групповое обучение при условии разработки учебных курсов, программ и заданий в мобильных форматах, а также способствуют повышению мотивации обучаемых за счет использования знакомых технических средств и виртуального окружения. Так, в процессе автономной работы обучающихся мобильные приложения служат для организации процесса обучения, а именно для структурирования способа презентации информации, для обеспечения обратной связи и контроля, а также для реализации т. н. 3-П мобильного обучения: повторения, поддержки и практики, которые коррелируются с основными функциями Интернета – поиском информации, коммуникацией и созданием пользовательского контента.

Что касается использования мобильных устройств в аудитории / классе, то здесь под методической целью усовершенствования содержания обучения понимается создание т. н. дополненной реальности (*augmented reality*) на уроке иностранного языка. Дополненная реальность в своем первом значении – это добавление виртуальной информации к реальным объектам [9]. Дополненная реальность осуществляется посредством мобильных приложений, например *Google Goggles* (URL: <http://www.google.com/mobile/goggles/#text>), которая коренным образом меняет процесс познания в целом, снабжая обучающихся полным объемом информации обо всем, что его окружает в виртуальном пространстве, а также обеспечивая доступ к неограниченному объему информации на изучаемом языке.

Достаточно сложной методической проблемой является *проблема выработки критериев оценивания и создания типологической классификации мобильных приложений*, которые могут быть достаточно эффективно

использованы в процессе обучения иностранному языку. С точки зрения использования мобильных приложений для организации различных видов учебной деятельности и создания упражнений и тестов, можно выделить две основные группы мобильных приложений: *собственно обучающие или дидактические мобильные приложения для развития 4 видов речевой деятельности и инструментальные мобильные приложения, не предназначенные для обучающих целей*. Дидактические мобильные приложения включают:

- мобильные приложения, созданные издательствами, профессиональными группами и коммерческими организациями (например, *MacMillan Free Apps* www.macmillanglobal.com; *Free ESL Apps Interactive English* (Apple, Android) www.netlanguages.com);

- мобильные упражнения и задания, создаваемые преподавателями на основе готовых приложений по шаблонам (например, *Mobile Test, Quizlet, Unite, Mobl21*);

- обучающие мобильные приложения, создаваемые преподавателями с помощью инструментальных мобильных приложений для различных операционных систем (например, *Android App Inventor* или *Moodle*).

Несмотря на то, что создано большое количество обучающих приложений для различных платформ, существует не так много качественных обучающих приложений, полностью отвечающих целям и задачам курсов для студентов и школьников. Именно поэтому большой популярностью, как показывают материалы выступлений и публикаций конференций, посвященных этой проблеме, среди преподавателей иностранных языков пользуются инструментальные приложения [10]. Дидактические возможности, предоставляемые этими приложениями, представлены в табл. 1. Группировка инструментальных мобильных приложений по функциональным признакам соотносится с их дидактическими возможностями.

Поскольку сегодня существует большое множество обучающих приложений на развитие всех видов речевой деятельности и социокультурной компетенции, необходимо ввести систему критериев для отбора качественных обучающих приложений. Опираясь на систему критериев, существующих для выбора обучающих сайтов, можно выделить

технические; организационно-финансовые; психолого-педагогические и эргономические группы критериев оценивания обучающих мобильных приложений [11] (табл. 2).

При использовании мобильных приложений в учебном процессе очень важна их доступность в разных операционных системах, поскольку обучающие могут иметь мобильные устройства, работающие на Apple, Android, Nokia, Blackberry и т. д. Так, практически все грамматические пособия издательства Университета Кембриджа и Оксфорда представлены в виде приложений для различных операционных систем. Доступность того или иного приложения на стационарных или портативных компьютерах дает возможность выполнять и проверять упражнения на более комфортных с точки зрения размера носителях. Необходимость подключения к Интернету при использовании приложения считается не совсем удобной ввиду определенных затрат на мобильную связь, поэтому большинство обучающих приложений, предлагаемых сегодня потребителю, можно использовать в режиме офлайн.

Поскольку сегодня онлайн-магазины приложений предлагают огромное количество приложений, которые квалифицируются как обучающие, а также поскольку, используя различные платформы, любой пользователь при наличии определенных навыков может создать свое мобильное приложение, *авторство* является определяющим критерием при выборе мобильных приложений. Предпочтение должно отдаваться крупным представительным изданиям (*Cambridge University Press, MacMillan* и т. д.); университетам и колледжам, участвующим в проектах по мобильному обучению (*The Mobile Learning Network Project* (MoLeNET) (Великобритания), *Mobile Learning Environment Project* (The MoLE) (США), *Mobile Technologies in Lifelong Learning: best practices* (MOTILL) (Европейский союз), *MLearning Consortium* (Канада), *HiST* (Норвегия) и т. д., авторитетным специалистам в области преподавания иностранных языков с поддержкой новейших технологий, информация о которых обычно доступна в Интернете.

Рано или поздно любой успешный обучающий продукт становится коммерческим, но цена обучающего приложения чрезвычайно важна, если преподаватель хочет исполь-

зывать его в учебном процессе. К счастью, обычно стоимость качественного обучающего мобильного приложения значительно ниже стоимости печатных учебных пособий. Демоверсия коммерческого продукта (хотя она всегда представляет собой ограниченную версию) позволяет опытному преподавателю оценить все достоинства и недостатки приложения.

Психолого-педагогические требования к мобильным приложениям – это совокупность дидактических, методических и психологических норм и условий, обеспечивающих оптимальный порядок структурирования учебной информации и ее предъявление с помощью мобильных носителей. Применение мобильных технологий для разработки обучающих мобильных приложений пред-

являет к подобным изданиям, наряду с общедидактическими требованиями, совпадающими с требованиями к традиционным учебным материалам, целый ряд достаточно специфичных дидактических требований, которые предполагают максимальную визуализацию учебного материала, наличие аудиальной поддержки учебного материала, возможности мгновенной проверки и самопроверки выполненных тестов, наличие или отсутствие системы авторизации при выполнении упражнений, а также возможность многократного выполнения тестов или заданий с целью закрепления учебной информации. Важным критерием, позволяющим диагностировать индивидуальные проблемы обучающегося, является доступность результатов выполнения тестов для преподавателя.

Таблица 1

Дидактические возможности инструментальных мобильных приложений

Типы приложений	Дидактические возможности	Примеры мобильных приложений
Коммуникативные	Организация автономного обучения. Организация групповой проектной деятельности. Мгновенная обратная связь. Само- и групповое оценивание. Модернизация и оптимизация форм контроля: формирующий контроль	– Электронная почта. – Социальные сервисы: Facebook, VKontakte, блоги и микроблоги. – Системы опросов и обратной связи: Polleverywhere, SRS, PeLe. – Мессенджеры: Whatsapp, Viber. – QR коды
Справочно-ресурсные	Доступ к метаинформации. Создание мобильных упражнений для развития 4 ВРД. Организация групповой проектной деятельности. Создание проблемных заданий формата «мозговой штурм»	– Словари. – Энциклопедии. – Справочники. – Приложения для чтения: Kindle, Stanza
Совместные	Обмен идеями, ресурсами, материалами. Организация групповой проектной деятельности. Создание проблемных заданий формата «мозговой штурм»	– Совместные документы: Google Doc, IBrainstorm, блоги. – Ментальные карты: Mindmeister, IThoughtHD. – Облачные хранилища: DropBox, Evernote, Student Pad
Документирующие	Организация автономного обучения. Создание электронного портфолио. Организация проектной деятельности. Самооценивание. Групповое оценивание	– Google Calendar. – Облачные хранилища: Dropbox, Evernote, Student Pad
Мультимедийно-генеративные	Организация автономного обучения. Создание мобильных упражнений и заданий для развития 4 ВРД. Визуализация учебного материала. Организация проектной деятельности	– Подкасты и видео касты: Vimeo, VoiceThread. – Презентации: SlideShare, Prezi. – Мультимедийные презентации: OurStory, OneTrueMedia
Поисково-навигационные	Доступ к метаинформации. Выполнение и организация проектной деятельности. Создание электронного портфолио. Создание заданий новых форматов – <i>digital storytelling</i> , <i>augmented reality projects</i> , <i>mobile quests</i> . Создание мобильных упражнений для развития 4 ВРД	– Поисковые системы: Google. – Геолокационные приложения: Google Maps, Geo-Everything, Geo-tagging, Geocatching
Игровые	Выполнение и организация проектной деятельности. Организация автономного обучения	– Игровые приложения

Частнометодические критерии, характерные для процесса преподавания иностранных языков, дают возможность выбрать определенный тест или задание, соответствующее изучаемому курсу, т. е. учитывается раздел языкового материала (лексика / грамматика / фонетика), тип коммуникативной направленности (рецепция / продукция), а также формат и тематика упражнения.

Эргономические критерии, которые обычно включают в себя требования к дизайну и к организации работы, приобретают особое значение для обучающих мобильных приложений в силу небольшого размера экрана большинства носителей за исключением iPad. Правильно разработанный дизайн мобильного приложения оказывает непосредственное влияние на мотивацию обучающихся, на скорость восприятия материала, утомляемость и ряд других важных показателей. К дизайну прежде всего относится пользовательский интерфейс, т. е. способ взаимодействия пользователя с системой, от оформления которого зависит эффективность этого взаимодействия.

Унифицированность пользовательского интерфейса достигается при соблюдении

единых для всех элементов приложения приемов и правил по оформлению пользовательского интерфейса, который развивает у пользователя простую концептуальную модель взаимодействия с мобильным устройством и который осваивается любыми категориями пользователей, включая тех, кто обладает начальными навыками работы на мобильных устройствах. Иными словами, каждый модуль, раздел, подраздел должны быть построены по общим принципам, для того чтобы пользователи, изначально потратив минимальное количество времени на овладение тех или иных функций, при переходе, например, от одного раздела к другому, сосредоточивали свое внимание на изучении материала, а не на адаптации к пользовательскому интерфейсу.

Особое внимание необходимо уделять единству стиля, т. е. общему художественному решению приложения, которое должно быть одинаковым для всего проекта. Важно придерживаться единства стиля в оформлении текста, графических средствах разметки; в оформлении фона, графики, пиктограмм, видеоэффектов и анимации, сносок с пояснениями, аудиоэффектов и т. д.

Таблица 2

Критерии отбора собственно обучающих мобильных приложений

Группы критериев	Критерии
Технические	– доступность в разных операционных системах; – доступность на стационарных и портативных устройствах; – необходимость подключения к Интернету для выполнения (онлайн / офлайн версии)
Организационно-финансовые	– авторство; – бесплатные-платные версии приложения; – наличие демоверсии
Психолого-педагогические	Общедидактические критерии: совпадающие с требованиями к традиционным учебным материалам <i>Специфические дидактические критерии, распространяющиеся только на мобильные приложения:</i> – аудиальная и / или визуальная поддержка информации; – емкость учебной информации за счет максимальной визуализации и графики; – реализации различных форм интерактивности (наличие системы проверки или самопроверки; наличие пояснений / комментариев к ответам или ссылок на материалы); – доступность результатов выполнения тестов или заданий для преподавателя; – анонимность (наличие или отсутствие системы авторизации при выполнении упражнений); – возможность многократного выполнения заданий <i>Частнометодические критерии:</i> – раздел языкового материала (лексика / грамматика / фонетика); – тип коммуникативной направленности (рецепция / продукция); – формат упражнений
Эргономические	– унифицированность интерфейса; – лаконичность интерфейса; – дружелюбность интерфейса; – адаптивность интерфейса

Лаконичность интерфейса реализуется за счет определения параметров по умолчанию, пиктограмм вместо текстовых выражений, поддержки способов оперативного ввода команд. Например, обзорные сведения помещаются пиктограммой бинокля, перечень ключевых понятий – пиктограммой ключа и т. д. Эффект от применения пиктограмм основывается на том, что образная информация воспринимается человеком легче, чем вербальная. Закрепленные ассоциации позволяют пользователям проще ориентироваться в учебном материале по компактным и понятным символическим изображениям.

Дружественность пользовательского интерфейса обеспечивается благодаря его простому освоению и эффективному применению вне зависимости от степени подготовки пользователей. Дружественность интерфейса обычно осуществляется за счет создания ситуаций, хорошо знакомых пользователю; оптимального выбора цветовых решений в оформлении приложения; оптимального звукового оформления.

Обучающие мобильные приложения по возможности применения и степени интеграции в учебный процесс можно условно разделить на три группы:

- мобильные приложения-дополнения к учебным пособиям обычно являются дополнениями к учебникам и курсам, их уместно и удобно применять с основными материалами для работы в классе или вне класса;
- мобильные приложения, предназначенные для самостоятельного изучения дисциплин, например иностранных языков, которые можно с успехом использовать как дополнительный материал в классе и вне класса для развития различных языковых навыков и речевых умений;
- мобильные приложения, предназначенные для дистанционной (мобильной) формы обучения, которые содержат основной обучающий материал с тестами, системой проверки и ссылок, обратной связью с преподавателем и т. д.

Обычно приложения последнего вида создаются преподавателями под определенный курс в рамках какого-либо проекта и не являются общедоступными как первые два типа приложений [12].

Следующей методической проблемой использования мобильных приложений в

учебном процессе является составление типологии заданий особых форматов для всех этапов языкового курса на основе специальных приложений – от введения и закрепления языкового материала и развития языковых навыков и их промежуточного контроля до формирования рецептивных и продуктивных видов иноязычной речевой деятельности (ВРД), социокультурной компетенции и итогового контроля. Кроме того, довольно сложным вопросом является организация мониторинга, анализа и оценки качества обучения посредством мобильных технологий на всех этапах учебного процесса.

Суммируя то, что было уже сказано, хочется еще раз отметить высокий дидактический потенциал мобильных устройств и технологий, которые помогут при их грамотной интеграции перейти к новой образовательной модели высшей школы. Воплощение данной модели в практику, как известно, возможно только при использовании новых форм обучения – дистанционной и смешанной, а также инновационных, интерактивных методов обучения, методов, основанных на формировании умений самостоятельно извлекать знания, на развитии критического мышления обучающегося, его автономии. Кроме того, мобильное обучение, основывающееся на принципе управляемого интерактивного самообучения, поможет преодолеть деструктивное влияние ИКТ на познавательную и социальную деятельность человека [2]. Имеется в виду практика повсеместного скачивания готовых статей и рефератов из Сети для выполнения заданий, игнорирование правил авторского права, использование любых мобильных устройств в качестве шпаргалки, постоянная передача SMS-сообщений во время учебного процесса, аддикция к социальным сетям и компьютерным играм на мобильных телефонах и т. д.

Список литературы

1. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. Digital Literacies: Research and Resources in Language Learning. Pearson, 2013.
2. Stockwell G., Hubbard P. Some emerging principles for mobile-assisted language learning. Monterey, 2013.
3. Titova S., Talmo T., Avramenko A. Language Acquisition Through Mobile Technologies: A New Fad Or An Unavoidable Necessity? //

- Proceedings of EDULEARN13: Conference. Barcelona, 2013. P. 5046-5050. URL: <http://library.iated.org/view/TITOVA2013LAN> (accessed: 26.02.2016).
4. Kukulska-Hulme A., Pettit J., Bradley L., Carvalho A., Herrington A., Kennedy D., Walker A. Mature students using mobile devices in life and learning // *International Journal of Mobile and Blended Learning*. 2011. № 3 (1). P. 18-52.
 5. Traxler J. The 'learner experience' of mobiles, mobility and connectedness // Background paper to presentation ELESIG Symposium: Digital Futures. 2010. UK: University of Reading. URL: <http://cloudworks.ac.uk/cloud/view/3472> (accessed: 26.02.2016).
 6. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика: монография. М.: Глосса-пресс, 2012. 252 с.
 7. DeGani A., Martin G., Stead G., Wade F. E-learning Standards for an M-learning world – informing the development of e-learning standards for the mobile web // *Research in Learning Technologies*. 2010. № 25 (3). P. 181-185. URL: <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/19153> (accessed: 26.02.2016).
 8. Тумова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М., 2014. 240 с.
 9. Driver P. Pervasive Games and Mobile Technologies for Embodied Language Learning // *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. 2012. № 2 (4).
 10. Berns A., Palomo-Duarte M., Doderio J.M., Ruiz-Ladrón J.M., Calderón Márquez A. Mobile apps to support and assess foreign language learning // *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* / ed. by F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, S. Thouéšny. Padova, 2015. P. 51-56. URL: <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000309> (accessed: 26.02.2016).
 11. Тумова С.В., Авраменко А.П. Интеграция мобильных технологий в обучении иностранным языкам. М., 2014.
 12. Kearney M., Schuck S., Burden K., Aubusson P. Viewing mobile learning from a pedagogical perspective // *Research in Learning Technology Journal*. 2012. № 20 (1). URL: <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/14406/html#AF0001> (accessed: 26.02.2016).
 2. Stockwell G., Hubbard P. *Some emerging principles for mobile-assisted language learning*. Monterey, 2013.
 3. Titova S., Talmo T., Avramenko A. Language Acquisition Through Mobile Technologies: A New Fad Or An Unavoidable Necessity? *Proceedings of EDULEARN13 Conference*. Barcelona, 2013, pp. 5046-5050. Available at: <http://library.iated.org/view/TITO-VA2013LAN> (accessed 26.02.2016).
 4. Kukulska-Hulme A., Pettit J., Bradley L., Carvalho A., Herrington A., Kennedy D., Walker, A. Mature students using mobile devices in life and learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 2011, no. 3 (1), pp. 18-52.
 5. Traxler J. The 'learner experience' of mobiles, mobility and connectedness. *Background paper to presentation ELESIG Symposium: Digital Futures*, 2010. UK: University of Reading. Available at: <http://cloudworks.ac.uk/cloud/view /3472> (accessed 26.02.2016).
 6. Sysoev P.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazyku: teoriya i praktika* [Information and communication technologies in foreign language teaching: theory and practice]. Moscow, Glossa-press Publ., 2012. 252 p. (In Russian).
 7. DeGani A., Martin G., Stead G., Wade F. E-learning Standards for an M-learning world – informing the development of e-learning standards for the mobile web. *Research in Learning Technologies*, 2010, no. 25 (3), pp. 181-185. Available at: <http://www.researchin-learning-technology.net/index.php/rlt/article/view/19153> (accessed 26.02.2016).
 8. Titova S.V. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika* [Information and communication technologies in humanities: theory and practice]. Moscow, 2014. 240 p. (In Russian).
 9. Driver P. Pervasive Games and Mobile Technologies for Embodied Language Learning. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 2012, no. 2 (4).
 10. Berns A., Palomo-Duarte M., Doderio J.M., Ruiz-Ladrón J.M., Calderón Márquez A. (2015). Mobile apps to support and assess foreign language learning. *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, eds. F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, S. Thouéšny. Padova, 2015, pp. 51-56. Available at: <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000309> (accessed 26.02.2016).
 11. Titova S.V., Avramenko A.P. *Integratsiya mobil'nykh tekhnologiy v obuchenii inostrannym yazykam* Titova [Integration of mobile technologies in foreign language teaching]. Moscow, 2014. (In Russian).

References

1. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. *Digital Literacies: Research and Resources in Language Learning*. Pearson, 2013.

12. Kearney M., Schuck S., Burden K., Aubusson P. Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology Journal*, 2012, no. 20 (1). Available at: <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.ph>

p/rlt/article/view/14406/html#AF0001 (accessed 26.02.2016).

Поступила в редакцию 22.03.2016 г.
Received 22 March 2016

UDC 378/147

DIDACTIC PROBLEMS OF MOBILE APPS INTEGRATION IN EDUCATIONAL PROCESS

Svetlana Vladimirovna TITOVA

Far Eastern Federal University

8 Sukhanov St., Vladivostok, Russian Federation, 690950

E-mail: rectorat@dvfu.ru

Doctor of Pedagogy, Professor, Main Research Worker of Pedagogy School

E-mail: stitova3@gmail.ru

Lomonosov Moscow State University

1 Leninskie Gory, Moscow, Russian Federation, 119991

E-mail: info@rector.msu.ru

Professor of Theory of Foreign Languages Teaching Department

E-mail: stitova3@gmail.ru

The widespread and unprecedented popularity of mobile devices among young people leads to their spontaneous use in the educational process. Misuse of mobile devices in education results in inevitable difficulties and complexities that all participants of the educational process face today. One of the problems is the lack of well-developed methodological framework of mobile technologies implementation. It is aimed on analysis of some key issues related to the methodological framework of mobile technologies in language classroom, namely the conditions, methods and forms of integration, the evaluation criteria and typology of mobile applications, the most commonly used in the teaching of foreign languages. The evaluation criteria of mobile apps helps teachers choose a quality mobile tool for development of student communicative skills. The presented typology of applications, based on their didactic or pedagogical potential, allows teachers not only to orient in a huge mass of mobile resources, but also to get acquainted with educational opportunities provided by various apps.

Key words: mobile language learning, learning apps, mobile apps evaluation criteria

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-7-14

УДК 81.276:5+811.111+355.48

БРИТАНСКИЙ ВОЕННЫЙ СЛЕНГ: ВЛИЯНИЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

© **Петр Джонович МИТЧЕЛЛ**

Национальный исследовательский Томский государственный университет
634050, Российская Федерация, г. Томск, ул. Ленина, 36

E-mail: rector@tsu.ru

доктор педагогики, зам. декана факультета иностранных языков

E-mail: peter_mitchell@mail.ru

© **Данил Николаевич БЕЛОВ**

Национальный исследовательский Томский государственный университет
студент факультета иностранных языков

E-mail: tenzou@bk.ru

На рубеже XX–XXI вв. отмечается повышение интереса к вооруженным силам стран Организации Североатлантического договора, в частности, к США и их ближайшим союзникам по военно-политическому блоку, среди причин чего можно выделить глобальную нестабильность, вызванную интервенциями коалициями западных стран в регионы Средней Азии, Ближнего Востока и Северной Африки. На этом фоне внимание лингвистов и переводчиков привлекает военная лексика английского языка. Особого внимания заслуживает тот факт, что большая доля военной коммуникации происходит и регулируется посредством не общепринятых и закрепленных выражений и правил общения, а с помощью неформальной и полужформальной лексики, существенная часть которой – это исключительно разговорные экспрессивные лексические единицы – сленгизмы. В свою очередь, Первая мировая война представляет интерес не только в качестве одного из крупнейших вооруженных конфликтов, но и как событие, создавшее благоприятную атмосферу для взаимодействия различных стран (и вместе с тем – языков и культур) в военной сфере, что привело к интенсивному развитию форм военной коммуникации. Также следует отметить исключительную степень влияния именно Первой мировой войны на военную лексику, используемую в Вооруженных силах Великобритании. Изучено влияние Первой мировой войны на становление и развитие британского военного сленга. На рассматриваемых примерах проанализированы лексические единицы английского военного сленга указанного периода, произведена их тематическая классификация. Сделан вывод о влиянии крупных вооруженных конфликтов на лексическую систему языка в области неформальной военной коммуникации.

Ключевые слова: военный сленг; военный жаргон; английский язык; Вооруженные силы Великобритании; военный термин; Первая мировая война; лингвокультурология

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-15-22

Исследователями-основоположниками в сфере английского военного сленга стали Г.А. Судзиловский [1], Э. Партридж [2], В.П. Коровушкин [3–5], работы которых вышли еще до 90-х гг. XX в. В течение последних нескольких лет отечественные лингвисты произвели отдельные значимые исследования [см. 6; 7], но, тем не менее, английский военный сленг до сих пор является относительно малоизученным явлением, что только подчеркивает актуальность его изучения в современной внешнеполитической обстановке.

В данном исследовании основным объектом изучения является английский военный сленг. Цель работы состоит в описании влияния Первой мировой войны на английский военный сленг в целом и в его современном состоянии. Материалом для исследо-

вания послужили зарубежные словари и сборники английского военного сленга.

Тем не менее, в данной сфере существует проблема отсутствия общепринятой дефиниции термина «сленг». В 40-х гг. XX в. известный американский лингвист Ч. Фриз [8, р. 52] писал об этом: «Термин «сленг» настолько расширил свое значение и применяется для обозначения такого большого количества различных понятий, что крайне затруднительно провести разграничительную линию между тем, что является сленгом и что нет». В настоящее время ситуация по проблеме терминообозначения военного сленга качественным образом не изменилась.

Авторы данной статьи придерживаются точки зрения И.В. Арнольд [9], которая под термином «сленг» понимала лексический слой, не входящий в литературную норму

языка и имеющий ярко выраженную коннотацию экспрессии или оценки. В качестве военного сленга «мы условимся понимать ту часть (слой) сленга в лексике английского языка, которая употребляется прежде всего для обозначения **военных** понятий в первую очередь в вооруженных силах США и Англии» [1, с. 13]. При этом стоит учитывать, что представители различных англоязычных стран по-разному употребляют военный сленг, о чем, в частности, пишет А.Д. Швейцер [10].

В своих трудах Г.А. Судзиловский различает термины «военный сленг» и «военный жаргон»; по его мнению, создание и употребление последнего связано с эзотерической целью, аналогично рифмованному сленгу кокни. Тем не менее, авторы в данном исследовании не различают эти два термина и принимают точку зрения С.В. Лазаревич, которая указывает на употребление рассматриваемых терминов в качестве синонимов в современном российском языкознании [6, с. 11]. Свидетельством этого выступает определение сленга в «Лингвистическом энциклопедическом словаре»: «Сленг (англ. slang) – 1) то же, что жаргон (в отечественной литературе преимущественно по отношению к англоязычным странам). 2) Совокупность жаргонизмов, составляющих слой разговорной лексики, отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи» [11].

Военный сленг имеет широкую сферу применения, поскольку наравне с формализованной лексикой затрагивает почти все стороны жизни военнослужащего, включая сугубо военные понятия, вооружение и военную технику, виды имущества и т. д. Причина такой распространенности военного сленга кроется в необходимости кратких обозначений для явлений и объектов сферы военной службы. Некоторые исследователи, например, Д. Ховард [12, р. 188], видят причину и в общественной функции военного сленга, т. к. последний может играть положительную роль при построении взаимоотношений между военнослужащими различного социального происхождения.

Существует множество путей образования военного сленга, среди которых, как правило, выделяют: морфологическое словообразование (конверсия, аффиксация, слово-

сложение, звукоподражание, сокращение), лексико-семантическое словообразование, появление фразеологизмов, жаргонные заимствования, заимствования из иностранных языков и территориальных диалектов английского языка [1, с. 17-43]. Данные способы образования можно проследить и на современных английских военных сленгизмах:

1) конверсия: “locked and loaded” – в полном боевом настрое (изначально использовалось для обозначения заряженного и приведенного в боевое положение оружия);

2) аффиксация: “go-fasters” – кроссовки, названы так потому, что облегчают движение в пешем порядке на пересеченной местности;

3) словосложение: “chair force” – Военно-воздушные силы (презрительно), состоит из компонентов “chair” (стул) и “air force” (BBC);

4) звукоподражание: “whiz bang” – снаряд;

5) сокращение: “corp” от “corporal” – капрал;

6) лексико-семантическое словообразование – образование новых слов путем переноса значения: “boot” – новобранец, ср. русское «дух»;

7) появление фразеологических единиц: “to dog a watch” – нести дозорную или караульную службу, ср. русское «тащить службу»;

8) жаргонные заимствования: “tommy gun” – автомат (происходит от названия распространенного в среде гангстерских группировок в довоенное время пистолета-пулемета Томпсона);

9) иноязычные заимствования: “Blitzkrieg” – блицкриг, молниеносная война; заимствовано из немецкого, в котором также обозначает решительное и скоротечное наступление;

10) заимствования из территориальных диалектов: “nothing to write home about” – нечто несостоящее, не заслуживающее внимания; появилось в речи американских военнослужащих, изначально будучи характерным для речи британских военнослужащих.

Военный сленг представляется возможным классифицировать по тематическим группам и категориям, что в практическом плане облегчает его изучение как в научных, так и учебных целях. Отечественными лингвистами были выдвинуты различные классификации.

Классификация И.В. Беловой и Ю.Е. Павловой [13] основана на делении сленга на группы, охватывающие различные стороны жизни военнослужащего.

I. Отношения между людьми:

1) повседневные взаимоотношения между людьми;

2) взаимоотношения между различными категориями военнослужащих в зависимости от звания и должности;

3) взаимоотношения между военнослужащими различных государств.

II. Физическая деятельность:

1) деятельность во время повседневной службы;

2) деятельность во время боевых действий;

3) деятельность во время учений.

III. Увольнения и свободное время.

IV. Человек и окружающий его мир:

1) еда;

2) одежда и обмундирование;

3) вооружение и боевая техника;

4) состояние здоровья;

5) настроение, психическое состояние;

6) части человеческого тела.

На взгляд авторов, тематические группы, выдвинутые И.В. Беловой и Ю.Е. Павловой, пригодны для достаточно объективной классификации английского военного сленга, но, тем не менее, обладают рядом недостатков. Во-первых, на взаимоотношения между военнослужащими влияют не только звание и занимаемая должность, но и принадлежность к определенному виду и роду войск. Во-вторых, среди английского военного сленга присутствует немалое количество лексических единиц, обладающих ярко выраженной коннотацией оценки и применяемых не только к военнослужащим, но и гражданскому населению других стран. В-третьих, целесообразным было бы объединить группы «деятельность во время боевых действий» и «деятельность во время учений», поскольку большую часть данных сленгизмов можно отнести одновременно к обеим тематическим группам, т. к. учения призваны отражать реальную боевую обстановку [14].

С.В. Лазаревич [6, с. 54] была выдвинута собственная классификация русского военного сленга, подробно рассмотренная В.П. Коровушкиной [3–5]. Классификация построена по следующему принципу:

I. Тематические группы, отражающие военно-профессиональную деятельность:

1) военная техника («тяжелая транспортная техника сухопутных войск, авиации, военно-морского флота», «орудия и стрелковое оружие», «боеприпасы»);

2) военные действия («боевые действия, бой, атака, наступление», «отступление, поражение», «стрельба, бомбардировка, взрыв», «военные маневры», «смерть на войне, убивать, ранить, быть убитым, раненым»);

3) виды и рода войск («сухопутные войска, военнослужащие сухопутных войск, пехотинцы», «военно-воздушные войска, военнослужащие военно-воздушных войск, летчики», «военно-морские силы, военнослужащие военно-морских сил, моряки, матросы», «артиллерия, артиллеристы», «танковые и мотострелковые войска, танкисты», «войска морской пехоты, морские пехотинцы», «воздушно-десантные войска, десантники», «пограничные войска, пограничники», «войска противовоздушной обороны, военнослужащие противовоздушной обороны», «внутренние войска, военнослужащие внутренних войск», «военнослужащие штаба и комендатуры», «спецназовцы»);

4) воинские звания, должности и профессии (сленговые наименования военнослужащих по воинскому званию, должности или военной профессии);

5) срок службы (принцип срочной службы нашел свое отражение в русском военном сленге, в котором имеется большое количество сленговых лексем, называющих военнослужащего в зависимости от срока службы);

6) войны (лексемы, порожденные военными конфликтами и отражающие специфику этих конфликтов – «обозначение противника», «обозначение военной техники», «сленговые прозвища деятелей, связанных с военными конфликтами», «сленговые названия местности, связанной с военным конфликтом»).

II. Тематические группы, отражающие военно-бытовую сторону жизни военнослужащих:

1) пища («сленгизмы, обозначающие процесс принятия пищи и еду вообще», «сленгизмы, обозначающие конкретные виды пищи и блюда в солдатских и курсантских столовых»);

2) обмундирование («общее название военной одежды», «верхняя военная одежда», «нижнее белье», «военная обувь», «воинские головные уборы»);

3) казарменный быт («жилые помещения воинской части или корабля», «нары в казарме и на гауптвахте», «дежурства по уборке помещений», «орудия уборки», «сон»).

III. Тематическая группа сленгизмов, касающаяся как профессиональной, так и бытовой стороны жизни военнослужащих:

1) межличностные отношения («оценка внешних качеств», «оценка внутренних качеств», «неуставные отношения, дедовщина», «национальные отношения»).

Изучив большой пласт военных сленгизмов, свою версию классификации предложила О.А. Захарчук [7]. Тем не менее, в данном случае исследователем было совершено довольно серьезное упущение, которое заключается в отсутствии тематических групп, отражающих реалии войны и непосредственно боевых действий. Следует отметить, что именно вооруженные конфликты являются катализатором интенсивного развития военного сленга, которое заключается в появлении большого количества новых лексических единиц рассматриваемого типа (например, через заимствование).

Отмечается высокая степень сходства между системами военного сленга в английском и русском языках в плане их классифицируемости. Однако разница в структуре и организации вооруженных сил, процессе их развития, системе воинской службы и иных реалиях приводит к качественным и количественным различиям в военном сленге русского и английского языков. Например, «лексемы, выражающие отношение к военнослужащим вооруженных сил других стран» (не включая жаргонные названия противника) в русском военном сленге сравнительно малочисленны» [6, с. 251].

Приняв все во внимание, одним из авторов была предложена нижеследующая тематическая классификация английского военного сленга, в достаточной мере корректно и полно, на наш взгляд, отображающая особенности английского военного сленга.

I. Межличностные отношения:

1) повседневные взаимоотношения между военнослужащими;

2) взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск;

3) отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств.

II. Деятельность военнослужащих:

1) повседневная деятельность, быт военнослужащих;

2) деятельность во время боевых действий и учений;

3) увольнение и свободное время.

III. Военнослужащий и окружающий его мир:

1) пища;

2) одежда и обмундирование;

3) вооружение и боевая техника;

4) состояние здоровья, части человеческого тела;

5) настроение, психическое состояние.

Приведем выборку английских военных сленгизмов периода Первой мировой войны по данной классификации. Материалом послужили английские словари военного сленга времен Первой мировой войны [15–17].

I. Межличностные отношения.

1. Повседневные взаимоотношения между военнослужащими:

– old swattie – опытный солдат;

– four-letter man – крайне надоедливый человек;

– stoush merchant – военнослужащий, которому нравится воевать;

– tea-leaf – вор, заимствовано из рифмованного сленга кокни;

– wallah – приятель, заимствовано из хинди.

2. Взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск:

– brass hat (досл. «латунная шляпа») – штабной офицер, отличался от “tin hat” (досл. «оловянная шляпа») – обычного солдата, носящего стальной шлем;

– busted – о военнослужащем, пониженном в звании с утнер-офицерского до сержантского;

– Chimney sweeps – шотландские стрелки;

– doughboy – пехотинец;

– galloper – штабной офицер, обычно офицер-ординарец, выполняющий свои задачи верхом на коне;

– Ladies from hell – военнослужащие-шотландцы, названные так (досл. «дамы из ада») из-за носимого килта;

– Old man – ласкательное обозначение полковника;

– Padre – военный капеллан, вне зависимости от религии и вероисповедания;

– poultice wallopers – санитар в лазарете;

– terps – переводчик.

3. Отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств:

– Blue Devils – полк французских войск, отказывающихся сдаваться в плен и, таким образом, идущих на смерть;

– Boche – эпитет, применяемый к немецким военнослужащим; его этимология до конца не ясна: некоторые считают, что оно произошло от французского “Borcher” или “Bochier”, означающего «мясник», другие же настаивают на происхождении от французского “caboché” – «глупый»; сам сленгизм употреблялся в случаях, когда, например, немецкие силы производили артиллерийский обстрел британских позиций с помощью тяжелых минометов;

– Fritz – немец, ср. русское «Фриц»;

– Hun – презр. «немец»;

– Kamerad (нем. «товарищ») – слово, которое употребляют немцы при сдаче в плен;

– Little Willie – кайзер Вильгельм II;

– Poilu – французский военнослужащий;

– Yank – американский военнослужащий;

– bint – проститутка, заимствование из арабского.

II. Деятельность военнослужащих.

1. Повседневная деятельность, быт военнослужащих:

– bomb-proof – легкая работа;

– char-tea – послеобеденный чай;

– doggo – тихий, спокойный (напр. “No Man's Land is doggo” – «на нейтральной полосе затишье»);

– foggy – надбавка 10 % к денежному довольствию;

– jawbone – взять в долг;

– shiv – бриться;

– blue duck – слух;

– blanket drill – 1) полуденный сон;

2) мастурбация;

– win – украсть, заимствовано из воровского жаргона XIX в.

2. Деятельность во время боевых действий и учений:

– drum fire – непрерывной огонь, звук которого похож на стук отдаленных барабанов;

– mad minute – первая минута наступления, названная так (досл. «сумасшедшая минута») из-за самой высокой плотности огня в ходе всего боя;

– na-roo – «убит», вероятнее всего, звукоподражание французскому “neplus”, использовалось только по отношению к погибшим товарищам;

– go over the top – идти в атаку;

– No Man's Land – нейтральная полоса.

3. Увольнение и свободное время:

– Blighty – Англия, а также достаточно серьезное ранение, чтобы быть освобожденным от службы по инвалидности и таким образом вернуться на родину;

– doss – короткий сон, слово восточно-индийского происхождения;

– package – достаточно серьезное ранение, чтобы быть отосланным обратно в Англию на лечение;

– hobnail express – марш.

III. Человек и окружающий его мир.

1. Пища:

– chaw / chuck – хлеб;

– dejeuner – завтрак;

– fag – сигарета;

– gun fire – утреннее чаепитие;

– juice (досл. «сок») – чай;

– rat poison – сыр;

– roote / rooti / rooty – хлеб;

– shag – сорт табака, используемый в сигаретах британских военнослужащих.

2. Одежда и обмундирование:

– Dolly varden – немецкий стальной шлем;

– fleabag (досл. «мешок с блохами») – офицерский спальный мешок;

– Jerry – стальной шлем;

– mufti – гражданская одежда.

3. Вооружение и боевая техника:

– Archie – зенитный пулемет с характерным звуком выстрела;

– Bertha – 60-тонная немецкая пушка, дальность выстрела которой могла достигать 10–12 миль;

– Buses – большой и медленный аэроплан-бомбардировщик;

– Black Marias – 136-килограммовые снаряды для гаубицы, при разрыве которых появлялось облако густого черного дыма;

– Creeping Jimmy – снаряд с высокой скоростью полета, приближение которого практически невозможно заметить; иногда назывался “Silent Susie”;

– eggs (досл. «яйца») – бомба или граната, названа так из-за схожести немецких бомб с гусиными яйцами;

– Flying pig – тяжелейший на тот момент окопный миномет, дальность стрельбы которого достигала 350 м, главным поражающим фактором являлась мощнейшая ударная волна;

– Mother – тяжелая 431,7-мм морская пушка, также называемая “the Queen Elizabeth”;

– peashooter – слово для обозначения своего орудия, используемое артиллеристами;

– pill – любой боеприпас;

– sausage – азростат наблюдения, названный так из-за своей формы.

4. Состояние здоровья, части человеческого тела:

– click – универсальное слово, обозначающее различные виды смерти на передовой;

– crawlies – блохи;

– gone west – «погиб»;

– napper – голова;

– plugged – более экспрессивное, чем “clicked”, слово, обозначающее смерть от попадания пули или шрапнели;

– ziff – борода, этимология слова неизвестна;

– cootie – платяная вошь, заимствовано из рифмованного сленга кокни.

5. Настроение, психическое состояние:

– getting wind up – нервный, в ожидании атаки;

– have the breeze vertical – быть напуганным;

– go crook – разозлиться.

Таким образом, в данной работе авторами был проработан обширный пласт английского военного сленга, бывшего в употреблении британских военнослужащих во время Первой мировой войны и оказавшего мощное влияние на дальнейшее становление и развитие английского военного сленга. Данная выборка полностью подтвердила мысль о том, что военный сленг затрагивает все сферы жизнедеятельности военнослужащих. Способы образования лексических единиц данного пласта весьма обширны, сами слен-

гизмы подлежат тематической классификации. В данной выборке мы можем наблюдать лексические единицы всех вышеуказанных способов образования: конверсия – “bomb-proof”, аффиксация – “olds wattie”, словосложение – “fleabag”, звукоподражание – “na-roo”, сокращение – “fag”, лексико-семантическое словообразование – “mufti”, фразеологизмы – “go west”, жаргонные заимствования – “tea-leaf”, иноязычные заимствования – “dejeuner”, заимствования из других территориальных диалектов – “blue duck” (редкий случай заимствования из речи новозеландцев). Примечательна география заимствований: кроме языков стран, на территории которых непосредственно происходят военные действия (Франция, Германия, Бельгия и т. д.), мы имеем немногочисленные заимствования из арабского и большое количество заимствований из хинди – на тот момент одного из языков колонии Британии – Индии. Незначительный пласт данной выборки составляют заимствования из других социолектов, в частности, из рифмованного сленга кокни и воровского жаргона. Также следует обратить внимание на то, что большую часть сленгизмов составляют лексемы, обозначающие виды вооружения и военной техники, что закономерно в связи с интенсивными темпами научно-технического прогресса в то время. Несомненной особенностью военного сленга является наличие оценочных и экспрессивных коннотаций [18]. Анализ произведенной выборки сленгизмов также позволяет говорить об их особой психологической роли: отличительной чертой сленгизмов является шутливое отношение к обозначаемым объектам или явлениям, что можно рассматривать как ответную реакцию сознания на суровые условия войны. В целом можно сказать, что рассматриваемый пласт английского военного сленга оказал значительное влияние на дальнейшее развитие неформальной военной лексики, что прослеживается вплоть до наших дней.

Данная работа применима при разработке теоретических основ лингвистического обеспечения военной деятельности и перевода военной тематики [19]. По мнению Г.А. Судзиловского [1, с. 6-7], изучение сленга «поможет переводчику лучше понять особенности образования некоторой части английской военной терминологии. Уясне-

ние отличительных черт сленга позволит переводчику точнее ориентироваться в употреблении различных элементов военной лексики, правильно различать их стилистически, избегая грубых ошибок в работе».

Список литературы

1. Судзиловский Г.А. Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика. Англо-русский словарь военного сленга. М.: Ордена Трудового Красного Знамени Военное Издательство Министерства Обороны СССР, 1973.
2. Partridge E. *Slang Today and Yesterday*. Law Book Co of Australasia, 1970.
3. Коровушкин В.П. Введение в изучение англоязычного военного жаргона. Ч. 1. Теоретические основы и проблематика социолектического описания. Череповец: ЧВВИУРЭ, 1989.
4. Коровушкин В.П. Введение в изучение англоязычного военного жаргона. Ч. 2. Общепросторечные характеристики военных жаргонизмов (опыт социолектического описания). Череповец: ЧВВИУРЭ, 1989.
5. Коровушкин В.П. Введение в изучение англоязычного военного жаргона. Ч. 3. Специфические характеристики военных жаргонизмов (опыт социолектического описания). Череповец: ЧВВИУРЭ, 1989.
6. Лазаревич С.В. Лексика и фразеология русского военного жаргона (семантико-словообразовательный анализ): дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2000.
7. Захарчук О.А. Универсальные характеристики и национально-культурная специфика военного жаргона: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2007.
8. Fries C. *Usage Levels and Dialect Distribution*. The American College Dictionary. N. Y.: New American Library, 1947.
9. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка*. М.: Флинта – Наука, 2006.
10. Швейцер А.Д. *Очерк современного английского языка в США*. М.: Высшая школа, 1963.
11. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
12. Howard D. *United States Marine Corps Slang // American Speech*. 1965. № 3.
13. Белова И.В., Павлова Ю.Е. Лексико-семантические особенности военного сленга в американском варианте английского языка // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2008. № 1 (101). С. 33-38.
14. Митчелл П.Д., Ахтамбаев Р.П., Игнатов А.А. Влияние военных контактов на французский

заимствования в английский язык // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 69-73.

15. Smith L.N. *Lingo of No Man's Land // The British Library*. L., 2014.
16. Pegler M. *Soldiers' Songs and Slang of the Great War*. Osprey, 2014.
17. Brewer E. *Tommy Doughboy Fritz: Soldier Slang of World War I*. Amberley, 2014.
18. Голуб И.Б. *Русский язык и культура речи*. М.: Самиздат, 2011.
19. Ахтамбаев Р.П. Особенности речевой культуры в работе военных переводчиков // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2014. № 1 (13). С. 5-9.

References

1. Sudzilovskiy G.A. *Sleng – chto eto takoe? Angliyskaya prostorechnaya voennaya leksika. Anglorusskiy slovar' voennogo slenga* [Slang – What is it? English Military slang. English-Russian dictionary of soldiers' argot]. Moscow, Order of the Red Banner of Labour Military Publ. of Ministry of Defence of the USSR, 1973. (In Russian).
2. Partridge E. *Slang Today and Yesterday*. Law Book Co of Australasia, 1970.
3. Korovushkin V.P. *Vvedenie v izuchenie angloyazychnogo voennogo zhargona. Ch. 1. Teoreticheskie osnovy i problematika sotsiolekticheskogo opisaniya* [Introduction to learning English military parlance. Part 1. Theoretical basis and problematics of sociolect description]. Cherepovets, Cherepovets Higher Military Engineering Institution of Radiotronics, 1989. (In Russian).
4. Korovushkin V.P. *Vvedenie v izuchenie angloyazychnogo voennogo zhargona. Ch. 2. Obshcheprostorechnye kharakteristiki voennykh zhargonizmov (opyt sotsiolekticheskogo opisaniya)* [Introduction to learning English military parlance. Part 2. General characteristics of military parlance (experience of sociolect description)]. Cherepovets, Cherepovets Higher Military Engineering Institution of Radiotronics, 1989. (In Russian).
5. Korovushkin V.P. *Vvedenie v izuchenie angloyazychnogo voennogo zhargona. Ch. 3. Spetsificheskie kharakteristiki voennykh zhargonizmov (opyt sotsiolekticheskogo opisaniya)* [Introduction to learning English military parlance. Part 3. Specific characteristics of military parlance (experience of sociolect description)]. Cherepovets, Cherepovets Higher Military Engineering Institution of Radiotronics, 1989. (In Russian).
6. Lazarevich S.V. *Leksika i frazeologiya russkogo voennogo zhargona (semantiko-slovo-*

- obrazovatel'nyy analiz) [Lexis and phraseology of Russian military parlance]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Nizhny Novgorod, 2000. (In Russian).
7. Zakharchuk O.A. *Universal'nye kharakteristiki i natsional'no-kul'turnaya spetsifika voennogo zhargona* [General characteristics and national-cultural specific of military parlance]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2007. (In Russian).
 8. Fries C. *Usage Levels and Dialect Distribution. The American College Dictionary*. New York, New American Library, 1947.
 9. Arnol'd I.V. *Stilistika sovremennogo angliyskogo yazyka* [Stylistics of Modern English]. Moscow, Flinta – Nauka Publ., 2006. (In Russian).
 10. Shveytser A.D. *Ocherk sovremennogo angliyskogo yazyka v SShA* [Notes on the Modern English in the USA]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 1963. (In Russian).
 11. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Sovetskaya entsiklopedia Publ., 1990. (In Russian).
 12. Howard D. *United States Marine Corps Slang. American Speech*, 1965, no. 3.
 13. Belova I.V., Pavlova Yu.E. Leksiko-semanticheskie osobennosti voennogo slenga v amerikanskom variante angliyskogo yazyka [Lexical and semantic features of military slang in American English]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Lingvistika"* – *Bulletin of South Ural State University, Series "Linguistics"*, 2008, no. 1 (101), pp. 33-38. (In Russian).
 14. Mitchell P.D., Akhtambaev R.P., Ignatov A.A. Vliyanie voennykh kontaktov na frantsuzskiy zaimstvovaniya v angliyskiy yazyk [The influence of military contacts on French loanwords in the English language]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 2 (26), pp. 69-73. (In Russian).
 15. Smith L.N. *Lingo of No Man's Land. The British Library*. London, 2014.
 16. Pegler M. *Soldiers' Songs and Slang of the Great War*. Osprey, 2014.
 17. Brewer E. *Tommy Doughboy Fritz: Soldier Slang of World War I*. Amberley, 2014.
 18. Golub I.B. *Russkiy yazyk i kul'tura rechi* [Russian Language and Culture of Speech]. Moscow, Samizdat Publ., 2011. (In Russian).
 19. Akhtambaev R.P. Osobennosti rechevoy kul'tury v rabote voennykh perevodchikov [Speech culture in the work of military interpreters]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie – Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History*, 2014, no. 1 (13), pp. 5-9. (In Russian).
- Поступила в редакцию 14.02.2016 г.
Received 14 February 2016

UDC 81.276:5+811.111+355.48

BRITISH MILITARY SLANG: THE INFLUENCE OF WORLD WAR I

Peter Johnovich MITCHELL

National Research Tomsk State University

36 Lenin St., Tomsk, Russian Federation, 634050

E-mail: rector@tsu.ru

Doctor of Pedagogy, Deputy Dean of Foreign Languages Faculty

E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Danil Nikolaevich BELOV

National Research Tomsk State University

Student of Foreign Languages Department

E-mail: tenzou@bk.ru

The turn of the XX century sees an increase of interest in the armed forces of NATO, in particular in the armed forces of the United States and its closed military partners. Among the reasons for this is global instability caused by the interventions of western countries' coalitions in Central Asia, the Middle East and Northern Africa. This provides the background for linguists' and interpreters' attention being paid to the military vocabulary of English. The World War I is of interest not only as one of the largest armed conflicts of all time, but also as an event that created an environment conducive to the intensive development of military communications between various countries (and, together with this, language and culture). The World War I had an unprecedented influence on the development of the slang of the British armed forces. The development of British military slang in the course of the World War I is considered. Lexical units of British military slang of the time are examined and analyzed. They are classified thematically. A conclusion is made on the influence of massive scale armed conflicts on the development of military slang.

Key words: military slang; military jargon; English language; British Armed Forces; military term; World War I; cultural linguistics

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-15-22

УДК 377.3

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

© **Лариса Федоровна ЕГОРОВА**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: post@tsutmb.ru

доктор филологических наук, профессор

E-mail: egorova3010@mail.ru

© **Нина Валентиновна ПРОТАСОВА**

МАОУ «Центр образования № 13 им. Героя Советского Союза Н.А. Кузнецова»

392024, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Н. Вирты, 120

E-mail: mou-school13@mail.ru

кандидат филологических наук, доцент, учитель английского языка

E-mail: golovina-nina@bk.ru

Рассмотрены вопросы обучения школьников профильных классов переводу научно-популярных текстов с английского языка на русский. Актуальность выбранной темы объясняется тем, что сферы применения знания иностранного языка значительно расширяются в последнее время. Востребованность специалистов со знанием иностранного языка отмечается в научной, технической и рабочей среде, о чем свидетельствует набирающее силу международное движение WorldSkills, где владение английским языком как иностранным имеет важное значение для понимания и выполнения задания. Проанализированы основные особенности научного стиля, касающиеся типов текстовых структур, которые занимают важное место в обучении переводу, а также определяется порядок перевода английских групп слов – номинативных фраз, состоящих из главного слова и определения, которое включает в себя остальные слова. При этом определение может находиться как перед ключевым словом (левое определение), так и после него (правое определение). Перевод таких групп слов, как правило, производится справа налево. Обучение переводу научно-популярных текстов невозможно, если у школьника не сформирована научная картина мира. Каждая научная область характеризуется определенными явлениями, законами, понятиями. У обучающихся негуманитарного профиля научная картина мира формируется через термины и понятия предметных областей «Естествознание» и «Математика». Овладение научным стилем старшеклассниками негуманитарного направления в процессе обучения их переводу научно-популярных текстов будет способствовать улучшению качества предметного знания естественнонаучного блока и более глубокому познанию ими действительности.

Ключевые слова: обучение переводу; научно-популярный текст; научный стиль; негуманитарный профиль; научная картина мира; левое определение; правое определение

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-23-28

Начало XXI в. характеризуется изменениями в системе образования, которые не обошли стороной и такой предмет, как «Иностранный язык». В настоящее время иностранный язык становится на одну ступень с основными школьными предметами: русским языком и математикой.

Иностранный язык проникает в разные сферы человеческой деятельности: промышленное производство, менеджмент, бизнес, маркетинг, туризм, политику и т. д. Расширяются контакты с зарубежными партнерами, наблюдается прогресс научных достижений. В 80-х гг. XX столетия обозначилась тенденция к унификации научного знания и

сближению членов научного сообщества. Востребованность специалистов со знанием английского языка сейчас отмечается не только в научно-технической, но и в производственной среде, включая сферу услуг. Так, в последние пять лет стремительно набирает силу движение WorldSkills, международное некоммерческое движение, целью которого является повышение престижа рабочих профессий и развитие навыков мастерства. Оно оказывает влияние на рост профессионального образования во всем мире. Среди основных ограничений, препятствующих высоким результатам участвующей в первенстве WorldSkills команды из России,

эксперты отмечают не отсутствие технических навыков, а проблемы в коммуникации. Низкий уровень знания английского языка не позволяет зачастую правильно понять задание и выполнить его в нужной последовательности и по определенным правилам, которые озвучиваются перед стартом. Россия выиграла право на проведение мирового первенства WorldSkills в 2019 г. Будущим участникам важно достигнуть необходимого уровня владения английским языком, что может обеспечить им победу в командных соревнованиях.

Современное школьное образование отличается тем, что обучающимся приходится работать с большим объемом информации. В их поле зрения попадает информация не только на русском, но и на иностранных языках, в частности на английском, который является языком Интернета. Больше половины научных и технических изданий выходят на английском языке. Английский язык стал языком международного общения, в т. ч. среди исследователей. Работа с первоисточниками имеет преимущество перед информационным материалом на русском языке. Научно-популярные тексты часто содержат новый, ранее не известный для старшеклассников материал и значительно обогащают их знания по профильным предметам.

Кратко проанализируем некоторые стилистические аспекты, касающиеся переводов научно-популярных текстов. Под стилем при этом мы понимаем совокупность языковых средств, используемых для выражения тех или иных идей, мыслей в различных условиях речевой практики [1].

Научно-популярные тексты характеризуются научным стилем изложения. Научный стиль применяется в устной и письменной речи, используется для передачи научной информации. Возникновение и развитие этого стиля связано с развитием разных областей научного знания, разных сфер исследовательской деятельности. Научный стиль изложения был когда-то близок к стилю художественного повествования. Отделение научного стиля от художественного произошло тогда, когда в греческом языке стала создаваться научная терминология.

Нельзя не согласиться с мнением Л.Л. Нелюбина, который отмечал, что «рассматриваемый стиль используется в тех сфе-

рах общения, которые имеют специальное назначение и у которых основная цель заключается в необходимости передавать информацию, относящуюся к определенной области исследования, доказывать определенные положения, предоставлять новые результаты исследования, систематизировать и четко излагать научные проблемы и тем самым сообщать конкретные знания и сведения из той или иной области» [2, с. 56].

Научные тексты создаются для передачи сведений из конкретной научной области знания. Обучающиеся негуманитарного профиля получают знания по химии, физике, биологии, географии, математике и т. д. из научно-популярных текстов. Сложность при работе с такими текстами состоит в том, что они носят научный характер и, чтобы пользоваться извлеченной из них информацией, нужно овладеть знаниями, необходимыми для их понимания, т. е. научиться их переводить. Для школьников, осуществляющих перевод научно-популярного текста, сложно передавать определенные понятия явлений действительности, т. к. в их сознании не всегда присутствуют реальные представления о предмете, а лишь его видение, сложившееся в результате обобщения признаков, образующих конкретное понятие. В данном случае им важно осознать, что для словесного выражения понятий в языке науки они должны овладеть знаниями различных наук.

Действительно, каждая научная область характеризуется явлениями, законами, понятиями. Для называния таких понятий подбираются специальные слова. Это значит, что все научные исследования, открытия, изобретения находят свое отражение в языке, т. е. для выражения научных понятий используются специальные языковые средства. Научное познание находится во взаимосвязи с современным состоянием языка. В силу своих морфологических и синтаксических возможностей язык способен вносить изменения в базисные единицы и дополнять их.

В обучении переводу важное значение имеет понятие научной картины мира. В сознание обучающихся передается научное понятие другого народа, они стараются подобрать средства выражения в родном языке, используя собственный опыт. Учитывая факт расхождений в языковом мышлении, школьники испытывают либо избыточность, либо

недостаточность форм выражения по причине того, что одно и то же научное понятие имеет разные формы языкового выражения в разных языках [3–5].

Научная картина мира – особая форма представления о мире, основанная на научном познании, которая зависит от исторического периода, уровней развития науки. Она формируется в процессе становления научного познания. Отдельные естественные науки создают собственные картины исследуемой ими реальности. Их называют частнонаучными, или локальными, картинами мира. Однако термин «мир» здесь обозначает не природный мир в целом, а тот его фрагмент, который изучается конкретной наукой с помощью ее понятий, принципов и методов. В данном случае можно говорить о химической или физической картинах мира.

Вместе с тем осознание системы ценностей нации невозможно без познания ее культуры, т. к. она охватывает образ жизни членов общества [6]. Обучающиеся должны знать, что культурная картина мира отличается у разных народов и обусловлена целым рядом факторов: исторически сложившимися ценностями, социальным устройством, образом жизни и т. п. Знание культурной картины мира носителей языка восполнит недостающие в сознании обучающихся свойства, черты понятий и сформируют реальные представления о явлениях и предметах.

Язык также является частью культуры. Благодаря языку формируются разные понятия. Культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны и находятся в состоянии непрерывного взаимодействия. Языковая картина мира также различна у разных народов. Следовательно, знание языковой и культурной картин мира также играет важную роль в обучении переводу. Язык фиксирует все происходящие в национальной культуре изменения, хранит их и передает из поколения в поколение. Слово – основная единица языка и важнейшая единица обучения ему.

Отметим, что научным текстам, в отличие от художественных, свойственен объективный способ изложения материала. Для научного стиля характерны широко распространенные пассивные, безличные и неопределенно-личные конструкции: *It should be done; It may be seen; One may assume; One can show; One can see*. Перевод на русский язык

многословного определения как члена предложения в англоязычных научно-популярных текстах зависит от его места по отношению к главному слову. Оно может находиться как перед ним (левое определение), так и после него (правое определение). Как правило, главным словом является существительное, а иногда местоимение. Само же определение чаще всего выражено прилагательным, реже причастием, местоимением, числительным, существительным и даже целой фразой, т. е. несколькими словами. Часто можно наблюдать несколько определений у одного (главного) слова. Оно является первично значащим элементом в группе слов. При переводе оно переходит с характерного для английского языка крайне правого положения на левое или крайне левое. Затем осуществляется перевод главного слова совместно с первым уточняющим, т. е. наиболее близким к нему левым определением, потом со вторым уточняющим левым определением и т. д. Таким образом, перевод значения определений главного слова в английском языке, как правило, производится справа налево. Например:

1. *Sun's ultraviolet light* (ультрафиолетовые лучи солнца).

2. *The hydrogen atom is believed to have just one proton as its nucleus, with one electron circling around it* (с одним электроном, вращающимся вокруг него).

Еще одна особенность научных текстов заключается в том, что они содержат сложный материал, поэтому отличаются логичным построением и объективностью изложения. В раскрытии логической структуры текста важную роль играет деление на абзацы. Каждый абзац в рассматриваемом тексте содержит ключевое предложение, излагающее основную мысль. Логическая связь в предложении достигается благодаря специальным устойчивым выражениям: *we have been considering, we have seen, to sum up* и др. С логико-смысловой точки зрения, предложения и абзацы неравноценны, т. к. одни из них несут большой объем информации, другие менее информативны. Выделяемые в абзаце ключевые предложения являются более важными по смыслу по сравнению с другими. Информация ключевого предложения содержится во всем абзаце и может находиться в любой его части.

По мнению А.А. Вейзе, ведущими в научной литературе считаются дедуктивный и индуктивный типы абзацев [7]. Дедуктивный тип построения абзаца (*deductive structure*) отличается тем, что ключевое предложение находится в верхней границе абзаца, а все последующие предложения конкретизируют, разъясняют, детализируют информацию, изложенную в нем. Для абзацев индуктивной структуры (*inductive structure*) характерно развитие мысли от частного к общему, т. е. когда ключевое предложение находится на нижней границе абзаца, а обобщение расположено в конце текста.

Внимание обучающихся следует обратить на то, что выделяют также абзацы, которые имеют т. н. рамочную структуру. Их называют дедуктивно-индуктивными (*closed-in constructions*). Изложение информации в таких абзацах начинается и заканчивается обобщением. Второе обобщение, как правило, дублирует первое, а для выражения мысли используется перифраз. В абзацах стержневой структуры изложение начинается с частных положений, за ними следует обобщение, которое впоследствии снова конкретизируется и уточняется.

В обучении переводу все рассмотренные выше типы текстовых структур будут способствовать пониманию как общего содержания, так и конкретной информации.

Приведем примеры заданий на определение дедуктивной и индуктивной структур текста на уроках в старших классах.

1. Разделите текст на вводную часть, информационную (основную) и заключительную.

2. Просмотрите текст и установите, как развивается тема: индуктивно; дедуктивно.

Научная картина мира также формируется через понятия и термины, относящиеся к предметным областям «Естествознание» и «Математика».

Слово «термин» пришло из латинского языка и означает выражение, слово, речение, название вещи или приема, условное выражение [7]. В каждой науке и ремесле термины имеют принятые названия. Термины выражают специальные научные и технические понятия – названия специальных предметов, различных явлений, процессов, характерных для той или иной области науки и техники.

Заметим, что обучающиеся негуманитарного профиля уже владеют терминологической лексикой школьного программного материала на родном языке, что значительно облегчает им понимание специальных текстов. Однако современный период отличается образованием новых научных направлений, технологий и быстрым развитием соответствующих им областей знаний, поэтому важно работать над обогащением терминологического запаса школьников, который играет важную роль при переводе технических текстов.

В основном терминология любой науки развивается по следующим направлениям: использование слов, уже существующих в языке, заимствование терминов из других языков и создание новых терминов. Обновление и пополнение словарного языка науки происходит в результате новых комбинаций морфем.

Существуют разные классификации терминов. Согласно структуре, принято выделять термины простые, сложные, однокомпонентные и многокомпонентные. Однокомпонентным, или однословным, называют термин, представленный одним словом. Простым, или непроизводным, называют термин, выраженный простым словом, основа которого совпадает с корнем (*oxygen* – «кислород»; *resistance* – «сопротивление»). Производный термин обычно представлен словом, полученным путем аффиксации от производной основы (однокоренные слова): *driver* – «задающее устройство»; *equipment* – «оборудование»; *on-off control* – «двухпозиционное регулирование». Сложный термин – это термин, образованный сложным словом, в составе которого есть не менее двух корневых морфем: *ampere* + *meter* = *ammeter* – «амперметр».

Наибольшую трудность при переводе текстов технической направленности вызывают многокомпонентные, или составные, термины. Такие термины образуются словосочетанием из двух или нескольких элементов: *barium peroxide* – «перекись бария»; *direct digital control* – «прямое цифровое управление»; *aerodynamics* – «аэродинамика». Смысловым ядром этих лексических образований выступает последнее слово составного термина, поэтому их рекомендуется переводить с конца [8; 9].

Примеры заданий для определения терминов.

1. *Определите аффикс, который применяется для описания технологий, использующих компьютерную технику, и подберите к ним русские эквиваленты: cyberspace, cybersquatting, cyberattack.*

2. *Просмотрите текст и подчеркните слова и словосочетания, которые являются терминами, и переведите их на русский язык:*

All kinds of matter are now known to consist of little particles called molecules; these molecules in turn are discovered to consist of still smaller particles called atoms. The name "atom" comes from the Greek word meaning "indivisible" because atoms supposed to be completely indivisible.

В языке науки различают также общенаучные и общетехнические термины, которые служат для выражения понятий, общих для ряда наук. Специальная общетехническая лексика составляет одну из специфических черт научно-популярного и технического стиля. Слова и словосочетания не обладают свойством идентифицировать понятия и объекты в определенной области, но употребляются исключительно в данной сфере общения, будучи отобранными узким кругом специалистов. Специальная лексика включает всевозможные производные от терминов слова, используемые при описании связей и отношений между терминологически обозначенными понятиями и объектами. Среди общенаучных и общетехнических терминов, которые используются в различных областях знаний и принадлежат научному стилю, можно назвать следующие: *analysis, aspect, experience, process, transfer, production* и др.

Перевод общенаучной лексики также имеет свои трудности. Дело в том, что двуязычные переводные словари не всегда успевают зафиксировать то или иное слово, поэтому в процессе перевода обучающиеся могут столкнуться с ложными отождествлениями в результате того, что межъязыковые аналоги имеют определенную фонетическую, грамматическую, а иногда и семантическую общность.

Наряду с языковыми, в научной коммуникации принято выделять и неязыковые средства выражения. «Преимущество неязыковых средств выражения, — отмечает

Г.А. Дианова, — состоит в том, что они создают возможность научного общения ученых из разных стран при отсутствии перевода с одного языка на другой. Создается своеобразный язык знаков, понятный определенному кругу людей» [10, с. 12]. Обобщая факты, понятия, явления, вместо слов авторы научных текстов используются формулы, схемы, рисунки, условные обозначения, особые знаки. Преимущество неязыковых средств выражения заключается в том, что они дают возможность получить предоставленную информацию сразу в концентрированной форме, компактно.

В заключение отметим, что школьники, обучающиеся в классах негуманитарного профиля, должны овладеть знаниями о научном стиле. Это улучшит качество знаний по предметам естественнонаучного блока и будет способствовать более глубокому познанию действительности. Кроме этого, перевод иноязычных научно-популярных текстов обогатит знания иностранного языка, научит обучающихся мыслить по-переводчески, сформирует знания в данном виде деятельности, необходимые для работы с научным текстом, познакомит с его структурой. Обучение переводу научно-популярных текстов также расширит активный и пассивный словарь обучающихся за счет специальной и общенаучной лексики, поможет им правильно использовать понятия и термины разных научных областей.

Список литературы

1. *Даль В.* Толковый словарь великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1991. Т. 4. 683 с.
2. *Нелюбин Л.Л.* Лингвостилистика современного английского языка. М.: Флинта: Наука, 2007. 128 с.
3. *Бреус Е.В.* Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. М.: Изд-во УРАО, 2002. 208 с.
4. *Синев Р.Г.* Грамматика немецкой научной речи. М.: Кристо-лос, 2013. 146 с.
5. *Чеботарев П.Г.* Перевод как средство и предмет обучения. М.: Высшая школа, 2006. 319 с.
6. *Robins R.H.* General Linguistics. An introductory survey. London: Longman, 1989. 470 p.
7. *Вейзе А.А.* Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. М.: Высшая школа, 1985. 128 с.

8. Валеева Н.Г. Введение в переводоведение. М.: Изд-во РУДН, 2006. 251 с.
9. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М.: Комкнига, 2006.
10. Дианова Г.А. Термин и понятие: проблема эволюции (к основам исторического терминоведения): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1996. 46 с.
5. Chebotarev P.G. *Perevod kak sredstvo i predmet obucheniya* [Translation as a mean and subject of teaching]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 2006. 319 p. (In Russian).
6. Robins R.H. *General Linguistics. An introductory survey*. London, Longman, 1989. 470 p.
7. Veyze A.A. *Chтение, referirovanie i annotirovanie inostrannogo teksta* [Reading, abstracting and annotating of foreign text]. Moscow, Vysshaya Shkola Publishers, 1985. 128 p. (In Russian).

References

1. Dal' V. *Tolkovyy slovar' velikorusskogo yazyka: v 4 t* [Explanatory dictionary of the living great Russian language: in 4 vols.]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1991, vol. 4. 683 p. (In Russian).
2. Nelyubin L.L. *Lingvostilistika sovremennogo angliyskogo yazyka* [Linguostylistics of Modern English language]. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2007. 128 p. (In Russian).
3. Breus E.V. *Osnovy teorii i praktiki perevoda s russkogo yazyka na angliyskiy* [Basis of theory and practice of translation from Russian to English]. Moscow, University of the Russian Academy of Education Publ., 2002. 208 p. (In Russian).
4. Sinev R.G. *Grammatika nemetskoj nauchnoy rechi* [Grammar of German scientific speech]. Moscow, Kripto-lotos Publ., 2013. 146 p. (In Russian).
8. Valeeva N.G. *Vvedenie v perevodovedenie* [Introduction to theory of translation]. Moscow, RUDN Publ., 2006. 251 p. (In Russian).
9. Leychik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura* [Terminology studies: subject, methods, structure]. Moscow, Komkniga Publ., 2006. 256 p. (In Russian).
10. Dianova G.A. *Termin i ponyatie: problema evolyutsii (k osnovam istoricheskogo terminovedeniya)* [Term and concept: problem of evolution (about basis of historic terminology) studies]. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Moscow, 1996. 46 p. (In Russian).

Поступила в редакцию 18.03.2016 г.
Received 18 March 2016

UDC 377.3

PECULIARITIES OF ENGLISH POPULAR-SCIENCE TEXTS' TEACHING TRANSLATION OF SENIOR FORMS OF NON-HUMANITARIAN PROFILE

Larisa Fedorovna EGOROVA

Tambov State University named after G.R. Derzhavin
33 Internatsional'naya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: post@tsutmb.ru

Doctor of Philology, Professor

E-mail: egorova3010@mail.ru

Nina Valentinovna PROTASOVA

MAEI "Center of Education № 13 named after the Hero of the Soviet Union Nikolay Kuznetsov"

120 N. Virta St., Tambov, Russian Federation, 392024

E-mail: mou-school13@mail.ru

Candidate of Philology, Associate Professor, Teacher of the English Language

E-mail: golovina-nina@bk.ru

Questions concerning teaching translation of popular-science texts at school are considered. Actuality of the chosen theme is explained by the fact that spheres of a foreign language knowledge are being spread recently. The challenge of specialists with a foreign language knowledge can be seen in scientific, technical and working specialties. This is demonstrated by the growing force of International movement WorldSkills, where a foreign language knowledge is very important for understanding and fulfilling the task. The main peculiarities of scientific style, touching upon the types of text structures, which are very important for teaching translation are described. It is also determined that the translation order of English group words, containing key words and some attributes. As the attribute has not got a constant place in a sentence, it can be used before the key word (left attribute) and after it (right attribute). As a rule, we can observe the right-left translation of such word groups. The process of teaching translation is impossible without understanding the concept scientific world's view. It is known that every scientific sphere is characterized by phenomena, laws, concepts. The scientific world's view of senior forms students is formed through the terms and concepts of subject spheres: science, mathematics. It is necessary to note, that acquiring knowledge of scientific style by senior schoolchildren will help them to better the subject knowledge of science direction and to develop the cognition of reality.

Key words: teaching translation; popular-science texts; scientific style; non-humanitarian profile; scientific world's view; left attribute; right attribute

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-23-28

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ
НА ОСНОВЕ МЕТОДА РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ**

© Кирилл Андреевич МЕРЗЛЯКОВ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: post@tsutmb.ru

ассистент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики

E-mail: ronnie08@yandex.ru

Рассмотрен вопрос выявления и обоснования психолого-педагогических условий обучения студентов направления подготовки «Международные отношения» международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования. Под психолого-педагогическими условиями понимаются внешние меры воздействия на педагогический процесс обучения иностранному языку, которые направлены как на интенсификацию процесса обучения, так и на повышение результативности и эффективности результата обучения. Выделены следующие психолого-педагогические условия, учет которых необходим для эффективности обучения студентов-международников письменной коммуникации на основе метода рецензирования: а) развитие положительной мотивации студентов к участию в обучении на основе метода рецензирования; б) актуализация студентом субъектной позиции в процессе обучения международной письменной коммуникации; в) группирование студентов в группы по уровню владения иностранным языком; г) владение студентами иностранным языком на уровне B1; д) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции; е) следование заранее разработанным этапам обучения. В совокупности данные психолого-педагогические условия будут оказывать влияние на отбор содержания обучения, методов и форм обучения (этапы обучения) и в конечном итоге на результат обучения.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия; метод рецензирования; международные отношения; письменная речь

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-29-40

Термин «психолого-педагогические условия» выступает ключевым понятием в данной работе. Под ним понимаются внешние меры воздействия на педагогический процесс обучения иностранному языку, которые направлены как на интенсификацию процесса обучения, так и на повышение результативности и эффективности результата обучения.

Развитие положительной мотивации студентов к участию в обучении на основе метода рецензирования. Многие исследователи, занимающиеся вопросами использования метода рецензирования в обучении иностранному языку, отмечали, что некоторые студенты негативно относятся к данному методу обучения. При этом аргументируют они свою позицию тем, что при разделении на мини-группы по несколько человек, в которых происходит взаимное рецензирование письменных работ, студенты с высоким уровнем владения иностранным языком и высоким общекультурным уровнем ничему

не могут научиться у «слабых» студентов. «Слабые» студенты не смогут ни полностью понять письменную работу, ни адекватно изложить свои комментарии в письменном виде. Подобные аргументы можно встретить в работах М. Хоровица и П. Дэвис [1; 2]. Безусловно, этот аргумент не лишен доли истины. При обучении письменной речи посредством метода рецензирования преподавателю необходимо будет решить ряд важных вопросов. Во-первых, верно осуществить группирование студентов. При группировании студентов с разным уровнем владения иностранным языком и разным общекультурным уровнем необходимо будет объяснить каждому студенту, чему он лично научится, принимая участие в обучении на основе такого метода. Во-вторых, каждый студент должен быть мотивирован принимать участие в овладении письменной речью посредством метода рецензирования. Каждый должен видеть и понимать, как его личное участие в совместном обучении может способ-

ствовать развитию умений письменной речи. В этой связи одним из первых психолого-педагогических условий обучения студентов-международников международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования выступает развитие положительной мотивации студентов к участию в обучении на основе метода рецензирования.

Следует заметить, что в психологической научной литературе можно встретить разные трактовки понятий «мотив» и «мотивация». Рассмотрим некоторые определения и выразим наше понимание данного термина. Термин «мотивация» впервые был предложен А. Шопенгауэром. В своей работе «Четыре принципа достаточной причины» А. Шопенгауэр предложил следующую трактовку понятия: «причинность, видимая изнутри» [3]. По мысли ученого к любой деятельности человека побуждает причинность. В настоящее время термин «мотивация» трактуется учеными по-разному в зависимости от методологического подхода, в рамках которого проводится исследование.

С позиции деятельностного подхода потребность является внутренним состоянием организма, испытывающим в чем-либо определенную нужду. Мотивом же А.Н. Леонтьев называет «определенную потребность» [4]. Так, если человек, находящийся в помещении, испытывает холод, то ощущение холода будет выступать потребностью. Желание согреться будет выступать целью деятельности, а обогреватель, который включает человек, будет выступать мотивом. Таким образом, мотив – это соображение, по которому должен действовать человек. **Мотивация же – это система действий, направленных на удовлетворение потребностей. Мотивация побуждает, задает направление и организует деятельность человека, направленную на удовлетворение потребностей.**

Психологи выделяют разные виды мотивации: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация относится к содержанию деятельности и не имеет связи с какими-либо внешними обстоятельствами. Например, человек изучает иностранный язык как хобби только потому, что это ему нравится, ему нравится смотреть фильмы на иностранном языке, понимать речь, общаться в социальных сетях на иностранном языке. Внешняя же мотивация имеет отношение к деятельности, обуслов-

ленной какими-то внешними факторами. Например, человек изучает иностранный язык, чтобы сдать экзамен и получить продвижение на работе, чтобы его взяли на работу и т. п. Нередко бывают случаи, когда внутренняя мотивация переходит во внешнюю. Если человек сначала начал изучать иностранный язык для собственного удовлетворения (это внутренняя мотивация), а затем узнал, что владение иностранным языком на определенном уровне обеспечит ему продвижение по службе, мгновенно внутренняя мотивация переходит во внешнюю. По мнению ученых, два вида мотивации одновременно существовать не могут. Более того, при одновременном участии всегда будет преобладать внешняя мотивация.

Мотивация бывает положительной и отрицательной. В основе положительной мотивации лежат положительные стимулы. Например, я буду учить иностранный язык, чтобы сдать зачет и получать стипендию. В основе отрицательной мотивации лежат отрицательные стимулы. Например, я буду учить иностранный язык, чтобы меня не отчислили из университета.

Существует несколько теорий мотивации. Каждая из них рассматривает человеческие потребности и их содержание во взаимосвязи с мотивацией. Ученые изучают, какие потребности побуждают человека к той или иной деятельности. В литературе выделяется три типа теорий мотивации: содержательные, процессуальные и учения, основанные на специфической картине человека.

В центре внимания содержательных теорий мотивации находятся факторы, оказывающие влияние на мотивацию человека. В большей мере они связаны с потребностями человека. К содержательной теории мотивации относится теория, разработанная известным американским психологом А. Маслоу [5]. Для него мотивация – это внутреннее поведение человека, способствующее деятельности. В своем учении исследователь выделил сначала пять, а позднее семь уровней потребностей человека (от физиологических потребностей до потребности в самоактуализации). Переход от одного уровня потребностей (после их удовлетворения) мгновенно приводит к появлению новых потребностей следующего уровня. Причем потребности одного уровня должны быть полно-

стью удовлетворены прежде, чем человек перейдет на следующий уровень и у него возникнут потребности другого уровня. Согласно модели, на первом уровне находятся физиологические потребности человека (дыхание, вода, пища, поддержание температуры, половое влечение и т. п.). Потребности первого уровня – это врожденные потребности человека, относящиеся ко всем людям. Второй уровень потребностей человека характеризуется потребностями безопасности (как физической, так и моральной). Для человека характерно чувствовать себя защищенным, находящимся в безопасности. На третьем уровне потребностей находятся потребности в принадлежности к любви. В более ранних работах А. Маслоу этот уровень называется социальным уровнем потребностей. Он включает взаимоотношения личности с окружающей социальной средой (дружба, любовь, семья, принадлежность к общности, потребность любить и быть любимым). На четвертом уровне потребностей находятся уважение и почитание. Самоуважение и уважение другими достигаются путем формирования определенных компетенций, достижения определенного уровня владения предметом. Пятый уровень потребностей – познавательные потребности – желание обучаться и заниматься самообразованием, овладевать знаниями, развивать умения, формировать навыки, заниматься исследовательской деятельностью. Шестой уровень потребностей – это эстетические потребности. К ним относится красота – внутренняя и внешняя, достижение гармонии, порядок. И к заключительному седьмому уровню потребностей относятся потребности человека в самоактуализации (реализация собственных целей, развитие собственной личности) [5]. Иерархическая структура модели потребностей свидетельствует о том, что первый уровень потребностей является самым «низким» уровнем «первичных потребностей». Последний же седьмой уровень характеризуется достижением определенной гармонии и потребностью в самосовершенствовании. А. Маслоу считает, что в большинстве случаев движение от одного уровня потребностей к другому происходит снизу вверх. Вместе с тем он не исключает, что иногда могут быть и исключения, когда, например, для некоторых людей более важна самоак-

туализация, чем любовь со стороны окружающих.

В центре изучения процессуальных теорий мотивации лежит поведение человека, направленное на достижение новых целей. Кроме потребностей, ученые изучают восприятие и ожидания человека, обуславливающие его дальнейшее поведение.

Мотивация обучающихся выступает важным этапом в процессе формирования у них мотивов, которые, в свою очередь, дают смысл процессу обучения, и учебная деятельность выступает одной из основных целей обучающегося. Мотивация – это определяющий фактор успешности и результативности обучения. Вместе с тем мотивация к обучению не появляется сама по себе из ниоткуда. Ее нужно формировать. В целом в литературе выделяется множество приемов и методов формирования у обучающихся мотивации принимать активное участие в учебно-познавательной деятельности. К наиболее распространенным из них относятся следующие.

А. Использование в обучении занимательных ситуаций, которые заинтересуют и привлекут внимание обучающихся, покажут им практическое использование полученных знаний, покажут, как полученный опыт может быть использован в реальной жизни, тем самым будут поддерживать интерес к изучаемому предмету.

Б. Эмоциональное переживание в процессе изучения дисциплины. Достичь эмоционального переживания в процессе обучения можно посредством изложения интересных фактов, данных, информации, затрагивающих чувства и верования обучающихся.

В. Приведение данных о влиянии научных открытий на повседневную жизнь человека. В рамках изучения практически любой дисциплины на первых занятиях обучающимся необходимо привести ряд примеров того, как владение данной дисциплиной (или же открытия ученых в данной области) привело к качественным изменениям жизни на земле (тем самым изменило их собственную жизнь).

Г. Использование в обучении ситуаций познавательного спора. Общеизвестно, что использование в обучении тем, вызывающих спорное отношение, всегда привлекает внимание и поддерживает интерес у обучающихся.

Д. *Использование в процессе обучения ситуаций успеха.* Все обучающиеся разные. Одним материал дается легко и быстро, другим – сложнее. В соответствии с данным положением отбор содержания обучения, а также используемые приемы и методы обучения должны способствовать созданию ситуаций успеха для каждого обучающегося. Этим будет поддерживаться его положительное отношение к предмету и мотивация дальнейшего изучения материала.

Формирование мотивации обучающихся выступает одним из важнейших аспектов обучения каждому предмету, в т. ч. и иностранному языку. Это обуславливает то, что изучение методики обучения иностранному языку начинается именно с раздела, посвященного мотивации учащихся и студентов изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка [6–9]. Многие психологи и методисты замечают, что на начальном уровне владения языком у обучающихся наблюдается достаточно высокая мотивация. Во-первых, к моменту обучения у многих учеников уже сложились определенные стереотипы и представления о культуре страны изучаемого языка. В подавляющем большинстве – это радужные представления о стране, ее интересных и необычных традициях и обычаях. Во-вторых, многие учащиеся искренне верят в то, что, владея иностранным языком, они смогут завести знакомства в стране изучаемого языка, переписываться с иностранцами, завести партнеров по переписке и друзей, общаться в скайпе и т. п. Обучающиеся более взрослого возраста часто интересуются культурой народа страны изучаемого языка: изобразительным искусством, литературой, музыкой, архитектурой. Вместе с тем следует заметить, что постепенно некогда возникающая мотивация может угасать. Поэтому ролью преподавателя будет постоянное развитие и поддержание мотивации обучающихся посредством внедрения в учебный процесс новых методов, приемов и средств обучения.

Многие ученые, занимающиеся разработкой методик обучения иностранным языкам, обращались к вопросу поддержания внутренней мотивации обучающихся изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка. В частности, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович и Т.Е. Сахарова разделяли

мотивацию на два вида: коммуникативную и лингвопознавательную [6].

Первым видом внутренней мотивации выступает коммуникативная мотивация. Ее наличие определяется природной потребностью учащихся и студентов общаться на изучаемом языке. Как уже отмечалось, на ранней стадии изучения иностранного языка многие учащиеся мечтают о том, как они будут общаться со сверстниками из-за рубежа. Для обучающихся системы высшего образования иностранный язык является обязательным предметом учебного плана. Студенты языковых направлений подготовки (филология, лингвистика) должны достигнуть уровня владения иностранным языком C1 или C2, а студенты неязыковых направлений подготовки должны достичь уровня B2, а также овладеть профессиональным языком – языком, необходимым для профессионального общения в сфере деятельности их специализации. Что же касается мотивации, то главное, чтобы учащиеся и студенты на протяжении всего процесса обучения поддерживали достаточно высокий уровень коммуникативной мотивации. Желание и способность общаться на иностранном языке должны постоянно поддерживаться, хотя такие факторы, как отсутствие времени на изучение языка, а также выбор неподходящего метода или приемов обучения, могут способствовать снижению мотивации. Во многом снижение коммуникативной мотивации связано с непониманием обучающимися поставленных перед ними учебных задач. Например, при обучении иностранному языку преподаватели часто используют некоммуникативные и неаутентичные задания, которые, на первый взгляд, могут показаться учащимся или студентам ненужными и бессмысленными. Особенно такие задания направлены на формирование грамматических и лексических навыков, развитие видов речевой деятельности. Это вовсе не говорит о том, что в процессе обучения не имеют место коммуникативные задания, но доля некоммуникативных заданий достаточно большая. На наш взгляд, причина снижения коммуникативной мотивации кроется в непонимании студентами ценности и значения поставленной учебной задачи. Некоторые ученые в своих работах говорили о необходимости осознанного обучения иностранному языку (от осознанного

овладения грамматической формой до осознания необходимости каждого конкретного упражнения или задания для достижения главной цели – формирования иноязычной коммуникативной компетенции) [10]. Более того, изучая иностранный язык вне аутентичной языковой и культурной среды, студенты неизбежно будут использовать тренировочные упражнения на формирование лексико-грамматических навыков, а уже потом использовать изученные грамматические структуры или лексику в коммуникативных заданиях (или заданиях с ситуациями, близкими к аутентичным).

Для постоянной поддержки коммуникативной мотивации следует реализовывать принцип новизны, предложенный Е.И. Пасовым [11]. Дидактическое значение данного принципа заключается в том, что на каждом занятии для поддержки мотивации учащихся и студентов должна обязательно присутствовать какая-то новизна. Новизна может заключаться в методах и приемах обучения или отработки материала, когда речь идет об одном и том же, например, грамматическом или социокультурном материале. Или же при аналогичных методических приемах изменяться социокультурный компонент содержания обучения. Например, при изучении темы «Рождество в стране изучаемого языка» на одном занятии можно изучить материал про историю Рождества, на втором занятии – про рождественские традиции в Великобритании, а на третьем – почитать фрагменты литературных произведений, в которых описано празднование этого праздника.

Реализация личностно-ориентированного подхода при отборе содержания обучения также влияет на поддержание коммуникативной мотивации. Суть заключается в том, что после изучения конкретных тем обучающимся может быть предложено произвести рефлексию на родную страну и родную культуру и рассказать, как обстоят дела по данному вопросу в России. Например, после изучения темы «Национальная еда в Великобритании» учащимся может быть дано задание по аналогии с материалом в учебнике подготовить материал о любимом блюде российской кухни, или национальной российской еде, или о традиционном семейном кулинарном рецепте и т. п.

Коммуникативная мотивация на занятиях по иностранному языку также может поддерживаться специальной структурой (этапами) урока [7]. Во-первых, каждый урок должен включать от десяти этапов с тем, чтобы учащиеся и студенты переключались и переключали внимание с одного вида деятельности на другой. Во-вторых, упражнения и задания урока должны быть максимально систематизированы таким образом, чтобы обучающиеся формировали и аспекты языка (лексику и грамматику (если необходимо – фонетику)), и виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение и письмо). По объективным причинам написание письменных работ должно осуществляться преимущественно во внеаудиторное время. Хотя некоторые технологии обучения, включающие развитие умений письменной речи на основе конкретных методов обучения (например, метода рецензирования) или средств обучения (например, ИКТ), могут содержать этапы методики, реализуемые в аудитории (например, мозговой штурм, обсуждение черновых версий работы, обсуждение аргументов «за» и «против» и т. п.). Кроме того, особую популярность среди учащихся и студентов приобретают групповые языковые или культуроведческие проекты [12–15]. Отличительная черта проектной методики – это объединение обучающихся вокруг одного общего проекта, разделение обязанностей и ответственности за выполнение проекта, получение одной общей оценки за общий результат деятельности. Проектная работа имеет большой мотивационный потенциал, особенно если она реализуется на базе платформ и сервисов Интернета нового поколения. В научной литературе имеется большой корпус исследований, посвященных обучению иностранному языку посредством ИКТ [16–19].

Актуализация студентом субъектной позиции в процессе обучения международной письменной коммуникации. Понимание субъектной позиции студента основывается на учении С.Л. Рубинштейна [20], в котором субъект рассматривается в качестве центра организации бытия и субъектности, проявляющихся через активную позицию человека, его потребность и способность самосовершенствоваться и самоорганизовываться. Именно поэтому субъектная позиция по праву называется акмеологическим фено-

меном. В целом субъектная позиция характеризует человека не как пассивного созерцателя (хотя у кого-то может быть и такая позиция), а в качестве активной личности, видящей потребность и проявляющей готовность к самосовершенствованию, самостоятельному планированию своего совершенствования, реализации задуманного, быстрой и адекватной реакции на изменения внешнего мира. Субъектная позиция студента – это его потребность в индивидуализации, авторстве, самостоятельности и лидерстве и способность к ним. Субъектная позиция характеризуется высокой долей активности, сознательности, эмоциональностью, требовательностью к себе и окружающим [21–22].

В обучении студентов-международников международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования актуализация субъектной позиции будет заключаться в следующем. Во-первых, студенты сознательно относятся к использованию метода рецензирования в овладении международной письменной коммуникацией. Они понимают, что на основе данного метода они обучаются друг у друга через участие в групповой работе по рецензированию. Они понимают, что, каким бы ни было группирование студентов в мини-группы («сильные» с «сильными» или «сильные» со «слабыми»), все студенты независимо от уровня владения иностранным языком и общекультурного уровня развития будут учиться друг у друга.

Во-вторых, студенты осознают ответственность за участие в групповом проекте по рецензированию письменных работ друг друга, в котором несколько человек объединены общей целью, выполняют разные роли, но разделяют общую ответственность за выполнение проекта; осознают, что успех проекта зависит от каждого из них в частности и от того, как сработает группа в целом.

В-третьих, при реализации проекта студенты могут сами выбрать траекторию его реализации (в рамках предложенного общего алгоритма обучения). Это будет включать распределение ролей и темп работы, а также реализацию дополнительных элементов обучения (больше число комментариев со стороны каждого участника проекта, развернутость комментариев и т. п. по сравнению с минимальными стандартными требованиями,

поставленными перед участниками проекта преподавателем).

В-четвертых, такое активное обучение обеспечивает поддержание мотивации изучать иностранный язык в целом и участвовать в рецензировании письменных работ друг друга в частности.

Группирование студентов в группы по уровню владения иностранным языком. Многие ученые, занимающиеся использованием метода рецензирования в обучении иностранному языку, поднимали вопрос о требованиях к группированию студентов по уровню владения иностранным языком. Анализ ряда работ свидетельствует о том, что авторы придерживаются разных позиций, как лучше группировать студентов в мини-группы, чтобы достичь максимальной эффективности метода рецензирования. Сторонники одной позиции утверждают, что в мини-группы нужно группировать студентов с одинаковым уровнем владения иностранным языком [1; 2]. Так, если в классе есть студенты с разным уровнем владения языком, группирование должно осуществляться по принципу «сильные с сильными», «слабые со слабыми». Иной принцип группирования приводит к тому, что студенты с низким уровнем владения иностранным языком чувствуют себя скованно и стесняются комментировать письменные работы студентов с более высоким уровнем владения языком. Студенты же с высоким уровнем владения иностранным языком также часто не желают работать в группах со студентами, чей уровень владения иностранным языком ниже их. Многие не видят и не понимают, чему они могут научиться, работая со «слабыми» студентами. Это приводит к невозможности в полном объеме использовать дидактический потенциал метода рецензирования.

Сторонники другой точки зрения, наоборот, считают, что при группировании в мини-группы можно распределять студентов по принципу «сильные» со «слабыми» [23]. При полноценной работе это позволит студентам с низким уровнем владения иностранным языком тянуться за «сильными» и учиться не только у учителя, но и у «сильных» однокурсников. Студенты же с высоким уровнем владения иностранным языком могут также расти как в языковом плане (занимаясь самостоятельной учебной деятельностью и само-

совершенствованием), так и в плане лидерства, выступая модераторами проектов и наставниками менее «сильных» студентов.

На наш взгляд, обе точки зрения имеют аргументы «за» и «против». Во многом первостепенную роль при принятии решения о группировании студентов в мини-группы по уровню владения иностранным языком будет играть психологический климат в коллективе. В идеале, когда сложился достаточно благоприятный климат в коллективе, нет раскола студентов на «сильные» и «слабые», можно осуществить группирование по принципу присутствия в каждой мини-группе студентов с разным уровнем владения иностранным языком. Если же в коллективе не сложились благоприятные отношения между студентами с разным уровнем успеваемости, то в основе группирования могут лежать другие факторы.

В нашем исследовании приоритет отводится группированию студентов в мини-группы независимо от уровня владения иностранным языком. Обусловлено это в первую очередь тем, что в отличие от многих неязыковых направлений подготовки, где иностранный язык не является профильным (и, как результат, обучаются студенты с разнополярными уровнями владения иностранным языком (от 0 до B2)), на направлении подготовки «Международные отношения» иностранный язык является профильным предметом. В этой связи, а также учитывая конкурс при поступлении на данное направление подготовки, уровень владения иностранным языком студентов-международников ранжируется от B1 до B2, что, на наш взгляд, не будет оказывать существенного влияния на результаты обучения.

Владение студентами иностранным языком на уровне B1. Иноязычная коммуникативная компетенция, формирование которой выступает одной из основных целей обучения языку, является уровневой категорией. В мировой практике существуют две распространенные шкалы уровней владения иностранным языком. Первая шкала разработана Американскими советами по преподаванию иностранных языков (ACTFL – American Councils on the Teaching of Foreign Languages) [24]. Первоначально шкала была разработана в 1986 г. в США и за этот период была немного подкорректирована. Современная шкала уровней владения иностран-

ным языком Американских советов по преподаванию иностранных языков состоит из четырех уровней и ряда соответствующих подуровней. Первый – начальный уровень владения языком (novice) – включает начальный низкий, начальный средний и начальный высокий подуровни. Второй – средний уровень владения языком (intermediate) – включает средний начальный, средний средний, средний продвинутый подуровни. Третий – высокий уровень владения языком – включает высокий начальный, высокий средний и высокий продвинутый подуровни. Четвертый – уровень владения языком в совершенстве. Последний четвертый уровень появился в шкале ACTFL только в 2012 г. Его появление, на наш взгляд, может быть связано с тем, что Европейская шкала уровней владения иностранным языком содержит «владение языком в совершенстве» в качестве заключительного уровня.

Вторая шкала – это Европейская шкала уровней владения иностранным языком (CEFR). Разработана в рамках проекта Совета по образованию Совета Европы для унификации образовательных стандартов в области методики обучения иностранным языкам в странах Евросоюза. Шкала состоит из шести уровней: A – уровень элементарного владения (A1 – уровень выживания; A2 – предпороговый уровень), B – уровень самостоятельного владения иностранным языком (B1 – пороговый; B2 – пороговый продвинутый); C – уровень свободного владения иностранным языком (C1 – профессионального владения языком; C2 – владения языком в совершенстве).

Каждый из уровней и подуровней владения иностранным языком двух шкал имеет свое описание. Изучение дескрипторов каждого уровня показывает, что между ними существует строгая преемственность. Развитие умений (по видам речевой деятельности) нового уровня базируется на предыдущем. С подписанием Российской Федерацией Боннской конвенции в нашей стране уже на протяжении ряда лет используется Европейская шкала уровней владения иностранным языком.

В контексте настоящего исследования в качестве одного из психолого-педагогических условий выделяется «владение студентами иностранным языком на уровне B1».

В процессе обучения международной письменной коммуникации студенты-международники должны будут писать связные тексты (международные документы), а также комментировать письменные работы одногруппников, выражая свои мнения и суждения. В соответствии с описанием уровней владения иностранным языком, выполнение заданий на создание письменных текстов и комментирование письменных работ одногруппников возможно будет при владении иностранным языком на уровне В1 и выше.

Сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции. В российской научной литературе последних лет можно встретить различные термины, характеризующие способность обучающихся использовать компьютерные и программные средства в образовании [16–19; 25; 26]. К таким терминам относятся: компьютерная грамотность, ИКТ-компетентность, медиаграмотность, лингвокомпьютерная компетенция. Остановимся подробнее на этих понятиях.

Компьютерная грамотность – это один из самых первых терминов, который появился в 80-е гг. XX в. Он означает умение человека совершать стандартные операции на компьютере (включить / выключить, пользоваться текстовыми редакторами, интернет-браузерами, электронной почтой и т. п.). Как утверждает М.Н. Евстигнеев [25; 27], этот термин обозначает начальный уровень владения компьютерными средствами. Уже обладая компьютерной грамотностью, индивид может продолжить свое обучение и научиться использовать компьютерные средства для решения своих личных или профессиональных задач.

Медиаграмотность обозначает способность личности пользоваться (создавать и извлекать информацию) различными цифровыми видами медиаформатов и жанров. Медиаграмотность является общедидактическим термином, который в зависимости от области знания будет включать разное понятийное содержание.

ИКТ-компетентность – это способность личности использовать современные информационные и коммуникационные технологии для получения, обработки, фиксации, распространения и хранения информации. В своем диссертационном исследовании М.Н. Евстигнеев разработал содержание обучения ИКТ-

компетентности преподавателя иностранного языка. Для него ИКТ-компетентность преподавателя – это его способность использовать весь спектр современных ИКТ для преподавания иностранного языка и культуры страны ИЯ [25]. В своей работе М.Н. Евстигнеев предлагает целый спектр языковых навыков речи и речевых умений, формируемых и развиваемых у обучающихся на основе конкретных ИКТ (блогов, вики, подкастов, лингвистических корпусов, мультимедийных программ, учебных интернет-ресурсов). Таким образом, термин «ИКТ-компетентность» также будет общедидактическим. В рамках каждой области знания он будет иметь разное содержание, как это продемонстрировал в своей работе М.Н. Евстигнеев.

Лингвокомпьютерная компетенция представляет собой способность использовать конкретные информационные технологии с целью изучения иностранного языка [26]. По своему понятийному наполнению термин «лингвокомпьютерная компетенция» повторяет «ИКТ-компетентность преподавателя иностранного языка» или «ИКТ-компетентность изучающего иностранный язык», однако, на наш взгляд, является более точным и конкретным, т. к. имеет отношение исключительно к методике обучения иностранным языкам.

Анализ ряда определений свидетельствует о том, что между терминами прослеживается преемственность. Новые термины появлялись в связи с тем, что более ранние термины уже не в состоянии включить в себя новое понятийное содержание. Так, к термину «компьютерная грамотность» появились термины «медиаграмотность», а затем «ИКТ-компетентность». Термины «ИКТ-компетентность» и «лингвокомпьютерная компетенция» очень близки по своему понятийному содержанию. Нам представляется термин «ИКТ-компетентность» более широким с дидактическим диапазоном. Он включает способности, характерные представителям различных областей знаний, использующих ИКТ для решения различных задач. Термин же «лингвокомпьютерная компетенция» более узкий и включает в себя малую часть общедидактического термина «ИКТ-компетентность», относящуюся к обучению иностранному языку. В нашем исследовании под лингвокомпьютерной компетенцией студен-

тов следует понимать способность студентов использовать современные информационные и коммуникационные технологии с целью овладения аспектами иностранного языка и речевой деятельностью на изучаемом языке. Лингвокомпьютерная компетенция будет включать способность студентов:

- осуществлять поиск и отбор необходимого материала в сети Интернет;
- размещать письменные работы на выбранной интернет-платформе;
- извлекать размещенные на выбранной интернет-платформе материалы;
- размещать комментарии к письменным работам одноклассников.

Следование заранее разработанным этапам обучения выступает последним психолого-педагогическим условием. Авторы многих работ, посвященных использованию новых инновационных методов обучения или новых информационных и коммуникационных технологий, неоднократно утверждали, что для эффективности и продуктивности предлагаемых методик учащиеся и студенты должны четко следовать этапам разработанного алгоритма или технологии. Предлагаемые этапы реализации проектной деятельности обучающихся – это четко структурированная последовательность действий преподавателя и обучающихся, ведущая к достижению поставленной учебной цели. В научной литературе имеются исследования, авторы которых приводили примеры того, как отсутствие алгоритма или технологии обучения приводило к несостоятельности методики обучения и невозможности достигнуть желаемых результатов. Одним из первых таких исследований была работа М. Мэфер и Ф. Кастанос [28]. Ученые занимались экспериментальной методикой обучения письменному межкультурному взаимодействию мексиканских студентов, изучающих английский язык. Студентам предлагалось во внеаудиторное время посредством электронной почты обсудить со своими друзьями по переписке (участниками телекоммуникационного проекта из США) аспекты американской культуры. При этом специальных заданий, детализирующих методику, авторы студентам не предлагали. В конце экспериментального обучения выяснилось, что мексиканские студенты не только не сформировали ожидаемые межкультурные или социокультур-

ные умения, но сформировали ложные стереотипы о культуре страны изучаемого языка, а некоторые даже сформировали негативное отношение к американской культуре и ее представителям. Анализируя полученные результаты обучения, М. Мэфер и Ф. Кастанос пришли к тому, что одного задания принимать участие в телекоммуникационном проекте с носителями языка студентам явно недостаточно. Вся методика должна была быть четко структурирована, разбита на этапы, на каждом из которых должны были быть прописаны действия преподавателя и студентов. Ожидания преподавателя, что студенты сами смогут структурировать свою учебную деятельность и организовать свою работу во внеаудиторное время без преподавателя, закончились провалом. Результаты данного эксперимента явились достаточным аргументом для многих последующих разработчиков инновационных методик отдельно выделять этапы или шаги обучения.

Обучение международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования является чрезвычайно сложным педагогическим процессом, который должен быть четко структурирован с целью достижения эффективности результатов. В этой связи следование заранее разработанным этапам обучения выступает заключительным психолого-педагогическим условием.

Заключение

Необходимо отметить, что анализ теоретических работ и практических разработок, посвященных методикам обучения иностранному языку и культуре посредством новых инновационных методов и средств обучения, позволил выявить и обосновать ряд психолого-педагогических условий. Реализация данных условий в методическую модель обучения и этапы обучения будет способствовать эффективности процесса обучения студентов-международников международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования. К таким психолого-педагогическим условиям предлагается отнести следующие: а) развитие положительной мотивации студентов к участию в обучении на основе метода рецензирования; б) актуализация студентом субъектной позиции в процессе обучения международной письменной коммуникации; в) группирование студентов в группы по уровню владения

иностранном языке; г) владение студентами иностранным языком на уровне B1; д) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции; е) следование заранее разработанным этапам обучения.

Список литературы

1. Horowitz M. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom // *TESOL Quarterly*. 1986. № 20 (3). P. 445-462.
2. Davies P. Peer assessment: Judging the quality of students' work by comments rather than marks // *Innovations in Education and Teaching International*. 2006. № 43 (1). P. 69-82.
3. Шопенгауэр А. О четвероюм корне закона достаточного основания. Философские рассуждения Артура Шопенгауэра: пер. с нем. М.: Товарищество печатного дела и торговли И.Н. Кушнерев и Ко, 1902.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2005.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2009.
6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
7. Соловьева Е.Н. Методика обучения английскому языку. М.: Просвещение, 2002.
8. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.
9. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы). М.: ВК, 2012.
10. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985.
12. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2000. № 4. С. 3-10.
13. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение США: 10–11 классы. М.: Еврошкола, 2004.
14. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение Великобритании. Культуроведение США. М.: АСТ/Астрель, 2007.
15. Максаев А.А. Методика развития социокультурных и речевых умений учащихся в процессе реализации международных образовательных языковых проектов (английский язык, профильный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
16. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практики. М.: МГУ, 2009.
17. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва: Глосса-пресс; Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
18. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2013.
19. Капранчикова К.В. Методика обучения иностранному языку студентов на основе мобильных технологий (английский язык, направление подготовки «Юриспруденция»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989.
21. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1997.
22. Деркач А.А., Заыкин В. Акмеология. СПб., 2003.
23. Johnson K. Understanding communication in second language classroom. N. Y., 1995.
24. ACTFL Proficiency Guidelines. US: ACTFL, 2012.
25. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // *Иностранные языки в школе*. 2011. № 9. С. 3-9.
26. Попова Н.В. Новые средства контроля сформированности иноязычной лингвокомпьютерной компетентности студентов неязыкового вуза: на примере машинного перевода делового дискурса // *Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств*. 2014. № 202. С. 77-84.
27. Евстигнеев М.Н. Генезис и вариативность понятийного содержания терминов в области информатизации образования // *Язык и культура*. 2013. № 1 (21). С. 63-73.
28. Meagher M., Castaños F. Perceptions of American culture: The impact of an electronically-mediated cultural exchange program on Mexican high school students // *Computer-mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996. P. 187-201.

References

1. Horowitz M. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 1986, no. 20 (3), pp. 445-462.
2. Davies P. Peer assessment: Judging the quality of students' work by comments rather than

- marks. *Innovations in Education and Teaching International*, 2006, no. 43 (1), pp. 69-82.
3. Shopengauer A. *O chetveroyakom korne zakona dostatochnogo osnovaniya. Filosofskie rassuzhdeniya Artura Shopengauera* [On the fourfold root of the principle of sufficient reason. Arthur Schopenhauer's philosophical examination]. Moscow, Comradeship of printing industry and commerce I.N. Kushnerev and co. Publ., 1902. (In Russian).
 4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Akademiya Publ., 2005. (In Russian).
 5. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. (In Russian).
 6. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* [Methods of foreign language teaching in the secondary school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. (In Russian).
 7. Solovova E.N. *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku* [Methods of English teaching]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2002. (In Russian).
 8. Shatilov S.F. *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole* [Methods of German teaching in the secondary school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. (In Russian).
 9. Shchukin A.N. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam (Lingvodidakticheskie osnovy)* [Theory of foreign language teaching (linguo-didactic basis)]. Moscow, VK Publ., 2012. (In Russian).
 10. Belyaev B.V. *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam* [Notes on the psychology of foreign language teaching]. Moscow, 1965. (In Russian).
 11. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1985. (In Russian).
 12. Polat E.S. Metod proektov na urokakh inostrannogo yazyka [Project method at foreign language lessons]. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2000, no. 4, pp. 3-10. (In Russian).
 13. Safonova V.V., Sysoev P.V. *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Angliyskiy yazyk. Elektivnye kursy. Kul'turovedenie SShA: 10–11 klassy* [Programs of general education institutions. English. Elective courses. Cultural studies of the USA: 10–11 classes]. Moscow, Euroshkola Publ., 2004. (In Russian).
 14. Safonova V.V., Sysoev P.V. *Angliyskiy yazyk. Elektivnye kursy. Kul'turovedenie Velikobritanii. Kul'turovedenie SshA* [English. Elective courses. Cultural studies of the Great Britain. Cultural Studies of the USA]. Moscow, AST/Astrel Publ., 2007.
 15. Maksaev A.A. *Metodika razvitiya sotsiokul'turnykh i rechevykh umeny uchashchikhsya v protsesse realizatsii mezhdunarodnykh obrazovatel'nykh yazykovykh proektov (angliyskiy yazyk, profil'nyy uroven')* [Methods of students' sociocultural and speaking skills enhancing in a process of realization of international educational projects (English for specialists)]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2015. (In Russian).
 16. Titova S.V. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktiki* [Information and Communication Technologies in Humanities: Theory and Practice]. Moscow, Moscow State University Publ., 2009. (In Russian).
 17. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s is-pol'zovaniem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet-tekhnologiy* [Method of foreign language teaching using new ICT and Internet technologies]. Moscow, Glossa-Press Publ., Rostov-on-Don, Phoenix Publishing House, 2010. (In Russian).
 18. Sysoev P.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Book House "Librokom" Publ., 2013.
 19. Kapranchikova K.V. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku studentov na osnove mobil'nykh tekhnologiy (angliyskiy yazyk, napravlenie podgotovki "Yurisprudentsiya")* [Methods of foreign language teaching students based on mobile technologies (English, Graduate programs "Legal Studies")]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2014. (In Russian).
 20. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii: v 2 t.* [Basic concepts of general psychology: in 2 parts] Moscow, 1989. (In Russian).
 21. Anan'ev B.G. *O problemakh sovremennogo che-lovekoznaniya* [On the problems of modern human study]. Moscow, Nauka Publ., 1997. (In Russian).
 22. Derkach A.A., Zazykin V. *Akmeologiya* [Acmeology]. St. Petersburg, 2003. (In Russian).
 23. Johnson K. *Understanding communication in second language classroom*. New York, 1995.
 24. *ACTFL Proficiency Guidelines*. US: ACTFL, 2012.
 25. Evstigneev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti is pol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Foreign language teacher's competence in using information and communication technologies].

- Inostrannyye yazyki v shkole*, 2011, no. 9, pp. 3-9. (In Russian).
26. Popova N.V. Novye sredstva kontrolya sformirovannosti inoyazychnoy lingvokomp'yuternoy kompetentnosti studentov neyazykovogo vuza: na primere mashinnogo perevoda delovogo diskursa [New means of monitoring computer-assisted: language learning competence in higher school non-linguistic majors: with machine translation of business discourse as example]. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2014, no. 202, pp. 77-84. (In Russian).
 27. Evstigneev M.N. Genezis i variativnost' ponyatiynogo soderzhaniya terminov v oblasti informatizatsii obrazovaniya [Genesis and variability of conceptual content of education informatization terms]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 1 (21), pp. 63-73. (In Russian).
 28. Meagher M., Castaños F. Perceptions of American culture: The impact of an electronically-mediated cultural exchange program on Mexican high school students. *Computer-mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 1996, pp. 187-201.

Поступила в редакцию 01.03.2016 г.
Received 1 March 2016

UDC 378.375

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' WRITING SKILLS USING PEER REVIEW METHOD

Kirill Andreevich MERZLYAKOV

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsional'naya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: post@tsutmb.ru

Assistant of Methods of Humanitarian Disciplines and Linguodidactics Teaching Department

E-mail: ronnie08@yandex.ru

The identification and validation of psycho-pedagogical conditions of training students majoring in International relations writing skills using peer review method is considered. Under the psychological and pedagogical conditions we mean external measures of influence on the process of teaching a foreign language training, which are aimed at both the intensification of the learning process, and the improvement of the efficiency and effectiveness of learning outcomes. The following psychological and pedagogical conditions, which account for the effectiveness of the training needs of students of international relations on the basis of written communication reviewing the method are discussed: a) the development of positive motivation of students to participate in training on the basis of the review of the method; b) updating of a subject position of the student in the learning process of the international written communication; c) grouping of students in the group based on the level of foreign language knowledge; d) students' proficiency in a foreign language at B1 level; e) development of students' ICT competence; f) following stages of algorithm. Taken together, these psycho-pedagogical conditions will affect the selection of training content, methods and forms of education and, ultimately, the outcome of training.

Key words: pedagogical and psychological conditions; peer review; international relations; writing skills

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-29-40

УДК 808.5+811.111

РОЛЬ И МЕСТО ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ МЕНЕДЖЕРА

© Надежда Сергеевна ВОЛКОВА

Московский педагогический государственный университет
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1
E-mail: r@mpgu.edu
ассистент кафедры иностранных языков
E-mail: nadwolf@rambler.ru

Высококвалифицированный специалист в области управления должен обладать широким спектром профессиональных умений и навыков, необходимых для эффективного решения управленческих задач, главной из которых является умение осуществлять деловую и профессиональную коммуникацию на всех уровнях профессионального взаимодействия. Письменная коммуникация играет важную роль в деятельности менеджера, т. к. необходимость составлять письменные коммуникативные акты самой разной направленности является повседневной обязанностью менеджера любого уровня. Современные требования, предъявляемые к выпускникам управленческого вуза, делают владение навыками иноязычной письменной коммуникации неотъемлемым признаком профессиональной компетентности будущих менеджеров. Проанализированы роль и место, которое занимает иноязычная письменная коммуникация в профессиональном общении менеджера. Приведены конкретные примеры ситуаций, в которых менеджеру требуется осуществлять письменное деловое общение.

Ключевые слова: менеджер; профессиональное общение; письменное деловое общение; иноязычное письменное общение

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-41-45

Одной из основных отраслей, без которой невозможно функционирование ни одной системы или организации, будь то государственное предприятие, крупная корпорация, предприятие малого или среднего бизнеса, является управление. Менеджмент как дисциплина давно стал неотъемлемой частью учебного плана абсолютного большинства высших учебных заведений, выпускающих управленцев для всех отраслей экономики. Высококвалифицированные управленцы всегда были востребованы на рынке труда. На современном этапе развития общества понятие «менеджер» прочно закрепилось в категориальном аппарате системы государственного управления, обозначая как того, кто руководит крупной организацией на самом высоком уровне, так и того, в чьем подчинении находится небольшая группа сотрудников, например, менеджер отдела продаж или менеджер по рекламе.

Необходимо отметить, что зачастую незнание функций и обязанностей менеджера приводит к неправильному использованию данного термина. Менеджер – это управляющий, обеспечивающий внутривидовую деятельность предприятия, налаживаю-

щий связи с партнерами, клиентами (поставщиками) или исследующий рынок сбыта. Менеджером называют того, кто руководит, прежде всего, человеческими ресурсами, и организует, контролирует, мотивирует персонал, для чего ему необходимо владеть широким диапазоном профессиональных умений и навыков. Данные умения, или компетенции закреплены в федеральных нормативных документах (ФГОС ВО по направлению подготовки 080200 «Менеджмент») [1], а также входят в разрабатываемые профессиональные стандарты для управленцев. В их числе присутствуют: владение навыками поиска, анализа и использования нормативных и правовых документов в своей профессиональной деятельности (ОПК-1); способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4); владение навыками составления финансовой отчетности с учетом последствий влияния различных методов и способов финансового учета на финансовые результаты деятельности организации на основе использования современных методов обработки деловой

информации и корпоративных информационных систем (ОПК-5); способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-7) [1].

Современная социально-экономическая среда предъявляет к выпускнику управленческого вуза высокие требования и обозначает широкий спектр профессиональных компетенций в области организационно-управленческой, информационно-аналитической и предпринимательской сфер деятельности, которыми должен обладать квалифицированный специалист-управленец.

Для осуществления эффективной предпринимательской деятельности менеджеру понадобятся навыки бизнес-планирования, создания и развития новых организаций, координации предпринимательской деятельности [1].

Осуществление коммуникации с целью получения или передачи информации, а также воздействие на подчиненных для достижения организационных целей, принятие решений и их реализация посредством профессиональной коммуникации являются основными трудовыми функциями менеджера [2].

Из вышесказанного следует, что умение осуществлять письменное профессионально-деловое общение является необходимым компонентом профессиональной компетенции менеджера, так как составление деловой документации занимает значительный объем рабочего времени руководителя любого уровня [3].

Служебные записки, отчеты, информационные и сопроводительные письма, предложения образуют внутренние контакты организации, необходимые для осуществления ее деятельности и решения как рутинных управленческих вопросов, так и важных управленческих задач. Деловые письма различной направленности, пресс-релизы играют существенную роль в формировании имиджа организации во внешней деловой среде.

Кроме того, письменная речь всегда имеет больший юридический вес, нежели устная форма общения. Письменно оформленное распоряжение является документом,

служащим директивой для сотрудников и дающим руководителю право принятия административных мер в случае его невыполнения. Письменные ответы клиентам и партнерам организации часто служат доказательствами при судебных разбирательствах или исках против компании, что значительно повышает ответственность их составителя.

Профессиональное деловое общение менеджера имеет свои характерные особенности, обусловленные его трудовыми функциями и действиями, и реализуется в двух областях – внешней и внутренней.

Область внешнего профессионального общения менеджера определяется связями его организации с другими подобными ей организациями, деловыми партнерами, государственными структурами и т. д.

Область внутреннего профессионального общения может быть представлена взаимодействием руководителя с подчиненными, руководителями структурных подразделений организации как выше-, так и нижестоящими.

Иноязычное письменное деловое общение, которое осуществляет менеджер, действуя в рамках одной или другой области, предполагает составление целого ряда письменных коммуникативных актов.

Так, в области внешнего профессионального общения менеджеру необходимо составлять:

- деловые письма различной направленности;
- сопроводительные письма;
- факсимильные сообщения;
- пресс-релизы;
- резюме;
- анкеты.

Письменная коммуникация в области внутреннего профессионального общения может быть представлена:

- распоряжениями;
- служебными записками;
- отчетами;
- предложениями;
- электронными письмами различной направленности (уведомления, запросы и предоставление информации и т. д.);
- тезисными планами.

Иноязычное профессиональное общение менеджера, как внешнее, так и внутреннее, обусловлено характером его отношений с коммуникантами: в первом случае он чаще

всего выступает в качестве делового партнера, имеющего равный статус со своим адресатом; во втором случае он сам выступает либо в качестве подчиненного, либо руководителя [4; 5]. Занимаемое положение в первом или втором случае не может не оказать влияние на структурно-стилистические особенности осуществляемой им письменной деловой коммуникации.

Так, при иноязычном письменном общении с деловыми партнерами или клиентами организации стиль общения менеджера будет менее директивным и более эмоционально-окрашенным. Очевидно, что в ответе на жалобу клиента будут преобладать успокаивающие, убеждающие конструкции, говорящие о внимании данной организации к своим клиентам, тогда как служебная записка или распоряжение, адресованное подчиненным, будет носить информирующий или директивный характер в зависимости от ситуации.

В ситуации, где менеджеру может быть дано поручение подготовить отчет для высшего руководителя, ему понадобятся иные умения иноязычной письменной деловой коммуникации: прежде всего, умение отобрать информацию и представить ее в краткой, четкой, безличной форме, используя соответствующее графическое оформление.

Менеджеру может быть поручено написать объявление для персонала или посетителей, или дать объявление в газете, как в приводимой ситуации:

«Управляющий директор компании Swedsen Furnishings, Brisbane, Australia просит менеджера по работе с клиентами дать в местной газете объявление о том, что магазин переезжает в другое помещение». В приводимом телефонном разговоре директор сообщает менеджеру информацию, которую необходимо сообщить клиентам.

Очевидно, что данная письменная форма коммуникации по структуре, форме и стилю подачи информации будет отличаться от вышеперечисленных письма клиенту, отчета или служебной записки.

Как было указано выше, современному специалисту необходимо умение за короткое время обрабатывать и анализировать большие объемы информации с целью ее последующей презентации в сжатом виде. Так, менеджеру может быть дано поручение изучить новую документацию или найти ин-

формацию в Интернете и представить руководителю, или подчиненным тезисный план изученного, например: компания, в которой работает специалист, продает товары через интернет-магазин. Директор по продажам просит сотрудника прийти на совещание и объяснить основные пункты Закона о защите прав потребителей.

В этом случае специалисту необходимо не только найти нужный документ, но и обработать представленную в нем информацию, выделив главное, т. е. имеющее отношение к сфере предоставления торговых услуг по Интернету, но и представить ее в обобщенной, понятной для восприятия форме.

Таким образом, становится очевидным, что для успешного осуществления иноязычного письменного профессионального общения менеджеру необходимо хорошо знать не только типы письменных коммуникативных актов, структуру и правила их составления, но и ориентироваться в ситуации письменного общения, понимать и уметь реализовывать обусловленные ею коммуникативные намерения.

Все перечисленные ситуации, в которых менеджер сталкивается с необходимостью осуществлять письменное деловое общение, дают представление о том, насколько важно будущему специалисту владеть навыками иноязычной письменной деловой коммуникации для успешного и эффективного решения профессиональных задач.

Таким образом, обучение иноязычному письменному деловому общению бакалавров управленческих специальностей должно быть целенаправленным и отвечать современным требованиям, предъявляемым к подготовке высококвалифицированных специалистов в области управления [6–8]. Так как профессиональное общение менеджеров обусловлено необходимостью установления деловых контактов с представителями различных культур для достижения практических целей и задач, необходимо снабдить будущих специалистов широким спектром умений и навыков.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» квалификации (степе-

- ни) «бакалавр». URL: <http://yandex.ru/click/jsredir> (дата обращения: 01.02.0216).
2. Опокин А. Профессионально-ориентированное общение менеджеров на иностранном языке как методическая категория. URL: http://www.universalinternetlibrary.ru/book/53222/chitat_knigu.shtml (дата обращения: 01.02.0216).
 3. Ребус Б.М. Психологические основы делового общения. М.: Илекса, 2001. 175 с.
 4. Жаркова Т.И., Сороковых Г.В. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. М.: Флинта: Наука, 2014. 320 с.
 5. Payton C. LCCI English for Business Level 2 Testbuilder. L.: MacMillan Publishers Ltd, 2010. 127 p.
 6. Путиловская Т.С. Программа учебной дисциплины «Английский язык» квалификации (степени) выпускника бакалавр / Государственный университет управления, Институт иностранных языков ГУУ, кафедра английского языка № 1; [сост.: Л.В. Дудник, Т.С. Путиловская]. М.: ГУУ, 2011. 78 с.
 7. Путиловская Т.С. Концепция обучения иностранным языкам в управленческом образовании: монография. М.: Государственный университет управления, институт иностранных языков и лингвокоммуникаций в управлении ГУУ, 2014. 115 с.
 8. Волкова Н.С. Специфика иностранного языка как учебной дисциплины в управленческом образовании // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам 3 Международной научно-практической конференции: в 6 ч. / под общ. ред. И.П. Ткачевой. Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. Ч. 5. 136 с.
- language as a methodical category]. Available at: http://www.universalinternetlibrary.ru/book/53222/chitat_knigu.shtml (accessed 01.02.0216).
3. Rebus B.M. *Psikhologicheskie osnovy delovogo obshcheniya* [Psychological basic concepts of business communication]. Moscow, Ilekxa Publ., 2001. 175 p.
 4. Zharkova T.I., Sorokovykh G.V. *Tematicheskii slovar' metodicheskikh terminov po inostrannomu yazyku* [Thematic dictionary of methodical terminology in a foreign language]. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2014. 320 p. (In Russian).
 5. Payton C. *LCCI English for Business Level 2 Testbuilder*. London, MacMillan Publishers Ltd., 2010. 127 p.
 6. Putilovskaya T.S. *Programma uchebnoy distsipliny "Angliyskiy yazyk" kvalifikatsii (stepeni) vypusknika bakalavr. Gosudarstvennyi universitet upravleniya, Institut inostrannykh yazykov GUU, kafedra angliyskogo yazyka № 1* [Educational Program "English" (Qualification (Degree) "Bachelor"). The State University of Management, Institute of Foreign Languages of the SUM, English Department № 1], compiler L.V. Dudnik, T.S. Putilovskaya. Moscow, The State University of Management Publ., 2011. 78 p. (In Russian).
 7. Putilovskaya T.S. *Kontseptsiya obucheniya inostrannym yazykam v upravlencheskom obrazovanii: monografiya* [Foreign language teaching conception in management studies]. Moscow, The State University of Management, Institute of Foreign Languages of the State University of Management, 2014. 115 p. (In Russian).
 8. Volkova N.S. *Spetsifika inostrannogo yazyka kak uchebnoy distsipliny v upravlencheskom obrazovanii* [Foreign language specificity as an educational subject in management studies]. "Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii": sbornik nauchnykh trudov po materialam 3 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 6 ch. ["Modern trends of development of science and technologies": collection of scientific works and materials of the 3rd International research and application conference: in 6 parts], gen. ed. I.P. Tkacheva. Belgorod, self-employed entrepreneur Tkacheva E.P., 2015, part 5. 136 p. (In Russian).
- Поступила в редакцию 02.03.2016 г.
Received 2 March 2016

UDC 808.5+811.111

THE ROLE AND PLACE OF WRITTEN COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE IN MANAGER'S PROFESSIONAL COMMUNICATION

Nadezhda Sergeevna VOLKOVA

Moscow State Pedagogical University

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

E-mail: r@mpgu.edu

Assistant of Foreign Languages Department

E-mail: nadwolf@rambler.ru

A high-profile manager should have a wide range of skills at his disposal for the efficient handling of managerial tasks, the skill to communicate professionally at all levels being one of the most significant. Written communication plays an important role in managerial activities since he has to deal with written communicative acts on a daily basis. Mastering written communication in a foreign language is an indispensable skill for a modern manager. The role and place of written communication in a foreign language in the professional communication of the manager are considered. The practical examples of situations in which the manager has to deal with written business communication are given.

Key words: manager; professional communication; written business communication; written communication in a foreign language

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-41-45

УДК 811.13

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ В ЯЗЫКАХ РОМАНСКОЙ ГРУППЫ

© Михаил Михайлович ПЕТРУНИН

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

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методики
преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики
E-mail: petrulin.mikh@yandex.ru

Проведен сравнительный анализ настоящего времени в языках романской группы (на материале испанского, португальского, итальянского и французского языка). Анализ научной литературы позволил провести сравнительный анализ настоящего времени в языках романской группы (на материале испанского, португальского, итальянского и французского языка) для дальнейшего одновременного (синхронного) преподавания данных четырех романских языков на основе их общности. В частности, проведено сравнение групп, на которые подразделяются глаголы в романских языках, проводя параллели с их прародителем латынью. Также проводится сравнение способов образования настоящего времени правильных глаголов и приводится список схожих неправильных глаголов в испанском, португальском, итальянском и французском. Наконец, сопоставлены случаи употребления настоящего времени. Таким образом, сравнительный анализ настоящего времени позволил выявить следующие сходства в лексико-грамматическом строе языков романской группы: равное количество и одинаковый принцип спряжения глаголов; общий набор неправильных глаголов для всех рассматриваемых языков; схожие случаи употребления настоящего времени. Сделан вывод, что на основе выявленных сходств испанского, португальского, итальянского и французского можно разрабатывать методику одновременного изучения нескольких иностранных языков этой группы.

Ключевые слова: сравнительный анализ настоящего времени в языках романской группы; одновременное изучение нескольких языков на основе их общности; романские языки

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-46-50

Глобальные процессы интеграции, обмен информацией, трудовыми ресурсами, интеллектуальными и материальными продуктами между странами позволяют утверждать, что наш мир вступает в период мультилингвизма, когда знание только одного иностранного языка, которым чаще всего является английский, становится недостаточным.

Создание таких единых экономических, образовательных и социальных пространств между странами и народами различных континентов, как, например, Европейский Союз, Организация Объединенных Наций, Болонский процесс, все острее поднимают вопрос о многоязычии.

Совершенно очевидно, что владение несколькими языками перестает быть дополнительной «роскошью», а уже давно стало необходимым требованием к осуществлению полноценной международной деятельности в сферах бизнеса, туризма, образования и культуры.

Подобная интеграция в мировое сообщество предъявляет новые требования к уровню

подготовки выпускников вузов. Для того чтобы будущий специалист лингвистического направления подготовки смог стать успешным, востребованным и конкурентоспособным на мировом рынке труда, необходимо овладеть несколькими современными иностранными языками.

Романская группа языков является самой распространенной в мире по числу говорящих.

Сегодня на романских языках говорят во Франции, Швейцарии, Бельгии, Испании, Португалии и ряда других стран Европейского континента, также испанский и португальский языки являются родными или одними из официальных языков практически всей Южной Америки. И наконец, французский и португальский, в большей степени, и испанский, в меньшей, являются государственными языками многих стран Африканского континента.

На нашей планете проживает семь миллиардов человек и около 700 миллионов в Европе, Латинской Америке и Африке говорят на романских языках в качестве родных

или официальных языков. Отсюда следует признать, что романские языки занимают значительное место в мире среди других групп языков и именно эта языковая группа представляет наибольший практический интерес для изучения.

Ссылаясь на эти факты, приведем сравнение настоящего времени испанского, португальского, итальянского и французского языков для выявления элементов конвергенции и дивергенции, которые помогут будущему специалисту лингвистического направления овладеть несколькими языками.

Во всех индоевропейских языках существует четко выраженное формальное разделение глаголов на морфологические группы, которому не сопутствует никакое смысловое противопоставление. Так, все латинские глаголы делились на четыре спряжения в зависимости от огласовки основы: 1 спр. -а-, 2 спр. -е-, 3 спр. -о- или -и-, 4 спр. -и-. Тип спряжения предопределял позиционное варьирование морфем. В народной латыни и, далее, в романских языках можно отметить лишь сокращение количества латинских ти-

пов глагольного формообразования, наряду с возникновением новых романских подтипов. Основные сдвиги в этой области к началу появления первых романских языков: 1) исчезновение 3 спряжения, распределившегося между 2 и 4; 2) возникновение группы глаголов с суффиксом -sc-, который, утратив свойственное ему в латыни значение «начинательности», получил продуктивность у глаголов 2 и 4 спряжений во всех романских языках [1, с. 329-331].

Таким образом, в испанском, португальском, итальянском и французском языках глаголы делятся на 3 группы, которые спрягаются в зависимости от окончаний инфинитивов. Ниже представлена табл. 1, иллюстрирующая окончания 3-х групп (спряжений) глаголов.

Глаголы спрягаются путем прибавления к основе окончаний, которые указывают на наклонение, время, лицо, залог и число.

В табл. 2 показаны способы образования настоящего времени правильных (типовых) глаголов [2, с. 131, 135-140, 141-142; 3, с. 126; 4, с. 28; 5, с. 91; 6, с. 43-47].

Таблица 1

Окончания 3-х групп (спряжений) глаголов

	1 спряжение	2 спряжение	3 спряжение
Испанский	-ar	-er	-ir
Португальский	-ar	-er	-ir
Итальянский	-are	-ere	-ire
Французский*	-er	-re	-ir

Примечание. * – во французском глаголы, оканчивающиеся на **-re** относятся к 3 спр., а гл. на **-ir** – к 2 спр. В данной статье они были переставлены местами в целях более удобного сравнения.

Таблица 2

Способы образования настоящего времени правильных (типовых) глаголов

	Ед. ч.	Мн. ч.
Испанский	1 спр.: -o, -as, -a, 2спр.: -o, -es, -e, 3 спр.: -o, -es, -e	- amos, -áis, -an - emos, -éis, -en - imos, -ís, -en
Португальский	1 спр.: -o, -as, -a, 2спр.: -o, -es, -e, 3 спр.: -o, -es, -e,	- amos, -ais, -am - emos, -eis, -em - imos, -is, -em
Итальянский	1 спр.: -o, -i, -a, 2спр.: -o, -i, -e, 3 спр.: -o, -i, -e, 3 спр.: -isco, -isci, -isce	- iamo, -ate, -ano - iamo, -ete, -ono - iamo, -ite, -ono - iamo, -ite, -iscono
Французский	1 спр.: -e, -es, -e, 2спр.: -s, -s, -, 3 спр.: -s, -s, -t, 3 спр.: -is, -is, -it	- ons, -ez, -ent - ons, -ez, -ent - ons, -ez, -ent - issons, -issez, -issent

Ниже представлена табл. 3, показывающая пример спряжения глагола «говорить» 1 группы настоящего времени.

Стоит отметить, что во французском и итальянском языках ряд глаголов 3 группы при спряжении в настоящем времени приоб-

ретают суффикс *-isc-* (в итальянском) и *-iss-* (во французском). В итальянском *-isc-* предшествует типовому окончанию, за исключением 1-го, 2-го лица мн. ч.). Во французском суффикс *-iss-* также предшествует типовому окончанию, но только во мн. ч.

Таблица 3

Пример спряжения глагола «говорить» 1 группы настоящего времени

1 спряжение			
Исп.: <i>hablar</i>	Порт.: <i>falar</i>	Ит.: <i>parlare</i>	Фр.: <i>parler</i>
yo hablo tu hablas el, ella habla nosotros/as hablamos vosotros/as hablais ellos/ellas hablan	eu falo tu falas ele/ela fala nos falamos vos falais eles/elas falam	io parlo tu parli lui/lei parla noi parliamo voi parlate loro parlano	je parle tu parles il/elle parle nous parlons vous parlez ils/elles parlent
2 спряжение			
vender vendo vendes vende vendemos vendeis venden	vender vendo vendes vende vendemos vendeis vendem	vendere vendo vendi vende vendiamo vendete vendono	vendre vends vends vend vendons vendez vendent
3 спряжение			
partir parto partes parte partimos partis parten	partir parto partes parte partimos partis partem	partire parto parti parte partiamo partite partono	partir pars pars part partons partez partent

Таблица 4

Список схожих неправильных глаголов для испанского, португальского, итальянского и французского языков

Исп.	Порт.	Ит.	Фр.
haber, tener ser, estar ir dar hacer decir poder querer deber* saber poner conocer venir dormir sentir morir	haver, ter ser, estar ir dar fazer dizer poder querer dever* saber por conhecer vir dormir sentir morrer	avere essere, stare andare dare fare dire potere volere dovere sapere pore conoscere venire dormire sentire morire	avoir etre aller donner* faire dire* pouvoir vouloir devoir savoir mettre connaître venir dormir sentir mourir

Примечание. * – глаголы *donner, dire* во фр., *deber* в исп., *dever* в порт. являются правильными.

Французский	Итальянский
finir	finire
je finis	finisco
tu finis	finisci
il finit	finisce
nous	finissons finiamo
vous	finissez finite
ils finissent	finiscono

Во французском и итальянском, большинство глаголов 3 спряжения скорее имеют спряжение подобно глаголам **finir** и **finire**, чем глаголам **partir** и **partire**. Французские глаголы, которые не спрягаются как **finir**, являются неправильными. Однако, большинство глаголов оканчивающихся на **-ir** спрягаются по парадигме глагола **partir**. В этой парадигме спряжения, глаголы, имеющие в конце своего корня два согласных (**partir**: **part-**), отбрасывают последний согласный корня в ед. ч. настоящего времени и заменяют его окончаниями **-s**, **-s**, **-t** [3, с. 127; 6, с. 45-47; 7, с. 9-11; 8, с. 40].

Неправильные глаголы в настоящем времени.

Важно заметить, что неправильные глаголы в своем большинстве схожи и являются общими для всех рассматриваемых языков. В табл. 4 представлен список схожих неправильных глаголов для испанского, португальского, итальянского и французского языков.

Однако, несмотря на множество схожих неправильных глаголов, каждый из рассматриваемых языков имеет свой ряд глаголов обладающих специфическими моделями спряжений [2, с. 142; 3, с. 126-127; 4, с. 28-30; 6, с. 47-50].

Случаи употребления настоящего времени:

- обозначает действие, которое совершается непосредственно в момент речи и указывает на одновременность с настоящим;
- для обозначения обычного повторяющегося действия;
- для обозначения действия, которое не относится к определенному моменту: общие высказывания, научные определения, пословицы и т. д.;
- для обозначения близкого или запланированного будущего;
- для придания рассказу или описанию в прошедшем или будущем времени большей эмоциональности [2, с. 162; 3, с. 128-130; 6, с. 69; 9, с. 104-106; 10, с. 60].

На основании сделанного сравнения можно сделать вывод, что образование и употребление настоящего времени изъявительного наклонения в испанском, португальском, итальянском и французском в полной мере совпадают. Данный факт окажет сильную поддержку при одновременном обучении этим языкам.

Список литературы

1. Алисова Т.Б., Репина Т.А., Таривердиева М.А. Введение в романскую филологию. М.: Высшая школа, 2007.
2. Нечаева К.К. Португальский язык. Справочник по грамматике. М.: Живой язык, 2009. 224 с.
3. Петрова Л.А. Практическая грамматика итальянского языка. М.: АСТ: Люкс, 2005. 222 с.
4. Берингер А. Краткая грамматика испанского языка. М.: Астрель: АСТ, 2006. 78 с.
5. Никонов Б.А. Грамматика португальского языка. М.: Высшая школа, 1981. 263 с.
6. Форст Г. Французский язык. Краткий курс грамматики. М.: Мир Книги, 2007. 104 с.
7. Heatwole O.W. Comparative Practical Grammar of French, Spanish and Italian. N. Y.: S.F. Vanni, 1949. 206 p.
8. Зельнер М.А. L'italiano. Краткая грамматика итальянского языка. Важнейшие сведения по грамматике с примерами. М.: Астрель, 2009. 96 с.
9. Виноградов В.С. Грамматика испанского языка. Практический курс. М.: Книжный дом «Университет», 2000. 432 с.
10. Солодухина И.В. Грамматика французского языка в таблицах с упражнениями и тестами. М.: Филоматис, 2006. 256 с.

References

1. Alisova T.B., Repina T.A., Tariverdieva M.A. *Vvedenie v romanskuyu filologiyu* [Introduce to Romance Philology]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2007. (In Russian).
2. Nechaeva K.K. *Portugalskiy yazyk. Spravochnik po grammatike* [Portugal. Grammar reference]. Moscow, Zhivoy yazyk Publ., 2009. 224 p. (In Russian).
3. Petrova L.A. *Prakticheskaya grammatika ital'yanskogo yazyka* [Practical grammar of the Italian language]. Moscow, AST: Lyuks Publ., 2005. 222 p. (In Russian).
4. Beringer A. *Kratkaya grammatika ispanskogo yazyka* [Short course on grammar of the Spanish language]. Moscow, Astrel': AST Publ., 2006. 78 p. (In Russian).

5. Nikonov B.A. Grammatika portugal'skogo yazyka [Grammar of Portugal]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1981. 263 p. (In Russian).
6. Forst G. Frantsuzskiy yazyk. Kratkiy kurs grammatiki [French. Short course on grammar]. Moscow, Mir Knigi Publ., 2007. 104 p. (In Russian).
7. Heatwole O.W. Comparative Practical Grammar of French, Spanish and Italian. New York, S.F. Vanni, 1949. 206 p. (In Russian).
8. Zelner M.A. L'italiano. Kratkaya grammatika ital'yanskogo yazyka. Vazhneyshie svedeniya po grammatike s primerami [Short course on grammar of the Italian language]. Moscow, Astrel Publ., 2009. 96 p. (In Russian).
9. Vinogradov V.S. Grammatika ispanskogo yazyka. Prakticheskiy kurs [Spanish grammar. Practical course]. Moscow, Book House "Universitet", 2000. 432 p. (In Russian).
10. Solodukhina I.V. Grammatika frantsuzskogo yazyka v tablitsakh s uprazhneniyami i testami [French grammar in tables with exercises and tests]. Moscow, Filomatis Publ., 2006. 256 p. (In Russian).

Поступила в редакцию 20.01.2016 г.
Received 20 January 2016

UDC 811.13

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PRESENT TENSE IN THE ROMANCE LANGUAGES

Mikhail Mikhaylovich PETRUNIN

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsional'naya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: post@tsutmb.ru

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Methods of Teaching Humanitarian Disciplines and Linguodidactics

E-mail: petrunin.mikh@yandex.ru

The comparative analysis of the present tense in the Romance languages (on the basis of Spanish, Portuguese, Italian and French) is made. The analyzed scientific works let make a comparative analysis of the present tense in Romance languages (on the basis of Spanish, Portuguese, Italian and French). Also the possibility of simultaneous learning of Spanish, Portuguese, Italian and French based on the lexical and grammatical similarities of these languages is demonstrated. In particular, the number of conjunctions, which exist in the Romance languages, drawing a parallel between Spanish, Portuguese, Italian and French and Latin, is compared. Also, the comparison of the ways of formation of the present tense of regular verbs is made and the list of common irregular verbs of Spanish, Portuguese, Italian and French is given. Finally, the cases of usage of the present tense are compared. Thus, comparative analysis of the present tense permitted to reveal the following similarities in the lexical and grammatical structure of the Romance languages: an equal number and similar principle of verb conjugation; similar number of irregular verbs for all the Romance languages; common cases of usage of the present tense. It is concluded that on the basis revealed similarities between Spanish, Portuguese, Italian and French it is possible to develop a method of simultaneous study of several foreign languages of this group.

Key words: Comparative analysis of the present tense in Romance languages, simultaneous study of several languages on the basis of their lexical and grammatical similarities, the Romance languages

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-46-50

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Мария Владимировна ПЛАСКИНА

Московский педагогический государственный университет
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1
E-mail: r@mpgu.edu
преподаватель кафедры иностранных языков
E-mail: maryplaskina@list.ru

Исследована роль блог-технологий в современном мире, актуальность их применения в образовании. Кроме того, на основе анализа научной литературы раскрыта сущность понятия «блог», различные типологии блогов, а также способы их применения в процессе обучения. Использование блогов в обучении становится актуальным благодаря таким свойствам, как удобность, универсальность, доступность, авторство и архивирование записей. Отмечены преимущества использования блога учебной группы в процессе обучения иностранному языку и выделены его дидактические свойства. Блог учебной группы – такой тип блогов, который является общим пространством для группы учащихся и учителя, где они могут общаться на интересующие их темы по предмету. Блог учебной группы объединяет коллектив, учащиеся группы становятся равноправными членами команды. В отличие от блога учителя, здесь обучающиеся ведут блог (публикуют записи, комментируют посты, составляют опросы). Другими словами, они проявляют свою самостоятельность и независимость. Это идеальный вариант для развития письменных навыков и критического мышления. К дидактическим свойствам блога учебной группы предложено отнести следующие: реализация принципов сотрудничества и равенства; формирование чувства независимости и самостоятельности учащихся; построение вариативного обучения; асинхронное обучение в рамках блога учебной группы. В работе описано каждое дидактическое свойство блога учебной группы.

Ключевые слова: блог-технология; блог учебной группы; ИКТ-технология; дидактические свойства; классификация блогов

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-51-56

В силу вступления общества в век информатизации происходит модернизация образования. Это значит, что требования, предъявляемые к владению иностранным языком, значительно повышаются. Поэтому преподаватели все время находятся в поиске различных способов повышения качества преподавания. Так, наряду с традиционными методами, в учебный процесс внедряются ИКТ-технологии. Их роль в образовании значительно возрастает, в частности в процессе обучения иностранному языку.

ИКТ-технологии являются одним из эффективных средств обучения иностранному языку, т. к. способствуют активизации мышления обучающихся, позволяют работать наиболее продуктивно и усиливают взаимосвязь ученика и учителя. С помощью Интернета обучающиеся имеют практически мгновенный доступ к целому ряду знаний об изучаемом языке. Обучение в режиме онлайн и Интернет предоставляют новые формы общения, которые позволяют учителям и студентам обмениваться информацией и новыми идеями.

Блог-технологии становятся важным инструментом в изучении иностранного языка, отвечающим вышеупомянутым требованиям, неотъемлемой частью процесса обучения.

Рассмотрение сущности понятия «блог-технологии» становится достаточно актуальным на сегодняшний момент. Наибольший вклад в изучение данной проблематики внесли как зарубежные, так и отечественные ученые: К. Армстронг, М.Н. Евстигнеев, Л. Ефимова, И.К. Забродина, Л. Завилински, П. Кэмпбелл, П.В. Сысоев, С.В. Титова, Р. Фердиг, С. Фидлер, А.В. Филатова и т. д.

Термин «веб-блог» ввел Йорн Баргер, это слово состоит из двух частей “web” и “log”, что дословно означает «журнал во всемирной паутине» [1]. Позднее П. Мерхольц упростил его, он стал называться просто «блогом» [2].

Й. Брангер рассматривает блог как личный сетевой дневник.

С появлением в 1999 г. двух платформ Livejournal.com и blogger.com ведение блогов стало еще популярнее [3].

Благодаря своим отличительным свойствам, привлекающим внимание учителей, блоги завоевывают популярность в сфере образования.

Как подчеркивает Дж.Х. Бейкер, «обучающий веб-блог – целенаправленный научный журнал, созданный для формирования компетентности обучающихся по заданной теме» [4].

Рассмотрим их подробнее (табл. 1).

Приведем несколько способов применения блогов в процессе обучения. Блоги могут использоваться:

- для сотрудничества учителей, где они могут делиться необходимой информацией друг с другом;
- для предоставления дополнительных заданий в целях закрепления изученного материала;
- для написания и размещения резюме о прочитанном или услышанном материале в рамках группы и дальнейшего обсуждения [10];
- для контроля понимания и закрепления пройденного материала с помощью тестов и опросов [11];
- для развития письменных навыков в процессе написания сообщений, комментариев, эссе [12];
- для создания классных или групповых проектов, включающих видео, клипы, аудио, текст и изображения [11];
- для создания школьной газеты или литературного кружка [13];

– для размещения в специальном разделе ссылок на интересующие темы в Интернете;

– для проведения онлайн-опроса в целях изучения потребностей как учащихся, так и родителей;

– для публикации различных рекомендаций, кодекса поведения в вашем классе, новостей, касающихся конкретно класса, в таком случае участники блога могут поделиться информацией и со своими родителями, могут вовлечь их в школьную жизнь и отправлять ежедневные или еженедельные обновления новостей;

– для развития творческого и критического мышления, делясь загадками или головоломками, учащиеся размещают свои ответы, обсуждают их решения;

– для развития коммуникативных навыков и формирования социокультурной и межкультурной компетентности, когда в качестве собеседников выступают представители других стран [14];

– для формирования самостоятельности в ходе ведения собственного блога, где учитель выступает в качестве наблюдателя и советника, тем самым формируется критическое мышление [15];

– для творческого самовыражения, предоставляя студентам платформу для экспериментирования с разнообразием жанров.

Существует значительное разнообразие типов обучающих блогов. Зарубежные и российские ученые выводят ряд типологий (табл. 2).

Таблица 1

Отличительные свойства блогов

Характеристика	Описание
Удобность	Блог – особый вид веб-сайта, состоящий из регулярно обновляемых записей, расположенных в обратном хронологическом порядке (самый последний пост размещается в верхней части страницы) [5]
Универсальность	Блоги также универсальны. Как правило, каждый пост – короткий фрагмент текста, часто включающий изображения, ссылки на другие сайты
Доступность	Они доступны в Интернете, их может просматривать любой желающий. Видимость блогов широкой аудиторией отличает их от электронной почты [6]. Кроме того, они не требуют особого оборудования, только компьютер и доступ к Интернету
Авторство	Блоги могут вести один или несколько авторов. В своем личном блоге автор делится своими интересами и идеями с другими людьми. Блог может принадлежать группе авторов, которые совместно публикуют свои записи и обсуждают их [7]
Интерактивность	Диалогическая природа блогов создает пространство для общения, устанавливает обратную связь с более чем одним человеком, позволяет участникам делать предположения, защищать свои рассуждения. Любой читатель может оставлять комментарии, на которые отвечает автор постов. Именно это делает блоги интерактивными [8]
Архивирование записей	Блоги автоматически архивируют записи, размещая предыдущие на сайте с помощью гиперссылки [9]

Перед учителем ставится задача выбрать самый оптимальный вариант из этого многообразия блогов. На наш взгляд, именно блог учебной группы отвечает требованиям, предъявляемым к владению иностранным языком.

По сравнению с блогом учителя и блогом учащегося, блог учебной группы обладает рядом преимуществ:

- такой блог способен объединить коллектив, учащиеся учебной группы могут почувствовать себя членами команды, которая трудится над общим делом;
- в отличие от блога учителя, где деятельность учащихся ограничена только прочтением информации из блога, здесь обучающиеся имеют с учителем равные права, другими словами, они тоже ведут блог (публикуют записи, комментируют посты, составляют опросы и т. д.);
- блог учебной группы – идеальный вариант для развития письменных навыков, например на основе проектных технологий (в ходе создания интернет-ресурса для сообщества, работы над редактированием совместных текстов, у учащихся развиваются исследовательские и письменные навыки);
- блог учебной группы способствует проявлению самостоятельности в процессе

ведения блога, а также развитию критического мышления (учащиеся учатся контролировать свою деятельность и деятельность своих напарников, исправляют ошибки друг друга в процессе обучения).

Итак, можно выделить следующие **дидактические свойства блога учебной группы**:

- **реализация принципов сотрудничества и равенства** – в ходе совместной работы сплачивается команда, выстраиваются отношения «ученик – ученик», «ученик – учитель», раскрываются даже самые застенчивые участники;
- **формирование чувства независимости и самостоятельности учащихся** – учитель выступает только в качестве советчика, это значит, что ученики в большей степени способны проанализировать допущенные ошибки и провести работу по их устранению;
- **построение вариативного обучения** – вместе со своим учителем учащиеся ищут способы достижения поставленной цели в процессе обучения, публикуя свои записи, учащиеся учатся выражать свои мысли, высказываться о том, что прочитали или посмотрели, исправлять ошибки своих товарищей;

Таблица 2

Классификация блогов

Автор классификации	Типы блога
Л. Завилински	1) новостной блог класса – блог, который ведется учителем, содержит и представляет новости класса (мероприятия, проходящие в классе); 2) обзорный блог – блог, в рамках которого учитель и ученики могут вести обсуждения на интересующие их темы; 3) демонстрационный блог – блог, в котором могут быть представлены проекты учеников, а также прикреплены аудиозаписи и видео для ознакомления; 4) литературный блог – блог, участники которого делятся своими мыслями и идеями по поводу прочитанных ими ранее книг [16]
П. Савас	Тематический блог – блог, который ведет группа учеников, которые размещают информацию (ссылки, статьи, видео) по определенной выбранной теме [17]
А.В. Филатова	1) по автору блога (блог преподавателя, личный блог студента и блог группы); 2) по форме (макроблог и микроблог); 3) по степени вступления в образовательный процесс (основной и вспомогательный); 4) по содержанию мультимедиа (фотоблог, аудиоблог, видеоблог); 5) по мере вовлеченности в процесс обсуждения и опубликования записей (открытый и закрытый) [18]
П. Кэмпбелл и П.В. Сысоев	1) блог учителя – блог, который ведет учитель, он содержит информацию об учебном предмете (планы уроков, домашние задания, викторины, опросы и т. д.); 2) блог учащегося – блог, который самостоятельно ведет отдельный ученик и выкладывает информацию о любой интересующей его теме; 3) блог учебной группы – блог, который ведет группа учащихся совместно с учителем, и в рамках которого ведется обсуждение пройденных тем по предмету [19; 20]

– обучение в рамках блога учебной группы становится асинхронным – даже если ты не присутствовал на уроке, есть возможность принять участие в дискуссии, написав комментарии на размещенные в блоге темы, а также подробнее изучить пропущенный или плохо усвоенный материал; блог становится пространством для общения представителей разных культур, тем самым расширяются границы, устанавливается реальная связь классной комнаты с миром.

Как один из видов ИКТ-технологий, блоги учебной группы могут использоваться в преподавании иностранного языка для развития языкового сознания учащихся, развития у них письменных навыков. Работая в команде, создавая совместные проекты, обучающиеся преодолевают свой страх как бы не допустить ошибок в ходе публикаций, это во многом повышает их самооценку. Кроме того, являясь интересным и достаточно удобным видом деятельности, т. к. ученики могут вести блог после уроков где угодно, блог учебной группы привлекает внимание большого количества молодых людей, повышает мотивацию к изучению иностранных языков.

Список литературы

1. *Wortham J.* After 10 Years of Blogs, the Future's Brighter Than Ever. 2007. December 17. URL: http://archive.wired.com/entertainment/theweb/news/2007/12/blog_anniversary (accessed: 22.02.2016).
2. *Loving C.C., Schroeder C., Kang R., Shimek C., Herbert B.* Blogs: Enhancing links in a professional learning community of science and mathematics teachers // *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2007. № 45 (4). P. 323-333.
3. *Scheidt L.A.* Diary weblogs as genre (Doctoral dissertation). Retrieved on 2011. December 30. P. 1-111. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.154.3724&rep=rep1&type=pdf> (accessed: 22.02.2016).
4. *Baker J.H.* The Learning Log // *Journal of Information Systems Education*. 2003. № 14. P. 11-13.
5. *Stefanac S.* Dispatches from blogistan: A travel guide for the modern blogger. Berkeley, 2006.
6. *Efimova L., Fiedler S.* Learning webs: Learning in weblog networks // *Proceedings of the IADIS International Conference Web Based Communities* / ed. by P. Kommers, P. Isaias M. Nunes. Lisbon, Portugal IADIS Press, 2013. P. 490-494.
7. *Сысоев П.В.* Блог-технология в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
8. *Ferdig R.E., Trammell K.D.* Content Delivery in the 'Blogosphere' // *T.H.E. Journal*. 2004. № 31 (7). P. 12-20.
9. *Williams J.B., Jacobs J.* Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2004. № 20 (2). P. 232-247.
10. *Павельева Т.Ю.* Развитие умения участия в интернет-дискуссии средствами учебного интернет-блога // *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки*. Тамбов, 2010. Вып. 10 (90). С. 41-45.
11. *Тимова С.В.* Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М., 2009.
12. *Павельева Т.Ю.* Развитие умений написания эссе средствами учебного интернет-блога // *Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук*. 2015. № 8-9 (53-54). С. 13-15.
13. *Денисова И.А.* Технологии сетевого образования // *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2013. № 18. С. 100-102.
14. *Забродина И.К., Эрдубаева Д.Э.* Анализ дидактических свойств и функций блог-технологии в развитии социокультурных умений студентов // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2013. № 11. Ч. 2. С. 98-101.
15. *Armstrong K., Retterer O.* Blogging as L2 writing // *AACE Journal*. 2008. № 16. P. 233-251.
16. *Zawilinski L.* HOT Blogging: A Framework for Blogging to Promote Higher Order Thinking // *The Reading Teacher*. 2009. Vol. 62. P. 650-661.
17. *Savas P.* Thematic Blogs: Tools to Increase Interaction, Collaboration and Autonomy among Pre-service Foreign Language Teachers // *Jl. of Interactive Learning Research*. 2013. № 24 (2). P. 191-209.
18. *Филатова А.В.* Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий: для студентов языковых специальностей вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
19. *Campbell P.* Weblogs for Use with ESL Classes // *The Internet TESL Journal*. 2003. Vol. 2. URL: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> (accessed: 22.02.2016).
20. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных интернет-технологий. Ростов-на-Дону; Москва, 2010.

References

1. Wortham J. *After 10 Years of Blogs, the Future's Brighter Than Ever*. 2007. December 17. Available at: http://archive.wired.com/entertainment/theweb/news/2007/12/blog_anniversary (accessed 22.02.2016).
2. Loving C.C., Schroeder C., Kang R., Shimek C., Herbert B. Blogs: Enhancing links in a professional learning community of science and mathematics teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2007, no. 45 (4), pp. 323-333.
3. Scheidt L.A. *Diary weblogs as genre (Doctoral dissertation)*. Retrieved on 2011. December 30, pp. 1-111. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.154.3724&rep=rep1&type=pdf> (accessed 22.02.2016).
4. Baker J.H. The Learning Log. *Journal of Information Systems Education*, 2003, no. 14, pp. 11-13.
5. Stefanac S. *Dispatches from blogistan: A travel guide for the modern blogger*. Berkeley, 2006.
6. Efimova L., Fiedler S. Learning webs: Learning in weblog networks. *Proceedings of the IADIS International Conference Web Based Communities*, eds. P. Kommers, P. Isaias, M. Nunes. Lisbon, Portugal IADIS Press, 2013, pp. 490-494.
7. Sysoev P.V. Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blog-technology on foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
8. Ferdig R.E., Trammell K.D. Content Delivery in the 'Blogosphere'. *T.H.E. Journal*, 2004, no. 31 (7), pp. 12-20.
9. Williams J.B., Jacobs J. Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2004, no. 20 (2), pp. 232-247.
10. Pavel'eva T.Yu. Razvitie umeniya uchastiya v internet-diskussii sredstvami uchebnogo internet-bloga [Development of communicative skills of participating in online discussions by means of blogs]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2010, no. 10 (90), pp. 41-45. (In Russian).
11. Titova S.V. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika* [Information and communication technologies in humanities: theory and practice]. Moscow, 2009. (In Russian).
12. Pavel'eva T.Yu. Razvitie umeniya napisaniya esse sredstvami uchebnogo internet-bloga [Development of skills of writing essay by means of educational Internet-blog]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i obshchestvennykh nauk*, 2015, no. 8-9 (53-54), pp. 13-15. (In Russian).
13. Denisova I.A. Tekhnologii setevogo obrazovaniya [Technology of network education]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii – Modern problems of science and education*, 2013, no. 18, pp. 100-102. (In Russian).
14. Zabrodina I.K., Erdibaeva D.E. Analiz didakticheskikh svoystv i funktsiy blog-tekhnologii v razvitii sotsiokul'turnykh umeniya studentov [Analysis of didactic properties and functions of blog-technology in students' social-cultural skills development]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2013, no. 11, part 2, pp. 98-101. (In Russian).
15. Armstrong K., Retterer O. Blogging as L2 writing. *AACE Journal*, 2008, no. 16, pp. 233-251.
16. Zawilinski L. HOT Blogging: A Framework for Blogging to Promote Higher Order Thinking. *The Reading Teacher*, 2009, vol. 62, pp. 650-661.
17. Savas P. Thematic Blogs: Tools to Increase Interaction, Collaboration and Autonomy among Preservice Foreign Language Teachers. *Jl. of Interactive Learning Research*, 2013, no. 24 (2), pp. 191-209.
18. Filatova A.V. *Optimizatsiya prepodavaniya inostrannykh yazykov posredstvom blog-tekhnologii: dlya studentov yazykovykh spetsial'nostey vuzov* [Optimization of foreign language teaching by blog-technology: for university students of linguistic specialties]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2009. (In Russian).
19. 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 22.02.2016).
20. Sysoev 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 information and communicative Internet-technologies]. Rostov-on-Don, Moscow, 2010. (In Russian).

Поступила в редакцию 15.03.2016 г.
Received 15 March 2016

UDC 378

USING A GROUP BLOG IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Mariya Vladimirovna PLASKINA

Moscow State Pedagogical University

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

E-mail: r@mpgu.edu

Lecturer of Foreign Languages Department

E-mail: maryplaskina@list.ru

The role of ICT-technologies in the modern world, the relevance of the usage of ICT-technologies in education is studied. The conception of “blog”, blog classifications and different ways of their usage in the learning process are revealed based on an analysis of the academic literature. Using blogs in education becomes possible due to such features as convenience, universality, accessibility, authorship, archiving. It is noted that the advantages of using a group blog in foreign language teaching and selects its didactic features. The group blog is a common space for a group of pupils and their teacher where they can discuss the subject topics that they are interested in. Such blog unites a team, group pupils become equal members of the team. Unlike a tutor blog, learners maintain a group blog, write posts and comment other posts, create surveys. In other words, they express autonomy and independence. It is the perfect way for developing writing skills and critical thinking skills. It is offered to include the following didactic features: the realization of a cooperation principle and principle of equality, the formation of pupils’ independence and autonomy, the building loose teaching, asynchronous learning within the group blog. Each of these features is described.

Key words: blogging; a group blog; ICT-technologies; didactic features; blog classifications

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-51-56

УДК 796.032

МАССОВЫЙ СПОРТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© Тамара Борисовна ЧЕРНЯНОВСКАЯ

Колледж техники и технологии наземного транспорта им. М.С. Солнцева

Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 193

E-mail: tambovpolitech@mail.ru

кандидат педагогических наук, директор

E-mail: tambovpolitech@mail.ru

© Сергей Дмитриевич АНТОНЮК

Тамбовский областной институт повышения квалификации работников образования

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 108

E-mail: ipk@ipk.tambov.su

кандидат педагогических наук, профессор, доцент кафедры педагогики и психологии

E-mail: antonsd@mail.ru

Современная система физического воспитания призвана всемерно способствовать формированию и укреплению здоровья подрастающего поколения, повышению работоспособности, формированию высоких нравственных качеств, бодрости духа, силы и выносливости, воспитанию здоровой и жизнерадостной студенческой молодежи. Молодежь должна быть не только всесторонне образованной, но и духовно красивой, физически крепкой, закаленной. Физическая культура выступает как необходимая часть образа жизни студентов, ибо она представляет собой неотъемлемую часть общечеловеческой культуры, является областью удовлетворения жизненно необходимых потребностей в двигательной деятельности, обеспечивает методы и средства реализации стратегической задачи становления гармонической личности – ее физического совершенства, играет одну из первостепенных ролей в решении проблемы развития и рационального использования свободного времени. Патриотизм во все времена занимал особое место в жизнедеятельности российского общества, выступая ключевой проблемой становления российской государственности, ее защиты от внешней экспансии, осуществления национальных отношений и духовной жизни. Патриотическое воспитание молодежи невозможно без наглядного примера. Всю нашу историю будущие воины воспитывались на примере подвигов былинных богатырей, а также реальных людей, героев, которых народ помнил столетиями – князей Святослава, Александра Невского и Дмитрия Донского, Козьмы Минина и Дмитрия Пожарского. Образцом для подражания чуть позже стали знаменитые военачальники и флотоводцы А.В. Суворов и М.И. Кутузов, П.С. Нахимов и Ф.Ф. Ушаков и мн. др. В настоящее время комплекс ГТО стал не только одним из средств, стимулирующих всестороннюю физическую подготовленность молодежи и взрослых, явился той формой, благодаря которой люди приобщались к систематическим занятиям физической культурой и спортом, но и системой, несущей большую патриотическую составляющую. Комплекс ГТО вовлекал молодых людей в массовое физкультурное движение и открывал многим дорогу в большой спорт, тем самым, внося огромный вклад в развитие российского спорта. Многие выдающиеся спортсмены начинали свой путь в спорте со сдачи норм комплекса ГТО. И, наконец, комплекс ГТО – это важная составляющая часть подготовки молодежи для службы в рядах Вооруженных сил России.

Ключевые слова: студенческая молодежь; массовый спорт; учебная дисциплина «Физическая культура»; патриотическое воспитание; физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне»

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-57-63

За последнее время в России были приняты значительные усилия по укреплению и развитию системы патриотического воспитания молодежи. В течение 2001–2015 гг. реализованы три государственные программы патриотического воспитания.

Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной

власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у подрастающего поколения высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [1].

В 2013–2014 гг. проведен мониторинг деятельности субъектов Российской Федера-

ции по гражданско-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию. Основной задачей мониторинга стало проведение анализа вовлеченности граждан в систему патриотического воспитания, внедрение в деятельность организаторов и специалистов патриотического воспитания современных форм, методов и средств воспитательной работы, развитие материально-технической базы системы патриотического воспитания [1].

По данным мониторинга 2015 г., доля молодых людей, в первую очередь – это студенческая молодежь, участвующих в мероприятиях по патриотическому воспитанию, проводимых в рамках реализации программ образовательных учреждений и региональных программ по патриотическому воспитанию или допризывной подготовки молодежи, составляет в среднем 21,6 % общего количества молодых граждан в стране [1].

Значение физической культуры и спорта в современном обществе непрерывно возрастает. Превращаясь из занятия для части населения в массовый вид деятельности, они неизбежно становятся объектом рассмотрения не только спортивных, но и ряда других наук. Они выполняют ряд значимых социальных функций, позволяют наращивать человеческий капитал и расширять потенциал общества в целом. Физическая культура и спорт являются носителями индивидуальных и общественных ценностей, которые могут быть использованы для укрепления общего здоровья человека и служить задачам совершенствования его общественной деятельности.

На заседании Совета по развитию физической культуры и спорта, который прошел 24 марта 2014 г., Президент РФ В.В. Путин отметил: «Олимпиада и Паралимпиада показали, что мы возвращаемся в число лидеров мирового спорта. И этот высокий статус налагает на нас особую ответственность. Прежде всего, за продвижение ценностей спорта, здорового и активного образа жизни для всех без исключения граждан страны» [2].

В настоящее время ведущим фактором должно стать развитие массового спорта, доступного людям разного возраста и разного уровня физического состояния. Как отметил глава российского государства, главное в этом вопросе – это привлечение к занятиям максимального количества всех граждан. Одной из важнейших мер в этой сфере явля-

ется возрождение комплекса ГТО («Готов к труду и обороне»). Особо было подчеркнуто, что эта проблема должна решаться в рамках общественных усилий [2].

Современный спорт выступает: и как средство оздоровления, и как средство физического и психического совершенствования, и как действенное средство отдыха и восстановления работоспособности, и как зрелище, и как профессиональный труд.

Спорт подразделяется на массовый спорт и спорт высших достижений. Именно многогранность современного спорта заставила ввести эти дополнительные понятия, раскрывающие сущность его отдельных направлений, их принципиальное отличие.

В свете последних постановлений правительства и нормативных документов Министерства по физической культуре и спорту под массовым спортом следует понимать систему занятий различных групп населения отдельными видами спорта или физическими упражнениями в целях физического самосовершенствования, не имеющей основной целью участие в соревнованиях и получения спортивного разряда.

В понятие массового спорта, с нашей точки зрения, также входит деятельность людей в формате процесса физического воспитания и самовоспитания, самоанализа и самоконтроля для общего физического развития, оздоровления, совершенствование двигательных умений и навыков, занятия на уровне физической рекреации, улучшение осанки и телосложения. Эта форма и характеристика массового спорта в первую очередь касается студенческой молодежи.

При этом под рекреацией здесь и далее нами будет пониматься комплекс оздоровительных мероприятий, включающих активные физические упражнения, самостоятельный спорт, отдых с использованием подвижных игр и естественных сил природы. Как правило, это занятия для здорового человека не связаны с очень большими физическими нагрузками, перегрузками и волевыми усилиями, однако они создают мощный дисциплинарный, тонизирующий и оздоровительный эффект для всех сторон его деятельности [3].

Цель занятий: различными видами массового спорта в образовательных учреждениях укрепить здоровье, улучшить физиче-

ское развитие, подготовленность и дать активно отдохнуть молодым людям. Это связано с решением ряда частных задач: повысить функциональные возможности отдельных систем организма, скорректировать физическое развитие и телосложение, повысить общую и профессиональную работоспособность, овладеть жизненно необходимыми умениями и навыками, приятно и полезно провести досуг, достичь физического совершенства.

Задачи массового спорта в образовательных учреждениях во многом повторяют задачи физической культуры, но реализуются спортивной направленностью регулярных физкультурных занятий и спортивных тренировок. К элементам массового спорта значительная часть молодежи приобщается еще в школьные годы, а к некоторым видам спорта даже в дошкольном возрасте.

Как показали наши исследования, именно массовый спорт имеет наибольшее распространение в студенческих коллективах. Практика показывает, что обычно в нефизкультурных образовательных учреждениях страны в сфере массового спорта регулярными тренировками во внеурочное время занимаются от 10 до 25 % студентов.

Ныне действующая программа по учебной дисциплине «Физическая культура» для студентов средних и высших специальных образовательных учреждений позволяет практически каждому студенту приобщиться к массовому спорту. Это можно сделать не только в свободное время, но и в учебное, причем вид спорта или систему физических упражнений выбирает сам студент [3].

Наряду с массовым спортом существует спорт высших достижений, или большой спорт. Цель большого спорта принципиально отличается от цели массового. Это достижение максимально возможных спортивных результатов или побед на крупнейших спортивных соревнованиях. Всякое высшее достижение спортсмена имеет не только личное значение, но становится общенациональным достоянием, т. к. рекорды и победы на крупнейших международных соревнованиях вносят свой вклад в укрепление авторитета страны на мировой арене.

Рассматривая два этих вида спортивной деятельности, следует резюмировать, что спорт высших достижений хотя и более пре-

стижен, но массовый спорт более популярен среди студенческой молодежи.

Возрастные особенности студенческой молодежи, специфика учебного труда и быта студентов, особенности их возможностей и условий занятий физической культурой и спортом позволяют выделить в особую категорию студенческий спорт как форму массового спорта молодежи. Организационные особенности студенческого спорта: доступность и возможность заниматься спортом в часы обязательных учебных занятий по дисциплине «Физическая культура»; возможность заниматься спортом в свободное время от учебных академических занятий в вузовских спортивных секциях и группах, а также самостоятельно; возможность систематически участвовать в студенческих спортивных соревнованиях доступного уровня (в учебных зачетных соревнованиях, в соревнованиях по избранным видам спорта).

Вся эта система дает возможность каждому студенту сначала познакомиться, а затем выбрать вид спорта для регулярных занятий. Учебная программа по физической культуре предусматривает свободу выбора видов спорта для студентов основного и спортивного отделений. Мотивация выбора того или другого вида спорта у каждого студента, конечно, своя, но принципиально в этом процессе то, что «не меня выбирают, а Я выбираю».

Для того чтобы быть зачисленным в это отделение, недостаточно только личного желания студента, необходима определенная предварительная спортивная подготовленность или одаренность для занятий избранным видом спорта. Иными словами, в этом случае не только «ты выбираешь, но и тебя выбирают» [4].

Это связано с тем, что перед студентами, занимающимися в группах спортивного учебного отделения, ставятся задачи повышения спортивной квалификации, регулярного участия в спортивных соревнованиях за команду факультета, колледжа, вуза.

Занятия, как правило, организуются вне учебного расписания и в большем объеме, чем это предусмотрено программой по учебной дисциплине «Физическая культура».

Массовый спорт в свободное время – неотъемлемая часть процесса физического воспитания студентов. Такие занятия проходят

на самостоятельной основе, без каких-либо условий и ограничений для студентов. В свободное время студенты могут заниматься в спортивных секциях, группах подготовки по отдельным видам спорта. Эти секции организуются и финансируются администрацией, коммерческими структурами, спонсорами.

Инициаторами организации таких секционных занятий, определения их спортивного профиля чаще всего выступает спортивный клуб. Самостоятельные занятия – одна из форм спортивной подготовки. В некоторых видах спорта такая подготовка позволяет значительно сократить временные затраты на организованные тренировочные занятия и проводить их в наиболее удобное время.

Цели в массовом спорте можно подразделить на перспективные и ближайшие (промежуточные). К перспективным следует отнести: самоактуализацию, обеспечение рациональных форм отдыха, социальное признание, авторитет, воспитание волевых качеств, чувства прекрасного, профессиональную и общественную деятельность в сфере физической культуры и спорта, двигательную активность с ее эмоциональными компонентами общения и др. [4].

К промежуточным – выполнение норм и требований комплекса ГТО, достижение определенного уровня спортивного мастерства, развитие телосложения, повышение уровня физической подготовленности успешное выступление в соревнованиях и др. [5–7].

Реализация мотивов в спортивной деятельности протекает по следующей схеме: программа действия (представление о том, что нужно делать, чтобы реализовать мотив); оперативная готовность к действиям (наличие способностей, знаний, умений для осуществления деятельности); наличие обратной связи (информация об эффективности действия).

Одним из компонентов мотивации является стимул, который зачастую выступает в роли непосредственной причины поступка. Хотя действие стимула нередко носит кратковременный характер, благодаря ему постоянные побуждения в своем развитии приобретают тенденцию к стабилизации. К действенным стимулам в области физической культуры и спорта могут быть отнесены: агитация и пропаганда, совершенствование материальной базы, удобное расписание за-

нятий, расширение возможностей для предпочтительного выбора вида спорта, увеличение свободного времени, педагогическое мастерство преподавателей, реальное укрепление здоровья и т. д. [8; 9].

В своей работе мы поставили задачу связать молодежный массовый спорт и повышение уровня их патриотического воспитания, это возможно сделать при активном использовании новой (хорошо забытой), но не отвергнутой формы спортивно-массовой деятельности молодежи Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» [9].

Здесь необходимо выделить две главные задачи комплекса «Готов к труду и обороне», которые актуальны и в настоящее время, первая задача – повышение общего уровня здоровья молодежи и создание определенной прослойки в обществе, всегда готовой к военной службе и имеющей высокий уровень патриотического настроя.

Почему был выбран именно такой формат? Во-первых, четкая система нормативов создавала соревновательность. Молодые люди всегда старались превзойти сразу трех «соперников» – во-первых, своих товарищей-участников соревнований, во-вторых, нормативы, указанные в таблице для того, чтобы получить значок. И в-третьих, свои собственные результаты. При этом система «Готов к труду и обороне» являлась мощным стимулом для развития массового спорта и формирования спортивного резерва.

Вторая задача, решаемая с помощью комплекса «Готов к труду и обороне», – создание группы молодых людей, всегда готовых к обороне государства. Тут задача ГТО – не увеличить потенциал до максимума, а унифицировать всех жителей страны в плане физической подготовки, в случае военного противостояния важно, чтобы все бойцы были одинаково сильны. Зато необходимо, чтобы каждый умел плавать, лазать по деревьям, метко стрелять – поэтому в комплексе «Готов к труду и обороне» такие нормативы существуют [5].

В чем отличие современного комплекса «Готов к труду и обороне» от предыдущих?

Комплекс «Готов к труду и обороне» в своих первых формах имел четкую направленность на подготовку молодежи к военной службе, повышение ее боеспособности и

патриотизма, физкультурная составляющая была не основной частью комплекса.

Комплекс «Готов к труду и обороне» в настоящем прочтении стал одним из мощных средств, стимулирующих всестороннюю физическую подготовленность молодежи и взрослых, явился той формой, благодаря которой подрастающее поколение приобщалось к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Комплекс ГТО вовлекал молодых людей в массовое физкультурное движение и открывал многим дорогу в большой спорт, тем самым, внося огромный вклад в развитие российского спорта. При этом он не утратил и свою воспитательную составляющую, которая выражается в первую очередь в патриотическом воспитании молодежи [5].

В настоящее время в нашей стране разработана Программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 гг.». Она была разработана Федеральным агентством по делам молодежи, а ее исполнение было поручено Минобрнауки, Минобороны и Минкультуры [1].

Среди основных целей этой программы – на 8 % увеличить долю граждан РФ, которые гордятся своей страной, увеличить число призывников в армию на 10 %, а также добиться роста «чувства гордости, глубокого уважения и почитания к символам государства – гербу, флагу, гимну, историческим символам и памятникам Отечества» среди россиян.

Идея в общем и не нова, но, по данным разработчиков программы, сейчас в России наблюдается «относительно невысокий уровень доверия граждан друг к другу, к органам власти», а также «поверхностный уровень знаний истории России». Таким образом, именно в этой области будет вестись усиленная работа, ее эффективность будет методично отслеживаться. Планируется разработать систему «научно обоснованного мониторинга уровня патриотического воспитания граждан» [10].

В основном меры по повышению уровня патриотизма будут направлены на молодежь, но программа охватывает и остальные возрастные группы населения страны [8].

Хотелось бы отметить, что патриотическое воспитание молодежи невозможно без наглядного примера. Вся нашу историю бу-

дущие воины воспитывались на примере подвигов былинных богатырей, а также реальных людей, героев, которых народ помнил и знал [9].

Не остался в стороне и спорт высших достижений. Видя победы наших спортсменов на Олимпийских и Паралимпийских играх, у молодежи должно развиваться чувство гордости за своих спортсменов, за свою страну.

История нашей страны показывает, что многие спортсмены нашли себя, выполняя нормативы комплекса «Готов к труду и обороне», и, начав свою спортивную карьеру со значка «ГТО», дошли до высшей награды Олимпийских игр.

Список литературы

1. Об утверждении Программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 гг.»: постановление Правительства РФ от 30.12.2015 г. № 1493. URL: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 16.12.2015).
2. Материалы Заседания Совета по развитию физической культуры и спорта от 24.03.2014 г. М., 2014.
3. *Ильинич В.И.* Физическая культура студента. М., 2010.
4. *Лукьяненко В.П.* Физическая культура: основы знаний. Ставрополь, 2011.
5. Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО): постановление Правительства РФ от 11.06.2014 г. № 540. М., 2014.
6. *Ильинич В.И.* Студенческий спорт и жизнь. М., 1995.
7. *Брыкина М.Н.* Духовно-нравственное воспитание школьников: методический материал // *Общая школа.* 2006. № 11. С. 45-57.
8. *Бразговка Л.П.* Значение нравственной установки в процессе морального становления младшего подростка // *Этическое воспитание.* 2007. № 3. С. 35-40.
9. *Ружа В.А.* Становление и развитие культуры патриотизма современного студенчества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2013.
10. *Корниенко Н.А.* Ценности гражданственности и патриотизма как основа духовно-нравственного развития и воспитания личности // *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология.* 2011. № 2. Т. 5. С. 81-93.

References

1. Russian Federation. (2015) Decision № 1493 of the Government of Russian Federation of December 30, 2015, *Ob utverzhdenii Programmy Patrioticheskoe vospitanie grazhdan RF na 2016–2020 gg.* [About consolidation of Program of patriotic upbringing of citizenry of the Russian Federation for 2016–2020]. Available at: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (accessed 16.12.2015).
2. *Materialy Zasedaniya Soveta po razvitiyu fizicheskoy kul'tury i sporta* [Materials of Counsel on physical education and sport development meeting]. March 24, 2014. Moscow, 2014. (In Russian).
3. Il'inich V.I. *Fizicheskaya kul'tura studenta* [Physcial education of a student]. Moscow, 2010. (In Russian).
4. Luk'yanenko V.P. *Fizicheskaya kul'tura: osnovy znaniy* [Physcial education: knowledge basis]. Stavropol, 2011. (In Russian).
5. Russian Federation. (2014) Decision № 540 of the Government of Russia of June 11, 2014, *Ob utverzhdenii Polozheniya o Vserossiyskom fiz-kul'turno-sportivnom komplekse "Gotov k trudu i oborone" (GTO)* [About consolidation of statute of All-Russian physical-sportive complex "Ready for Labour and Defence" (RLD)]. Moscow, 2014. (In Russian).
6. Il'inich V.I. *Studencheskiy sport i zhizn'* [Students' sport and life]. Moscow, 1995. (In Russian).
7. Brykina M.N. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie shkol'nikov: metodicheskiy material [Spiritual and moral education of pupils: methodic material]. *Obshchaya shkola*, 2006, no. 11, pp. 45-57. (In Russian).
8. Brazgovka L.P. Znachenie нравstvennoy ustanovki v protsesse moral'nogo stanovleniya mladshego podrostka [The meaning of moral orientation in the process of moral becoming of junior teenager]. *Eticheskoe vospitanie*, 2007, no. 3, pp. 35-40. (In Russian).
9. Ruzha V.A. *Stanovlenie i razvitie kul'tury patriotizma sovremennogo studenchestva* [Formation and development of patriotic culture of modern student community]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata sotsiologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2013. (In Russian).
10. Kornienko N.A. Tsennosti grazhdanstvennosti i patriotizma kak osnova dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti [Values of public spirit and patriotism as a basis of spiritual-moral education of personality]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya – Vestnik NSU: Psychology*, 2011, no. 2. vol. 5, pp. 81-93. (In Russian).

Поступила в редакцию 06.02.2016 г.
Received 6 February 2016

UDC 796.032

MASS SPORT AS A MEANS OF STUDENTS' YOUTH PATRIOTIC UPBRINGING

Tamara Borisovna CHERNYANOVSKAYA

Technics and Technology of Surface Transport College named after M.S. Solntsev

193 Sovetskaya St., Tambov, Russian Federation

E-mail: tambovpolitech@mail.ru

Candidate of Pedagogy, Director

E-mail: tambovpolitech@mail.ru

Sergey Dmitrievich ANTONYUK

Tambov Regional Advanced Educators Training Institute

108 Sovetskaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: ipk@ipk.tambov.su

Candidate of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department

E-mail: antonsd@mail.ru

Modern system of physical education worldwide provides the formation and consolidation of the growing generation health, working capacity increase, formation of highly-moral qualities, spirits, strength and endurance, upbringing of healthy and happy students' youth. The youth must not only be a well-educated person but also spiritually beautiful, physically prepared, hard. Physical training is an essential part of students' life because it is an essential part of people's culture, a sphere of vital needs satisfaction in physical activity, provides methods and means of strategic aim realization of harmonic personality formation – its physical improvement, it plays a very important role in the problem of development and rational use of free time decision. Patriotism has been always taking a special place in Russian society life, being a key problem of Russian nationhood making, its protection from external expense, national relations implementation and spiritual life. Patriotic upbringing is not possible without an example. During all the periods of our history the warriors were brought up on the example of feats of epic heroes and also real people, heroes who had been remembered during many years – grand prince Sviatoslav, Alexander Nevsky and Dmitry Donskoy, Kuzma Minin, Dmitry Pozharsky. The examples for the young people became famous commanders and sea captains A.V. Suvorov and M.I. Kutuzov, P.S. Nakhimov and F.F. Ushakov and many others. At the moment the complex "Ready for Labour and Defence" has not only become one of the means stimulating all-sided physical training of youth and adults, it is also a form due to which people systematically start doing sports. It is also a system that has a patriotic component. The complex "Ready for Labour and Defence" involved young people in mass physical training and gave them the ability to do elite sport, contributing to the development of Russian sport. Many outstanding sportsmen started their sports career by passing the norms of "Ready for Labour and Defence". And the complex "Ready for Labour and Defence" is an important component of youth preparation for service in the forces of Russia.

Key words: students' youth; mass sport; Physical Education lesson; patriotic upbringing; physical complex "Ready for Labour and Defence"

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-57-63

УДК 373+796.06

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЛЕКСА ГТО V СТУПЕНИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ (по данным опроса учителей)

© Андрей Витальевич СКАБУК

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, 85
E-mail: Rector@bsu.edu.ru
ассистент кафедры теории и методики физической культуры
E-mail: skabuk@bsu.edu.ru

Представлены результаты изучения мнения учителей физической культуры об особенностях и ходе внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» на примере Белгородской области. Для сбора данных проводился анализ специальной научной литературы и опрос учителей физической культуры в виде беседы. Педагоги отвечали на 10 основных вопросов. Опрошено 108 учителей физической культуры сельских и городских общеобразовательных школ Белгородской области в 2016 г. В ходе исследования выявлены особенности мнения учителей физической культуры о необходимости изменения физической подготовки учащихся старших классов для выполнения норм и требований комплекса ГТО V ступени, введения специфических физических упражнений, методов развития физических качеств, сокращения времени физической подготовки для тестирования учащихся. Выявлялись особенности фактически применяемых средств и методов для физической подготовки учащихся старших классов к сдаче норм комплекса ГТО, количество времени, которое отводят учителя на уроках физической культуры для многоборной физической подготовки учащихся старших классов, а также замечания и предложения по совершенствованию планомерного внедрения комплекса ГТО в общеобразовательных организациях. Определены типичные недостатки, факторы, затрудняющие процесс эффективного внедрения комплекса ГТО в школах. Полученные данные публикуются впервые. Они могут оказаться ценными в процессе внедрения комплекса ГТО в общеобразовательных организациях России, коррекции и совершенствования отдельных мероприятий в процессе подготовки и приема норм и требований комплекса ГТО в школах у учащихся старших классов, выполняющих требования V ступени комплекса ГТО, а также при планировании будущей тактики и стратегии содержания физической подготовки учащихся.

Ключевые слова: комплекс ГТО; опрос; учителя; школы; V ступень

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-64-70

В связи с внедрением Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в России возникает немало проблем, требующих своего решения. Поскольку основная работа в данном направлении проводится в основном в общеобразовательных организациях, то именно в них и возникают вопросы, вызывающее особую озабоченность педагогов и управленцев. Актуальность данной статьи определяется тем, что в ней представлены результаты изучения мнения учителей физической культуры по отношению к некоторым особенностям процесса внедрения комплекса ГТО V ступени в школах для учащихся старших классов. Цель работы – выявить особенности применения средств, методов физической подготовки учащихся старших классов, место этой подготовки в содержании уроков физической культуры, специфику физической подготовки, а также замечания и пред-

ложения педагогов по совершенствованию подготовки школьников к сдаче норм комплекса ГТО V ступени.

Изучение поставленной цели проводилось с помощью анализа специальной литературы и беседы с учителями физической культуры городских и сельских школ. Исследование проводилось в Белгородской области в 2016 г. Изучено 120 источников, опрошено 108 учителей. При проведении беседы использовалось 10 основных вопросов. Результаты опроса представлены в процентном соотношении.

Анализ источников позволил установить, что изучаются вопросы педагогического воздействия на учащихся при выполнении норм комплекса ГТО [1], обоснования критериев оценки уровня подготовленности к выполнению школьниками норм комплекса ГТО [2], определения содержания и уровня норм комплекса ГТО I ступени [3]. Имеются также

исследования по методике физической подготовки к выполнению норм ГТО для младших школьников [4], работы по обоснованию методики физической подготовки юношей 16–18 лет к сдаче норм комплекса ГТО, обучающихся в средних специальных учебных заведениях [5]. Кроме того, исследовались особенности гетерохронности физического развития школьников [6], сравнивались школьные программы по физической культуре [7]. Однако мало встречается информации о том, как относятся сами учителя физической культуры к внедрению комплекса ГТО в школах. В связи с этим и был проведен опрос учителей (табл. 1).

При ответе на первый вопрос оказалось, что более 60 % опрошенных учителей фактически ничего не изменили в содержании занятий по физической культуре в школе после появления ВФСК ГТО. Только примерно третья часть учителей уделяет особое внимание ГТО в содержании занятий по физической культуре в школе. Стоит над этим задуматься. В любом случае имеются все основания полагать, что внедрение ГТО в школах должно отражаться не только на способах определения уровня физической подготовленности учащихся, но и на содержании самих занятий по физической культуре в общеобразовательных учреждениях.

В соответствии с ответом на первый вопрос, более 60 % респондентов не применяют в физической подготовке школьников для сдачи норм комплекса ГТО какие-либо особые упражнения. Подготовка производится достаточно традиционно. Только 36 % применяют некоторые упражнения, которые раньше не использовали в процессе занятий по физической культуре. Третья часть учителей применяет особые методы развития физических качеств, которые раньше не применялись, но почти 70 % респондентов применяют традиционные методы.

Оказалось, что 50 % опрошенных принимают усилия, чтобы подготовить учащихся к сдаче норм комплекса ГТО V ступени в сокращенные сроки. Можно предположить, что у учителей действительно нет на-

меченной планомерной работы по подготовке к этому мероприятию.

Отвечая на пятый вопрос о применении методов для развития физических качеств, необходимых при сдаче норм комплекса ГТО, учителя уклонялись от точного названия методов и многие сообщили (63,6 %), что применяли «все методы», которые существуют. Возможно, некоторые из учителей не очень хорошо знают методы развития физических качеств либо действительно применяют ограниченный комплекс методов.

Особое внимание уделялось применению различных игр, как эффективного средства для развития физических качеств именно для подготовки к сдаче норм комплекса ГТО V ступени. Оказалось, что почти 41 % учителей физической культуры применяют подвижные игры в старших классах для этой цели, но 54 % думают, что именно для рассматриваемой цели подвижные игры не нужны, при этом в большей степени учителя думают о них, как об эффективном средстве, но для младших классов.

Спортивные игры учителя используют в большей степени. Мнения респондентов разделились фактически поровну (50 % респондентов целенаправленно применяют спортивные игры для подготовки к сдаче норм комплекса ГТО). В целом учителя оценивают спортивные игры в качестве эффективного средства общей физической подготовки старшеклассников.

Далее следовал вопрос, направленный на выяснение того, какие еще упражнения применяются для подготовки учащихся старших классов к сдаче норм комплекса ГТО V ступени. Педагоги неохотно отвечали на этот вопрос, при этом почти равномерно назвали предложенные группы упражнений и 39,3 % опрошенных уклонились от конкретизации ответа. Большинство тех, кто конкретно называл группы упражнений, в первую очередь указали бег (21,3 %), упражнения на гибкость (20,5 %) и только на третью позицию поставили силовые упражнения (18,9 %). Думается, что силовые упражнения и их разновидности заслуживают в физической подготовке старшеклассников большего внимания.

Таблица 1

Результаты опроса учителей физической культуры Белгородской области

№ п/п	Содержание вопроса	Ответ на вопрос	% ответивших	Примечание
1	Имеются ли отличия в методике, которую Вы применяете в физической подготовке учащихся старших классов к сдаче норм комплекса ГТО V ступени, от содержания обычных занятий по физической культуре в школе?	Да, имеются	27,3	Большинство учителей не изменили содержание физической подготовки с появлением комплекса ГТО
		Нет	54,5	
		Скорее всего, имеются	9,1	
		Скорее всего, нет	9,1	
		Не могу сказать точно	0	
2	Применяете ли Вы какие-либо особые физические упражнения для подготовки старшеклассников к сдаче норм комплекса ГТО, которые Вы не включаете в обычные занятия по физической культуре в школе?	Применяю	36,4	Большая часть респондентов не применяет специфические упражнения для подготовки к сдаче норм комплекса ГТО
		Не применяю	63,6	
		Не могу ответить точно	0	
3	Применяете ли Вы какие-либо особые методы развития физических качеств для подготовки старшеклассников к сдаче норм комплекса ГТО, которые Вы не включаете в обычные занятия по физической культуре в школе?	Применяю	31,8	Большинство учителей считает, что при подготовке школьников к сдаче норм ГТО результата можно добиться традиционными методами
		Не применяю	68,2	
		Не могу ответить точно	0	
4	Стремитесь ли Вы подготовить учащихся старших классов к сдаче норм комплекса ГТО V ступени в сокращенные сроки подготовки?	Да	13,6	Этот вопрос оказался для учителей несколько непривычным. Многие отмечали, что любые занятия физической культурой – уже подготовка к сдаче норм ГТО
		Иногда приходится	36,4	
		Мы еще только начали этим заниматься	22	
		Нет	28	
5	Какие методы Вы применяете для развития физических качеств у учащихся при подготовке к сдаче норм комплекса ГТО V ступени?	Все методы	63,6	Учителя отвечают уклончиво. Часто говорят, что все методы применяют, а иногда называют всего 2–3 метода
		Повторный, переменный, метод максимальных усилий	36,4	
6	Применяете ли Вы подвижные игры для подготовки учащихся к сдаче норм комплекса ГТО V ступени?	Да	40,9	Многие считают, что подвижные игры нужны только в младших классах
		Именно для этой цели – нет	54,5	
		Иногда	4,6	
		Не могу сказать определенно	0	
7	Применяете ли Вы спортивные игры для подготовки учащихся к сдаче норм комплекса ГТО V ступени?	Да	50	Большинство опрошенных считают, что спортивные игры полезны для общего физического развития
		Применяю, но для других целей	49	
		Затрудняюсь ответить	1	
8	Какие еще упражнения Вы применяете для подготовки учащихся старших классов к сдаче норм комплекса ГТО V ступени?	Бег	21,3	Учителя не видят особой специфики в подготовке к сдаче норм комплекса ГТО
		Силовые упражнения	18,9	
		Упражнения на гибкость	20,5	
		Самые различные	39,3	
9	Сколько времени Вы обычно уделяете на уроках физической культуры подготовке старшеклассников к сдаче норм комплекса ГТО?	Иногда полностью занятие	22,7	Большинство учителей уделяют подготовке к сдаче норм комплекса ГТО только часть урока
		До 20 мин. на каждом уроке	27,3	
		К периоду сдачи нормативов до 10–25 мин. на уроке	50	
10	Что бы Вы хотели предложить для совершенствования приема норм комплекса ГТО V ступени?	Изменить организацию сдачи норм	54,5	Большинство пожеланий учителей касается особенностей организации сдачи норм комплекса ГТО
		Изменить порядок сдачи норм	13,6	
		Изменить состав упражнений	0	
		Изменить количество требований и норм	27,4	
		Что-то другое предложить	4,5	

Важное значение также имело выяснение количества времени, которое уделяют учителя на занятиях по физической культуре для подготовки к сдаче норм комплекса ГТО V ступени. В зависимости от различных факторов педагоги преимущественно занимаются со школьниками от 10 до 25 мин. на каждом уроке, но это они делают, когда приближаются к сроку сдачи нормативов. Всего 22,7 % иногда посвящают подготовке к выполнению норм и требований комплекса ГТО полностью занятие. До 20 мин. для указанной цели на уроке выделяют 27,3 % учителей. Как видим, учителя в большинстве случаев только часть занятия посвящают многоборной подготовке.

Важное значение также имело выяснение количества времени, которое уделяют учителя на занятиях по физической культуре для подготовки к сдаче норм комплекса ГТО V ступени. В зависимости от различных факторов педагоги преимущественно занимаются со школьниками от 10 до 25 мин. на каждом уроке, но это они делают, когда приближаются к сроку сдачи нормативов. Всего 22,7 % иногда посвящают подготовке к выполнению норм и требований комплекса ГТО полностью занятие. До 20 мин. для указанной цели на уроке выделяют 27,3 % учителей. Как видим, учителя в большинстве случаев только часть занятия посвящают многоборной подготовке.

В заключение опроса респонденты должны были внести свои предложения по совершенствованию содержания процесса приема норм комплекса ГТО V ступени. Им было предложено 5 позиций для ответа на этот вопрос. Никто не предложил изменить состав упражнений в комплексе ГТО, однако 27,4 % хотели бы изменений в количестве требований и норм комплекса. Однако изменение количества требований и норм напрямую коснется самих упражнений в комплексе для данной ступени и вообще для всех ступеней. Теоретически мы можем предположить, что когда-нибудь это предложение может быть реализовано в результате дальнейшего развития физической культуры. Вопрос только в том, через какой промежуток времени это произойдет.

Некоторые посчитали, что изменения должны касаться порядка сдачи норм комплекса ГТО (13,6 %). В специальном учеб-

ном пособии [8], выпущенном в Белгородской области для методического обеспечения процесса внедрения ГТО в образовательных организациях, сказано, что при оценке физической подготовленности испытуемых необходимо выдерживать следующую последовательность тестирования: сначала оценивается уровень гибкости, затем координационных способностей, силы, скоростных и скоростно-силовых, далее – прикладных навыков и в самом конце – выносливости. В целом такая последовательность вполне обоснована. Однако на практике учителя ее часто нарушают и используют свою последовательность при выполнении упражнений-тестов.

Подавляющее большинство опрошенных учителей физической культуры (54,5 %) относят желаемые изменения к процессу организации сдачи норм комплекса ГТО. Авторы указанного пособия [8] отводят главную роль созданию региональных центров и других подобных структур, которые могут создаваться в отдельных учреждениях, организациях для того, чтобы объединять усилия в построении работы по комплексу ГТО, вести мониторинг физической подготовки всех слоев населения, анализировать информацию, делать заключения, на основе которых выстраивать дальнейшую стратегию по внедрению комплекса ГТО, что соответствует потребностям учителей.

Всего 4,5 % респондентов дали другие предложения, но в большей части они вновь касались организации приема нормативов. Наиболее ценными оказались замечания и пожелания учителей, которые отражают типичные настроения, мнения учительского сообщества. Так, например, выделяется мнение учителей о том, что на плечи учителей взвалили непосильную ношу по организации и проведению работы, связанной с проведением приемных испытаний, регистрацией результатов тестирования. Они отмечают, что выполняют ту работу, которую должны выполнять внешние эксперты, законно назначаемые соответствующими организационно-управленческими структурами. Вполне определенные трудности при этом возникают у учителей во время регистрации полученных результатов на специальном сайте ГТО, при заполнении электронных протоколов – очень монотонная, трудоемкая и объемная работа, значительно повышающая общую

профессиональную напряженность учительского труда и вызывающая у них не только переутомление, но и раздражение.

Другим неблагоприятным фактом учителя называют давление управленческих структур, заставляющих ради повышения процента участвующих в сдаче норм комплекса ГТО включать в число тестируемых школьников из специальной медицинской группы. Здесь высвечивается еще одна проблема внедрения комплекса ГТО – трудности реализации идеи добровольного включения населения в подготовку и сдачу норм комплекса ГТО. Разумеется, что привлечение к этой деятельности представителей разных слоев населения по принципу «добровольно-принудительного участия» влечет за собой опасность совершенно обратной реакции – возникновения отторгающего отношения к ГТО, профанации благородной идеи самодетельного позитивного формирования активной позиции человека к здоровому образу жизни. Отсюда следует необходимость разработки методики научно обоснованного стимулирования мотивации к ГТО. В конечном итоге важна не только массовость, но и реальные сдвиги в отношении к ГТО всего населения.

Другой проблемой, которую позволил выявить опрос, является мнение учителей о достоверности результатов тестирования школьников. Первый аспект – это недопустимая вариативность условий сдачи нормативов. Например, по сведениям учителей, иногда меняется назначаемое время тестирования, место проведения тестирования, прочие условия, что негативно влияет на достоверность получаемых данных.

Второй аспект – проведение тестирования учащихся после учебных занятий, когда все упражнения выполняются уже на фоне усталости и не отражают реальной картины подготовленности испытуемых. К сожалению, данный факт редко обсуждается и принимается во внимание, хотя имеет существенное значение.

Третий аспект заключается в субъективизме учителей, их желании получить высокие показатели путем выставления завышенных результатов, не отражающих реального состояния физической подготовленности. Здесь решающее значение имеет человеческий фактор. Именно поэтому тестирование

должна проводить специальная комиссия внешних экспертов, чтобы избежать фальсификации результатов обследования школьников.

Проведенный опрос учителей физической культуры позволил выявить некоторые особенности внедрения ВФСК ГТО в общеобразовательных организациях, вскрыть типичные настроения, отношения, способы работы учителей, а также проблемные вопросы, требующие скорейшего решения.

На основании вышеизложенного сделаны выводы.

1. В специальной литературе мало внимания уделяется мнению учителей физической культуры об особенностях внедрения комплекса ГТО в общеобразовательных организациях.

2. Большинство учителей (63,6 %) в процессе внедрения комплекса ГТО в школах фактически не изменило содержание физической подготовки на уроках физической культуры. Около 30 % респондентов включают в занятия по физической культуре для подготовки учащихся старших классов к выполнению норм комплекса ГТО особые упражнения и методы, которые не применяют в традиционной методике проведения уроков физической культуры. В процессе физической подготовки учащихся старших классов учителя часто включают подвижные игры (45,5 %) и спортивные игры (50 %).

3. Половина опрошенных готовит учащихся к сдаче норм комплекса ГТО в сокращенные сроки, что негативно может сказываться на физическом и психическом состоянии учащихся.

4. В содержании уроков физической культуры 77,3 % учителей физической культуры уделяют физической подготовке старшеклассников для сдачи норм комплекса ГТО от 10 до 25 мин.

5. Учителя для повышения эффективности внедрения комплекса ГТО в школах, в первую очередь, предлагают изменить организацию сдачи норм (54,5 %), количество требований и норм (27,4 %), порядок проведения тестирования (13,6 %).

Список литературы

1. Мананков Н.Е. Педагогическое воздействие как средство подготовки учащейся молодежи

- к выполнению норм III–IV ступени комплекса ГТО: дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
2. *Присяжнюк Д.С.* Критерии функциональной оценки уровня подготовленности организма юношей и девушек к выполнению норм комплекса ГТО I ступени: дис. ... канд. пед. наук. К., 1984.
 3. *Уваров В.А.* Экспериментальное обоснование содержания и уровней норм I ступени Всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР»: дис. ... канд. пед. наук. М., 1973.
 4. *Марескина Г.А.* Методика подготовки младших школьников к выполнению норм комплекса ГТО: дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
 5. *Чуб А.В.* Экспериментальное обоснование средств и методов подготовки юношей 16–18 лет по Всесоюзному физкультурному комплексу «Готов к труду и обороне СССР» (на примере средних специальных учебных заведений): дис. ... канд. пед. наук. М., 1976.
 6. *Меньших О.Э.* Особенности физического развития школьников и студентов // *Физическое воспитание студентов*. 2013. № 6. С. 50–53.
 7. *Максименко И.Г., Осадчая Т.Ю.* Сравнительная характеристика принципов построения школьных программ по физическому воспитанию в США, Украине и России // *Спортивные игры в физическом воспитании, рекреации и спорте: материалы 8 Международной научно-практической конференции*. Смоленск, 2014. С. 311–313.
 8. Внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в образовательных организациях / сост. А.В. Воронков, В.Н. Ирхин, П.П. Кондратенко [и др.]. Белгород, 2015.
- References**
1. Manankov N.E. *Pedagogicheskoe vozdeystvie kak sredstvo podgotovki uchashcheysya molodezhi k vypolneniyu norm III–IV stupeni kompleksa GTO* [Pedagogical influence as a mean of preparation student youth to accomplishments of Ready for Labour and Defence complex of III–IV stages]. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 1982. (In Russian).
 2. Prisyazhnyuk D.S. *Kriterii funktsional'noy otsenki urovnya podgotovlennosti organizma yunoshey i devushek k vypolneniyu norm kompleksa GTO I stupeni* [Criteria of functional estimation of the level of preparation of young men and girls' organism to accomplishment Ready for Labour and Defence complex]. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kiev, 1984. (In Russian).
 3. Uvarov V.A. *Ekspperimental'noe obosnovanie soderzhaniya i urovney norm I stupeni Vsesoyuznogo fizkul'turnogo kompleksa "Gotov k trudu i oborone SSSR"* [Experimental foundation of content and level of norms of I grade of All-Union physical complex "Ready for Labour and Defence USSR"]. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 1973. (In Russian).
 4. Mareskina G.A. *Metodika podgotovki mladshikh shkol'nikov k vypolneniyu norm kompleksa GTO* [Methods of preparation of junior schoolchildren to accomplishment of Ready for Labour and Defence complex norms]. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 1983. (In Russian).
 5. Chub A.V. *Ekspperimental'noe obosnovanie sredstv i metodov podgotovki yunoshey 16–18 let po Vsesoyuznomu fizkul'turnomu kompleksu "Gotov k trudu i oborone SSSR" (na primere srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedeniy)* [Experimental foundation of the means of and methods of young men preparation of 16–18 years according to All-Union physical complex "Ready for Labour and Defence USSR" (basing on the example of specialized secondary school)]. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 1976. (In Russian).
 6. Men'shikh O.E. *Osobennosti fizicheskogo razvitiya shkol'nikov i studentov* [Peculiarities of physical development of pupils and students]. *Fizicheskoe vospitanie studentov – Physical Education of the Student*, 2013, no. 6, pp. 50–53. (In Russian).
 7. Maksimenko I.G., Osadchaya T.Yu. *Sravnitel'naya kharakteristika printsipov postroeniya shkol'nykh programm po fizicheskomu vospitaniiyu v SShA, Ukraine i Rossii* [Comparative characteristics of the principles of building school curriculum on PE in the USA, Ukraine and Russia]. *Materialy 8 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Sportivnye igry v fizicheskoy vospitanii, rekreatsii i sporte"* [Materials of 8 International scientific-practical conference "Sport games in physical education, leisure and sport"]. Smolensk, 2014, pp. 311–313. (In Russian).
 8. *Vnedrenie Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa "Gotov k trudu i oborone" v obrazovatel'nykh organizatsiyakh* [Introduction of All-Russian physical-sportive complex "Ready for Labour and Defence" in educational organizations], compilers A.V. Voronkov, V.N. Irkhin, P.P. Kondratenko et al. Belgorod, 2015. (In Russian).

Поступила в редакцию 26.02.2016 г.
Received 26 February 2016

UDC 373+796.06

THE PECULIARITIES OF READY FOR LABOUR AND DEFENSE V STAGE COMPLEX IMPLEMENTATION
IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS (according to the teachers' interrogation data)

Andrey Vitalevich SKABUK

Belgorod National Research University

85 Pobeda St., Belgorod, Russian Federation, 308015

E-mail: Rector@bsu.edu.ru

Assistant of Theory and Methods of Physical Training Department

E-mail: skabuk@bsu.edu.ru

The results of the PE teachers' opinion about peculiarities and the implementation of All-Russian health and fitness complex "Ready for Labour and Defense" basing on the example of Belgorod region are presented. The analysis was made to collect the data of special scientific literature and to interrogate PE teachers in the type of a talk. The teachers answered 10 basic questions. 108 teachers from country and city comprehensive schools of Belgorod region in 2016 were interrogated. During the research some peculiarities of PE teachers' opinion about the need of changes in physical training of higher grade students to correspond the needs of Ready for Labour and Defense complex of V stage, the implementation of specific physical exercises, methods of development of physical abilities, the reduction of physical training time for students' testing are discussed. The peculiarities of the methods and means used for physical training of students of higher grade to pass the norms of Ready for Labour and Defense complex, the amount of time, which teachers give during PE lessons and also remarks and proposals about the improvement of complex ready for Labour and Defense implementation in general educational organizations are considered. The typical drawbacks, factors, making more difficult the process the process of Ready for Labour and Defense complex implementation in schools are studied. The collected data are published for the first time. They can be valuable in the process of Ready for Labour and Defense complex implementation in general educational institutions of Russia, correction and improvement of separate events in the process of preparation and acceptance of norms and requirements of Ready for Labour and Defense complex among higher grades students, meeting the requirements of V stage of Ready for Labour and Defense complex and also the planning of future tactics and strategy of students' physical preparation.

Key words: Ready for Labour and Defense complex; interrogation; teachers; schools; V stage

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-64-70

УДК 376.02

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВОКУПНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЗАНЯТИЙ ПЛАВАНИЕМ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

© **Михаил Валерьевич БУДАРИН**

Детско-юношеская спортивно-адаптивная школа
392032, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Мичуринская, 112В
E-mail: dusashtambov@yandex.ru

директор

E-mail: budarin_87@mail.ru

© **Александр Юрьевич КЕЙНО**

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики физической культуры и спортивных дисциплин
E-mail: keino@tsu.tmb.ru

Адаптивный спорт имеет многофункциональную направленность на всестороннее развитие личности человека с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивает решение коррекционных, компенсаторных и оздоровительных задач с целью преодоления дефектов физического развития, компенсации недостатков в двигательной и психических сферах. Одной из основных задач современного общества по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья является максимальная их адаптация к самостоятельной жизни, трудовой деятельности, овладению профессией. Проблема нормального функционирования и взаимодействия в обществе человека с ограниченными возможностями предполагает процесс расширения и приумножения социальных связей, создание полноценных условий для достижения максимально возможной совместимости инвалида с естественной социальной средой. Интеграция инвалидов в общество может осуществляться только путем их развития и включения в разнообразную социально значимую деятельность. Активизация работы с людьми-инвалидами средствами адаптивного спорта имеет большое социальное значение и способствует гуманизации самого общества и, в первую очередь, изменению отношения к этой группе населения. Адаптивная спортивно-массовая и физкультурно-оздоровительная работа с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, во всех регионах должна быть направлена на увеличение числа занимающихся без предварительного отбора и для всех возрастных групп маломобильного населения. Главная задача такой адаптивной физкультурно-спортивной деятельности – стимулировать стремление людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к ежедневным физкультурным и спортивным занятиям, а в дальнейшем – мотивировать и вовлекать их в соревновательную и спортивную деятельность.

Ключевые слова: люди с ограниченными возможностями здоровья; адаптивный спорт; условия; организационно-методические условия

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-71-76

Основной целью физкультурно-спортивной деятельности лиц с ограниченными возможностями становится оптимизация процессов социальной интеграции и формирования личностной идентичности. Однако при столкновении медико-биологических, социальных и достиженческих аспектов адаптивного спорта актуальность приобретает качество оптимального биолого-социального функционирования данной категории людей. В условиях предъявления интенсивных физических нагрузок в тренировочном процессе

в спортивной деятельности необходимо определять те педагогические условия, которые обеспечат наиболее максимальный эффект тренировочной деятельности.

Признание Международным Паралимпийским комитетом спорта лиц с интеллектуальными нарушениями (ЛИН), включение его в программу XIV Паралимпийских игр 2012 г. в Лондоне придало новый импульс развитию адаптивного спорта.

Столь большое внимание к спорту лиц с интеллектуальными нарушениями в между-

народной социальной практике обусловлено тремя факторами.

Во-первых, огромным потенциалом адаптивного спорта, как направления комплексной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья, социальной интеграции и повышения уровня качества жизни данной категории населения.

Во-вторых, наибольшим количеством лиц с интеллектуальными поражениями по сравнению с лицами с другими нозологическими формами ограничений возможностей здоровья.

И в-третьих, более 70 % от общего числа обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях Российской Федерации составляют дети с нарушением интеллекта, что делает аспект их двигательной реабилитации особенно актуальным, в первую очередь в организационном плане [1].

В то же время данное обстоятельство обострил ряд противоречий, обусловленных тем, что спорт лиц с интеллектуальными нарушениями является предметом внимания и деятельности двух международных организаций: Special Olympics International (Международный комитет Специальной Олимпиады) и International Sports Association for Persons with an Intellectual Disability – INAS-FID (Международная спортивная ассоциация лиц с поражением интеллекта). Каждая из них реализует разные модели соревновательной деятельности; имеет собственные философские и идеологические основы своих движений; разнятся и экономические отношения между организаторами и участниками международных соревнований, которые проводятся каждой из указанных организаций по своим правилам и непересекающимся календарным планам [1].

Следует рассмотреть особенности и специальные черты адаптивного спорта лиц с интеллектуальными нарушениями, что в дальнейшем поможет нам сформировать организационно-методические условия для занятий плаванием детей среднего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями на этапе начальной спортивной подготовки:

- совпадение главной целевой направленности адаптивного спорта лиц с интеллектуальными нарушениями и общей цели спортивной деятельности – максимально возможная самореализация в социально при-

емлемом и одобряемом виде деятельности, повышение их реабилитационного потенциала и уровня качества жизни, социализация и последующая социальная интеграция данной категории;

- нормализация образа жизни лиц с нарушениями интеллекта, приобщение их к образу жизни большей части общества (в пределах возможного);

- освоение характерных для адаптивного спорта социальных ролей и функций (участие в работе общественной организации, федерации, клуба, выполнение функций судьи, помощника тренера, организатора соревнований и др.), что особенно актуально для лиц с интеллектуальными нарушениями в плане их социальной интеграции;

- освоение мобилизационных, технологических, двигательных ценностей физической культуры, овладение жизненным опытом, социально-бытовыми навыками;

- обязательность соревнований – главного, центрального компонента любого вида и направления адаптивного и обычного спорта – публичной, строго регламентированной соответствующими правилами процедуры сопоставления (сравнения) достижений атлетов и определение среди них победителей;

- обязательность специально организованного, как правило, многолетнего процесса подготовки спортсмена к соревнованиям, который классифицируется как тренировочный процесс, который должен приносить пользу и совершенствовать физические, умственные, этические и духовные качества человека, формировать у него умения, смелость, искренность и радость, т. е. универсальные ценности, проходящие через все границы, как географические, так и философские, политические, религиозные, национальные, расовые и т. д.;

- обязательность медицинского контроля и сопровождения как тренировочного, так и соревновательного процессов [1].

При этом необходимо подчеркнуть, что соревновательная деятельность является важнейшим моментом формирования самосознания, которое немыслимо без сопоставления человеком себя с другим. Невозможно сказать о себе что-либо определенное, не соотнеся себя с иным субъектом, носителем такого же качества или такой же способности

(сильный – слабый, быстрый – медленный и т. п.) [2].

При этом человек, сопоставляясь с себе подобным, не может оставаться безразличным, индифферентным к развертыванию и, особенно, к результату этого процесса. И процесс, и результат неизменно остро эмоционально переживаются, оцениваются человеком в процессе деятельности.

Как отмечал родоначальник немецкой классической философии И. Кант, наиболее фундаментальное, сущностное в нас – наше «человеческое», во-первых, дано нам только сопоставительно (сравнительно), во-вторых, дано оценочно, в-третьих, дано в рамках тотального сопереживания – как себялюбие, имеющее определенное содержание, тот или иной эмоционально-волевой состав.

Философский словарь трактует понятие «условие» как философскую категорию, обозначающую отношение предмета к окружающей действительности, явлениям объективной реальности, а также относительно себя и своего внутреннего мира. Предмет выступает как некое обусловленное, а условие – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира.

При этом педагогика рассматривает категорию «условия» в двух аспектах, как инвариантные и варианты: инвариантные условия – однозначные, остающийся неизменным при определенных преобразованиях, при переходе к новым условиям; варианты условия – меняющиеся в процессе изменяющихся обстоятельств. Причем критерий «условия» и их реализация в образовании являются одним из «краеугольных» камней всего педагогического процесса.

В практике организационно-методические условия определяют эффективность всей спортивной деятельности.

К инвариантным организационно-методическим условиям мы относим в первую очередь высокий уровень профессионализма и специальной подготовленности тренера-преподавателя. Реализуя субъективные и объективные требования и предпосылки, тренер-преподаватель добивается достижения цели в своей работе при наиболее рациональном использовании сил и средств.

Главным объективным требованием к педагогической деятельности является достижение успеха в формировании у юных

спортсменов потребности и способности самодвижения к вершинам спортивного мастерства. Реализация объективных требований к деятельности тренера проявляется в успешном решении самых разнообразных педагогических задач, рациональном использовании средств, способов для достижения целей учебно-тренировочной работы. Субъективными предпосылками эффективности деятельности тренера-преподавателя являются его знания, умения, навыки, психические процессы, состояния, свойства личности, обеспечивающие выполнение педагогических задач [3].

К этой же группе организационно-методических условий мы относим и высокий уровень развития общей двигательной базы обучающихся, которая в дальнейшем обеспечивает им высокий уровень развития специальных физических качеств, что позволяет более эффективно проводить тренировочную и соревновательную деятельность.

Для определения начального уровня физической подготовленности обучающихся и подтверждения однородности групп по развитию физических качеств необходимо проводить начальное тестирование, основой которого на первом этапе тренировочной деятельности должны являться стандартные двигательные тесты, определяющие развитие основных показателей физической подготовленности: быстроты, выносливости, скоростно-силовых качеств, гибкости, т. е. основных (ведущих) физических качеств в спортивном плавании.

К инвариантным условиям мы относим обязательное выполнение основных педагогических принципов спортивной подготовки, к которым мы относим:

- взаимосвязь обучения и развития (предполагает взаимовлияние процессов обучения новым движениям и развития физических качеств при помощи специальных упражнений);

- систематичность и последовательность обучения (предполагает определенную последовательность тренировочных занятий для достижения поставленной цели, при этом новый учебный материал опирается и сочетается с предыдущим);

- прочность обучения (предполагает такое усвоение учебного материала, при котором создаются возможности применения

освоенного материала в ходе дальнейшего образовательного процесса);

– индивидуальный и дифференцированный подход (предполагает разнообразие средств и методов обучения, способных максимально учесть индивидуальные способности юных спортсменов) [3].

К одному из обязательных инвариантных условий деятельности необходимо отнести исключение критических ситуаций в процессе спортивной деятельности.

В теории и методике спортивного плавания имеется мало специальных исследований и разработок, касающихся предупреждения и преодоления последствий критических ситуаций в процессе плавания у детей с ограниченными возможностями здоровья [4–10].

В процессе тренировочной деятельности практически не учитываются потенциально опасные специфические проявления двигательных действий в воде, отсутствует классификация критических ситуаций, не учитываются особенности их формирования, развития и, соответственно, не разработаны средства и методы предупреждения и преодоления опасных и особо опасных критических ситуаций.

Для реализации этого условия необходимо оперативное предупреждение начала формирования и развития критических ситуаций, преодоления их последствий, что является необходимой составной частью содержания безопасного педагогического процесса при обучении плаванию детей с ограниченными возможностями здоровья. Должна быть разработана специальная методика предотвращения критических ситуаций, включающая средства и методы предвидения и оперативного предупреждения и / или преодоления критических ситуаций.

К инвариантным организационно-методическим условиям мы также относим организацию круглогодичной тренировочной и соревновательной деятельности. Это условие оптимально решается в процессе обучения детей с проблемами интеллектуального развития в специальных (коррекционных) школах-интернатах, которые предусматривают постоянное пребывание данной категории детей в образовательном учреждении.

К вариантным организационно-методическим условиям занятий плаванием детей среднего школьного возраста с интеллекту-

альными нарушениями на этапе начальной спортивной подготовки мы относим следующие.

Адекватный подбор средств и методов спортивной тренировки, направленных на решение задач спортивной подготовки юных спортсменов.

Тренировочный процесс представляет собой многогранный комплекс элементов системы подготовки спортсменов. Большое значение приобретает грамотное управление этой системой, где ведущее место отводится тренеру-педагогу. От его знаний и способностей к управлению зависит конечный результат. Тренер-преподаватель должен грамотно и успешно сочетать различные средства и методы тренировочного воздействия. Основной целью является достижение результата на соревнованиях, который зависит от взаимодействия тренер – спортсмен, использования перспективных тренировочных методик и собственного опыта [4].

При реализации условия учета физической, умственной и психоэмоциональной напряженности в процессе спортивной подготовки необходимо учитывать одну из основных закономерностей, определяющих содержание спортивной подготовки, которая определяет разновременность развития психики, органов, систем организма, изменения их функций в онтогенезе. Ее следствием является неодинаковая предрасположенность обучающихся на каждом возрастном этапе к решению задач спортивной подготовки.

Еще одно из вариативных условий – гибкий график проведения тренировочных и соревновательных занятий с учетом физического и психоэмоционального состояния детей. Это в первую очередь относится к тренировочным занятиям детей с проблемами интеллектуального развития, что объясняется спецификой их психического развития и особенностями психоэмоционального состояния [5].

И еще одно важное условие – это обеспечение постоянного медико-педагогического контроля в процессе тренировочной деятельности, что имеет специфические особенности. Так, контроль физического состояния и особенности физической подготовленности может осуществлять сам тренер-преподаватель. Контроль уровня физического развития и психического состояния должен осуществ-

лять медицинский работник. При этом необходимо помнить, что допуск к участию в соревнованиях дается по результатам медицинской диспансеризации и заключения лечащего врача, с учетом каждого отдельного обращения юного спортсмена [6].

Резюмируя все вышесказанное можно констатировать, что приоритетными компонентами в тренировочном процессе должны выступать мотивация лиц с ограниченными возможностями здоровья на творческую самореализацию и саморазвитие, гармонично сочетающуюся с двигательной активностью. При этом для достижения целей спортивной деятельности необходимо выполнять организационно-методические условия, которые повысят эффект тренировочной деятельности.

Инвариантные организационно-методические условия, выявленные нами, это: высокий уровень профессионализма и специальной подготовленности тренера-преподавателя; оптимальный уровень развития двигательной базы обучающихся; исключение критических ситуаций в процессе спортивной деятельности; организация круглогодичной тренировочной и соревновательной деятельности.

К вариантным организационно-методическим условиям занятий плаванием детей среднего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями на этапе начальной спортивной подготовки мы относим следующие: адекватный подбор средств и методов спортивной тренировки, направленных на решение задач спортивной подготовки юных спортсменов; учет физической, умственной и психоэмоциональной напряженности в процессе спортивной подготовки; гибкий график проведения тренировочных и соревновательных занятий с учетом физического и психоэмоционального состояния детей; обеспечение постоянного медико-педагогического контроля в процессе тренировочной деятельности.

Список литературы

1. *Евсеев С.П.* Теория и организация адаптивной физической культуры. М.: Советский спорт, 2003. Т. 2.
2. *Визитей Н.Н.* Теория физической культуры. К коррективке базовых представлений. М.: ФиС, 2009.
3. *Верхошанский Ю.В.* Горизонты научной теории и методологии спортивной тренировки // Теория и практика физической культуры. 1998. № 7. С. 41-54.
4. *Филин В.П.* Теория и методика юношеского спорта. М.: ФиС, 1987. С. 55-68.
5. *Платонов В.Н.* Адаптация в спорте. К.: Здоров'я, 1988.
6. *Никитюк Б.А.* Интеграция знаний в науках о человеке (интегративная анатомическая антропология). М.: СпортАкадемПресс, 2000.
7. *Солодков А.С., Морозова О.В.* Влияние физических упражнений на работоспособность и функциональное состояние инвалидов // АФК и функциональное состояние инвалидов. СПб., 1996. С. 70-80.
8. *Сладкова Н.А.* Физическая культура и спорт для лиц с умственной отсталостью // Теория и практика физической культуры. 1998. № 1. С. 14-19.
9. *Мосунов Д.Ф., Сазыкин В.Г.* Преодоление критических ситуаций при обучении плаванию ребенка-инвалида. М.: Советский спорт, 2002.
10. *Мосунов Д.Ф.* Проблемы организации начального обучения плаванию детей-инвалидов // Теория и практика физической культуры. 1998. № 1. С. 12-18.

References

1. *Evseev S.P.* *Teoriya i organizatsiya adaptivnoy fizicheskoy kul'tury* [Theory and organization of adaptive physical education]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2003, vol. 2. (In Russian).
2. *Vizitey N.N.* *Teoriya fizicheskoy kul'tury* [Theory of physical education]. *K korrekativke bazovykh predstavleniy* [Correction of basic notions]. Moscow, FiS Publ., 2009. (In Russian).
3. *Verkhoshanskiy Yu.V.* *Gorizonty nauchnoy teorii i metodologii sportivnoy trenirovki* [Perspectives of scientific theory and methodology of sport training]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 1998, no. 7, pp. 41-54. (In Russian).
4. *Filin V.P.* *Teoriya i metodika yunosheskogo sporta* [Theory and methods of youth sport]. Moscow, FiS Publ., 1987, pp. 55-68. (In Russian).
5. *Platonov V.N.* *Adaptatsiya v sporte* [Adaptation in sport]. Kiev, Zdorov'ya Publ., 1988. (In Russian).
6. *Nikityuk B.A.* *Integratsiya znaniy v nauках o cheloveke (integrativnaya anatomicheskaya antropologiya)* [Integration of knowledge in human science (integrative anatomic anthropology)]. Moscow, SportAkademPress Publ., 2000. (In Russian).

7. Solodkov A.S., Morozova O.V. Vliyanie fizicheskikh uprazhneniy na rabotosposobnost' i funktsional'noe sostoyanie invalidov [Influence of physical exercises on working capacity and functional state of the handicapped]. *AFK i funktsional'noe sostoyanie invalidov* [APE and functional state of the handicapped]. St. Petersburg, 1996, pp. 70-80. (In Russian).
8. Sladkova N.A. Fizicheskaya kul'tura i sport dlya lits s umstvennoy otstalost'yu [Physical education and sport for mentally handicapped]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 1998, no. 1, pp. 14-19. (In Russian).
9. Mosunov D.F., Sazykin V.G. *Preodolenie kriticheskikh situatsiy pri obuchenii plavaniyu rebenka-invalida* [The overcoming of critical situations at teaching swimming the handicapped child]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2002. (In Russian).
10. Mosunov D.F. Problemy organizatsii nachal'nogo obucheniya plavaniyu detey-invalidov [Problems of organization of primary teaching swimming the handicapped children]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 1998, no. 1, pp. 12-18. (In Russian).

Поступила в редакцию 27.02.2016 г.
Received 27 February 2016

UDC 376.02

THE PROVISION OF ORGANIZATIONAL-METHODICAL CONDITIONS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Mikhail Valerevich BUDARIN

Sport-Adaptive School for Children and Young People

112B Michurinskaya St., Tambov, Russian Federation, 392032

E-mail: dusashtambov@yandex.ru

Director

E-mail: budarin_87@mail.ru

Aleksander Yurevich KEYNO

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsional'naya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: post@tsutmb.ru

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Training and Sports Disciplines

Department

E-mail: keino@tsu.tmb.ru

Adaptive sport has a multi function focus on all-round development of the personality of the person with disabilities, provides a solution corrective, compensatory and wellness objectives to overcome the defects of physical development, compensation, deficiencies in motor and mental spheres. One of the main tasks of modern society towards people with disabilities is to maximize their adaptation to independent living, employment, master the profession. The problem of the normal functioning and engagement in society of the person with disabilities involves the enlargement process and the enhancement of social relations, creating a favourable environment to achieve maximum compatibility of a disabled person with a natural social environment. Integration of disabled persons in society can only be done through their development and inclusion in various socially meaningful activities. Revitalization of the work with people with disabilities by means of adaptive sport has great social value and contributes to the humanization of the society and, first and foremost, to change attitudes towards this population group. Adaptive sports-mass and physical-improving work with persons with disabilities, in all regions should be aimed at increasing the number of people going in without pre-selection and for all age groups disabled population. The main objective of these adaptive sports activities to stimulate the desire of people with disabilities, and persons with disabilities to daily physical and sporting activities, and further motivate and engage them in competitive sports and activities.

Key words: people with disabilities; adaptive sports; conditions; organizational-methodical conditions

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-71-76

УДК 379.82

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБОСНОВАНИЮ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
РЕКРЕАЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕЧЕБНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО
ОТДЫХА ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

© Вячеслав Андреевич ВОДОЛАЖСКИЙ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: post@tsutmb.ru

ассистент кафедры культуроведения и социокультурных проектов

E-mail: wa1991@yandex.ru

Проведена экспериментальная работа по обоснованию педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий в организации лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения. Актуальность заключается в совершенствовании работы учреждений лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения при условии изучения педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий и разработке модели его реализации. В рамках исследования педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий в организации лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения было проведено социологическое исследование на базе учреждений культуры и досуга Тамбовской и Воронежской областей, в котором приняло участие 300 человек. В ходе исследования была выявлена степень включенности респондентов в организацию лечебно-оздоровительного отдыха, проанализированы актуальные направления организации лечебно-оздоровительного отдыха, изучено развитие инновационных подходов к организации лечебно-оздоровительного отдыха, проанализирована подготовка кадров детского и подросткового лечебно-оздоровительного отдыха, обобщены мнения респондентов относительно совершенствования лечебно-оздоровительного отдыха. Опытно-экспериментальная работа послужила основой для разработки модели реализации педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий в организации лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения, а также педагогической программы. Анализ результатов позволил сделать вывод, что внедрение модели активно воздействует на мотивационную, когнитивную, операционную, коммуникативную, рефлексивную, эмоциональную, творческую сферу жизни личности.

Ключевые слова: педагогический потенциал; рекреационно-оздоровительные технологии; исследование; апробация; лечебно-оздоровительный отдых

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-77-83

В контексте исследования педагогический потенциал рассматривается как совокупность ресурсов педагогов различных сфер деятельности, эффективно применяемых при решении определенных целей и задач. Педагогический потенциал осуществляется в процессе передачи культурного опыта при условии организации связей между определенными компонентами данного потенциала, а также мобилизации таких ресурсов индивида, как физиологические, информационные и адаптивные вокруг культурных и ценностных ориентиров [1–10].

В рамках исследования педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий в организации лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения было проведено социологическое исследование на базе учреждений культуры и досуга

Тамбовской и Воронежской областях, в котором приняло участие 300 человек.

Была выявлена степень включенности респондентов к организации лечебно-оздоровительного отдыха, а также сделаны выводы, что большинство родителей в детстве старалось не упустить возможности отдохнуть и поправить здоровье в лечебно-оздоровительных учреждениях. Было отмечено, что опыт Советского Союза по выдаче бесплатных и льготных путевок в летние лагеря положительно сказывался на здоровье детей, и правительству Российской Федерации стоит задуматься о предоставлении бесплатных путевок детям, которые проявляют себя в учебной и культурной жизни школы, а также детям, которые болеют чаще одного раза в год.

Особенно актуально создание платных лечебно-оздоровительных учреждений в

Тамбовской и Воронежской области, предоставляющих не только лечебные услуги, но и реабилитационные с полноценной культурно-досуговой и просветительной программой.

Нами проанализированы актуальные направления организации лечебно-оздоровительного отдыха.

В ходе рассмотрения такого направления, как развитие компетентности родителей в рекреационно-оздоровительной области были получены следующие данные.

Ответы на вопрос «Что означает, по Вашему мнению, такое понятие, как «здоровый образ жизни?»» распределились следующим образом: 60 % опрошенных ответило «отказ от вредных привычек», 15 % ответило «личная гигиена», по 10 % опрошенных выбрали «рациональное питание» и «занятие физической культурой», лишь 5% респондентов выбрало «закаливание» и, к сожалению, никто из опрошенных не ответил «оптимальный двигательный режим».

Таким образом, необходимо устраивать открытые уроки в учреждениях культуры о таких видах здорового образа жизни, как оптимальный двигательный режим и закаливание, проведение во всех классах за несколько минут до урока несложных гимнастических упражнений. Родителям необходим контроль за тем, чтобы их дети совершали каждое утро зарядку и проводили процедуру закаливания. Также необходимо участие детей в ролевых играх в стенах учреждений культуры и лечебно-оздоровительных учреждений по тематике «Здоровый образ жизни».

Чтобы поднять общий уровень знаний среди родителей, стоит проводить в пределах школ и учреждений дополнительного образования и досуга по выходным дням веселые старты под эгидой здорового образа жизни в смешанных командах с родителями и детьми, в ходе проведения которых должны не только проводиться спортивные конкурсы, но и интеллектуальные викторины.

Нужно развивать такие виды досуговых программ, как мастер-классы, тренинги, фестивали и концерты. Для увеличения популярности концертов стоит приглашать восходящих звезд, цена за выступление будет не столь высокой, но и артисты в то же время будут узнаваемые. Для повышения популярности мастер-классов стоит приглашать опытных мастеров актуальных и интересных

ремесел XXI в. Наиболее популярным у детей будут мастер-классы по основам режиссерства, фотографии, плетения различных кос для девочек, оригами и пр. При организации экскурсий необходимо привлечение опытных экскурсоводов или же старожилов данных мест, знающих не только исторические факты, но и народные поверья, легенды и байки, которые не написаны в книгах, а передаются из уст в уста.

В процессе изучения такого направления, как развитие инновационных подходов к организации лечебно-оздоровительного отдыха, были составлены следующие рекомендации.

На вопрос «Какие компоненты, на Ваш взгляд, являются наиболее приоритетными при проведении театрально-развлекательной программы в рамках лечебно-оздоровительного отдыха?» ответы распределились следующим образом.:

Вариант ответа «наполненность танцевальными номерами, а также наличие живой музыки в концертной программе» приоритетным в большей степени посчитало 76 % опрошенных, среди которых 92 % мужчин и 76 % женщин; приоритетным в меньшей степени посчитало 24 % опрошенных, из которых 8 % мужчин и 24 % женщин.

Вариант ответа «наличие иронии, юмора, драмы и мелодрамы в выступлении» приоритетным в большей степени посчитало 64 % опрошенных, среди которых 83 % мужчин и 75 % женщин; приоритетным в меньшей степени посчитало 36 % опрошенных, среди которых 17 % мужчин и 25 % женщин.

Вариант ответа «раскрытие в проводимой развлекательной программе основных образовательных составляющих по заданной тематике» приоритетным посчитало 100 % опрошенных, среди которых 100 % мужчин и женщин.

Вариант ответа «Вовлечение зрителей в театрально-развлекательную программу путем проведения сопутствующих конкурсов и бесед» приоритетным в большей степени посчитало 92 % опрошенных, среди которых 90 % мужчин и 88 % женщин; приоритетным в меньшей степени ответило 8 % опрошенных, среди которых 10 % мужчин и 12 % женщин.

Вариант ответа «показ презентаций и видеороликов по заданной тематике» при-

оритетным в большей степени посчитало 74 % опрошенных, среди которых 83 % мужчин и 79 % женщин; приоритетным в меньшей степени ответило 26 % респондентов, среди которых 17 % мужчин и 21 % женщин.

Вариант ответа «наличие призов и бонусов по окончании каждых конкурсов и бесед (бесплатные процедуры и иные культурно-досуговые услуги, не входящие в общую стоимость путевки)» приоритетно в большей степени ответило 100 % опрошенных, среди которых 100 % мужчин и женщин.

Таким образом, необходимо уделить особое внимание наличию тщательно проработанного сценария, достаточно обладающего информационной составляющей. Также стоит особое внимание уделять работе ведущего со зрителем, стимулируя его ценными наградами.

Было проанализировано такое направление, как подготовка кадров детского и подросткового лечебно-оздоровительного отдыха и сделаны следующие выводы.

Организатору досуга необходимо владеть такими областями знаний, как «психология и педагогика», «культурология», «постановка шоу-программ», «безопасность жизнедеятельности», «хореография и музыкальное искусство», «профессиональная этика и этикет», а также «организация туристического отдыха». Для этого возможно проведение в стенах университета, а также в пределах учреждений культуры факультативов и дополнительных часов самостоятельного изучения данных дисциплин с последующей аттестацией, по итогам которой организаторы досуга будут приобретать определенную квалификацию, которая будет увеличивать заработную плату. Необходимо чаще проводить форумы и семинары среди организаторов досуга не только в лечебно-оздоровительных учреждениях, но и в иных учреждениях, в ходе которых будут происходить обмен опытом и совместная разработка инновационных форм работы с посетителями.

Были рассмотрены возможные перспективные направления разрешения проблем в лечебно-оздоровительном отдыхе и сделаны следующие выводы.

Для улучшения организации лечебно-оздоровительного отдыха в учреждениях культуры стоит внедрить в практику организации рекреации экспериментальных трена-

жеров и массажеров, а при организации культурно-досуговой работы следует применить современное световое, звуковое и прочее оборудование, а также возможное сопровождение концертной программы различными спецэффектами. Для того чтобы привлечь к исполнению звезд отечественной и зарубежной эстрады, необходимо устраивать благотворительные акции с приглашением средств массовой информации по сбору средств в различные фонды, чем самым будет повышаться популярность не только исполнителя, но и лечебно-оздоровительного учреждения. В ходе данных акций данное учреждение будет приобретать общественное признание и уважение.

В своей работе организатор досуга должен активно использовать знания детской и подростковой психологии с целью грамотной организации работы по раскрытию лидерских способностей в каждом ребенке. Также в багаже знаний организатора досуга должно быть множество игр и тренингов, направленных на развитие лидерских, коммуникативных, командных способностей в каждом ребенке. Также возможно приглашение известных деятелей творческой сферы (актеров, музыкантов, художников и пр.) для проведения ими тренингов среди детей с последующими рекомендациями относительно каждого.

Были обобщены мнения респондентов относительно совершенствования лечебно-оздоровительного отдыха и даны следующие рекомендации.

Самой приоритетной формой систематизации информации о лечебно-оздоровительных учреждениях является проведение показательных выступлений и процедур в городском парке культуры и отдыха. Данные выступления необходимо проводить во время празднования крупных городских и общероссийских праздников, параллельно распространяя какой-либо раздаточный материал.

Необходимо выпускать справочники по всем лечебно-оздоровительным учреждениям, распространяя их отдельно или в качестве подарочного товара к какой-либо покупке в различных областях торговли. Данные справочники будут сгруппированы в такие группы, как «курорты Западной Европы», «курорты Восточной Европы», «курорты Азиатских стран», «курорты Африканских

стран», «курорты континентов Южной и Северной Америки».

В ходе результатов исследования выдвинуты следующие организационно-педагогические условия развития лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения:

- увеличение количества бесплатных путевок для детей в лечебно-оздоровительные учреждения, предоставление льготных путевок отличникам и ударникам в школе, а также создание услуг экономкласса в лечебно-оздоровительных учреждениях, а также внедрение лечебно-оздоровительных программ в учреждения культуры;

- внедрение новейшего светозвукового и прочего оборудования при организации праздников в пределах лечебно-оздоровительного учреждения, сопровождение концертной программы различными спецэффектами, а также написание современных и интересных сценариев для тематических праздников и еженедельных мероприятий, проводимых в лечебно-оздоровительных учреждениях с привлечением к исполнению отечественных и зарубежных звезд; привлечение мастеров современных ремесел, опытных экскурсоводов, актеров, художников и музыкантов к выступлению в различных мероприятиях и мастер-классах; стимулирование творческой активности посетителей интернациональных лечебно-оздоровительных учреждений посредством проведения мастер-классов самими отдыхающими и дней национальных культур;

- создание в городской черте лечебно-оздоровительного учреждения, в котором будет возможность, наряду с продолжительным временем пребывания, провести отдых и восстановить здоровье в течение нескольких дней (например, выходных или праздников), а также внедрение в учреждения культуры и прочие учреждения дополнительного образования и досуга специальных кабинетов по предоставлению рекреационно-оздоровительных услуг;

- проведение открытых уроков в учреждениях культуры и за его пределами с привлечением родителей детей по темам здорового образа жизни, осуществление регулярных туристических походов родителей и детей под эгидой здорового образа жизни;

- пересмотр длительности культурно-досуговой программы с учетом пожеланий

посетителей, а также разработка туристической программы для каждой возрастной группы и с различной продолжительностью;

- проведение показательных выступлений (фестивалей, выставок) и процедур сотрудниками лечебно-оздоровительных учреждений в городском парке культуры и отдыха, а также показа презентаций и проведение форумов в учреждениях культуры;

- выпуск справочника по всем учреждениям, оказывающим рекреационно-оздоровительные услуги;

- создание телевизионной передачи, в которой будут освещаться различные учреждения, оказывающие рекреационно-оздоровительные услуги;

- создание (по примеру звездочной классификации гостиниц и отелей) классификации учреждений, оказывающих рекреационно-оздоровительные услуги;

- разработка открытого государственного реестра одобренных специально созданным органом учреждений, оказывающим рекреационно-оздоровительные услуги;

- создание государственного сайта рейтинга учреждений, оказывающих рекреационно-оздоровительные услуги;

- разработка и внедрение знака качества учреждений рекреации и досуга;

- проведение ежегодных награждений, транслируемых по телевидению, за различные заслуги руководителей учреждений, оказывающих рекреационно-оздоровительные услуги.

Опытно-экспериментальная работа послужила основой для разработки модели реализации педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий в организации лечебно-оздоровительного отдыха подрастающего поколения, а также педагогической программы.

Модель предполагает реализацию социального заказа, связанного с комплексным формированием у ребенка бережного отношения к своему здоровью, повышению тонуса, развития творческих навыков и способностей, выявлению талантов, привлечении детей к занятию в клубных формированиях самодетельного художественного творчества, формирования патриотического сознания.

Модель исследования включает в себя целевой, технологический и диагностико-результативный блоки.

Первый блок модели – целевой, который отражает активное содействие формированию навыков ведения здорового образа жизни детей и подростков, профилактики психофизических отклонений, формирование патриотического сознания, а также привлечение к участию в самодеятельных художественных коллективах.

Второй блок – технологический, представлен содержательными направлениями, условиями педагогической деятельности и их особенностями, формами, методами и средствами.

Третий блок – диагностико-результативный, который представлен критериями, показателями и уровнями. Данный блок интегрирует критерии сформированности ребенка как субъекта временного детского и подросткового коллектива, стремящегося к самовыражению, саморазвитию, получению навыков ведения здорового образа жизни и профилактики заболеваний, участию в самодеятельных художественных коллективах.

Основные формы работы рекреационно-досуговой программы «Умный городок»: проведение арт-терапии, тренингов, мастер-классов, бесед, творческих выставок, акций, «круглых столов», встречи с интересными людьми, проведение концертов, взаимодействие с детскими и молодежными организациями, просветительная и воспитательная работа среди детей и подростков, профилактическая работа по искоренению негативных явлений среди детей и подростков и т. д. Также выделены объект и предмет программы, а также определены основные направления рекреационно-досуговой программы «Умный городок».

Апробация данной модели проходила в процессе формирующего эксперимента, проведенного 2014–2016 гг. в три этапа: диагностический, преобразующий и контрольный.

На диагностическом этапе экспериментальной работы приняло участие 70 детей и подростков, участвующих в самодеятельных художественных коллективах МАУК «Тамбовский районный Дом культуры» (контрольная группа) и 70 детей и подростков, участвующих в самодеятельных художественных коллективах МАУК «Центр культуры и досуга «Молодежный» (экспериментальная группа).

Первый этап имел цель определить изначальный уровень овладения навыками рекреационно-оздоровительной деятельности у детей и подростков.

На преобразующем этапе для оценки уровня сформированности навыков владения рекреационно-оздоровительной деятельностью в подростковом возрасте в экспериментальной группе были проведены тестовые замеры по выделенным компонентам и сделаны выводы, что все дети и подростки мотивированы на творческую активность, в коллективе отсутствует психологическое напряжение, все участники удовлетворены эмоциональным состоянием.

На третьем контрольном этапе формирующего эксперимента был повторно проведен тест с самооценкой проявления мотивационного, операционного, коммуникативного, рефлексивного, эмоционального и творческого компонентов по методике диагностики самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Анализ результатов тестирования позволил подтвердить правильность выдвинутой теории, что внедрение рекреационно-досуговой программы «Умный городок» активно воздействует на мотивационную, когнитивную, операционную, коммуникативную, рефлексивную, эмоциональную, творческую сферу жизни личности.

Список литературы

1. Антопольская Т.А. Теоретико-методологические основы становления и развития организованной культуры учреждений дополнительного образования детей. Курск, 2007.
2. Белянский Р.Г. Рекреативные технологии как средство формирования навыков межкультурного общения студенческой молодежи: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000.
4. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. Ростов н/Д: Феникс, 2004.
5. Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.

6. *Запесоцкий А.С.* Философия и социология культуры: избранные научные труды. СПб.: СПбГУП, Наука, 2011.
7. *Здоровый образ жизни: модели, программы, проекты: сборник программно-методических материалов.* Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006.
8. *Золотарева А.В.* Дополнительное образование детей: теория и методика социально-педагогической деятельности. Ярославль, 2004.
9. *Мурзина О.Б.* Социально-культурные условия рекреационно-оздоровительной деятельности санаторно-курортных учреждений с пожилыми людьми: монография. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008.
10. *Окладникова Е.А.* Международный туризм. География туристских ресурсов мира. Москва; Санкт-Петербург: ИФК Омега-Л; Учитель и ученик, 2002.

References

1. *Antopol'skaya T.A.* *Teoretiko-metodologicheskie osnovy stanovleniya i razvitiya organizovannoy kul'tury uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey* [Theoretical and methodological basis of becoming and development of organized culture of institutes of additional education]. Kursk, 2007. (In Russian).
2. *Belyanskiy R.G.* *Rekreativnye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya navykov mezhkul'turnogo obshcheniya studencheskoy molodezhi* [Leisure technologies as a mean of skills formation of intercultural communication of student youth]. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2011. (In Russian).
3. *Bondarevskaya E.V.* *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Theory and practice of personally-oriented education]. Rostov-on-Don, Publishing house of Rostov pedagogical University, 2000. (In Russian).
4. *Borodulina S.Yu.* *Korreksionnaya pedagogika: psikhologo-pedagogicheskaya korrektsiya otkloneniy v razvitiy i povedenii shkol'nikov* [Corrective pedagogy: psychological-pedagogic correction of deviation in development of pupils]. Rostov-on-Don, Phoenix Publishing House, 2004. (In Russian).
5. *Dybina O.V.* *Formirovanie tvorchestva u detey doshkol'nogo vozrasta v protsesse oznakomleniya s predmetnym mirom* [Formation of creative work among pre-school age children in the process of acquaintance with the world of items]. Dissertatsiya ... doktora psihologicheskikh nauk Moscow, 2002. (In Russian).
6. *Zapesotskiy A.C.* *Filosofiya i sotsiologiya kul'tury: izbrannye nauchnye trudy* [Philosophy and sociology of culture: selected scholarly works]. St. Petersburg, Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences, Nauka Publ., 2011. (In Russian).
7. *Zdorovyy obraz zhizni: modeli, programmy, proekty: sbornik programmno-metodicheskikh materialov* [Healthy way of life: models, programs, projects: a collection of program-methodological materials]. Vitebsk, Educational Institution "Vitebsk Regional State Institute of Continuous Education and Retraining of High-level Personnel and Education Specialists", 2006. (In Russian).
8. *Zolotareva A.V.* *Dopolnitel'noe obrazovanie detey: teoriya i metodika sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Additional education of children: theory and methods of social and pedagogical activity]. Yaroslavl, 2004. (In Russian).
9. *Murzina O.B.* *Sotsial'no-kul'turnye usloviya rekreatsionno-ozdorovitel'noy deyatel'nosti sanatorno-kurortnykh uchrezhdeniy s pozhilymi lyud'mi* [Social and cultural conditions of leisure-healthy activity of sanatorium-resort establishments with elderly people]. Tambov, Publishing House of Tambov State University named after G.R. Derzhavin, 2008. (In Russian).
10. *Okladnikova E.A.* *Mezhdunarodnyy turizm. Geografiya turisticheskikh resursov mira* [International tourism. Mapping of tourist resorts of the world]. Moscow; St. Petersburg, IFK Omega-L; Uchitel' i uchenik, 2002. (In Russian).

Поступила в редакцию 16.02.2016 г.
Received 16 February 2016

UDC 379.82

EXPERIMENTAL WORK ON PEDAGOGIC POTENTIAL FOUNDATION OF LEISURE AND HEALTH-GIVING TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF HEALTH-RELATED REST FOR THE YOUNGER GENERATION

Vyacheslav Andreevich VODOLAZHSKIY

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsional'naya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: post@tsutmb.ru

Assistant of Cultural Studies and Social-Cultural Projects Department

E-mail: wa1991@yandex.ru

The experimental work is carried out to substantiate the pedagogical potential of recreational and health technologies in organization of medical-improving rest of the younger generation. The relevance is in improvement of the work of institutions of medical and health activities of the younger generation provided the study of the pedagogical potential of recreation and wellness technologies and the development of a model to its implementation. The pedagogical potential of recreational and health technologies in organization of medical-improving rest of the younger generation conducted a sociological survey on the basis of establishments of culture and leisure Tambov and Voronezh regions, which was attended by 300 people. The study identified the degree of involvement of respondents by organization of therapeutic recreation, analyzed current trends in the organization of medical-improving rest, explored the development of innovative approaches to therapeutic recreation, analyzed the training of child and adolescent therapeutic recreation, summarized the views of respondents concerning the improvement of therapeutic recreation. The experimental work served as the basis for developing models of implementation of pedagogical potential of recreational and health technologies in organization of medical-improving rest of the younger generation, as well as educational programmes. Analysis of the results allowed to conclude that the introduction of a model actively influences motivational, cognitive, operational, communicative, reflective, emotional, creative sphere of a person's life.

Key words: pedagogical potential; recreational and health-improving technologies; research; testing; medical and health tourism

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-77-83

УДК 379.8.092.2

БОЛЬНИЧНАЯ КЛОУНАДА В СТРУКТУРЕ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

© Марина Игоревна ДОЛЖЕНКОВА

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: post@tsutmb.ru

доктор педагогических наук, профессор кафедры культуроведения и социокультурных проектов

E-mail: dolgenkovam@mail.ru

Целью является обобщение опыта реализации технологий больничной клоунады и клоунотерапии в практике социально-культурной деятельности. Раскрыты особенности развития технологий больничной клоунады в отечественной и зарубежной практике социально-культурной реабилитации. Явление больничной клоунады рассмотрено с точки зрения его задач, функций, эволюции в России и зарубежных странах. Выявлены особенности подготовки волонтеров и профессионалов в области клоунотерапии; проанализированы наиболее эффективные подходы и приемы. Представлен анализ деятельности международных организаций в области клоунотерапии. Рассмотрен опыт деятельности ведущих специалистов в области больничной клоунады – П. Адамса, У. Барни, К. Симон и В.М. Олшанского, К. Седова и др. Показано, что ведущим направлением деятельности организаций больничной клоунады является оказание регулярной социальной поддержки и помощи в больницах и хосписах детям с тяжелыми заболеваниями и их родителям. Данный вид социально-культурной реабилитации предполагает помощь в социализации и гармонизации детей-сирот в детских домах и детских психиатрических больницах; содействие адаптации и абилитации детей, попавших в трудные жизненные ситуации в результате чрезвычайных ситуаций.

Ключевые слова: больничная клоунада; клоунотерапия; арт-терапия; социально-культурная реабилитация; профессиональная и волонтерская больничная клоунада

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-84-94

Традиционно больничную клоунаду или клоунотерапию (англ. Hospital Clown) называют особым видом социально-культурной реабилитации детей в стационарах больницы методами арт-терапии и игротерапии.

Профессиональные больничные клоуны впервые появились в США в 1986 г. Сейчас клоунотерапия как вид социально-культурной реабилитации детей с тяжелыми заболеваниями широко используются во всех странах мира, тридцатилетний мировой опыт больничной клоунады доказал ее эффективность и позитивное воздействие на психоэмоциональное самочувствие и физическое состояние тяжелобольных детей.

Организации больничной клоунады оказывают помощь детям, проходящим длительное интенсивное лечение; оставшихся без попечения родителей; находящимся в кризисных ситуациях; нуждающимся в адаптации к условиям больницы посредством проведения психологических, реабилитационных, социально-культурных и развлекательных мероприятий. В задачи больничной клоунады входит:

- купирование шоковых состояний при первой и последующих госпитализациях ребенка;
- сокращение продолжительности «больничного синдрома» между этапами хирургического и консервативного лечения;
- отвлечение и психологическая разгрузка ребенка непосредственно в реанимации в предоперационный и послеоперационный периоды;
- отвлечение и снятие болевого синдрома при проведении медицинских манипуляций, воспринимаемых ребенком как агрессия;
- психологическая адаптация ребенка к больнице посредством игры и интерактивного общения;
- мотивация детей к регулярному, правильному и позитивному (веселому) приему лекарств и пищи;
- оказание помощи в социальной адаптации ребенка после выписки из больницы в направленный и физическое совершенствование и развития навыков коммуникации [1].

Европейская федерация организаций больничной клоунады (EFHCO) была основана 3 марта 2011 г. в целях продвижения на

европейском уровне профессиональной деятельности клоунотерапевтов в сфере здравоохранения (уход за госпитализированными детьми, помощь их семьям и другим незащищенным и больным людям). Тогда восемь организаций больничной клоунады, руководствуясь общими целями, сочли необходимым объединить свои усилия, знания и опыт, чтобы создать федерацию. Основопологающие идеи этого движения были обсуждены на саммите лидеров организаций больничной клоунады, состоявшейся в Сан-Паулу (Бразилия) в 2013 г. EFHCO ведет активную работу. Так, в марте 2016 г. в Лиссабоне (Португалия) прошло Международное совещание по больничной клоунаде, призванное объединить усилия организаций-членов федерации, представляющих различные направления деятельности в области больничной клоунады. В апреле 2016 г. в Осло (Норвегия) состоится совещание EFHCO по проблемам фандрайзинга, в рамках которого состоится обмен информацией о передовом опыте фандрайзеров в европейских организациях больничной клоунады. В октябре 2016 г. состоится ежегодное общее собрание EFHCO.

Существенную поддержку технологиям клоунотерапии оказывает Всемирная Клоунская Ассоциация. В настоящее время в мире существует более 30 организаций больничной клоунады, как волонтерских, так и профессиональных. Наиболее известными из них стали – Cliniclowns (Бельгия), Hôpiclowns (Женева), Danske Hospitalsklowne (Копенгаген), Nariz Vermelho (Португалия), Zdravotní Klauf (Прага), Sykehusklownene (Осло), CliniClowns (Амерсфорт, Нидерланды), Hearts & Minds [Сердца и Умы] (Эдинбург, Шотландия), KlinikClowns (Бавария, Фрайзинг, Германия), Le Rire Médecin (Париж, Франция), Rote Nasen Clowndoctors (Вена, Австрия), Soccorso Clown Societa (Флоренция, Италия), Фонд Theodora (Lonaу, Швейцария), Funny Nose и Доктор Неболит (Белоруссия), Big Apple Circus (США), Де Аллегрия (Бразилия), Фонд «Доктор-клоун» (Львов и Запорожье, Украина), «Доктор-клоун» (Москва, Санкт-Петербург, Чебоксары Россия), автономная некоммерческая организация «Больничные Клоуны» (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Ростов-на-Дону, Орел). Организации больничной клоунады

также работают в Великобритании, Канаде, Австралии, Турции и арабских странах [2].

Программы больничной клоунады реализуются в 16 ведущих детских клиниках по всей территории США (в Пенсильвании, Нью-Джерси, Мэриленде, Северной Каролине, Калифорнии и штате Вашингтон) в рамках проектов общественной организации Big Apple Circus Clown, учрежденной в 1986 г. М. Кристенсеном. Посредством регулярных сеансов клоунотерапии больничные клоуны высмеивают и пародируют медицинские манипуляции, помогая детям адаптироваться и отвлекая их во время болезненных или страшных им процедур. Целительная сила юмора и смеха помогает побороть стресс, снизить боль, посредством выброса эндорфинов (природных болеутоляющих гормонов), стимулировать иммунную систему, улучшить параметры состава крови и другие факторы выздоровления.

Программы организации Big Apple Circus Clown получают финансовую поддержку за счет благотворительных взносов и пожертвований от фондов, корпораций и частных лиц и удостоены многочисленных наград (Премия Оби, Гуманитарная премия имени Рауля Валленберга, премия Рэд Скелтон и гранты Национального фонда искусств). В 2000 г. клоунотерапевты Big Apple Circus Clown начали работу в стационарах паллиативной помощи. В рамках проекта “Smiles Around the World” они посетили госпитали Восточного Тимора (2000 г.) и Афганистана (2002 г.).

Под эгидой института Gesundheit (в г. Аспен, штат Колорадо, США), под руководством С. Кребачер функционирует организация «Милосердие и участие» (Mercy & Sharing). Она помогает детским домам, школам, поддерживает программы питания детей в больницах и отделениях для детей-сирот. Уникальным опытом этой организации стала поездка на Гаити: 16 больничных клоунов (опытные и начинающие) из Техаса посетили отделение для детей-сирот в больнице Университета Гаити (г. Порт-о-Пренс). В приюте клоуны работали с детьми из малообеспеченных семей. Это было контактное взаимодействие, игры, пение с детьми, страдающими неизлечимыми физическими или психическими заболеваниями, а также детьми, инфицированными ВИЧ или туберкулезом [3].

Очень активно программы больничной клоунады реализуются в Великобритании. В основанной в 1997 г. организации больничной клоунады «Сердца и носы» работает 21 доброволец. Эта организация гордится высоким уровнем квалификации клоунотерапевтов, ориентацией импровизационных программ на интерактивное взаимодействие с ребенком, расширение возможностей участия последнего в клоунских представлениях. Бригада клоунотерапевтов сотрудничает на регулярной основе с крупнейшими национальными медицинскими центрами в Бостоне, Тафтсе, Францисканской детской больницы для детей и реабилитационной больницы в Сполдинге.

Также заслуживает обобщения опыт реализации программ больничной клоунады (с апреля 2013 г.) в детской больнице Great North, где по окончании каждой систематически осуществляемой программы клоунотерапии проводится строгий анализ ее эффективности, вносятся необходимые корректировки, выявляются ориентиры переподготовки и повышения квалификации клоунотерапевтов. Акценты в работе делаются на следующих аспектах:

- тесное взаимодействие больничного клоуна с лечащим врачом и медицинским персоналом, работающим в палате;
- целенаправленное развитие долгосрочного взаимодействия с маленькими пациентами и их родителями с тем, чтобы обеспечить мониторинг посредством достоверных данных хода, результатов и эффективности программы больничной клоунады;
- активное сотрудничество с воспитателями, детскими психологами и другими сотрудниками клиники, входящими в состав медицинского персонала, позволяет осуществлять мониторинг, контроль и оценку эффективности результатов реализации программ больничной клоунады, а также выявление детей, выздоровлению которых достоверно способствовали программы клоунотерапии;
- оптимизация и повышение качества воздействия клоунотерапии в процессе каждого посещения ребенка.

В Великобритании больничные клоуны также работают в Сандерлендском королевском госпитале и больнице Фримена (CHUF) (Ньюкасл). В последней клинике программы

больничной клоунады, финансируемые частными лицами и благотворительными организациями, проводятся для маленьких пациентов кардиологического отделения под руководством исполнительного арт-директора М. Уилсона. Инновационность программ основана на участии пациентов в театрализованной игре, избавляющей детей от страха и неуверенности, стимулирующей их возможности понять и принять свое состояние.

Заслуживает внимания также уникальный опыт международной организации лагерь «Кэмп Симха» (Великобритания). Этот финансируемый благотворителями лагерь радости и надежды, созданный в 1987 г., ежегодно организует рекреационные смены для детей, страдающих от онкологии или других опасных заболеваний, из Северной Америки, Израиля и Европы. Основатели этой организации (М. Пленси и Р. Пленси, А. Офштейн, Ш. Леви и С. Уитфилд) создали по всей Великобритании мощную (круглосуточную) сеть добровольческой поддержки и помощи семьям с больным ребенком. Для поиска средств «Кэмп Симха» устраивает благотворительные марафоны, средства от которых идут на закупку уникального медицинского оборудования.

Ежегодно посредством специальных программ клоунотерапии с игрушками и воздушными шарами обслуживается более 1000 детей в возрасте от 0 до 18 лет с любой формой рака или другого заболевания, опасного для жизни (мышечная дистрофия, кистозный фиброз, редкие генетические заболевания, серьезные заболевания сердца). Также предоставляется широкий спектр услуг, обеспечивающих практическую и эмоциональную поддержку родителей (важно не только помочь больному ребенку, но улучшить положение всех членов семьи). Премьер-министр Д. Кэмерон, а также президенты Дж. Буш-старший и Б. Обама публично поддержали деятельность этой благотворительной организации в Великобритании и США: крупнейшая в мире волонтерская организация «Points of Light» (Точки Света) – наградила «Кэмп Симха» специальной премией.

В Австралии больничные клоуны работают в клиниках Квинсленда. Пилотные проекты были осуществлены в 1996 г. – в Королевском госпитале в Хобарте, чуть позже – в Порт-Артуре, а с января 1997 г. – в Детской

больнице Сиднея. Более активно программы больничной клоунады в Австралии стали осуществляться с сентября 2006 г. В помощь им организуются благотворительные спортивные соревнования, забеги, все средства от которых передаются Детскому фонду, работающему на северо-востоке Австралии. Особенно яркими, волшебными и сказочными становятся рождественские программы. К каждому ребенку применяется индивидуальный подход, ведется постоянное наблюдение за ним.

В Швейцарии широкое развитие получило шоу больничной клоунады “Hors-piste” («Бэккантри»). Программа, подготовленная под руководством П. Дордана, представляет собой цикл пародий, последовательно воплощающих образы застенчивых юношей, подростков-хвастунов, заботливых родителей и отличается деликатностью, скромностью и эмоциональной чувствительностью.

Особое внимание в организациях больничной клоунады уделяется подготовке и переподготовке кадров. Претенденты на должность клоунотерапевта должны преодолеть тщательный кастинг. Затем следует шестимесячный курс подготовки непосредственно в детских клиниках, включающий лекции, обучающие семинары, а также практикумы клоунотерапии под наблюдением наставника [4]. Содержанием курса является обучение творческим навыкам, а также изучение обзорных программ по основам медицинских знаний. По завершении подготовки проводится специальная церемония, в ходе которой больничные клоуны получают выпускной сертификат и белый халат.

Больничная Клоунада в мире делится на любительскую и профессиональную. Основная дискуссия в сообществе клоунотерапевтов связана с тем, кто должен работать в качестве клоунотерапевта – профессиональный клоун-доктор или волонтер. Основоположником непрофессиональной (волонтерской) социальной клоунады является американец П. Адамс. Его яростными противниками являются европейцы К. Симон и В.М. Олшанский.

Одним из ведущих мировых исследователей проблематики больничной клоунады является Б. Уоррен – доктор философии, профессор драматического искусства в образовании и социуме (университет Виндзора,

Торонто, Канада), признанный в мире исследователь, писатель и педагог, научные и творческие работы которого посвящены использованию средств театрального искусства и клоунады в сфере здравоохранения. Основываясь на знании китайских и японских традиций целительства, а также на западно-европейских достижениях в области психологии и исполнительского искусства он обосновал и разработал технологии драматерапии и клоунотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями, пожилыми людьми и людьми, страдающими тяжелыми заболеваниями. С 2001 г. он сам работает в качестве клоунотерапевта в клиниках Юго-Западного Онтарио (Канада), а также преподает основы больничной клоунады студентам. С 2003 г. он реализует авторскую программу семейной клоунады “Fools For Health” [5], которая была удостоена гранта “Great Grant Award” организации “Ontario Trillium Foundation”. Б. Уоррен является автором многочисленных книг и статей, среди которых “Using the Creative Arts in Therapy and Healthcare” [6], “Drama Games” [7], “The Clown Doctor Chronicles” (в соавторстве с К. Симон) [8].

Основатель и директор французской организации «Доктор-смех» К. Симон – известная актриса-клоун Жираф, работает во Франции более двадцати лет и убеждена в том, что социальной работой должны заниматься самые талантливые актеры, режиссеры и клоуны, потому что больной ребенок достоин только самого лучшего, самого талантливого и самого профессионального.

В больничную клоунаду она пришла после обучения на медицинском и театральном факультетах, а также индивидуальных занятий со знаменитым парижским актером-мимом Э. Декру. В течение 10 лет она гастролировала по всей Европе в качестве клоуна, музыканта и акробата уличного театра. Переехав в Нью-Йорк, она прошла кастинг для работы в группе больничной клоунады в организации “Big Apple Circus Clown”, где после краткосрочного обучения начала работать в госпиталях Нью-Йорка в образе доктора-клоуна Жирафа, продолжая повышать собственную квалификацию. К. Симон пришла к убеждению, что клоунотерапевт должен обладать специальными компетенциями, поскольку зритель такого клоуна – больной

ребенок (прошедший реанимацию или умирающий), и если клоун понимает состояние ребенка, то работает гораздо тоньше.

По возвращении во Францию, Каролин убедила министерство культуры в необходимости развития в стране программ больничной клоунады. Вместе со своими учениками она создала компанию «Доктор-смех», которая осуществляет постоянную подготовку новых больничных клоунов. Для обучения используются технологии коучинга и тренировки. С каждым новым больничным клоуном работают десять педагогов-режиссеров, которые на протяжении двух лет учат и наблюдают, как работает клоун-стажер. Каждый ученик имеет персонального тренера-наставника, с которым можно поделиться по поводу возникающих личностных трудностей в работе: чтобы минимизировать профессиональное выгорание нужно уметь говорить, анализировать происходящее с клоуном. В организации «Доктор-смех» в настоящее время работает сотня клоунов, которые ежегодно дают примерно 75 тыс. индивидуальных спектаклей в сорока различных госпиталях [9].

К. Симон полагает, что дети часто боятся клоуна из-за яркого грима (традиционный театральный и цирковой грим рассчитан на то, что на артистов зрители смотрят издали, а клоунотерапевты подходят к ребенку очень близко), поэтому клоунотерапевты почти не пользуются гримом, общаются и взаимодействуют с ребенком с помощью маленькой марионетки или игрушки.

К. Симон настаивает на том, что клоуны должны работать в паре, поскольку клоун, работающий в одиночку, постоянно испытывает соблазн наладить отношения, подружиться с ребенком, сделать моноспектакль, а это контрпродуктивно. В дуэте клоунов возникает театр с драматургическим конфликтом, что обуславливает актуальность продвижения наиболее сильных дуэтов клоунов, которые создают собственный театральный ход, свою игру. Чтобы не надоесть ребенку, клоуны провоцируют его к тому, чтобы он их выгнал: ребенку очень весело выгонять клоуна, командовать им. Клоун во время представления всегда должен быть по статусу ниже ребенка (менее красивый, глупый, неуклюжий), не должен смеяться, напротив, зрители должны смеяться над ним, его наив-

ностью, глупостью, малодушием, над его нескрываемыми желаниями. В этой профессии нужно постоянно искать подход, соответствовать потребностям ребенка (если ребенок испугался клоуна, клоунотерапевт должен поменяться ролями с ребенком: испугаться еще больше; если ребенок раздражен, озлоблен – эту злобу нужно не подавлять, а перенаправить, например, на того же клоуна). Требуется не просто насмешить малыша любой ценой, а подключить ребенка к игре, зажечь в нем искорку.

В.М. Ольшанский также является последовательным сторонником профессиональной больничной клоунады. Он уверен в том, что профессия клоунотерапевта требует особого таланта и определенных актерских и клоунских навыков, которые необходимо постоянно развивать, много работать над собой. В.М. Ольшанский российской публике хорошо известен как создатель, совместно с В. Полуниным, клоунской группы «Лицедеи». Большую часть своей жизни он посвятил медицинской клоунаде. В конце восьмидесятых этот известный актер-клоун, режиссер и педагог переехал в США, где стал одним из инициаторов профессиональной больничной клоунады. Последующие десять лет В.М. Ольшанский проработал в организации Clown Care Unit, основанной клоуном и жонглером М. Кристенсенем. Вместе со своим напарником П. Ньюманом В.М. Ольшанский активно участвовал в реабилитационных программах летнего лагеря для детей больных раком, организованного Clown Care Unit и имевшего название “Hole in the Wall” («Дыра в стене»). За эту работу В.М. Ольшанский был удостоен премии Р. Валленберга за вклад гуманитарную деятельность. Позже В.М. Ольшанский работал в различных больницах Нью-Йорка: госпитале Святого Люка, Детском пресвитерианском госпитале в Коламбусе, госпитале Слоан Кетеринг, госпитале Гарлема. Вершиной его карьеры стала должность супервайзера (руководителя) программы в крупнейшей детской больнице Нью-Йоркском пресвитерианском госпитале. В.М. Ольшанский разработал авторскую методику обучения актеров-клоунов и проводил специализированные мастер-классы в Университете Северной Каролины (США).

В 1996 г. В.М. Олышанский учредил первую национальную профессиональную организацию больничной клоунады в Италии. Эта идея была с энтузиазмом подхвачена руководителями Флорентийской детской больницы А. Мейер. Это учреждение здравоохранения профинансировало пилотный проект, который В.М. Олышанский реализовал в 1996–1997 гг. вместе с братом и актрисой К. Тури-Бикокки. Олышанский создал некоммерческую организацию “Clown Aid” (Клоунская помощь), а также первую в Италии образовательную программу “Clown in Corsia”, которая в 1999 г. была впервые реализована во Флоренции при поддержке Детской Больницы Майер и Национальной государственной итальянской театральной организации (ЕТИ). Подобную образовательную программу в Тоскане профинансировал Европейский Социальный Фонд. Уже в 2000 г. “Clown Aid” получила новый статус, была преобразована в общественную организацию “Soccorso Clown” («Неотложная Клоунда»), которая под художественным руководством В.М. Олышанского работает во многих итальянских больницах. Клоунотерапевты обслуживают наиболее болезненные и тяжелые для ребенка процедуры и медицинские манипуляции. В 2010 “Soccorso Clown” становится одной из основателей Европейской Федерации Организаций Больничных клоунов (EFHCO) [10].

В середине 1990-х В.М. Олышанский предпринял попытку ввести этот вид социального обслуживания в России, основываясь на опыте США. В ноябре 2007 г. в рамках фестиваля «Большая Перемена», при поддержке Фонда Галины Вишневской, и Итальянского Института Культуры в Москве, “Soccorso Clown” осуществила в России пилотный проект профессиональной больничной клоунады, представив свою программу в Москве: в Онкологическом Центре Блохина, Детском Радиологическом Центре, Эндокринологическом Центре и Нейрохирургическом центре Бурденко. До этого в российских больницах такого профессионального сервиса не было, хотя в некоторых из московских больниц отдельные программы реализовывали самодельные клоуны и артисты.

В марте 2014 г. В.М. Олышанский провел мастер-классы для больничных клоунов Риги – благотворительной общественной ор-

ганизации “Dr. Klauns”, функционирующей в Латвии с осени 2012 г. Рижские клоунотерапевты отработали около тысячи часов в отделениях неотложной медицинской помощи, гематоонкологии, хирургии и кардиохирургии. Цель мастер-классов – распространить разработанную авторскую методику обучения медицинской клоунаде в разных странах мира. Мастер-классы стимулировали творческое сотрудничество и взаимный интерес, у латвийских клоунотерапевтов появились новые впечатления и идеи, связанные с продолжением учебы и повышением квалификации.

Авторская методика изложена В.М. Олышанским в книге «Путь клоуна. История смехотерапии» [11], в которой автор описывает свой путь в медицинскую клоунаду. В солидном американском журнале “Pediatrics” вышла его большая статья о деятельности “Soccorso Clown”, в которой автор подчеркивает, что посредством клоунотерапии у половины маленьких пациентов снижается стресс; сокращается потребление лекарств и время пребывания ребенка в госпитале.

Альтернативой профессиональной больничной клоунаде является социальная клоунада П. Адамса. Этот профессиональный врач, работает в больницах, приютах, домах престарелых, тюрьмах и горячих точках по всей планете. Он принципиально не берет плату со своих пациентов, основал собственную бесплатную больницу в Западной Вирджинии.

Там П. Адамс создал больничную команду, включавшую двадцать человек, из которых трое – профессиональные врачи ежемесячно принимали от 500 до 1000 пациентов. П. Адамс никогда не мыслил себя как профессиональный больничный клоун, просто старался максимально облегчить участь больных людей. Он убежден в том, что работать ради денег и власти – неправильно, важно работать ради любви. У П. Адамс сложилась своя технология. В его арсенале около тридцати видов смешных аксессуаров и игрушек. В арсенале П. Адамс 50 лекций и мастер-классов, с которыми он выступает по миру уже 29 лет по 300 дней в году. В 1998 г. о нем сняли фильм «Целитель Адамс» (режиссер Т. Шадиак), который прославил его по всему миру. После выхода фильма объем ежегодной благотворительной поддержки программ П. Адамс достиг около 1 млн долл.

П. Адамс требует свободы для волонтеров-клоунов, чтобы они могли творить. Он опасается, что профессиональная подготовка больничных клоунов приведет к тому, что от каждого волонтера будут требовать диплом. П. Адамс убежден, что волонтерам часто не хватает той уверенности, которая приходит только с опытом. Поэтому начинающие клоунотерапевты должны работать в парах с наставниками. Сам П. Адамс почти всегда работает в одиночку.

Одним из инициаторов возникновения в России института больничных клоунов являлся известный клоун В.И. Полунин. Он внес существенный вклад в развитие отечественной клоунотерапии. В.И. Полунин является организатором Международного циркового форума в Петербурге, в рамках которого происходят дискуссии специалистов больничной клоунады из разных стран, обсуждались возможности развития клоунотерапии, технологии больничной клоунады и социального цирка; подготовки кадров в области больничной клоунады. Также обсуждался опыт разработки методической литературы и создания соответствующих добровольческих организаций.

В России технологии больничной клоунады сейчас активно развиваются. Присутствие больничных клоунов в детских отделениях в России одобрено ведущими медицинскими учреждениями страны, среди которых Российская детская клиническая больница, Федеральный научно-клинический центр им. Д. Рогачева, Центр трансплантации костного мозга им. Р. Горбачевой и др.

Необходимых материальных и кадровых ресурсов для создания мощной профессиональной сети организационной больничной клоунады в России пока нет. Тем не менее, в разных регионах страны функционируют профессиональные и волонтерские сообщества клоунотерапевтов. Движение больничных клоунов зародилось в России около 10 лет назад. Больничная клоунада становится важной отраслью клинической психологии, реально помогающей детям. Различные технологии клоунотерапии, а также опыт их применения российские волонтеры изучали в странах Европы и Израиле. Множество отечественных больничных клоунов постоянно совершенствуют свое мастерство, доводят его до уровня искусства. Клоунотерапия в

России основана на волонтерстве и благотворительности, за свою работу волонтеры получают небольшие деньги (за один выход в течение 4-х часов клоунотерапевт в Москве получает 2 тыс. руб., в регионах ставка гораздо меньше).

Наиболее известными являются две организации: «Доктор-клоун» под руководством Ю. Райской и М. Матвеева и Автономная некоммерческая организация помощи детям, оказавшимся в тяжелых жизненных обстоятельствах, «Больничные Клоуны» под руководством К.С. Седова. Созданные как волонтерские и непрофессиональные, в настоящее время эти организации меняют юридический статус, расширяют географию реализации программ социокультурной реабилитации, активно осваивают опыт западных клоунотерапевтов, проводят курсы, летние школы и мастер-классы по подготовке профессиональных больничных клоунов.

Автономная некоммерческая организация «Больничные Клоуны» является первой в России профессиональной организацией, практикующей регулярную и системную реабилитацию детей, находящихся на стационарном лечении, с помощью средств больничной клоунады, арт-терапии и игротерапии. Основными направлениями деятельности организации являются регулярная профессиональная помощь в больницах и хосписах детям с тяжелыми заболеваниями и их родителям; помощь в социализации и гармонизации детей-сирот в детских домах и детских психиатрических больницах; содействие реабилитации детей попавших в трудные жизненные ситуации в результате чрезвычайных ситуаций.

Руководит организацией один из первых профессиональных больничных клоунов в России К.С. Седов. Юрист по образованию (выпускник НИУ-ВШЭ), Константин начал свою деятельность больничного клоуна в 2005 г. после обучения в Школе-студии актерского мастерства при ВГИК (театр-студия Парадокс) и дополнительной подготовки в швейцарской организации больничных клоунов "Theodora". Тогда он в качестве волонтера пришел в больницу, и около полугода работал на общественных началах. Позже при больнице был создан благотворительный фонд, в рамках проектов которого К.С. Седов начал работать с тяжелобольными детьми в

качестве штатного аниматора по программам больничной клоунады. Позже к этой работе присоединились коллеги-волонтеры, возникли волонтерские школы клоунов. Обобщив зарубежный опыт, К.С. Седов создал профессиональную организацию, в которой работают профессиональные актеры, режиссеры и музыканты, люди других творческих профессий. Коллектив насчитывает более 50 человек, которые регулярно, 1–2 раза в неделю, посещают детей.

Важным творческим достижением АНО «Больничные Клоуны» стала подготовка спектакля «Приключения в пижаме» в постановке режиссера А. Хухлина. Этот спектакль был показан в ряде крупных детских медицинских учреждений Москвы и Петербурга.

Больничная клоунада важна и необходима во время реабилитации маленьких пациентов, когда нужно постоянно поддерживать и повышать мотивацию ребенка к лечению и борьбе с болезнью. «Больничные клоуны» выбирают для работы самых тяжелых детей, которые подолгу лежат в клинике (онкология, иммунология, ортопедия, задержка развития, задержка психоневрологического развития, дети из домов ребенка), диагноз которых не исключает летальный исход. Ко всем этим категориям больных разработаны особые подходы клоунотерапевтов. Работать с такими пациентами психологически тяжело, клоун постоянно испытывает внутренний дискомфорт: в палате не только больной ребенок, но и находящийся в отчаянии родитель. Клоуну же важно найти такой подход, чтобы не обидеть своими шутками, найти контакт, разговорить ребенка и родителя, попытаться вернуть ребенку детство. К.С. Седов уверен в том, что больничные клоуны должны быть не только хорошими актерами, но и психологами. Им должны быть свойственны такие качества, как обучаемость, стрессоустойчивость, гибкость, мобильность, умение найти контакт с конкретным ребенком. Клоун должен быть открытым, но, в то же время, создать определенную дистанцию, защищающую от внешних факторов и спасающую от профессионального выгорания (когда клоун становится черствым, безразличным к уходу ребенка из жизни, или, напротив, когда клоун не способен смириться с уходом ребенка из жизни) [1].

С детьми ведется систематическая еженедельная работа, что приводит к аккумулярованию позитивного эффекта. Все действия больничной клоунады обязательно согласовываются с руководством клиники, руководством отделения, лечащими врачами, с медсестрами, со всем персоналом. Прежде чем начать программу клоуны уточняют в ординаторской состояние пациентов: к кому можно идти, а к кому нельзя. По каждому ребенку индивидуально решается вопрос о количестве сеансов клоунотерапии. Ребенку ничего не навязывается: с помощью пантомимы и клоунады выявляются его интересы и потребности, которые, по мере возможности, удовлетворяются. Если ребенок интерактивен – следует один подход, если интровертичен – перед ним разыгрываются программы куклотерапии, сказкотерапии, элементы работы Playback театра¹. Больничные клоуны работают, гримируются и используют костюмы, руководствуясь главным принципом – не напугать (не навредить).

Клоун приходит в палату как своего рода живая игрушка, играет с ребенком или играет (по желанию ребенка) с его игрушками, в его сказку или мечту. Иногда перед ребенком работает пара клоунов, за которыми он просто наблюдает. Клоуны разыгрывают представление вокруг сложившейся с ребенком ситуации, исходя из желаний ребенка. В программы клоунотерапии вовлекаются и родители, поскольку дети до трех лет копируют эмоциональное состояние родителя. Поскольку малыш психологически тесно связан и зависит от мамы, работа клоуна (оптимизирующая настроение и самочувствие родительницы) косвенно оказывает позитивное воздействие и на ребенка: если маме становится немного лучше, ребенок воспринимает это сознательно или бессознательно, что позитивно сказывается на его иммунитете. Клоуны стараются не смотреть на младенца более трех секунд, чтобы не напугать взглядом, больше работают с мамой.

Если мама встречает клоунов со скептицизмом – ребенок сразу напрягается, потому что воспринимает негативную реакцию в го-

¹ Playback-театр – одна из форм современного неклассического театра основанная на спонтанной игре и импровизации актеров. При этом на сцене разыгрываются истории (зарисовки из жизни), непосредственно рассказанные самими зрителями.

лосе и мимике родительницы. Напротив, если мама позитивно встречает клоунов, улыбается, – аналогичная реакция следует и у ребенка. Поэтому бригада клоунов сначала очень аккуратно и ненавязчиво устанавливает контакт с мамой, а уж потом – с ребенком. В программах клоунотерапии также учитываются религиозные чувства и индивидуальные психологические особенности и ребенка, и родителей. Например, если врач разрешает программы клоунотерапии, а мама – отказывается, ее мнение оказывается решающим даже в том случае, если ребенок не прочь пообщаться с клоунами.

Во время медицинского обхода больничные клоуны отвлекают ребенка, пока родители в напряжении слушают лечащего врача. Врачи специально приглашают клоунов, когда необходимо осуществить с ребенком сложную, тяжелую процедуру или манипуляцию. Чтобы отвлечь ребенка, избежать истерики – нужен клоун. Если ребенок находится в боксе, клоуны общаются с ним, устанавливая контакт через стекло. В случаях работы в карантинном блоке, больничные клоуны покидают отделение, не общаясь с другими детьми, подвергают одежду санобработке, только после этого становится возможным перейти для продолжения работы в другое отделение клиники [12].

Клоунотерапевты организации «Больничные клоуны» только в Москве работают в 8 больницах, бригады клоунов также работают в Подмосковье, в Балашихе; две бригады активно работают в Ростове-на-Дону, также функционируют больничные клоуны в Казани, Орле, Санкт-Петербурге и Рязани.

В рамках международного проекта АНО «Больничные клоуны» с марта 2012 г. аналогичные программы реализуются в ряде больниц специализированных интернатов г. Иваново под руководством О. Егоровой. Проект направлен на оказание психологической помощи больным детям и их родителям. Работа клоунотерапевтов ориентирована на отвлечение маленького пациента от однообразия больницы и адаптация его к восприятию болезненных медицинских процедур, приему лекарственных препаратов посредством игры и общения. В проекте задействованы 10 больничных клоунов (педагоги, журналисты, программисты по профессии) в возрасте от 19 до 30 лет. Проект больничной клоунады

отмечен Благодарственным письмом Ивановской городской Думы за социальное партнерство при проведении благотворительного марафона «Ты нам нужен».

Создана специальная программа больницы – клоуномобиль, позволяющий бригаде посещать ребенка на дому, а также работать в учреждениях для детей с задержкой развития, детские психоневрологические диспансеры. Для пациентов этих учреждений подготовлены специальные спектакли с участием четырех актеров с баяном, с бабочками, позволяющие воздействовать на визуальные, на слуховые и на тактильные ощущения. Этот спектакль с минимальными словами помогали создать дефектологи, психологи и педагоги, чтобы это был не просто какой-то текст, понятный и ребенку до 5 лет, либо ребенку с задержкой развития до 15 лет. Спектакль хорошо воспринимается пациентами, потому что он медленный, гибкий, интерактивный, ориентированный на обратную связь и взаимодействие с ребенком.

Финансирование программ клоунотерапии связано с многочисленными грантами, организация ищет финансирование среди частных пожертвований, частных спонсоров, компаний, поскольку финансовая независимость позволяет работать в разных больницах и по разным направлениям.

Постепенно в России складывается система профессиональной подготовки специалистов в области больничной клоунады. При отборе в бригады клоунотерапии проводятся кастинги. В частности, кастинги, организованные в Петербурге, Орле, Ростове, Казани и Москве, оценивало жюри, состоящее из психологов, режиссеров и профессиональных актеров [13].

Кастинг, как правило, проходят только 10 % участников, среди них не только профессиональные актеры (не все выпускники театральных вузов обладают навыками импровизации и склонны к социальной работе). Тем не менее, бригады клоунов в основном состоят из актеров, педагогов, музыкантов, реже – психологов.

К.С. Седов вместе с другими преподавателями организации «Больничные клоуны» проводит мастер-классы по больничной клоунаде для инициативных групп из 14-ти городов России, включая Сибирь и Дальний Восток, а также для коллег из городов Бело-

русии (Гомель, Витебск), Украины (Запорожье, Ровно, Кривой Рог) и Киргизстана (Бишкек). Работа с тяжелобольными детьми в больнице требует специальной подготовки. Обучение в школе больничных клоунов проходит в 2 этапа: семинары (3 блока) и стажировка. В течение нескольких блоков семинаров изучаются основы мастерства клоунады, а также особенности больничной клоунады. Обучение основывается на авторской программе, основанной на обобщении опыта европейских коллег. В программу входят занятия по направлениям: создание образа и формирование характера рыжего и белого клоуна; партнерство; фокусы; моделирование из шаров; пластика. Также проводятся лекции психолога, эпидемиолога и онколога, изучаются проблемы деонтологии. Обязательным элементом программы является моделирование ситуаций в больнице, отработка навыков коммуникации с детьми в самых непредсказуемых случаях. Заключительным этапом обучения и экзаменом является стажировка: стажеры обязаны совершить около 16 выходов в паре с преподавателем и самостоятельно, по результатам стажировки определяется степень готовности стажера к регулярной работе в больнице.

Для больничных клоунов, прошедших обучение в школе клоунов, регулярно проводятся различные формы повышения квалификации, включающие семинары с психологами, мастер-классы иностранных коллег, стажировки в других странах, выездные школы больничных клоунов. Преподаватели проводят также обучающие семинары для других регионов России и стран СНГ.

Таким образом, больничная клоунада за тридцать лет превратилась в специфический вид социокультурной реабилитации, получивший достаточное теоретическое обоснование, обладающий богатым опытом практической реализации, сформировавшимися методиками, учитывающими индивидуальные психологические и этнокультурные особенности пациента, его психофизические возможности, мотивы и устремления ближайшего окружения. Все это говорит о становлении нового технологического направления социально-культурной анимации и реабилитации, отражающие современные тенденции медико-социальных аспектов социально-культурной деятельности.

Список литературы

1. *Седов К.* Больничные клоуны: от волонтерства к профессии... М.: АНО «Больничные клоуны», 2014. 56 с.
2. Redman Joseph Fungus So Many Children with No One to Hug Them // The Hospital Clown Newsletter, PO Box 8957, Emeryville, CA 94662. V. 11. № 4. P. 16-17.
3. *Ford K., Courtney-Pratt H., Tesch L., Johnson C.* More than just clowns – Clown Doctor rounds and their impact for children, families and staff // Child Health Care. 2014. September 18. P. 286-296.
4. *Kinsman R.A., Gregory D.M.* Humor and laughter in palliative care: An ethnographic investigation // Palliative and Supportive Care. 2004. V. 2. P. 139-148.
5. *Warren B.* Fools for Health: Introducing Clown-Doctors to Windsor Hospitals // Creating A Theatre In Your Classroom & Community. North York: Captus University Publications, 2003. P. 225-246.
6. *Warren B.* Using the Creative Arts in Therapy: A Practical Introduction. London, 1993. 194 p.
7. *Warren B.* Drama Games: A practical introduction to drama games and activities for people of all ages and abilities (Revisited). Ontario: Captus Press, 1996. 202 p.
8. *Simonds C., Warren B.* The Clown Doctor Chronicles. Amsterdam; New York: Rodopi, 2004. 193 p.
9. *Кушляева О., Постовалова Я., Козич С.* Социальный цирк (Каролин Симон, Дитлинд Будде, Пэтч Адамс) // Петербургский театральный журнал. 2014. № 1 (75). С. 177-185.
10. European Federation of Hospital Clown Organizations (EFHCO). URL: <http://www.efhco.eu/home> (дата обращения: 12.01.2016).
11. *Ольшанский В.М.* Путь клоуна. История смехотерапии. М.: Зебра Е, 2013. 368 с.
12. *Борисова Е.* Больничный клоун – душевный специалист // Ежедневник «Аргументы и Факты». 2012. 24 октября. № 43. URL: <http://www.vlad.aif.ru/society/persona/64811> (дата обращения: 12.01.2016).
13. *Сиротина Т.В., Миллер С.М.* Больничная клоунада как технология адаптации и реабилитации ребенка в больничном учреждении // Baikal Research Journal. 2015. Т. 6. № 6. URL: <http://brj-bguerp.ru/64811> (дата обращения: 12.01.2016).

References

1. Sedov K. Bol'nichnye klouny: ot volonterstva k professii [The Hospital Clown: from volunteering to profession]... Moscow, Hospital Clowns Publ., 2014. 56 p. (In Russian).

2. Redman Joseph Fungus So Many Children with No One to Hug Them. *The Hospital Clown Newsletter*, PO Box 8957, Emeryville, CA 94662, vol. 11, no. 4, pp. 16-17.
3. Ford K., Courtney-Pratt H., Tesch L., Johnson C. More than just clowns – Clown Doctor rounds and their impact for children, families and staff. *Child Health Care*, 2014, September 18, pp. 286-296.
4. Kinsman R.A., Gregory D.M. Humor and laughter in palliative care: An ethnographic investigation. *Palliative and Supportive Care*, 2004, vol. 2, pp. 139-148.
5. Warren B. Fools for Health: Introducing Clown-Doctors to Windsor Hospitals. *Creating A Theatre In Your Classroom & Community*. North York, Captus University Publications, 2003, pp. 225-246.
6. Warren B. *Using the Creative Arts in Therapy: A Practical Introduction*. London, 1993. 194 p.
7. Warren B. *Drama Games: A practical introduction to drama games and activities for people of all ages and abilities (Revisited)*. Ontario, Captus Press. 202 p.
8. Simonds C., Warren B. *The Clown Doctor Chronicles*. Amsterdam, New York, Rodopi, 2004. 193 p.
9. Kushlyaeva O., Postovalova Ya., Kozich S. *Sot-sial'nyy tsirk* (Karolin Simon, Ditlind Budde, Petch Adams) [Social circus (Karolin Simon, Ditlind Budde, Petch Adams)]. *Peterburgskiy teatral'nyy zhurnal*, 2014. no. 1 (75), pp. 177-185. (In Russian).
10. *European Federation of Hospital Clown Organizations (EFHCO)*. Available at: <http://www.efhco.eu/home> (accessed 12.01.2016).
11. Ol'shanskiy V.M. *Put' klouna. Istoriya smekhoterapii* [The path of clown. History of laughter therapy]. Moscow, Zebra E Publ., 2013. 368 p. (In Russian).
12. Borisova E. Bol'nichnyy kloun – dushevnyy spetsialist [The hospital clown – the heartwarming specialist]. *Ezhenedel'nik "Argumenty i Fakty"*, 2012, 24 October, no. 43. Available at: <http://www.vlad.aif.ru/society/persona/64811> (accessed 12.01.2016).
13. Sirotina T.V., Miller S.M. Bol'nichnaya klounada kak tekhnologiya adaptatsii i reabilitatsii rebenka v bol'nichnom uchrezhdenii [Hospital clowns as adaptation technology for child in the hospitals]. *Baikal Research Journal*, 2015, vol. 6, no. 6. Available at: <http://brj-bguep.ru/64811> (accessed 12.01.2016).

Поступила в редакцию 22.02.2016 г.
Received 22 February 2016

UDC 379.8.092.2

HOSPITAL CLOWN IN THE STRUCTURE OF TECHNOLOGIES OF SOCIO-CULTURAL REHABILITATION

Marina Igorevna DOLZHENKOVA

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsional'naya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: post@tsutmb.ru

Doctor of Pedagogy, Professor of Cultural Studies and Socio-Cultural Projects Department

E-mail: dolgenkovam@mail.ru

The aim is generalization of experience of realization the technologies of hospital clown and clown therapy in the practice of socio-cultural activity. The features of development the technologies of hospital clown in the Russian and foreign practice of social-cultural rehabilitation are open up. The phenomenon of the hospital clown is studied as a system of its tasks, functions, evolution in Russia and foreign countries. The features of the education of volunteers and professionals are investigated in area of clown therapy; the most effective approaches and receptions were analyzed. The analysis of activity of international organizations in the area of clown therapy is given. The experience of activity of leading specialists in the area of hospital clown (P. Adams, W. Bernie, C. Simonds, V.M. Olshansky, K. Sedov and others) is considered. The main direction of activity of the organizations of hospital clown – providing of regular social support and help in the hospitals and in the hospices for children with heavy diseases and their parents are presented. This type of socio-cultural rehabilitation supposes a help in socialization and harmonization of children-orphan in child's houses and child's funny houses; assistance of adaptation and rehabilitation the children, getting in difficult vital situations as a result of emergencies.

Key words: hospital clown; clown therapy; art therapy, socio-cultural rehabilitation; professional and volunteer hospital clown

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-84-94

УДК 37.032

ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ И ЭТАПЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ СЕМЬИ

© **Любовь Константиновна ИВАНОВА**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: post@tsutmb.ru

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социально-педагогического образования

E-mail: ivanova175@yandex.ru

Обращается внимание на усиливающуюся роль семьи в трудных и быстро меняющихся социально-экономических условиях современной жизни, вызванные этим проблемы. Их решение требует психолого-педагогической поддержки, начальным этапом которой является социально-психологическое изучение семьи. Обосновывается специфика социально-психологического подхода к изучению семьи в современных социально-экономических условиях, заключающаяся, с одной стороны, в поиске объективных критериев для различения типов семьи, а с другой – в определении содержательной характеристики семьи как естественной малой группы и особенностей воздействия конкретного типа семьи на личность. Отмечается необходимость соотнесения и интеграции социологического и психологического подходов к изучению семьи, каждый из которых имеет свои традиции исследования групп. Рассматриваются специфика названных подходов и их роль в едином социально-психологическом подходе к изучению семьи. Определяются цель и задачи социально-психологического изучения семьи как направления профессиональной деятельности педагогов-психологов и социальных педагогов на основе социально-психологического подхода. Раскрывается содержание общих и частных принципов социально-психологического изучения семьи, основных этапов этого процесса: установление необходимости изучения семьи; общее знакомство с семьей; анализ результатов исследования и выдвижение гипотез о причинах проблем семьи; социально-психологический диагноз семьи.

Ключевые слова: семья; семейные дисфункции; диагноз семьи; семейный потенциал; социально-психологический подход

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-95-99

В условиях социально-экономических преобразований современного общества у российской семьи возникает большое число социально-психологических трудностей, связанных с рождением и воспитанием детей, решением повседневных проблем. Сегодня усиливается роль семьи как надежного психологического механизма, обеспечивающего выживание личности в трудных и быстро меняющихся социально-экономических условиях современной жизни. Эта функция семьи отражается на особенностях ее образа жизни, обуславливает необходимость ее психолого-педагогической поддержки [1].

Значимость такой поддержки определяется тем, что сегодня снижается жизненный потенциал российской семьи, падает уровень ее психологического здоровья и, соответственно, воспитательных возможностей. Актуальными проблемами становятся вопросы единства семейных ценностей, социально-ролевой адекватности действий членов семьи, их семейной и социальной активности [2].

Многочисленные проблемы современной российской семьи привели к интенсивному развитию в нашей стране службы семьи, включающей широкий круг учреждений и организаций самого разного профиля, ставящих своей целью содействие семье, помощь ей в преодолении проблем: служба социальной помощи населению, в задачи которой входит выявление семей «группы риска» и оказание им содействия и поддержки, организация семейных консультаций; службы знакомств, семейного просвещения и самообразования; служба семейного досуга, организующая семейный туризм, семейные экскурсии, работу семейных клубов; служба социально-педагогической профилактики отклоняющегося поведения, осуществляющая работу по предупреждению преступности, наркомании, суицидов, бродяжничества и других асоциальных явлений среди несовершеннолетних. Значительно возросло число профессионалов, имеющих дело с диагностикой, коррекцией и профилактикой психо-

социальных проблем, так или иначе связанных с развитием личности в семье.

Особую роль в оказании помощи семье играют педагоги-психологи и социальные педагоги. Формы их работы с семьей разнообразны: помощь семье в воспитании детей, организация семейного досуга, повышение образовательного и культурного уровня родителей, укрепление духовных связей между членами семьи, пропаганда здорового образа жизни, посредничество между семьей и специалистами различного профиля, в задачи которых входит оказание специфических видов поддержки семьи (социальной, юридической, психологической и т. д.).

Специалисты приходят на помощь семьям, находящимся в кризисных ситуациях (распад семьи, развод, создание новой семьи, появление нежелательного ребенка, рождение ребенка с ограниченными возможностями, насилие в семье, бедность, безработица, неспособность родителей к воспитанию, отклонения в поведении детей и т. п.). Выбор конкретных форм работы с семьей зависит от ее структуры, потребностей, существующих проблем, сложившихся взаимосвязей внутри семьи и в ее окружении.

Психолого-педагогическая поддержка семьи предполагает знание ее особенностей, умение определять типы и причины семейного неблагополучия (резкое ухудшение внешних условий бытия, снижение уровня жизни, устойчивая семейная дисфункция и т. п.).

К сожалению, в имеющейся сегодня психологической и социально-педагогической литературе деятельность специалистов в области исследования особенностей семьи рассматривается либо в общем виде, либо с точки зрения узко специальной диагностики: социальной, психологической, социально-педагогической, владение которыми, несомненно, необходимо. При этом мало внимания уделяется социально-психологическому исследованию семьи, позволяющему проводить ее комплексное обследование в широком диапазоне социальных условий и стадий семейной жизнедеятельности [3].

Социальная психология традиционно уделяла большое внимание семье, рассматривая ее как пример естественной малой группы. Однако следует отметить, что это всего лишь одна часть объекта исследования наряду с изучением семейного цикла и раз-

новидностей семейного поведения. Социально-психологическое исследование семьи предполагает соотнесение социологического и психологического подходов к ее изучению, каждый из которых имеет свои традиции рассмотрения групп.

Для социологического подхода характерен, прежде всего, поиск объективных критериев для различения типов семьи. Как мы увидим далее, таких критериев может быть довольно много. С точки зрения определенного объективного критерия, социология и анализирует семью, ее отношения с обществом и с личностями, в нее входящими [4–6].

Для психологического подхода характерно рассмотрение семьи как некоторого множества лиц, окружающих человека и взаимодействующих с ним в ситуации совместной жизнедеятельности. Это множество лиц тоже, конечно, может быть интерпретировано как «малая группа», но внимание исследователя акцентируется на изучении действий индивида в семье, семейных ценностей, семейных представлений и мифов, коммуникативных и эмоциональных процессов в семье и т. д. Задача психологического исследования – установить, что же значит семья в психологическом плане для личности, каким образом она влияет на формирование ее сознания, какие характеристики семьи значимы для человека, являющегося ее членом [6].

Перед социально-психологическим исследованием семьи стоит задача объединения социологического и психологического подходов к изучению семьи. В данном случае фокусом исследования становится содержательная характеристика семьи как естественной малой группы, выявление специфики воздействия конкретного типа семьи на личность.

Для того чтобы обеспечить такого рода исследование, необходимо использовать результаты социологического анализа семей, т. е. обратиться к тем типам семей, которые выделены по определенным критериям в данном обществе, а потом уже на этой основе осуществить описание психологических характеристик каждого типа семьи и их значимость для каждого ее члена [7].

Социально-психологический подход к исследованию семьи играет важную роль в профессиональной деятельности педагога-

психолога и социального педагога, поскольку позволяет выявлять типичные социально-психологические и социально-педагогические проблемы различных категорий семей и в то же время изучать специфические причины их возникновения, связанные с различными семейными дисфункциями: нарушением семейной структуры, межличностных отношений, особенностями семейных ценностей и ролей, присущих каждой конкретной семье. Необходимым условием социально-психологического анализа семьи является понимание ее психологических характеристик как естественной малой социальной группы.

Целью социально-психологического изучения семьи является постановка семейного диагноза – определение тех нарушений в жизнедеятельности определенной семьи, которые обуславливают возникновение семейной проблемы, дисфункции, расстройства, а также выявление социально-психологического потенциала семьи, позволяющего семье самостоятельно, без помощи специалиста решать возникающие проблемы, и который необходимо учитывать, определяя методы работы с семьей.

Социально-психологическая диагностика семьи весьма сложна. Это определяется, во-первых, сложностью семьи как социально-психологической системы. Для семьи характерно множество отношений и взаимосвязей, в формировании которых существенную роль играют личностные особенности членов семьи, ее социальное окружение, обычаи, традиции, социально-экономические условия и т. д.

Во-вторых, сложность социально-психологической диагностики семьи обусловлена отсутствием единого подхода к пониманию ее сущности и структуры, типичных проблем. Сегодня не существует единой теории, которая могла бы быть положена в основу социально-психологического исследования семьи. Существует большое число психологических школ, течений и направлений, характеризующихся разными подходами к определению сущности семьи и семейных проблем.

В-третьих, сложность социально-психологической диагностики семьи обусловлена интимностью многих семейных событий, нежеланием членов семьи, что называется, «выносить сор».

В связи с этим перед специалистом, изучающим семью, стоят следующие задачи.

1. Решение наиболее общего вопроса: нужно ли изучать данную семью?
2. Какова система изучения семьи?
3. Каковы пути и методы получения необходимых сведений о семье?

Показаниями к социально-психологическому изучению семьи могут служить:

- наличие разнообразных нарушений в семье: семейные дисфункции, продолжительные семейные конфликты, коммуникативные проблемы, условия, способствующие психической травматизации личности в семье;
- отклонения в поведении ребенка, его социально-психологическая дезадаптация;
- неспособность семьи самостоятельно справиться с проблемами, обусловленными воздействием неблагоприятных социальных факторов;
- обращение членов семьи за помощью к специалисту [7].

То есть, изучение семьи показано во всех случаях, когда налицо нарушения ее жизнедеятельности.

Изучая семью, социальный педагог или педагог-психолог должен выяснить, с какой проблемой семьи он имеет дело: медицинской (психотравмирующее воздействие семьи), педагогической, психологической, социальной или социально-психологической, чтобы направить семью к специалисту соответствующего профиля.

Социально-психологическая диагностика семьи может осуществляться в двух парадигмах: субъект-объектной или субъект-субъектной. В первом случае схема работы с семьей имеет следующую структуру: «постановка диагноза – прогноз – управление». Во втором случае работа с семьей – это совместное познание специалистом и членами семьи ее особенностей, семейных взаимоотношений, отношений семьи с социальным окружением, она имеет следующую структуру: «диагностика – самопознание – принятие решения об изменении – позитивное развитие семьи и каждого из ее членов» [8].

Проведение социально-психологической диагностики предполагает соблюдение определенных принципов.

Общие диагностические принципы:

- 1) объективность информации о семье;

2) разнообразие и достоверность источников информации.

Частные диагностические принципы:

1) единство диагностики и психосоциальной помощи. Наряду с традиционной целью психодиагностики – постановкой семейного диагноза, процесс социально-психологической диагностики следует использовать для:

– формирования у членов семьи потребности в самопознании и самосовершенствовании;

– определения качеств, способностей членов семьи, которые необходимы для гармонизации отношений в семье, их стабилизации, решения семейных проблем;

– принятия решения о том, какая психосоциальная помощь необходима и достаточна для этой семьи;

2) отказ от большого числа диагностических методик и сосредоточение основного внимания на разработке программ психосоциальной помощи;

3) максимальная приближенность диагностики к естественным условиям. То есть, предпочтение наблюдению за поведением и совместной деятельностью членов семьи в естественных для нее условиях;

4) изучение развития семьи, ее истории, семейных мифов, ценностей, правил, устойчивых представлений, внутрисемейных отношений, взаимодействия с социумом. Необходимо выяснить, как семья реагирует на неблагоприятные социально-психологические условия, стрессовые, конфликтные или кризисные ситуации: снижается ли уровень ее активности или повышается, объединяется ли семья в ходе решения проблем или разобщается;

5) направленность психодиагностики на определение потенциала семьи в самопомощи.

Этические принципы:

1) конфиденциальность;

2) невмешательство в частную жизнь;

3) клиентоцентризм [9].

Социально-психологическая диагностика семьи включает следующие этапы:

Установление необходимости изучения семьи. В ходе предварительной беседы необходимо установить внешние признаки существования проблемы: нарушения семейных отношений и жизнедеятельности семьи в целом, социально-психологическая дезадаптация одного из членов, в развитии которой

возможно участие семьи (различные формы отклоняющегося поведения детей, психогенные расстройства и т. д.). В беседе выясняется уровень конфликтности, напряженности, тревожности, степень взаимопонимания и удовлетворенности семейной жизнью.

Общее знакомство с семьей. Основная цель этапа – формирование верного общего представления о семье, различных сторонах ее жизни и взаимоотношениях ее членов. На этом этапе полезны диагностические схемы, т. к. они дают возможность контролировать объем необходимых знаний о семье, устанавливать, что уже известно о семье, о чем пока сведений нет. Диагностическая схема – это своеобразное планирование программы изучения семьи. Как правило, она включает:

1) определение того, какие внутрисемейные процессы и явления следует изучить;

2) выбор диагностических методов;

3) определение последовательности изучения свойств семьи;

4) определение требований к экономичности методов – нужны ли специальные пособия, место для проведения обследования, оборудование и т. п.

На этом этапе чрезвычайно важен принцип «контролируемого представления о семье».

Анализ результатов исследования и выдвижение гипотез о причинах проблем семьи. Анализируя полученную диагностическую информацию, исследователь пытается дать ответ на вопрос: какие из многочисленных сторон семейных отношений вызывают проблему. Выдвигаются и проверяются гипотезы. Идет поиск ответов на вопрос: что должно наблюдаться в жизни семьи, если причиной проблемы является именно это?

Социально-психологический диагноз семьи. Цель этапа – постановка семейного диагноза. При этом специалист пытается ответить на вопросы: «Какие изменения в жизни семьи могут привести к изменению семейной ситуации, решению проблемы?», «С какими из выявленных трудностей семья в состоянии справиться самостоятельно, а какие требуют помощи квалифицированных специалистов?» [10].

Список литературы

1. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога / под ред. В. А. Сластенина. М., 2001.

2. *Торохтий В.С.* Психология социальной работы с семьей: монография. М., 1996.
3. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи. М., 2008.
4. *Антонов А.И., Медков В.М.* Социология семьи. М., 2005.
5. *Астахова Ю.Г., Агасарян М.В.* Социология семьи. Липецк, 2012.
6. *Кратохвил С.* Основные типы семейных проблем и их решение // Психология семьи. Хрестоматия. Самара, 2002.
7. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.* Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.
8. *Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб., 2003.
9. *Абрамова Г.А.* Практическая психология. М., 2001.
10. *Иванова Л.К.* Методы социально-психологического исследования семьи. Тамбов, 2003.
4. *Antonov A.I., Medkov V.M.* *Sotsiologiya sem'i* [Sociology of the family]. Moscow, 2005. (In Russian).
5. *Astakhov Yu.G., Aghasaryan M.V.* *Sotsiologiya sem'i* [Sociology of the family]. Lipetsk, 2012. (In Russian).
6. *Kratochvil S.* Osnovnye tipy semeynykh problem i ikh reshenie [Main types of family problems and their solutions]. *Psikhologiya sem'i. Khrestomatiya* [Psychology of family. Reader]. Samara, 2002. (In Russian).
7. *Eidemiller E.G., Usticke V.* *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Psychology and psychotherapy of family]. St. Petersburg., 1999. (In Russian).
8. *Eidemiller E.G., Dobryakov I.V., Nikolskaya I.M.* *Semeynyy diagnost i semeynaya psikhoterapiya* [Family diagnosis and family psychotherapy]. St. Petersburg., 2003. (In Russian).
9. *Abramova G.A.* *Prakticheskaya psikhologiya* [Practical psychology]. Moscow, 2001. (In Russian).
10. *Ivanova L.K.* *Metody sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniya sem'i* [Methods of social and psychological studies of the family]. Tambov, 2003. (In Russian).

References

1. *Shepenko P.A., Voronina G.A.* *Metodika i tekhnologiya raboty sotsial'nogo pedagoga* [Methods and technology of social teacher], ed. V.A. Slashtenin. Moscow, 2001. (In Russian).
2. *Torokhtiy V.S.* *Psikhologiya sotsial'noy raboty s sem'ey* [Psychology of social work with a family]. Moscow, 1996. (In Russian).
3. *Liders A.G.* *Psikhologicheskoe obsledovanie sem'i* [Psychological examination of the family]. Moscow, 2008. (In Russian).

Поступила в редакцию 15.02.2016 г.
Received 15 February 2016

UDC 37.032

AIM, TASKS, FOUNDATIONS AND STAGES OF FAMILY SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL INVESTIGATION

Lyubov Konstantinovna IVANOVA

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsional'naya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: post@tsutmb.ru

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

E-mail: ivanova175@yandex.ru

Attention is drawn to the growing role of the family in difficult and changeable social and economical conditions of modern life, caused by it problems. The specificity of social and psychological approach to family examination in modern social and economical conditions that consists, on the one hand, in search for objective standards in order to differ types of family, on the other hand, in describing content-rich characteristics of family as a natural small group and peculiarities of certain family type affecting personality is proved. The necessity of matching and integration of social and psychological approaches to family examination, each of them has its own traditions of group examination, is mentioned. The specificity of approaches written above and their role in unified social and psychological approach to family examination is examined. Aim and tasks of social and pedagogical family examination as a direction of professional activity of tutor-psychologists and social care teacher based on social and psychological approach are defined. The content of general and special foundations of social and psychological approach, main stages of this process: formation of necessity of family examination; general acquaintance with family; analyzing the results of examination and hypothesizing on causes of family problems'; social and psychological family diagnosis are noted

Key Words: family, family dysfunctions, family diagnosis, family potential, sociological and psychological approach

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-95-99

УДК 37.032

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

© **Игорь Викторович НЕРЕТИН**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: post@tsutmb.ru

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социально-педагогического образования

E-mail: igorneretin@mail.ru

Рассмотрена история зарождения и становления социального воспитания в России. В конце XIX в. происходит всплеск педагогических новаций в развитых странах мира как реакция на наступивший кризис в системе образования, который коснулся и России. Преодоление данного кризиса виделось в использовании новых подходов в педагогике (трудовая школа, социальная педагогика, идеи свободного воспитания и мн. др.). Особое внимание стало уделяться изучению влияния на ребенка социальной среды, в т. ч. проблем общественного влияния на личность. Проанализировано взаимодействие школы и социальной среды в деле воспитания подрастающего поколения, начиная с конца XIX – начала XX в. Определена сущность понятий «педагогизация среды», «социальное воспитание», «общественное воспитание». Отмечено, что именно в изученный период складывается направление в отечественной педагогической науке «педагогика среды», которое изучало воздействие окружающей среды на ребенка. Обращено внимание на причины, повлиявшие на возможность реабилитации термина «социальное воспитание». Сделан вывод, что данная наука и отрасль знаний охватывает проблемы, связанные с социальным воспитанием различных групп населения, и что «социальное воспитание» является ключевым понятием социальной педагогики.

Ключевые слова: воспитание, общественное воспитание, социальное воспитание

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-100-103

В конце XIX в. происходит всплеск педагогических новаций в развитых странах мира как реакция на наступивший кризис в системе образования, который коснулся и России. Преодоление данного кризиса виделось в использовании новых подходов в педагогике (трудовая школа, социальная педагогика, идеи свободного воспитания и многие другие). Особое внимание стало уделяться изучению влияния на ребенка социальной среды, в т. ч. проблем общественного влияния на личность.

В России в конце XIX – начале XX в. все чаще начинают использоваться понятия, характеризующие различные формы воспитания: «общественное (социальное) воспитание», «государственное», «семейное», «религиозное» и др. В данный период исследуются различные национальные системы образования, с целью применить все лучшее, взятое из них, предварительно адаптировав к российским условиям (П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко, С.Т. Шацкий и др.).

Педагогическая общественность в данный период основную цель воспитания видела в привитии ребенку чувства человеческо-

го достоинства, развитие «чувства» общечеловечности. Так, например, в резолюциях I Всероссийского съезда по вопросам народного образования (1914 г.) отмечалось, что главными задачами воспитания в народной школе являются: «...развитие нравственной личности и сильной воли в учащихся. Задачей современного исторического момента в воспитании является борьба с приниженностью народных масс...». Съезд рекомендует обратить особое внимание на развитие в детях общечеловечности и чувства человеческого достоинства [1, с. 16].

На данном съезде отмечались и ряд других проблем, в т. ч. и проблема «вырождения в детском населении», к которым относились преступность, самоубийство, «ненормальность» и др. По данной проблеме особые требования предъявлялись государству, это касалось и деятельности школьных и внешкольных учреждений, и совершенствования законодательно-правовой базы. Вывод, который сделали делегаты съезда в данном контексте: «Государственное воспитание – более сложная проблема, чем социальное воспитание» [1, с. 22]. Чтобы преодолеть социальные

проблемы среди детей предлагалось активизировать деятельность школ, а также многочисленную сеть внешкольных учреждений.

Мысли о народности в общественном воспитании, выдвинутые еще К.Д. Ушинским, не потеряли своей актуальности и в предреволюционный период. Многие педагоги обращали свой взор на необходимость осуществления общественного воспитания через призму национальной культуры. Приведем в качестве примера двух авторов. А. Селиханович (1913 г.), анализируя проблемы воспитания, резюмирует «...воспитание должно готовить к деятельности в определенном государстве и обществе, а потому оно неизбежно должно иметь исторический и национальный характер» [2, с. 32]. В.Н. Сорока-Росинский (1916 г.) результатом социального воспитания человека считал его служение своему народу, своей родине и Богу. «Народность, как нравственная идея, – писал он, – указывает воспитанию, что только через слияние личных стремлений с волей народа, через отождествление личного блага с народным возможна нравственная деятельность, не единичные отдельные дела, а жизнь человека как одно нравственное деяние, возможна прежде всего как деятельность на благо нации, на благо родной страны, что нельзя служить общечеловеческому, не выполняя долга перед родиной, нельзя воздавать Божье, не воздавая кесарева» [3, с. 120].

С приходом к власти большевиков, коренным образом изменяется идеология государства, и как следствие, предъявляются иные требования к воспитательной работе с молодым поколением. Национальное заменяется интернациональным, индивидуальное – общественным, народное – социалистическим. Востребованным становится термин «социальное воспитание», которое включало в себя воспитание нового человека, живущего с учетом требований нового времени приоритета социального над индивидуальным. Не беспочвенным является утверждение, что термин «социальное воспитание» появился в России из лексикона «революционной» Франции.

Поэтому уже в 1918 г. впервые увидели свет работы, посвященные проблемам социального воспитания. Среди них можно выделить статью В.В. Зеньковского «Социальное воспитание, его задачи и пути», в которой он

отмечает, что государству, обществу нужны новые люди, в соответствии с запросами времени. Воспитание же, считал он, должно отражать данные запросы. По его мнению, идеал социального воспитания должен базироваться на идеях солидарности и братства, что поможет развиваться единению и взаимопомощи различных социальных групп. «Школа, – писал В.В. Зеньковский, – должна взять на себя задачи социального воспитания, должна готовить не только образованных людей, не только дельных работников, но и граждан, способных к общественной работе, воодушевленных идеалами солидарности» [4, с. 97]. Заслуживает внимания и статья А.В. Луначарского «О социальном воспитании», в которой автор обосновывает приоритет воспитания человека для общества, а не для самого себя.

Начиная с 1918 и вплоть до начала 1930-х гг. в стране ведутся педагогические споры. Это дискуссии о целях воспитания, о социальной функции школы, о связи школы с политикой, о роли внешкольных учреждений, о ликвидации безграмотности, о системе образования и структуре школы, о детских и молодежных организациях, о школьном самоуправлении, не обходились стороной и вопросы о социальном воспитании. Одним из актуальных вопросов было обсуждение проблемы отношения школы и социальной среды.

Против школы только как учреждения, дающего детям только знания, выступили такие исследователи, как М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин. Они отстаивали необходимость исследовать проблемы взаимодействия воспитательной функции школы и социальной среды, считая, что «...без контакта с окружающей средой разрешить задачи воспитания школа не в состоянии» [4, с. 137].

При этом они рассматривали педагогику как науку, которая должна исследовать весь процесс «...социального формирования человека, изучение организации, методов и форм, в которых он развивается в условиях данной конкретной исторической эпохи и данной классовой среды, исследование всей суммы факторов, которые его определяют, закономерности, которым он подчинен» [4, с. 89].

В данный период создаются опытные станции, научные коллективы, изучающие взаимоотношение личности, школы с социальной средой. Многие из них прямо или

косвенно стремились к изучению национальной культуры и использованию всего лучшего, что удалось найти, в своей профессиональной деятельности (С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко и др.) Складывается целое направление в отечественной педагогической науке «педагогика среды», которое изучало воздействие окружающей среды на ребенка. Термин «педагогизация среды» был впервые предложен С.Т. Шацким. В профессиональном, педагогическом лексиконе данного периода использовали широкую терминологию, характеризующую особенности социальной среды: «среда для ребенка», «социально-организованная среда», «пролетарская среда», «возрастная среда», «товарищеская среда», «фабрично-заводская среда», «общественная среда» и др.

Именно в этот период появляются первые фундаментальные работы, посвященные проблемам социального воспитания: Иорданский Н.Н. Основы и практика социального воспитания (1923 г., объем 490 с.); Шульгин В.Н. Основные вопросы социального воспитания (1924 г., объем 127 с.), в которых делается акцент на формирование человека в соответствии с социальным идеалом и другие работы.

А уже в середине 1930-х гг. термин «социальное воспитание» был запрещен, из-за провозглашения его «пережитком» буржуазного прошлого.

Второе рождение термина «социальное воспитание» происходит в конце 1980-х гг. Его реабилитация, во многом произошла, благодаря деятельности ВНИК «Школа-микрорайон» (1989–1991 гг.). На многочисленных экспериментальных площадках ВНИК, использование данного термина было связано с изучением, пропагандой и распространением среди населения традиционной, национальной культуры. Появление социальной педагогики в России в качестве самостоятельной области исследования позволило официально закрепиться и понятию «социальное воспитание».

Одной из современных, крупных работ по социальному воспитанию является диссертационное исследование М.М. Плоткина. Он пишет, что социальное воспитание направлено на преобразование окружающей среды, создание гуманных отношений в со-

циуме, поиск педагогически компетентных решений в различных, в т. ч. личностно-кризисных ситуациях. Автор отмечает, что целью социального воспитания является формирование способности человека к активному функционированию в конкретной социальной ситуации при обеспечении развития личности как неповторимой человеческой индивидуальности [5].

Необходимо сказать, что большинство современных отечественных исследователей в области социальной педагогики (например, В.Г. Бочарова, В.И. Загвязинский, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов, В.А. Сластенин и др.) едины во мнении, что данная наука и отрасль знаний охватывает проблемы, связанные с социальным воспитанием различных групп населения, признают, что «социальное воспитание» является ключевым понятием социальной педагогики.

Список литературы

1. Резолюции 1-го Всероссийского съезда по вопросам народного образования // Школа и жизнь: Еженедельная общественно-педагогическая газета с ежемесячным приложением. 1914. 29 января.
2. Селиханович А. Очерк общей педагогики: Для семьи, школы и самовоспитания. Киев: Типография С.В. Кульженко, 1913. 194 с.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: Гардарики, 2003. 269 с.
4. Крупенина М.В., Шульгин В.Н. В борьбе за марксистскую педагогику. М., 1929.
5. Социальная педагогика: монография / под ред. проф. В.Г. Бочаровой. М.: Гуманитарный Издательский центр ВЛАДОС, 2004. 368 с.

References

1. Rezolyutsii 1-go Vserossiyskogo s"ezda po voprosam narodnogo obrazovaniya [Resolutions of the 1st All-Russian Committee on problems of education]. *Shkola i zhizn': Ezhenedel'naya obshchestvenno-pedagogicheskaya gazeta s ezhemesyachnym prilozheniem – School and life: Weekly social and pedagogical newspaper with monthly supplement*, 1914. January 29.
2. Selikhanovich A. *Ocherk obshchey pedagogiki: Dlya sem'i, shkoly i samovospitaniya* [Note of general pedagogy: for family, school and self-education]. Kiev, S.V. Kul'zhenko typography, 1913. 194 p.

3. Mardakhaev L.V. *Sotsial'naya pedagogika* [Social pedagogy]. Moscow, Gardariki Publ., 2003. 269 p. Humanitarian Publishing centre VLADOS, 2004. 368 p.
4. Krupenina M.V., Shul'gin V.N. *V bor'be za marksistskuyu pedagogiku* [In fight for Marxist pedagogy]. Moscow, 1929.
5. *Sotsial'naya pedagogika: monografiya* [Social pedagogy], ed. prof. V.G. Bocharova. Moscow, Поступила в редакцию 22.02.2016 г.
Received 22 February 2016

UDC 37.032

FROM THE HISTORY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIAL UPBRINGING IN RUSSIA

Igor Viktorovich NERETIN

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsional'naya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: post@tsutmb.ru

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

E-mail: igorneretin@mail.ru

The history of formation and development of social upbringing in Russia is considered. At the end of XIX century there was the burst of pedagogical innovations in developed countries of the world in response to crisis of the educational system that concerned Russia. Negotiation of this crisis seemed to be in using new approaches in pedagogy (labour school, social pedagogy, ideas of free upbringing and so on). Special attention is drawn to the influence of social sphere on a child, which includes problems of social influence on personality. The cooperation of school and social sphere in upbringing young generation from the end of XIX to the beginning of XX century is analyzed. The essence of the concepts "pedagogization of environment", "public upbringing", "social upbringing" is defined. It is mentioned that the direction "pedagogy of environment" that examined influence of social sphere on a child in national pedagogical science was formed in this period. Attention is drawn to reasons which influence possibility of rehabilitation of concept "social upbringing". It is concluded that this science and subject area comprise problems which are connected with social upbringing of different groups of people and that "social upbringing" is key concept of social pedagogy.

Key words: upbringing, public upbringing, social upbringing

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-100-103

УДК 94(47).084.3

ЭВОЛЮЦИЯ ИНСТИТУТА БРАКА В СОВЕТСКОЙ РОССИИ: ОТ ОТМИРАНИЯ БРАКА К КОНСЕРВАТИВНОЙ СЕМЬЕ (1917–1920-е гг.)

© Виктор Васильевич НИКУЛИН

Тамбовский государственный технический университет
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
E-mail: tstu@admin.tstu.ru
доктор исторических наук, профессор,
зав. кафедрой «Конституционное и административное право»
E-mail: viktor.nikulin@mail.ru

Проанализирована эволюция идеологических и правовых представлений о браке и семье в советской России в период с 1917 и вплоть до конца 1920-х гг. Выявляется, что одна из причин трансформации представлений о браке и семье – очевидные разрушительные социальные и правовые последствия революционного эксперимента в брачно-семейных отношениях для государства. Рассматриваются правовые и социальные регуляторы поведенческой модели населения в брачно-семейных отношениях, разработка соответствующего законодательства. Анализируется процесс изменения законодательства в брачно-семейной сфере и практика государственного регулирования брачно-семейных отношений в послереволюционный период от провозглашенной в начале революции «свободы» любви» до ужесточения политики в этом вопросе во второй половине 1920-х гг. Прослеживается процесс синхронизации изменения идеологии брачно-семейных отношений и соответствующего законодательства. Утверждается, что практика разработки и применения в 1920-е гг. норм брачно-семейных отношений на основе революционно-новаторских идей не выдержало проверки практикой общественной жизни. Революционный эксперимент привел лишь к девальвации поведенческих норм, к утрате многих контролирующих поведение человека норм. Традиционная семья подтвердила свою значимость как важнейший социальный институт.

Ключевые слова: революция; брак; семья; мораль; нравственность; поведение; власть; ценности; запрет; аскетизм; повседневность; декрет; закон

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-104-109

Исторические потрясения 1917 г. в России привели к глобальным изменениям во всех сферах общественной жизни, в т. ч. и в сфере брачно-семейных отношений, ставшей одной из первых, в которой власть попыталась трансформировать революционные ценности в нормы права. Глубокому реформированию подверглось как семейное право, так и существовавшая в России культура семейно-брачных отношений, воспринимавшая семью как важнейшую духовную составляющую общества [1, с. 104-105]. В декабре 1917 г. издаются декреты ВЦИК и СНК РСФСР «О гражданском браке, о детях и о введении книг актов гражданского состояния» и «О расторжении брака». Эти два документа означали полный разрыв с дореволюционным семейным правом. Согласно первому декрету, церковь отстранялась от участия в регистрации актов гражданского состояния. Имеющим юридическую силу признавался исключительно гражданский брак. Снимались все законодательные огра-

ничения для брака. Никакого значения для регистрации брака не имели вопросы принадлежности к тому или иному сословию, национальности, религии [2, 1917, № 10, ст. 152]. Несмотря на нововведения, поведение населения оставалось в рамках традиционных брачно-семейных представлений. Еще долгое время гражданский брак оставался для населения необязательным, и только в результате жесткого давления властей гражданская форма брака стала повсеместно распространяться [3].

Революционным был и декрет «О расторжении брака», вводивший полную свободу развода. Брак признавался расторгнутым по обоюдному согласию супругов или даже по немотивированному заявлению одного из них. Женщина получила настолько широкие права и свободы на развод, что она могла требовать развода по самым разнообразным причинам. Напрашивается историческая аналогия с древнеуэльскими законами, когда причиной, в силу которых жена могла требо-

вать развода, ничего не теряя из своих прав, например, мог быть дурной запах изо рта мужа [4, с. 60]. Процедура расторжения брака была сведена к единоличному решению судьи. Таким образом, дореволюционный порядок бракоразводного процесса, в основе которого лежало признание исключительно обстоятельств непреодолимой силы, делавших дальнейшее продолжение брака невозможным, ликвидировался.

Положения, положенные в основу первых декретов, были закреплены в законодательстве 1918–1920 гг. В сентябре 1918 г. ВЦИК принимает Кодекс законов РСФСР об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве (КЗАГС). Правовое содержание кодекса базировалось на нескольких принципах: гражданский характер брака и развода; добровольность брака; свобода брака и развода. Кодекс сохранял нормы о раздельности имущества супругов, каждый из супругов мог свободно распоряжаться собственным имуществом, вступая при этом между собой в имущественно-договорные отношения [2, 1918, № 76-77, ст. 105, 106]. Эта норма ставила женщин в тяжелое материальное положение, поскольку большинство женщин не имели собственных доходов, а в случае развода были обречены на весьма скудное существование.

Кодекс признавал равноправие детей, родившихся в зарегистрированном браке и вне брака. Устанавливалась встречная обязанность детей содержать своих нетрудоспособных и нуждающихся родителей [2, 1918, № 76-77, ст. 153].

Одна из особенностей Кодекса состояла в том, что он полностью отрицал институт усыновления. Нормы кодекса устанавливали, что «не допускается усыновление ни своих родных, ни чужих детей. Всякое такое усыновление не порождает никаких обязанностей и прав для усыновителей и усыновленных» [2, 1918, № 76-77, ст. 183]. Данная норма имела вполне конкретное назначение. Законодатель попытался воспрепятствовать попыткам обойти запрет на наследование, предусматривающий поступление имущества умершего в собственность государства.

Одновременно с законодательными изменениями в сфере брачно-семейных отношений первого периода революции (1917–1918 гг.) предпринимаются попытки изме-

нить брачно-семейную традицию и идеологию, внедрить новую модель семейных отношений, в основе которых лежали революционно-радикальные взгляды на институт брака. Так, по мнению А. Коллонтай, старая форма брака, основанная на нерушимости брачного союза, не в интересах рабочего класса. Только свободные связи могут дать женщине возможность сохранить свою индивидуальность в обществе, где господствуют мужчины. В качестве разнообразия семейной жизни она предлагала оставить «гамму различных видов любовного общения полов в пределах «эротической дружбы» [5, с. 57-60]. Свобода половых отношений и освобождение от всех условностей старого мира (любовь, семья, дом) необходима для скорейшей победы коммунизма [6, с. 37]. Таким образом, семья как явление, присущее буржуазному обществу, должна быть разрушена.

Безусловно, в воззрениях А. Коллонтай налицо прогрессивные элементы. Это и принцип равенства полов, принцип заботы о материнстве и др. С другой стороны, ее довольно запутанные с точки зрения логики и здравого смысла рассуждения были далеки от понимания необходимости семьи как социального института для государственного развития.

Таким образом, в постреволюционной России огромные массы людей оказались затронуты процессом советской модернизации брачно-семейных отношений, сопровождавшейся утратой социокультурной семейной традиции [7].

С точки зрения социального содержания революционная брачно-семейная идеология в основном носила деструктивный, но одновременно и закономерный характер. Ф. Энгельс писал, что в каждом крупном революционном движении вопрос о «свободной любви» выступает на передний план. Для одних – это революционный прогресс, освобождение от старых, традиционных уз, переставших быть необходимыми; для других – охотно принимаемое учение, удобно прикрывающее всякого рода свободные и легкие отношения между мужчиной и женщиной [8, с. 8].

В основе новой семейной морали лежал революционный максимализм, характерными особенностями которого были непродолжи-

тельный срок существования, радикальное изменение модели повседневного семейно-брачного поведения, а также восприятие его незначительной частью общества. Определяющим фактором новой морали был не рационалистический, а идейный мотив, основой которого являлось революционное отрицание всего прошлого, что свойственно любой глубокой социальной ломке. Закономерностью данного явления является то, что по мере столкновения с социальными и политическими реалиями приходит понимание того, что положительно содержательная модель развития семьи имеет важное государственное значение с точки зрения жизнеобеспечения государства.

Можно говорить о том, что на первом этапе формирования новой модели брачно-семейных отношений (1917–1918 гг.) произошло идеологическое ее обоснование и правовое закрепление, причем в своей основе на демократической основе. С другой стороны, революционный максимализм привел к уходу государства от регулятивного подхода к брачно-семейным отношениям, предоставлению социально неприемлемой свободы в брачно-семейных отношениях, что вскоре выразилось в тяжелых социальных и правовых последствиях. Правовые последствия состояли в утрате государством юридического контроля над брачно-семейными отношениями, поскольку были совершенно размыты критерии определения тех семейных отношений, которые могли получать правовую защиту государства. Стали возникать юридически сложные семейные и наследственные споры, вызванные наличием значительного числа незарегистрированных браков (сожителства), причем нередко были случаи последовательного сожителства одного лица с разными лицами или даже одновременно с несколькими. При этом это происходило нередко при наличии не прекращенного юридически зарегистрированного брака [9, с. 67].

В результате у определенной части общества формировалось негативное отношение к браку, он заменялся формой внебрачных отношений – сожителством, основу которых составляла не семья, а временные интимные отношения. В совокупности все эти процессы означали одно – начало распада традиционного сексуального поведения человека, формирование новой системы ценно-

стей и правил поведения в этой сфере, и в конечном итоге – включение половой жизни как для населения, так и для государства в неконтролируемые моралью и законом рамки. Это было социально опасным явлением для общества, поскольку, если в браке сексуальные отношения порождают юридические права и обязанности, они являются легитимными для общества, то в сожителстве сексуальные отношения законом не регламентируются. С социальной точки зрения сожителство как альтернативная форма семейно-брачных отношений не содержит в себе каких-либо значимых для совместного существования мужчины и женщины факторов, кроме интимных отношений. Мужчине при такой форме отношений можно сбросить с себя традиционную роль кормильца, избежать любой долгосрочной занятости домашними делами, сосредоточившись вместо этого на своих собственных удовольствиях [10, с. 11]. Точно также и с точки зрения государства «сожителство» не представляет значимой ценности, поскольку отношения мужчины и женщины не оформлены законодательно, следовательно, не регулируются государственными институтами. В социальном плане негативные последствия проявлялись в существенном росте девиантного поведения в семейно-брачных и половых отношениях, обострении демографических проблем. Рожденные вне брака дети пополняли детские дома, становились беспризорниками или хуже того – шли в преступный мир [11, с. 67].

Серьезные негативные последствия нововведений вынуждали власть перейти к более консервативной модели брачно-семейных отношений, путем введения их в организованные и целесообразные рамки государственного регулирования. В ноябре 1926 г. принимается Кодекс законов о браке, семье и опеке РСФСР (КЗоБСО), внесший значительные изменения в прежнее законодательство. Самое очевидное изменение состояло в признании фактических браков и распространении на них прав и обязанностей супругов, состоящих в зарегистрированном браке. Фактический брак можно было в любое время оформить в ЗАГСе с указанием его начального срока. Для его признания требовалось совместное проживание мужчины и женщины, ведение общего хозяйства, совместное воспитание детей либо выявление суп-

ружеских отношений перед третьими лицами в переписке и иных документах. Дети от фактического брака пользовались теми же правами, что и родившиеся от родителей, состоящих в зарегистрированном браке. Кодекс сохранил право супругов на расторжение брака как по обоюдному согласию, так и по одностороннему желанию одного из супругов.

Важной гарантией равноправия мужчины и женщины в семейных отношениях стала норма, согласно которой имущество, нажитое супругами в течение брака, считается их общим имуществом, и при расторжении брака размер принадлежащей каждому супругу доли в случае спора определяется судом. Таким образом, устанавливался принцип общности имущества супругов. Кодекс возлагал на родителей обязанность «заботиться о несовершеннолетних детях, их воспитании и подготовке их к общественно полезной деятельности». В случае ненадлежащего выполнения родителями своих обязанностей суд мог принять решение об изъятии у родителей детей и передаче их органам опеки и попечительства. Изъятие детей у родителей не означало полного лишения их родительских прав и не освобождало их от обязанности по содержанию детей [2, 1926, № 82, ст. 10, 51].

И все же, несмотря на более рациональный подход к семейно-брачным отношениям, в кодексе еще сильны были проявления либерально-революционного отношения к браку, характерного для первых послереволюционных лет. Наиболее отчетливо это видно в уравнении по юридическим последствиям незарегистрированных браков и зарегистрированных браков, что означало необязательность регистрации браков и легализацию фактических браков. Вторым аспектом проявления левизны видится в том, что задача формирования новой модели брачно-семейных отношений тесно увязывалась с решением идеологической задачи — формированием через семью политически и социально необходимого человека.

Вместе с тем государство более решительным образом брало под нормативный контроль брачно-семейные отношения, что проявилось в принуждении граждан к более строгому выполнению семейных обязанностей. Это позволяет говорить о том, что ре-

волюционный (идеологический) компонент в брачно-семейных отношениях все в большей степени заменялся правовыми нормами. Одновременно ужесточается уголовное преследование за половые преступления. До 1922 г. регламентация таких преступлений носила несистемный и поверхностный характер. УК РСФСР 1922 г. более реально оценивал общественную опасность таких преступлений. Кодекс применил к сексуальным преступлениям единую квалификацию — «преступления в области половых отношений». Увеличивается количество составов преступлений. К числу сексуальных преступлений, наряду с прежними преступлениями (изнасилование, развращение малолетних или несовершеннолетних и т. д.), стали относиться принуждение к занятию проституцией, сводничество, содержание притонов разврата, а также вербовка женщин для проституции. Нижний предел наказания устанавливался в три года, верхний — до пяти лет, что можно охарактеризовать как достаточно мягкие санкции за подобного рода преступления» [2, 1922, № 15, ст. 166-171]. Правда, УК 1926 г. усилил санкции, например, за изнасилование при отягчающих обстоятельствах до 8 лет заключения. Но в целом существенной переоценки наказуемости данного деяния не произошло. Причина видится в продолжавшему по инерции жить революционно либеральному отношению к половому вопросу, что и находило отражение в уголовном законодательстве.

Однако, в целом, становилась все более очевидной тенденция возврата к традиционной модели брачно-семейных отношений. Она значительно усилилась в конце 1920-х гг. Семья уже рассматривается как основная ячейка социалистического общества. Ужесточаются нормы брачно-семейного законодательства, отменяются радикально либеральные постановления, все в большей степени государство регламентирует все аспекты брачно-семейных отношений.

В социально-идеологическом плане начинается борьба с распушенностью, свободные половые отношения подвергаются критике, происходит возврат к пропаганде крепкого семейного союза, нацеленного на длительную парную семью как единственную приемлемую форму семейно-брачных отношений. Таким образом, потребовалось менее

10 лет социального эксперимента в брачно-семейных отношениях, чтобы понять, что стабильность государства во многом зависит от стабильности института брака и семьи. Первый период реформирования брачно-семейных отношений можно определить как период социального и законодательного разрушения института брака, семьи и семейной собственности. Утопическая идея новых брачно-семейных отношений базировалась на двух основных постулатах. Во-первых, брачно-семейные отношения важны в первую очередь с точки зрения их социально-революционной значимости, они не должны мешать, а способствовать созданию справедливого общественного устройства. Во-вторых, как и любой другой институт буржуазного общества, семья неизбежно отомрет.

Одновременно это был и этап разрушения патриархального типа семьи, что вписывается в русло прогрессивности. Были разрушены церковные основы семейно-брачных отношений, утвердился светский характер брачно-семейных отношений.

Следствием радикального социального эксперимента стали крайние формы реализации революционной модели брачно-семейных отношений, рост девиантного поведения в этой сфере. Институт брака и семьи переживал острейший кризис. Постепенно на фоне негативных правовых и социальных явлений стало приходить понимание того, что задача формирования социально необходимого человека через преобразование семьи в той форме, в которой она проходила в первой половине 1920-х гг., невыполнима, а утрата стабильности брачных отношений ведет к разрушению социальных устоев государства.

Поэтому поворот в идеологии брачно-семейных отношений середины 1920-х гг. и ее законодательного закрепления можно считать естественным следствием осознания руководством страны пагубности прежней политики. Второй период необходимо рассматривать как период государственного восстановления института семьи и приспособления его к задачам государственного строительства. Характерными его чертами были укрепление имущественных отношений в семье, развитие института семейной собственности. Восстановление института семьи завершилось в конце 1920-х – начале 1930-х гг. С этого момента советская государственная

идеология и политика носят характер жесткости в отношении всего того, что связано с интимными отношениями. Формируется консервативная нормативная модель брачно-семейных отношений, характерной чертой являлось их жесткое государственное регулирование.

Проблемы модернизации института брака и семьи, имевшие место в советской России, актуальны и в современной России. Определенные черты революционной модернизации и сопряженной с ней проявлениями кризиса брачно-семейных отношений характерны и для современного общества. Снижается ценность института семьи, альтернативой становятся внебрачные отношения, гражданский брак является ничем иным как интимным сожительством, негативные последствия которого, очевидно, проявились в 1920-е гг.

Исторический опыт показывает необходимость противодействия радикальным взглядам на брачно-семейные отношения, несущие девальвацию моральных ценностей и, как следствие, социальную личностную отчужденность. Семья как социальная общность должна остаться важнейшим элементом государственности, а идеология приоритета семьи должна найти закрепление в нормативных актах и в историческом самосознании.

Список литературы

1. Ильин И. Разрушение семьи в советском государстве // Ильин И. Собрание сочинений: в 10 т. М., 1998. Т. 7.
2. СУ РСФСР (Собрание узаконений РСФСР).
3. Лукьянович Д. Гражданские браки и демографическая ситуация в стране. URL: <http://biblecollege.by> (дата обращения: 21.02.2016).
4. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. М., 1961. Т. 21. С. 131.
5. Коллонтай А. Новая мораль и рабочий класс. М., 2015.
6. Коллонтай А. Любовь пчел трудовых. Москва; Петроград, 1924.
7. Гавров С.Н. Историческое изменение институтов семьи и брака. М., 2015.
8. Энгельс Ф. Книга откровения // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 т. М., 1961. Т. 21. С. 8.

9. Полянский П.Л. Правовое регулирование брачно-семейных отношений в российском обществе. Историко-правовое исследование. М., 2016.
10. Ковалева А.В. Трансформация понятия «гражданский брак» как проявление кризиса семейно-брачных отношений: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2013.
11. Смирнов А. Очерки семейных отношений по обычному праву русского народа. М., 2015.
6. Kollontay A. *Lyubov' pchel trudovykh* [Love of the working bees]. Moscow, Petrograd, 1924. (In Russian).
7. Gavrov S.N. *Istoricheskoe izmenenie institutov sem'i i braka* [Historical changes of the institution of the family]. Moscow, 2015. (In Russian).
8. Marks K., Engel's F. *Sochineniya: v 50 t.* [Collected editions: in 50 vols.]. Moscow, 1961, vol. 21, p. 8. (In Russian).
9. Polyanskiy P.L. *Pravovoe regulirovanie brachno-semeynykh otnosheniy v rossiyskom obshchestve. Istoriko-pravovoe issledovanie* [Legal regulation of matrimonial relations in Russian society. Historical and legal investigation]. Moscow, 2016. (In Russian).
10. Kovaleva A.V. *Transformatsiya ponyatiya "grazhdanskiy brak" kak proyavlenie krizisa semeyno-brachnykh otnosheniy* [Transformation of concept of civil marriage as a demonstration of matrimonial relations' crisis]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata sotsiologicheskikh nauk. Khabarovsk, 2013. (In Russian).
11. Smirnov A. *Ocherki semeynykh otnosheniy po obychnomu pravu russkogo naroda* [Notes on family relations in general law of Russians]. Moscow, 2015. (In Russian).

References

1. Il'in I. Razrushenie sem'i v sovetskom gosudarstve. *Sobranie sochineniy: v 10 t.* [Destruction of family in Soviet State. Collected edition: in 10 vols.]. Moscow, 1998, vol. 7. (In Russian).
 2. *SU RSFSR (Sobranie uzakoneni RSFSR)* [Code of justice of the Russian Soviet Federative Socialist Republic]. (In Russian).
 3. Luk'yanovich D. *Grazhdanskiye braki i demograficheskaya situatsiya v strane* [Civil marriage and demographic situation in the country]. Available at: <http://biblecollege.by> (accessed 21.02.2016).
 4. Marks K., Engel's F. *Sochineniya: v 50 t.* [Collected editions: in 50 vols.]. Moscow, 1961, vol. 21, p. 131. (In Russian).
 5. Kollontay A. *Novaya moral' i rabochiy klass* [New morality and the working class]. Moscow, 2015. (In Russian).
- Поступила в редакцию 29.03.2016 г.
Received 29 March 2016

UDC 94(47).084.3

THE EVOLUTION OF THE INSTITUTION OF MARRIAGE IN SOVIET RUSSIA: FROM MARRIAGE REGRESSION TO CONSERVATIVE FAMILY (1917–1920-s)

Viktor Vasilevich NIKULIN

Tambov State Technical University

106 Sovetskaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: tstu@admin.tstu.ru

Doctor of History, Professor, Head of "Constitutional and Administrative Law" Department

E-mail: viktor.nikulina@mail.ru

The evolution of the ideological and legal concepts of marriage and family in Soviet Russia in the period from 1917 until the end of 1920-s is analyzed. It is revealed that one of the reasons for the transformation of ideas about marriage and the family is the obvious devastating social and legal implications of the revolutionary experiment in marriage-family relations to the state. The legal and social regulators behavioral patterns of the population in the marriage-family relations, the development of appropriate legislation are considered. The process of changing the legislation in marriage-family sphere and the practice of state regulation of marriage-family relations in the post-revolutionary period from the beginning of the revolution proclaimed "freedom of love" to tighten policy in this matter in the second half of 1920-s are analyzed. The process of synchronizing change the ideology of marriage-family relations and the relevant legislation is traced. It is alleged that the practice of development and application in the 20 years the rules of marriage-family relations on the basis of a revolutionary-innovative ideas do not stand the test of public life practice. The revolutionary experiment led to a devaluation of behavioral norms, to the loss of many human norms of behavior control. The traditional family has confirmed its significance as the most important social institution.

Key words: revolution; marriage; family; morality; virtue; behavior; power; values; interdiction; austerity; daily life; decree; law

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-104-109

УДК 327

ИНТЕРЕСЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РУМЫНИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОДВИЖЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ ПОЛИТИКИ БЕЗОПАСНОСТИ И ОБОРОНЫ

© **Михаэла-Александра ВЕЗУИНА**

Российский университет дружбы народов

117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

E-mail: rector@rudn.ru

ассистент кафедры теории и истории международных отношений

E-mail: vezuina_mihaela_alexandra@yahoo.com

Европейский союз является уникальной формой сотрудничества и основным игроком, учитывая то, что его внешняя политика оказывает существенное влияние на международную обстановку. Проанализированы некоторые неоднозначности этого явления при помощи интерпретации с точки зрения нескольких методов исследования. Кроме того, рассмотрены основные координаты развития Европейской политики безопасности и обороны, в рамках выражения интересов национальной безопасности государств-членов ЕС, в частности, Румынии. Для обоснования генезиса и эволюции европейской безопасности и европейской политики обороны, а также отношения между Европейским союзом и Румынией, рассматриваются две дополнительные методологические практики: объективная, основанная на концепции эпистемологического объяснения, и интерпретативная практика, основанная на эпистемологических концепциях понимания и интерпретации. Румыния последовательно выступает за улучшение и продвижение своих национальных интересов, эффективно используя инструменты своей национальной дипломатической, экономической, военной и информационной силы. Активное участие Румынии в достижении целей Европейской политики безопасности и обороны (ЕПБО), преобразованной в *Общую политику безопасности и обороны ЕС (CSDP)*, приносит как преимущества, так и новые обязанности в сфере безопасности.

Ключевые слова: ЕС; ЕПБО; CSDP; Румыния; национальная безопасность; национальные интересы

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-110-117

После окончания холодной войны и соперничества между Советским Союзом и Соединенными Штатами, Европейский союз столкнулся с необходимостью реагировать на изменения в архитектуре безопасности. Понимая, что проект европейской интеграции не может быть исчерпывающим без изменения внешней политики и обороны, начиная с середины 1990-х гг., государства-члены ЕС предприняли значительные меры для улучшения политической интеграции. Эти меры заключались в разработке Европейским союзом *Общей внешней политики и политики безопасности (ОВПБ)* в целях получения более значимой роли на международной арене и возможности реагировать на различные кризисы (как, например, на Балканах).

Развивая эту инициативу, с 1998 г. государства-члены взяли на себя обязательства по рассмотрению вопросов обороны в рамках ОВПБ. Впоследствии создание постоянной военной архитектуры, сил быстрого реагирования и институционализация ЕПБО привели к реализации поставленной цели: созданию Европы, способной удовлетворять возмож-

ные вызовы. Лиссабонский договор закрепил преобразование ЕПБО в ОВПБ, сохранив при этом ее межправительственный характер и принцип единогласия.

Таким образом, в настоящей статье рассматривается проблема развития Европейской политики безопасности и обороны. Выбор данной темы заключается в новизне и необычности этой концепции: с учетом институционализации сотрудничества в сфере безопасности и обороны, область, подводящая итог современной концепции стабильности и суверенитета, – это беспрецедентный исторический феномен.

В целом ЕПБО носит рамочный характер для защиты интересов безопасности государств-членов. В качестве страны-члена Европейского союза Румыния активно принимала участие в достижении целей ЕПБО, понимая, что ЕПБО является благоприятной основой для развития ее интересов безопасности. Румыния проводит адекватную политику национальной обороны и безопасности, которая представлена в виде стратегических рамок и плана действий, направленных на

защиту и продвижение национальных интересов. К ним относятся обеспечение суверенитета, независимости и неделимости государства, защита и укрепление конституционной демократии и верховенства закона, защита основных прав и свобод всех граждан и обеспечение их безопасности, обеспечение необратимости принадлежности к атлантической системе коллективной обороны, укрепление Европейского союза и активное участие в европейских интеграционных процессах. Румыния участвовала в общеевропейском процессе ЕПБО с момента его запуска, тем самым способствуя укреплению стабильности и безопасности на европейском и субрегиональном уровне. Впоследствии Румыния принимала активное участие в многочисленных гражданских миссиях и военных операциях в рамках Общей политики безопасности и обороны (CSDP).

Кроме того, следует отметить, что такие вопросы, как реалистический и смелый национальный проект Румынии, процесс европейской интеграции, приоритеты активного участия в реализации международной безопасности, построение новой европейской и евроатлантической идентичности Румынии стали объектами изучения для многих румынских и российских ученых, среди которых можно выделить: М. Буше [1], П. Дуцу [2], А. Калин-Раду [3], Т.Г. Биткову [4], Т.С. Гузенкову [5], Т.А. Шарову [6].

Другими словами, в данной статье исследуются и расшифровываются основные координаты эволюции процесса европейской интеграции, особенно в сфере безопасности и обороны, а также ее влияние на интересы национальной безопасности Румынии, как государства-члена ЕС. В статье также делается акцент на политику безопасности Румынии и ее действия на европейском и международном уровне в целях обеспечения национальной безопасности и развития фундаментальных национальных интересов. Учитывая уникальность и актуальность прогресса в европейской интеграции, возникновение и развитие европейской политики безопасности и обороны, литература в этой области является такой же сложной, как и само явление, проанализированное многими российскими и западными учеными, такими как: В. Журкин [7], А.Г. Нестеров [8], С. Даганд [9], Д. Фиотт [10], Д. Петерсон [11], С. Пет-

реску [12]. В последней части настоящей статьи анализируется соотношение между ЕПБО и интересами национальной безопасности Румынии, а также рассматривается роль румынского государства в переопределении концепции безопасности ЕС.

Эволюция Европейской политики безопасности и обороны – Новая архитектура европейской безопасности. Европейский союз стремится развивать военную составляющую, что позволяет ему увеличить свою активную роль на международной арене, особенно с точки зрения предотвращения кризисов и конфликтов в целях обеспечения мира и стабильности как на своем собственном континенте, так и в мире. Европейская политика безопасности и обороны (ЕПБО) направлена на развитие гражданского и военного потенциала ЕС для урегулирования кризисов и предотвращения конфликтов на международном уровне. Поскольку формирование ЕПБО и милитаризация Европы являются аномалией для теорий европейской интеграции (в контексте которых защита не рассматривается как часть европейской интеграции, а ЕС остается гражданским актором), современные объяснения европейского интеграционизма утверждают, что классические теории не в состоянии объяснить причинно-следственных связей формирования идентичности и европейской политики обороны [13, р. 10].

Эволюция ЕПБО рассматривается многими учеными. Так, в своей работе *«Теории интеграции, теории развития и Европейская политика безопасности и обороны»*, Т. Форсберг считает, что анализ эволюции ЕПБО должен быть достигнут путем установления «трех уровней игры / three level game»: 1) результат естественного и постепенного процесса интеграции, т. к. европейское сотрудничество в сфере обороны не развивалось бы без предшествующей интеграции; 2) соперничество между США и ЕС, т. к. ЕПБО не развивалась бы без гегемонистской позиции США или расходящихся интересов и ценностей между ними; 3) практические потребности европейских государств в том, чтобы справиться с кризисом в новой среде безопасности, т. к. после окончания холодной войны кризисы (а именно, балканские кризисы) коагулировали европейскую политику для милитаризации Европы [14, р. 9-10].

Разногласия между странами-членами ЕС, последователями чисто европейской обороны, и странами, желающими оставаться под полной защитой НАТО, появились в полном свете после изменений в Восточной Европе и войны в Персидском заливе, Боснии и Косово. Прежде всего, идея европейской обороны появилась сразу после окончания Второй мировой войны. В конце 1980-х гг., во время объявления о возможности распада социалистического лагеря, члены Европейского экономического сообщества (ЕЭС) решили ускорить процесс европейской интеграции. Например, в 1987 г., в рамках Гаагской «программы», страны-члены ЕС признали, что, по сути, европейская интеграция будет оставаться неполной до тех пор, пока она не затрагивает вопросы безопасности и обороны [15, р. 724], Маастрихтский [16] и Амстердамский договоры открыли Европейскому союзу перспективу построения общей оборонной политики. Создание и рост Европейской политики безопасности и обороны отличаются от традиционного межгосударственного альянса, такого как НАТО. Они направлены на удовлетворение условий Договора о Европейском союзе, с прогрессивным формированием общей оборонной политики, которая приведет к созданию общей обороны.

Кажется, что европейцы восприняли создание ЕПБО как увеличение мощности Европейского союза. Хотя, стоит отметить, что идея автономной европейской обороны подняла, в рамках ЕС, спорные вопросы, связанные в основном со слабостью существующих структур, сложностью их роли и присутствием США на европейском континенте. Тем не менее, Маастрихтский договор (1992) был первым договором, включавшим положения об ответственности ЕС за безопасность и возможность создания общей политики обороны [17, р. 7]. После вступления в силу Амстердамского договора [18] были включены новые миссии в Договор о ЕС. Это важное нововведение направлено на гуманитарные и спасательные операции, миссии по поддержанию мира, а также вовлечение боевых сил в урегулирование кризисов, в т. ч. миротворческие миссии (т. н. Петербургские миссии) [19, р. 11]. К этим гражданским и военным миссиям добавляются компоненты ЕПБО для предотвращения конфликтов: Комитет по политике и безопасности, Военный комитет

ЕС и Военный штаб ЕС. На самом деле, реализация ЕПБО осуществляется с помощью акторов и инструментов ОВПБ. Кроме того, Европейский Совет в Хельсинки (декабрь 1999 г.) создал «глобальную цель», которая заключалась в возможности Союза размещать в течение 60 дней и поддерживать на протяжении одного года военные силы численностью до 60000 человек. Во время встречи в Гетеборге (июнь 2001 г.), Европейский Совет выразил готовность улучшить потенциал ЕС в области предотвращения конфликтов и регулирования кризисов гражданскими и военными средствами. Ниццкий договор (2001) ставил задачи Комитета по политике и безопасности под руководством Совета.

В декабре 2003 г. принятие Европейским Советом Европейской стратегии безопасности (ЕСБ) помогло прояснить дальнейшие цели ЕПБО и ее роль [20, р. 17-21]. Этот документ действительно является доктриной внешней политики ЕС, которая не исключает применения силы в крайних случаях и остается неоднозначной в отношении концепции превентивных действий.

Важный вклад в развитие европейской безопасности и обороны вносил Лиссабонский договор, который предусматривает преобразование ЕПБО в Общую политику безопасности и обороны (CSDP) и предоставляет полные полномочия ЕС по вопросам внешней политики и общей безопасности [21]. Что касается ЕПБО, Лиссабонский договор устанавливает, что она является неотъемлемой частью ОВПБ. Создание ЕПБО привело к идентификации гражданских и военных средств, которые использует Европейский союз при запуске миссии кризисного управления. Средства, необходимые для выполнения Европейской политики безопасности и обороны, являются военными и гражданскими.

Таким образом, можно сказать, что ОВПБ способствует предоставлению ЕС более активной политической роли в мировых делах в сфере предотвращения и разрешения кризисов и конфликтов, которые могут возникнуть за пределами его границ. ЕПБО призвана помочь определить четкий и конкретный статус и роль глобального политического актера ЕС. ЕПБО направлена на защиту основных интересов обороны и безопасности ЕС как единого целого, а не интересов отдельных государств-членов. Однако в то же

время ЕПБО требует специализации военных функций. Это приводит к различным вкладам государств-членов в создание ЕПБО, конечно, в зависимости от их экономического потенциала, численности населения и очевидной военной силы в их распоряжении. Европейская политика безопасности и обороны не является синонимом создания отдельных вооруженных сил ЕС. Конечно, существуют руководящие органы и военное планирование на уровне ЕС, но отсутствуют армии. ЕПБО призвана поощрять и защищать общие интересы безопасности Европейского союза в качестве хозяйствующего, социального и политического субъекта. Таким образом, существует также продвижение интересов безопасности государств-членов ЕС, с учетом того, что ряд европейских мер по обеспечению безопасности принимается на основе консенсуса всех членов Союза. Поэтому, можно сказать, что ЕПБО, в общем, создает основу для продвижения и реализации интересов безопасности государств-членов ЕС.

Взаимоотношения между ЕПБО и интересами национальной безопасности Румынии. Европейская политика безопасности и обороны (ЕПБО) является одним из важнейших компонентов Общей внешней политики и политики безопасности (ОВПБ) – второго столпа Европейского союза. В этом контексте взаимоотношения между ЕПБО и интересами национальной безопасности Румынии могут быть проанализированы на двух уровнях: общем и конкретном. Общий уровень должен быть описан и проанализирован с точки зрения целей и задач, преследуемых ОВПБ и соответственно ЕПБО.

С вступлением в Европейский союз (1 января 2007 г.) Румыния способствовала реализации Европейской политики безопасности и обороны (ЕПБО) и впоследствии Общей политики безопасности и обороны (CSDP), участвуя в многочисленных гражданских миссиях и военных операциях под ее эгидой. С точки зрения военного вклада, Румыния принимала участие в течение долгого времени в боевых группах ЕС, с пакетами специализированных сил. Эта политика активного участия будет продолжаться и в будущем. Румыния также поддерживает улучшение модульности и гибкости боевых групп, которые остаются основным военным инструментом быстрого реагирования ЕС. Кроме

того, Румыния является одним из основных участников, имеющих гражданские возможностями для исполнения миссий по урегулированию кризисов, проводимых ЕС. В начале 2016 г. около 123 румынских специалистов работали в гражданских миссиях CSDP.

Согласно Стратегии национальной обороны Румынии, «национальные интересы, в т. ч. интересы безопасности, нацелены на поощрение и защиту ценностей, с помощью которых румынское государство гарантирует его существование, идентичность, развитие и стабильность, и в соответствии с которыми строит свое будущее и принимает участие в международной безопасности» [22, р. 8]. По области проявления, они адресованы всем гражданам Румынии, а также румынам, проживающим или работающим за рубежом. В частности, каждое государство-член защищает и продвигает интересы национальной безопасности. Таким образом, каждое государство разрабатывает военные и гражданские возможности, соответствующие целям и задачам безопасности. Каждое государство-член имеет свою собственную политику национальной обороны и безопасности, которая реализуется другими средствами и в других рамках, обособленных от тех, которые предоставляет Европейский союз.

Румыния проводит адекватную политику национальной безопасности, которая представлена в виде стратегических рамок и плана действий по реагированию на текущие и будущие угрозы. Национальная политика безопасности основывается на трех фундаментальных интересах безопасности. Во-первых, речь идет о защите Румынии и румынских граждан (как в стране, так и за рубежом). С этой целью, правительство должно обеспечивать румынским гражданам не только физическую безопасность, но и защиту их основных ценностей, а также основных государственных институтов. Помимо этого, правительство обязано защищать государство от угроз его суверенитету, начиная от незаконного въезда до вторжения в территориальные воды страны. Кроме того, международное присутствие Румынии на международной арене может сделать свою территорию мишенью для террористических организаций.

Во-вторых, Румыния хочет получить гарантии, что страна не будет являться источником угроз для своих союзников. Кроме

того, в настоящее время Румыния воспринимается своими союзниками в качестве поставщика безопасности в регионе. Из-за взаимозависимостей, которые характеризуют современный мир, невозможно обеспечить стране полную защиту от рисков и угроз. Отсюда возникает необходимость сотрудничества государств-членов при борьбе с этими угрозами. Румыния, в свою очередь, участвует вместе с партнерами ЕС в ряде программ по развитию ведущих возможностей и увеличению значимости своих усилий. План развития потенциала является основным элементом поддержки в планировании обороны государств-членов и создании наиболее эффективного реагирования на будущие кризисы. Выводы, сделанные в мае 2014 г. Советом ЕС по внешним конфликтам и кризисам, отражают новую валентность, которую ЕС хотел предоставить для решения текущих проблем. Румыния поддерживает сбалансированный подход, который учитывает реализацию комплексного подхода Союза как на Юге, так и на Востоке ЕС. Она также призывает к развитию взаимодействия с членами Восточного партнерства, в т. ч. в рамках CSDP. Румыния в равной степени поддерживает программы, разработанные по инициативе объединения и совместного использования возможностей (*Pooling & Sharing Initiative*) и направленные, помимо прочего, на более эффективное использование ресурсов и повышение функциональной совместимости, а также соблюдение Кодекса поведения в целях укрепления сотрудничества между государствами-членами.

В-третьих, Румыния стремится внести больший вклад в обеспечение международной безопасности. Вслед за развитием событий в среде безопасности, количество внешних угроз, которые могут оказывать влияние на национальную безопасность Румынии, увеличилось. На основе членства в НАТО и ЕС, Румыния принимает участие в мероприятиях по борьбе с международным терроризмом, организованной преступностью, незаконным оборотом наркотиков и т. д. Таким образом, всякий раз, когда Румыния может стать мишенью террористических атак или других видов угроз безопасности, она должна предпринимать определенные меры для их предотвращения. Поэтому необходимо обеспечить как собственные инструменты

реагирования на эти угрозы, так и инструменты, полученные путем обращения к региональным (например, ЕС) и международным структурам (например, НАТО).

В качестве члена ЕС, Румыния активно участвует в концептуальной деятельности и реализации ЕПБО, а также CSDP, проводя многочисленные гражданские и военные операции под ее эгидой. Участие Румынии в гражданских миссиях ЕС оправдывается важностью и масштабом, которые они получили в контексте демаршей ЕС по содействию в создании функционального верховенства закона, реформы сектора гражданской безопасности, увеличении регионального и местного институционального потенциала, уважении прав человека и благого управления, с прямым воздействием на международную стабильность и безопасность [23, р. 8]. Румыния также принимает непосредственное участие в принятии решений по CSDP через национальных экспертов из специализированных групп, работающих в Брюсселе (Комитет по политике и безопасности, Комитет по гражданским аспектам управления в кризисных ситуациях, Военно-политические группы). Однако следует отметить, что CSDP сохраняет свой межправительственный характер и правила единогласия для принятия решений. В то же время Румыния активно участвует в различных совместных проектах по развитию военного потенциала под эгидой Европейского оборонного агентства, в соответствии с инициативой объединения и совместного использования возможностей ЕС (*Pooling & Sharing Initiative*) [24, р. 30]. Румыния вносит свой вклад в осуществление различных военных операций ЕС на международном уровне.

Чрезвычайно важную роль играл Совет Европы в декабре 2013 г., целью которого было принятие решений по повышению эффективности, прозрачности и результативности CSDP, по углублению и развитию потенциала и европейской оборонной промышленности. В июне 2015 г. Европейский Совет продолжил решать задачи, поставленные Советом Европы, и осуществил реализацию многочисленных текущих проектов, таких как: разработка *Новой глобальной стратегии внешней политики и безопасности* ЕС до лета 2016 г.; продолжение реализации Комплексного подхода в условиях кризиса и внешних

конфликтов; развитие гражданских и военных возможностей; продолжение и углубление диалога по вопросам безопасности с НАТО, ООН, ОБСЕ, Африканским союзом.

Выводы. Мы живем во взаимодействующем мире, где проблемы очень сложны. Именно по этой причине как государства-участники, так и негосударственные актеры в равной степени сосредотачивают внимание на вопросах безопасности. Могут быть найдены многие возможные решения для того, чтобы построить эффективную национальную безопасность. Государства решили создать систему национальной безопасности и участвовать активно, ответственно и добровольно в системе коллективной безопасности.

ЕС, как основной политический и экономический игрок на международной арене, создает свою собственную политику безопасности и обороны. Государства-члены активно участвуют в достижении целей Европейской политики безопасности и обороны (ЕПБО) и Общей политики безопасности и обороны (CSDP). Новые обязанности в сфере безопасности и обороны, которые добровольно берет на себя Европейский союз в качестве глобального политического игрока, будут способствовать увеличению его роли. Активное участие ЕС в предотвращении и разрешении кризисов и конфликтов, а также в содействии развитию демократии и процветания за пределами своих границ все больше и больше становится реальностью. ЕПБО / CSDP является инструментом, который позволяет ЕС такое участие на международном уровне. Румыния, как государство-член ЕС, действует в целях содействия и развития национальных интересов в рамках ЕПБО / CSDP. Членство в ЕС приносит как преимущества в области безопасности, так и новые обязанности на континентальном уровне.

Учитывая статус Румынии в ЕС и обязанности, вытекающие из внутренней и международной безопасности, необходимо принятие каких-то мер. На мой взгляд, приоритетом должно быть повышение оперативных структур реагирования на кризисные ситуации, быстрое и эффективное вовлечение в контекст CSDP и национальных внутренних обязанностей; обеспечение материальной стороны управления кризисных ситуаций и стихийных бедствий, а также совершенствование национальной системы защиты и пре-

дупреждение населения о неизбежных кризисных ситуациях.

Список литературы

1. *Bușe M.* Romania and the European Security and Defence Policy (ESDP) / Common Security and Defence Policy (CSDP) // *Ovidius University Annals, Series Economic Sciences*. Bucharest, 2012. Vol. 12. Issue 2. P. 141-145.
2. *Duțu P., Bogzeanu C.* National interests and the use of national power for the promotion and defense: the case of Romania. Bucharest: Editura University of National Defense "Carol I", 2010. 73 p.
3. *Călin-Radu A.* Interesul național și politica de securitate Institutul Român de Studii Internaționale. București, 1995. 352 p.
4. *Биткова Т.Г.* Румыния, Евросоюз, НАТО. Внешняя политика стран Восточной Европы в первом десятилетии XXI в.: сборник научных трудов. Серия «Проблемы общественной трансформации в странах Восточной Европы и России». М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2013. С. 51-71.
5. *Гузенкова Т.С.* Международный статус и внешнеполитические притязания Румынии // *Восточная политика Румынии в прошлом и настоящем (конец XIX – начало XXI в.): сборник докладов международной научной конференции*. М.: РИСИ, 2011. С. 222-231.
6. *Шарова Т.А.* Региональный аспект политики Румынии и упрочение ее позиций в ЕС и НАТО // *Черноморское сотрудничество: на пути к партнерству XXI в.: материалы научно-практической конференции*. М.: Институт Европы РАН: Русский сувенир, 2007. 100 с.
7. *Журкин В.* Европейская армия: поражения и победы. Общая политика безопасности и обороны Европейского Союза. М.: Международные отношения, 2012. 192 с.
8. *Нестеров А.Г.* Европейская безопасность: вызовы и проблемы. Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М. Горького, 2008. 172 с.
9. *Dagand S.* The impact of the Lisbon Treaty on CFSP and ESDP // *European Security Review*. 2008. № 37. P. 5-9.
10. *The common security and defence policy: national perspectives* / ed. by D. Fiott. Brussels, Academia Press for Egmont; The Royal Institute for International Relations, 2015. 129 p.
11. *A Common Foreign Policy for Europe? Competing visions on CFSP* / ed. by Peterson J. London; New York: Routledge; Taylor and Francis e-Library. 2005. 209 p.

12. Petrescu S. Apărarea și Securitatea Europeană. București: Editura Militară, 2006. 384 p.
13. Benjamin P. Explaining ESDP: A Liberal Approach. Proceedings of the 4th Pan-European Conference on EU Politics. Riga: University of Latvia, 2008. 24 p.
14. Forsberg T. Integration Theories, Theory development and European Security and Defence Policy. Proceedings of the 4th Pan-European Conference on EU Politics. Porto, 2010. 23 c.
15. Deighton A. The European Security and Defence Policy // JCMS. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 2002. Vol. 40. № 4. P. 718-741.
16. Treaty on European Union, signed in Maastricht on 7 February 1992. Brussels; Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 256 p. URL: http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_on_european_union/treaty_on_european_union_en.pdf (accessed: 23.01.2016).
17. Nutall S. The CFSP at Maastricht: Old friend or enemy? Bruges: CIS/LSE; College of Europe, 1997. 7 p.
18. Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the Treaties establishing the European Communities and certain related acts – Contents // Official Journal. C 340. Vol. 40. 1997. P. 0001-0144. URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_1997.340.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:1997:340:T OC (accessed: 23.01.2016).
19. Petersberg Declaration, Western European Union Council of Ministers Bonn. 19 June 1992. 11 p. URL: <http://www.w eu.int/documents/920619peten.pdf> (accessed: 23.01.2016).
20. A secure Europe in a better world, European Security Strategy, Document proposed by Javier Solana and adopted by the Heads of State and Government at the European Council in Brussels on 12 December 2003. 25 p. URL: <http://www.iss.europa.eu/uploads/media/solanae.pdf> (accessed: 23.01.2016).
21. Treaty of Lisbon, signed on 13 December 2007, TITLE V, Area of freedom, security and justice // Official Journal. C 326. Vol. 55. 2012. P. 0001-0390. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:12012E/TXT> (accessed: 23.01.2016).
22. The National Defense Strategy 2015–2019, A Strong Romania within Europe and the World. Bucharest, 2015. 23 p. URL: <http://old.presidency.ro/static/National%20Defense%20Strategy%202015%20-%202019.pdf> (accessed: 23.01.2016).
23. Coteanu L. Dimensiunea militară a securității europene // Colocviu Strategic. № 5. București: Editura UNAp “Carol I”, 2010. 8 p.
24. Roman V. Perspective privind nevoia transformării Strategiei de apărare națională în context european // Complexitatea Și

Dinamismul Mediului De Securitate. București: Editura UNAp “Carol I”, 2013. P. 24-34

References

1. Bușe M. Romania and the European Security and Defence Policy (ESDP) / Common Security and Defence Policy (CSDP). *Ovidius University Annals, Series Economic Sciences*, vol. 12, issue 2, Bucharest, 2012, pp. 141-145. (In Romanian).
2. Duțu P., Bogzeanu C. *National interests and the use of national power for the promotion and defense: the case of Romania*. Bucharest, University of National Defense “Carol I”, 2010.
3. Călin-Radu A. *Interesul național și politica de securitate* Institutul Român de Studii Internaționale. București, 1995. 352 p.
4. Bitkova T.G. Rumynija, Evrosojuz, NATO [Romania. European Union. NATO]. *Vneshnjaja politika stran Vostochnoj Evropy v pervom desjatiletii XXI v.* [Foreign policy of eastern europe in the first decade of XXI century]: sbornik nauchnyh trudov. Serija “Problemy obshhestvennoj transformacii v stranah Vostochnoj Evropy i Rossii”. Moscow, Institute of Scientific Information for Social Science RAS, 2013, pp. 51-71. (In Russian).
5. Guzenkova T.S. Mezhdunarodnyj status i vneshnepoliticheskie pritjazanija Rumynii [Romanian international status and aspiration of foreign policy]. Sbornik dokladov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii “Vostochnaja politika Rumynii v proshlom i nastojashhem (konec XIX – nachalo XXI v.)” [East policy of Romania in past and present (end of XIX – beginning of XXI century)]. Moscow, Russian Institute for Strategic Studies Publ., 2011, pp. 222-231. (In Russian).
6. Sharova T.A. Regional'nyj aspekt politiki Rumynii i uprochenie ee pozicij v ES i NATO [Regional aspect of Romanian policy and strengthening its position]. Materialy nauchnoy-prakticheskoy konferentsii “Chernomorskoe sotrudnichestvo: na puti k partnerstvu XXI veka” [Black Sea cooperation: on the way to partnership of XXI century]. Institute of Europe RAS Publ. 100 p. (In Russian).
7. Zhurkin V. *Evropejskaja armija: porazhenija i pobedy. Obshhaja politika bezopasnosti i oborony Evropejskogo Sojuza* [European army: defeat and victories. General policy of safety and defence of European Union]. Moscow, International Relations Publ., 2012. 192 p. (In Russian).
8. Nesterov A.G. *Evropejskaja bezopasnost': vyzovy i problemi* [European safety: challenges and problems]. Yekaterinburg, A.M. Gorky Ural State University Publ., 2008. 172 p. (In Russian).
9. Dagand S. The impact of the Lisbon Treaty on CFSP and ESDP. *European Security Review*, no. 37, 2008, pp. 5-9.

10. *The common security and defence policy: national perspectives*, ed. D. Fiott. Brussels, Academia Press, Egmont – The Royal Institute for International Relations Belgium, 2015. 129 p.
11. *A Common Foreign Policy for Europe? Competing visions on CFSP*, eds. J. Peterson H. Sjursen. London, New York, Routledge, Taylor and Francis e-Library, 2005. 209 p.
12. Petrescu S. *Apărarea și Securitatea Europeană*. București, Editura Militară, 2006. 384 p. (In Romanian).
13. Benjamin P. Explaining ESDP: A Liberal Approach. *Proceedings of the 4th Pan-European Conference on EU Politics*. Riga, University of Latvia Publ., 2008. 24 p.
14. Forsberg T. Integration Theories, Theory development and European Security and Defence Policy. *Proceedings of the 4th Pan-European Conference on EU Politics*. Porto, 2010. 23 p.
15. Deighton A. The European Security and Defence Policy. *JCMS*, vol. 40, no. 4, Oxford, Blackwell Publishers, 2002, pp. 719-741.
16. *Treaty on European Union, signed in Maastricht on 7 February 1992*. Brussels, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 256 p. Available at: http://europa.eu/eu-law/decisionmaking/treaties/pdf/treaty_on_european_union/treaty_on_european_union_en.pdf (accessed 23.04.2016)
17. Nutall S. *The CFSP at Maastricht: Old friend or enemy?* Bruges, CIS/LSE, College of Europe, 1997. 7 p.
18. Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the Treaties establishing the European Communities and certain related acts – Contents. *Official Journal, C 340*, vol. 40, 1997, pp. 0001-0144. Available at: http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.1997.340.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:1997:340:TOC (accessed 23.04.2016).
19. *Petersberg Declaration, Western European Union Council of Ministers Bonn, 19 June 1992*. 11 p. Available at: <http://www.weu.int/documents/920619peten.pdf>, (accessed 23.04.2016).
20. *A secure Europe in a better world, European Security Strategy, Document proposed by Javier Solana and adopted by the Heads of State and Government at the European Council in Brussels on 12 December 2003*. 25 p. Available at: <http://www.iss.europa.eu/uploads/media/solanae.pdf> (accessed 23.04.2016).
21. Treaty of Lisbon, signed on 13 December 2007, TITLE V, Area of freedom, security and justice. *Official Journal, C 326*, 2012, pp. 0001-039. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:12012E/TXT> (accessed 23.04.2016).
22. *The National Defense Strategy 2015–2019, A Strong Romania within Europe and the World*. Bucharest, 2015, 23 p. Available at: <http://old.presidency.ro/static/National%20%20Defense%20Strategy%202015%20-%202019.pdf> (accessed 23.04.2016).
23. Coteanu L. Dimensiunea militară a securității europene. *Colocviu Strategic*, no. 5, București, UNAp “Carol I”, 2010. 8 p. (In Romanian).
24. Roman V. Perspective privind nevoia transformării Strategiei de apărare națională în context European. *Complexitatea și Dinamismul Mediului De Securitate*. București, Editura UNAp “Carol I”, 2013, pp. 24-34. (In Romanian).

Поступила в редакцию 12.02.2016 г.
Received 12 February 2016

UDC 327

ROMANIA'S NATIONAL SECURITY INTERESTS IN THE CONTEXT OF PROMOTION AND DEVELOPMENT OF THE EUROPEAN SECURITY AND DEFENCE POLICY

Mihaela-Alexandra VEZUINA

The Peoples' Friendship University of Russia

6 Miklukho-Maklay St., Moscow, Russian Federation, 117198

E-mail: rector@rudn.ru

Assistant of Theory and History of International Relations Department

E-mail: vezuina_mihaela_alexandra@yahoo.com

The European Union represents a unique form of cooperation, and become a major player, given the fact that its foreign policy has an impact on the international architecture. Some of the ambiguity of this phenomenon by means of the interpretation in terms of several research methods is analyzed. Moreover, the main coordinates of the development of the European Security and Defence Policy are examined, in the framework of expressions of national security interests of the EU Member States, especially Romania. In order to understand the genesis and evolution of the European security and European defence policy, as well as the relations between the European Union and Romania, are addressed two additional methodological practices: the objective, based on the concept of epistemological explanations, and the interpretive practice based on the epistemological concepts of understanding and interpretation. Romania has consistently advocated for the improvement and promotion of its national interests, effectively using the tools of its national diplomatic, economic, military and information power. Active participation of Romania in achieving the objectives of the European Security and Defence Policy (ESDP), transformed into the Common Security and Defence Policy (CSDP), brings both advantages and new responsibilities in the field of security.

Key words: EU; ESDP; CSDP; Romania; national security; national interests

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-110-117

УДК 93/94

**РОЛЬ «ПРОСВИТЫ» В ФОРМИРОВАНИИ
УКРАИНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО
САМОСОЗНАНИЯ В ВОСТОЧНОЙ ГАЛИЦИИ
(конец 60-х гг. XIX – начало XX в.)**

© Алексей Геннадьевич ТОПИЛЬСКИЙ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: post@tsutmb.ru

ассистент кафедры всеобщей истории и российской истории

E-mail: a-topil@yandex.ru

Исследуется значение открывавшихся на территории восточной Галиции во второй половине XIX – начале XX в. народных читален в развитии национального самосознания русин на протяжении данного периода. Охарактеризовано возникновение и развитие читален, раскрывается роль представителей основных течений русинской общественно-политической мысли, греко-католического духовенства и светской интеллигенции в становлении читальных клубов, причины и динамика изменения отношения различных групп крестьянства (прежде всего, в зависимости от их социальной, возрастной и гендерной принадлежности) к открывавшимся заведениям. Проанализировано влияние на рядовых членов читален различия в руководящем составе филиалов крупнейших организаций, координировавших деятельность народных клубов – русофильского «Общества Михаила Качковского» и преимущественно украинофильской «Просвиты». Рассмотрен вопрос о характере изданий, предоставлявшихся в народных читальных клубах – учебной, художественной, научной и производственно-хозяйственной литературы, изменении читательских предпочтений, фокусировавшихся ранее на художественных произведениях. Благодаря сравнительному анализу данной литературы сделан вывод о причинах успеха распространения «Просвиты» по сравнению с «Обществом Михаила Качковского», заключавшихся в доступности населению языка распространяемой литературы и направленности изданий на удовлетворение экономических и социально-бытовых нужд крестьян и горожан.

Ключевые слова: Просвита; национальное самосознание; Галиция; Австро-Венгрия; общество Михаила Качковского

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-118-122

Историография данной проблематики охватывает ряд исследований, среди которых следует выделить труды Б. Савчука [1], М. Алексеевца и И. Зуляка [2], Д. Химки [3]. Несмотря на достижения российских и зарубежных исследователей в изучении деятельности «Просвиты», существенно сказавшейся на формировании национального самосознания галицких русин в конце 60-х гг. XIX – начале XX в., ряд важных аспектов проблемы остаются недостаточно освещенными. К их числу относится проблематика, связанная с учреждением и деятельностью в последней трети XIX – начале XX в. в восточной Галиции народных читален.

«Просвита» была основана во Львове 8 декабря 1868 г. В первые годы своего существования (1868–1874) «Просвита» насчитывала менее 300 членов, из которых более четверти (27,6 %) проживало во Львове, около одной пятой в других городах (19,4 %) и чуть меньше половины (46,5 %) в деревнях и

местечках (оставшиеся 6,5 % жили в городах за пределами Галиции). Ровно треть членов была священниками, остальные принадлежали к светской интеллигенции, в т. ч. педагоги составляли 20,3 % членов; адвокаты 17,2 %; государственные служащие – 7,7 %. Участие крестьян в «Просвите» в эти первые годы было незначительным. Священники основывали отделения, главным образом, в сельской местности (91,7 %), в то время как светская интеллигенция – в городах [3, р. 90].

С конца 1870-х гг. увеличение членской массы «Просвиты» происходило преимущественно за счет крестьянства. В середине 1876 г. «Просвита» насчитывала 323 члена, в марте 1877 – 604 и в июне 1878 – 1024. Информация о составе влившихся в организацию новых членов доступна начиная с середины 1880-х гг. В конце 1883 г. членские взносы платили около 900 человек (фактическое членство было гораздо больше). В конце 1884 г. «Просвита» насчитывала 2525, а к

1914 г. – 36500 членов. В свою очередь связанные с «Просвитой» читальни насчитывали 197000 членов.

«Просвита» имела филиалы (филии) в небольших городах и местечках за пределами Львова по всей восточной Галиции, число которых возросло с четырех в 1880–1890 гг. до семидесяти семи в 1914 г. Русофилы не имели своей собственной организации, аналогичной «Просвите», до 1874 г., когда было основано общество Михаила Качковского. В то время как «Просвита» до конца 1870-х гг. оставалась в значительной степени изолированной от крестьянства организацией, общество Качковского, во многом благодаря усилиям Ивана Наумовича, немедленно приступило к созданию сети читален. В период 1874–1878 гг. народники основали только шесть читален; подавляющее большинство из 171 клуба, основанного в те годы, были русофильской ориентации. В течение первых нескольких лет своего существования общество Качковского насчитывало свыше 5 тыс. членов. Однако с начала 1880-х гг., после начала стремительного развития «Просвиты», ей удалось стать крупнейшей организацией, охватывавшей русинские читальни, и к 1914 г. число членов общества Михаила Качковского составляло лишь около 1/10 размера «Просвиты».

К просветительской деятельности привлекались учителя сельских школ, врачи, преподаватели гимназий и студенты, участвовавших в проведении различных культурных мероприятий, которые сочетались с издательской, экономической и организационной деятельностью. Например, по случаю 25-летия основания филиалов проходили празднования в Коломые и Тернополе, на которых, кроме торжественных концертов с чтением рефератов на историческую тематику, прошли просветительно-хозяйственные собрания с лотерейным разыгрыванием сельскохозяйственных машин [4].

С целью активизации русинских организаций на местном уровне и объединения их усилий возникает идея создания народных домов, в которых бы размещались читальня, магазин, библиотека, кредитная касса, зал со сценой для выступлений, комнаты для подготовки хора, оркестра и др. В этом плане активность проявлял филиал «Просвиты» в г. Борщеве, направляя прибыль от проведе-

ния спектаклей, концертов, вечеров на оплату строительных работ. Однако следует отметить, что деятельность филиалов «Просвиты» была достаточно разобщенной и не носила систематичный характер. Об этом неоднократно сообщалось в «Письмах с Просвиты» [5, с. 52].

В программе деятельности филиалов «Просвиты», составленной на основе реферативных материалов Первого Украинского просветительно-экономического конгресса, подчеркивалось, что «лучше работают те читальни, в которых головами являются крестьяне, а в которых главенствуют интеллигенты – упадок. Основной причиной является то, что крестьяне между собой более свободны в общении, выбор крестьянина головой пробуждает у него желание заботиться о читальне, а также вызывает у других крестьян надежду в будущем достичь такого же уважения; если крестьянин не заботится о читальне, то об этом ему скажут смело, а интеллигенту этого не скажут» [5, с. 2]. Причиной упадка ячеек было и неумение руководителей и активистов находить общий язык с простыми крестьянами: в отношении первых к ним нередко проявлялось чувство интеллектуального превосходства, назидательность, негативно влиявшие на деятельность «Просвиты» в целом, что нашло яркое освещение в «Критических письмах о галицкой интеллигенции» И. Франко [6, с. 4-5].

Несмотря на отмеченные негативные обстоятельства, в читальнях общества проходили еженедельные заседания ячеек, на которых значительное внимание уделялось созданию молодежных и спортивных секций «Сокола», «Сичей», «Луга», «Стрелецкого куреня». Так, в Снятине «Сичь» и читальня «Просвиты» построили общее помещение и подготовили первое театральное представление [7, с. 98]. В Шушарах «Сичь» способствовала активизации читальни «Просвиты» [8, с. 156].

Вклад общества в формирование национального сознания галицких русин заключается в том, что на протяжении своей деятельности «Просвита» воспитывала сознательных, политически грамотных лиц, действовавших с учетом конкретных условий, связанных с необходимостью духовного и физического сохранения и развития нации, выступала той силой, которая формировала во-

круг себя все социальные слои украинского общества.

Расширение количества общественных организаций позволило обществу сосредоточить основное внимание на формировании национального сознания. Если «Сокол» и «Сичь» привлекали в свои ряды в основном юношей, то «Пласт» начинал работу с детьми школьного возраста, т. к. именно в этом возрасте у детей и подростков формируется самосознание. М. Лозинский, известный адвокат, публицист и политический деятель, отмечал: «Как австрийская, так и польская школа отравляла детские души чужим языком, историей, культурой, духовностью, пытаясь выработать у учащихся убеждение в том, что только в подданстве Польши добро украинского народа. И будут они учиться, что спасение Украины – в подданстве Польши, вся борьба за свободу украинского народа, это только бунт против законной власти...» [9, с. 16].

Данное утверждение М. Лозинского об «отравлении» русинско-украинской молодежи чужой культурой свидетельствует о стремлении украинофильских организаций сделать ставку на развитие собственной литературы и искусства, отказываясь от иностранного влияния, пустившего глубокие корни в сознании галицких русин.

Рост количества учеников поставил вопрос об открытии национальных учебных заведений, основная задача которых, кроме учебно-воспитательного процесса, состояла в широкой пропаганде украинофильства. Выступая на заседании краевого сейма, основатель филиала «Просвиты» в Тернополе А. Барвинский, старший учитель семинарии, 30 декабря 1897 г. предложил открыть украинскую гимназию в Тернополе [10]. Русинская интеллигенция Станислава также боролась за открытие государственной национальной гимназии несколько лет, потому что польские политические партии старались чинить этому различные препятствия. Соответствующее заявление по этому делу сделал выдающийся общественный и образовательный деятель, адвокат, почетный член «Просвиты», председатель русинского клуба в Галицком сейме Е. Олесницкий. Только под давлением венского правительства галицкое наместничество дало согласие на создание украинской гимназии в Станиславе. Состоя-

ние гимназического образования вызвало беспокойство среди интеллигенции: на страницах прессы, в Галицком сейме, все чаще обращали внимание на этот факт, пытаясь побудить общественность проникнуться ответственностью за будущее. По заключению М. Лозинского, школа никогда не отвечала реальным потребностям украинской нации [9, с. 2]. Однако, благодаря активному и целенаправленному взаимодействию «Просвиты» с молодежными организациями, украинофильство нашло свое место среди значительной части русин.

Важную роль в формировании национального сознания играла греко-католическая церковь. Духовенство боролось за обучение русин на родном языке, создавало школы, общественные организации и общества [11, с. 112].

Рост национального сознания русин, экономический и культурный прогресс вызвал недовольство польских господствующих кругов, которые пытались помешать национальному развитию русин. Они вели борьбу против увеличения количества украиноязычных школ и выделения средств из государственного и краевого бюджетов на культурные и хозяйственные нужды русин. Опасности полонизации пытались противостоять, поэтому для объединения усилий в борьбе за национальную школу 4 марта 1910 г. при активной деятельности «Просвиты» был создан Краевой школьный союз, главная задача которого состояла в создании фондов для содержания школ, открытия новых школ, выплаты стипендий для подготовки учителей. Оживлению борьбы способствовало созданное активными стараниями «Просвиты» 6 августа 1881 г. «Русского педагогического общества», которое с 1912 г. стало называться «Украинское педагогическое общество».

Одним из наиболее характерных проявлений национальной жизни было пробуждение социальной активности украинского крестьянства в восточной Галиции. Расширить деятельность «Просвиты» в экономическом плане заставляло нищенское положение украинского крестьянства, которое, несмотря на проведенные правительством реформы, продолжало сталкиваться с пережитками барщины и крепостничества. Улучшение хозяйственного положения крестьянства имело целью не только подъем материального бла-

госостояния, но и одновременное формирование национального самосознания. До 1891 г. основное внимание общества было сосредоточено на издании книг по хозяйственной тематике, благодаря чему «Просвита» создавала условия для распространения хозяйственных знаний и их практического воплощения в жизнь.

Список литературы

1. Савчук Б.П. Українські громадські організації в суспільному житті Галичини (остання третина XIX ст. – кінець 30-х років XX ст.): автореф. дис. ... д-ра іст. наук. Чернівці, 1999. 32 с.
2. Алексієвець М.М., Зуляк І.С. Діяльність «Просвіти» у національно-культурному відродженні Східної Галичини (1868–1914). Тернопіль, 1999. 184 с.
3. Himka John-Paul. *Galician Villagers and the Ukrainian National Movement in the Nineteenth Century*. London; Basingstoke: The Macmillan Press Ltd, 1988.
4. Участь «Просвіти» у формуванні національної свідомості українців у Східній Галичині (кінець 60-х рр. XIX – початку XX ст. // Україна–Європа–Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини. Тернопіль, 2010. Вип. 5. У 2 ч.: Ч. 1. С. 117-125.
5. Письмо з Просвіти. 1911.
6. Франко І. Критичні письма про галицьку інтелігенцію // Франко І. Публіцистика: Вибрані статті. К., 1953.
7. Зеленко В. Що дала нам «Січ»? // Гей там на горі «Січ» іде! Пропам'ятна книга Січей. К., 1993.
8. Олексюк С. Раз, два! Вперед хлопці! // Гей там на горі «Січ» іде! Пропам'ятна книга Січей. К., 1993.
9. Лозинський М. Українська школа в Галичині. Львів, 1906.
10. Промова О. Барвінського на 3 засіданні Крайового Сейму в справі відкриття Тернопільської української гімназії // Руслан. 1897. № 288.
11. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939). Івано-Франківськ, 1994.

References

1. Savchuk B.P. *Ukrai'ns'ki gromads'ki organizacii' v suspil'nomu zhytti Galychyny (ostannja tretyna XIX st. – kinec' 30-h rokiv XX st.)*. Avtoreferat dySSERTacyy ... doktora ystorycheskyh nauk. Chernivci, 1999. 32 p. (In Ukrainian).
2. Aleksijevic' M.M., Zuljak I.S. *Dijal'nist' "Pros-vity" u nacional'no-kul'turnomu vidrodzhenni Shidnoi' Galychyny (1868–1914)*. Ternopil', 1999. 184 p. (In Ukrainian).
3. Himka John-Paul. *Galician Villagers and the Ukrainian National Movement in the Nineteenth Century*. London, Basingstoke, The Macmillan Press Ltd, 1988.
4. Uchast' "Pros'vity" u formuvanni nacional'noi' svidomosti ukrai'nciv u Shidnij Galychyni (kinec' 60-h rr. XIX – pochatku XX st. *Ukrai'na–Jevropa–Svit. Mizhnarodnyj zbirnyk naukovykh prac'. Serija: Istorija, mizhnarodni vidnosyny*. Ternopil', 2010, no. 5, p. 1, pp. 117-125. (In Ukrainian).
5. *Pys'mo z Pros'vity*. 1911. (In Ukrainian).
6. Franko I. *Publicystyka: Vybrani statti*. Kyi'v, 1953. (In Ukrainian).
7. Zelenko V. Shho dala nam "Sich"? *Gej tam na gori "Sich" ide! Propam'jatna knyga Sickej*. Kyi'v, 1993. (In Ukrainian).
8. Oleksjuk S. Raz, dva! Vpered hlopci! *Gej tam na gori "Sich" ide! Propam'jatna knyga Sickej*. Kyi'v, 1993. (In Ukrainian).
9. Lozyns'kyj M. *Ukrai'ns'ka shkola v Galychyni*. L'viv, 1906. (In Ukrainian).
10. Promova O. Barvins'kogo na 3 zasidanni Krajovogo Sejmu v spravi vidkryttja Ternopil's'koi' ukrai'ns'koi' gimnazii'. *Ruslan*, 1897, no. 288. (In Ukrainian).
11. *Stuparyk B. Shkil'nyctvo Galychyny (1772–1939)*. Ivano-Frankivs'k, 1994. (In Ukrainian).

Поступила в редакцию 27.02.2016 г.
Received 27 February 2016

UDC 93/94

THE ROLE OF “PROSVITA” IN THE FORMATION OF UKRAINIAN NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS IN EASTERN GALICIA (at the end of 60-s XIX – the beginning of XX century)

Aleksey Gennadevich TOPILSKIY

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsional'naya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: post@tsutmb.ru

Assistant of General History and Russian History Department

E-mail: a-topil@yandex.ru

The meaning of peoples' reading room opening at the territory of Eastern Galicia in the second half of XIX – the beginning of XX century is studied in the development of national self-consciousness of Russianian for this period of time. The appearance and development of reading rooms is characterized, the role of representatives of basic movements of Russianian social-political thought, Greek-Catholic clergy and secular intellectuals in the becoming of reading clubs, the reasons and dynamics of relation change of different groups of peasants (first of all, depending on their social, age and gender belonging) to the opening institutions are revealed. The influence on regular members of reading rooms is analyzed depending on difference in managing staff of branches of big organizations, coordinating the activity of public clubs – Russophile “Mikhail Kachkovskiy Society” and mostly Ukrainophilia “Prosvita”. The question considering the nature of publications, proved in public reading rooms – educational, fiction, scientific and productive-agricultural literature, the change of readers' preferences, focused on fiction work are studied. Due to comparative analysis of this literature it is concluded that the reasons of success of “Prosvita” spreading comparing to “Mikhail Kachkovskiy Society” which lie in availability of language of the literature and the direction of publishing, on satisfaction of economical and social needs of peasants and citizenry.

Key words: Prosvita; national self-consciousness; Galicia; Austria-Hungary; Mikhail Kachkovskiy Society

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-118-122

УДК 94(470.326)«1917/1991»:069.1

МУЗЕЙНЫЕ ВЫСТАВКИ КАК ЧАСТЬ ПОЛИТИКО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МУЗЕЕВ ТАМБОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1920–1941-х гг. XX в.

© Юлия Валерьевна ЩЕРБИНИНА

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: post@tsutmb.ru

ассистент кафедры всеобщей истории и российской истории

E-mail: sherbinina8972@gmail.com

Рассматривается роль музеев в политико-просветительской и агитационно-пропагандистской деятельности в Тамбовской губернии и Тамбовской области в 1920–1941-х гг. После Октябрьской революции перед музеями страны была поставлена задача активного участия в культурном и политическом просвещении, формировании марксистско-ленинского мировоззрения у широких народных масс. Политика директивных органов государства, включивших музей в русло идеологической работы, привела к изменению методов построения музейных экспозиций. В работе с населением преобладали в этот период внемузейные, агитационные формы – лекции, выставки-передвижки, приуроченные к политическим компаниям. Выставки, как одна из форм деятельности музеев, способствовали проведению антирелигиозной пропаганды, повышению уровня знаний, приобщению к истории и искусству, ознакомлению с фондами музеев региона, санитарно-гигиеническому просвещению населения региона. Передвижные выставки обслуживали жителей отдаленных районов Тамбовской губернии, тем самым расширяя географию деятельности музеев. Основным материалом таких выставок были специально подготовленные наглядные экспонаты, плакаты, лозунги, брошюры, что приводило к снижению основной функции музея – отбору, хранению и экспонированию историко-культурных раритетов. В период 1920–1941 гг. происходит не только расширение аудитории музеев Тамбовщины, но и изменение ее социального состава. Наблюдается отход от некогда привычной трактовки музея, процесс расширения границ музейной деятельности, стремление добиться тесной связи с обществом, усиление идеологического влияния музеев на культурную жизнь Тамбовщины.

Ключевые слова: музей; политико-просветительское учреждение; идеологическое воспитание взрослых и детей; музейные выставки

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-123-132

Музей как социальный и культурный институт имеет богатую историю. Роль музея в культурной жизни региона, его уникальность нельзя рассматривать вне его исторического развития. Понятие музея было одним из основных, неразрывно связанным с идеей патрификации (воскрешения предков) и с понятием храма в философско-утопическом учении видного русского философа Н.Ф. Федорова [1, с. 19, 32]. Местные музеи в начале XX в. занимали особое место в жизни региона как культурные центры, сосредоточившие и популяризирующие материалы по краеведению, знания по истории, этнографии, археологии. Являясь культурными и научными центрами (в уездных городах зачастую единственными), не все местные музеи были комплексными, способными представить в полном объеме информацию о природе, истории, экономике, культуре региона. Специфика собраний и характер деятельности отражались в названии музеев (Борисоглебский

городской историко-археологический и художественно-промышленный музей, Музей родного края в Темникове и др.).

В своей работе музей кроме постоянных экспозиций создает и временные экспозиции – музейные выставки. Выставка – временно действующая музейная экспозиция, создаваемая с целью удовлетворения запросов различных целевых аудиторий музея, расширения коммуникативных возможностей музея. Стационарные и передвижные выставки дают возможность откликаться на актуальные в общественно-политическом плане события – юбилеи, памятные даты, информацию о текущем моменте. Они повышают доступность, общественную значимость музейных коллекций (выставки фондов), оперативно вводят в оборот научные достижения музея (отчеты по экспедициям, демонстрация реставрационных работ, новых поступлений). В отдельных случаях тема выставки может выйти за пределы профиля му-

зая. На временных выставках могут быть показаны музейные предметы, обычно не подлежащие экспонированию в целях обеспечения сохранности, предметы из других хранилищ. Выставки повышают просветительскую, пропагандистскую роль музеев, увеличивают количество посетителей. Передвижные выставки могут обслуживать жителей отдаленных районов региона, тем самым расширяя географию деятельности музея [2].

После Октябрьской революции перед музеями страны была поставлена задача активного участия в культурном и политическом просвещении, в формировании марксистско-ленинского мировоззрения у широких народных масс. Это привело к изменению методов построения музейных экспозиций. Пересмотр экспозиционных методов был связан не только с развитием науки и с теми требованиями, которые общество предъявляло музеям как популяризаторам культурных и научных ценностей, но во многом определялся политикой директивных органов государства, включивших музей в русло идеологической работы [3, с. 129-134]. Экспозиционная работа музеев 1920-х гг. характеризовалась поисками форм экспозиций, максимально доступных для пришедшего в музей массового посетителя.

В тяжелейших условиях первых лет советской власти создание выставок работниками музеев губернии было реальной возможностью повышения уровня знаний, приобщения к истории и искусству, ознакомления с фондами музеев региона гораздо большего числа людей, чем тех, которые придут непосредственно в залы музея. Так, в отчете Г. Романова, заведующего Художественно-промышленным и Историческим музеем при Козловском отделе народного образования (сентябрь–ноябрь 1920 г.), говорилось: «Музей стремится популяризировать искусство среди местного населения всеми имеющимися в его распоряжении средствами. Но, за неимением возможности оплаты труда лекторов, приготовления диапозитивов для лекций, ограничивается выставкой картин в музее и выставкой произведений искусства в 4-х уличных витринах. За истекший период во всех его четырех отделах: Историческом, Художественном, Картинном, Прикладного и Печатного искусства было выставлено 608 экспонатов. В витринах были выставлены

произведения художников: В. Маковского, И. Репина, Н. Ге; предметы прикладного искусства: шитье разных стилей, фарфор, мебель стиля «Ренессанс» и «Ампир», простая керамика и образцы местных глин. Одновременно с произведениями художников выставлялись биографии этих художников и их значение в искусстве». Картинный отдел музея выставлял работы русских художников: В. Переплетчикова, Б. Кустодиева, А. Савинова, Ю. Федоровича, Н. Кабанова, В. Поленова, А. Егорова, А. Вольтера. Временно были выставлены: работы художников: И. Левитана, Н. Сверчкова, С. Виноградова, Д. Мартена; работы местных художников: Г. Романова-Скороходова, С.И. Кривоуцко-го, А. Пчелинцева, Д.Р. Панина, Н. Бубнова, С. Масленникова; работы иностранных художников: акварели Бургмейстера, Г. Вайсенгофа, Шедрона, картинная копия с картины «Самсон» Р. ван Рембрандта, 17 работ японских художников К. Хokusая и К. Утамаро [4, оп. 1, ед. хр. 368, д. № 5, л. 30]. Причем программа развития музейного дела, разработанная I Всероссийской музейной конференцией (1919 г.), рекомендовала в экспозициях произведения искусства показывать в исторической последовательности и с учетом изменения художественной формы (материала, цвета, пространства, времени, техники) [5, с. 403].

20 сентября 1921 г. в Тамбове, в бывшем торговом доме купца М.Л. Шоршорова, состоялось открытие антирелигиозной музейной выставки, которое совпало с открытием Губернского съезда работников просвещения. При организации выставки рекомендовалось использовать экспонаты «в первую очередь по христианской религии» [6, оп. 1, д. 2, л. 16], но затем в отчете указывается: «Открыт отдел культа из имеющихся налицо предметов как христианских, так и, по возможности, других культов. Работы по организации велись П.Н. Черменским и М.А. Ивановым и были окончены к 19 сентября 1921 г.» [6, оп. 1, д. 3, л. 11].

В газете «Известия Тамбовского губернского совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов» от 7 октября 1921 г. была напечатана заметка «К 4-й годовщине Октябрьской революции». В ней сообщалось, что 20 сентября состоялось первое организационное собрание комиссии по организации

празднования 4-й годовщины Октябрьской революции. Особой комиссии, в количестве пяти человек, и Губмузею было поручено организовать ко дню годовщины агитационную выставку, в основу которой положить освещение состояния «промышленности, сельского хозяйства и дела народного образования, уделив известное внимание также состоянию партийной, советской и профсоюзной работы, продработе, Красной Армии, печати и отдельным политическим моментам». Техническая работа по организации выставки была возложена на Губмузей. «Необходимо, чтобы организации на местах уже готовились к Великому празднику трудящихся», – писал в заключение Ю. Саркис [7].

В середине 1920-х гг. музеи начинают рассматривать как «политпросветкомбинаты», являющиеся оружием партийной и государственной пропаганды. К музеям как политико-просветительному учреждению начинают предъявлять ряд требований. Во-первых, марксистско-ленинское толкование демонстрируемых явлений; во-вторых, умение откликаться на насущные вопросы, которые возникают в связи с боевыми задачами социалистического строительства; в-третьих, доступность массовому зрителю. Эти требования могли быть выполнены лишь при условии полной перестройки экспозиций, активизации экскурсионной работы, а также организации выставок по определенным темам. Выставки, проводимые в этот период, могли быть художественные, естественноисторические, производственные. Это было ответом на приказы и решения Наркомпроса РСФСР по развитию агитационных форм обслуживания населения. В частности, музеям предлагалось с помощью выставок участвовать в мероприятиях по поднятию урожайности, пропаганде пятилетнего плана и т. п. [8, с. 801]. Руководители государства требовали: «Надо целиком использовать старое наследие для агитационных и пропагандистских целей, суметь выпятить на выставках самое показательное, размножить его, создать из него ряд передвижных выставок. ...Через подвижные выставки можно все это дать деревне, показать миллионам, дать науку и искусство в самую гущу трудящихся масс. ...На выставках и в музеях убеждает: не лозунги, не диаграммы, а предметы, образы. Фома Неверный, согласно легенде, хотел

непрерывно вложить персты свои в раны Христовы. Музей должен помогать массам вкладывать персты свои в науку, в жизнь, в перспективы развития» [9, с. 128-129].

В период форсированного решения задач индустриализации и коллективизации сельского хозяйства важнейшими становились выставки, связанные с производством, историко-революционные, а художественные выставки становились невостребованными, второстепенными. Так, Тамбовский окружной краеведческий музей на 1929–1930 гг., в рамках проведения ударных кампаний, планировал принять активное участие в организации юбилейной выставки «Октябрьская революция и пятилетний план хозяйства Тамбовского округа», Ленинской комнаты, юбилейной выставки «1905 г.», выставки по развитию и состоянию дела народного образования в округе. А также организовать выставки в стенах музея «Коллективизация сельского хозяйства в округе», «Весенняя и озимая посевная кампания» [6, оп. 1, ед. хр. 8, д. 4, л. 11]. В Перспективном пятилетнем плане работы Кирсановского народного музея на 1929–1930 гг. намечалось организовать постоянную выставку «Пятилетие Кирсановского района» [6, оп. 1, ед. хр. 8, д. 4, л. 2].

Одной из основных задач, поставленных советской властью перед музеями, было формирование музейных коллекций, отражавших историю классовой борьбы в России и на Западе – от восстания С. Разина до начала социалистического строительства в СССР, от Великой Французской Буржуазной революции до создания Коммунистического Интернационала. Так, еще 7 ноября 1918 г., в годовщину Октябрьской революции, состоялось открытие Липецкого народного музея, в составе которого был создан отдел Великой Революции. Экспозиция образованного отдела состояла главным образом из предметов, переданных музею Липецкой Уездной Чрезвычайной Комиссией и милицией: военные полковые значки старой армии, деньги различных областей Советской и Белогвардейской России, орудия наказания старого режима. Нередко посетители во время проводимых экскурсий передавали различные предметы в отдел Революции [4, ед. хр. 370, д. 11, л. 11]. Выставка, посвященная 25-летию революции 1905 г., проходила в бывшем доме М.Л. Шоршорова. Однако большой по-

пулярностью она не пользовалась. В документе говорилось: «Выставка «1905 г.» в Тамбове была организована при краеведческом музее 1 ноября и функционировала до 15 декабря. 15 декабря по предложению Президиума Горсовета была свернута и вместе с музеем перекочевала в новое помещение б. кафедрального собора. Посещаемость выставки за полуторамесячный период была около 2000 чел.». По посещаемости этой выставочной экспозиции было далеко до «антипасхальной», а провинциальная инертность не привела к созданию в помещении собора Музея революции [10, с. 280].

Интерес сотрудников местных музеев к исследованию народного хозяйства в конце 1920-х гг. был закономерен. В 1928 г. Главнаука обратилась ко всем краеведческим музеям с методическим письмом «Об основных положениях работы и задачах краевых музеев», в котором указывалось на необходимость «обслуживания музеями потребностей социалистического строительства». Рекомендовалось усилить внимание к сельскому хозяйству, индустриализации, изучению кустарных промыслов, естественно-производственных сил края и т. д. Это нашло отражение не только в обследовании предприятий промышленности и сельского хозяйства, но и в организации экономических, промышленных и сельскохозяйственных отделов в музеях. В 1940 г. в Тамбовском и Моршанском краеведческих музеях были созданы отделы Социалистического строительства [11, с. 88]. Н.К. Крупская в статье 1930 г. «Музей на фронте классовой борьбы и советского строительства» прямо указывала: «Музей дает возможность многое видеть собственными очами, и это делает музей могучим средством убеждения, средством агитации и пропаганды. Все дело в том, что и как показывает музей. ...Большинство музеев было в прежние времена далеко от масс. У нас сдвиг в музейном деле произошел, прежде всего, именно на этом участке. Музеи стали открыты для масс. ...Музеи должны превратиться в опорные пункты пропаганды и агитации, занять определенное место на фронте классовой борьбы и социалистического строительства [9, с. 127-128]. Следует отметить, что данные отделы и выставки могли существовать в музеях и раньше, но тогда экспозиции не носили агитационного характера, а

лишь знакомили с бытом крестьян, жизнью рабочих, образцами продукции кустарей и местной промышленности. Теперь же основной упор должен был быть сделан на достижения населения региона в той или иной области промышленности. Так, в Отчете о работе Городского краеведческого музея ЦЧО за 1931 г. зав. Тамбовским музеем А. Алтухов сообщает «В 1931 г. музеем были организованы следующие выставки: «Антипасхальная», «Весенняя и осенняя посевная кампания», «Коллективизация сельскохозяйственного района», «Годовщина В.И. Ленина», «Политехнизация школ города». Все выставки размещались в помещении музея. Выставка «Политехнизация школ» была приурочена к 3-ей Партконференции и размещалась в театре им. А.В. Луначарского [6, ед. хр. 20, д. 1, л. 16].

В 1932 г. зав. Тамбовским музеем А. Алтухову было направлено сообщение о том, что 16 апреля, в Липецке, в связи с третьим тиражом Государственного Займа «Третий решающий год пятилетки» по директиве Обкома и Облисполкома организуется выставка «Соцстроительство ЦЧО за 3 года и задачи четвертого года пятилетки». Экспозиция выставки должна была показать: оборудование, готовую продукцию, сырье, модели, капиталовложения, трудовую дисциплину, ударничество, соцсоревнование заводов им. Медведева и им. Рыкова (г. Орел) и «Ревтруд» и ТВСЗ (г. Тамбов). Помимо диаграммного и фотографического материала на выставку нужно было представить материалы: сырье, готовую продукцию, изобретения и т. д. Об этом также было послано обращение «треугольникам» указанных заводов. Выставком и Облмузей поручал заведующему Тамбовским музеем связаться с директорами заводов, партийными и профсоюзными органами и организовать работу по сбору и высылке материалов. Цифровой и фотоматериал предлагалось высылать в Облмузей краеведения (г. Воронеж); сырье, продукцию и другие материалы, с выполненным на них этикетом и пояснительными надписями, – в Липецк. Необходимо было выслать в Воронеж экспонаты, характеризующие эти заводы и соцстроительство ЦЧО, имеющиеся в Тамбовском музее. Предлагалось, учитывая хозяйственно-политическую важность, чрезвычайную серьезность и срочность поручаемой

работы, включить в выполнение работы весь коллектив музея [6, ед. хр. 25, д. 7, л. 1].

Сельское хозяйство занимало главное место в экономике Тамбовщины, и всегда нововведения в этой сфере были интересны большому количеству населения. Еще в до-революционный период в городах проходили выставки по животноводству и огородничеству, во многих музеях существовали отделы сельского хозяйства. Поэтому неслучайным стало и появление специализированных сельскохозяйственных музеев. В Шацке, в здании центральной библиотеки, еще в первые годы советской власти был открыт сельскохозяйственный музей с коллекциями агрономического характера [4, ед. хр. 368, д. 5, л. 8]. Создается Сельскохозяйственный музей при губземотделе в г. Тамбове [4, оп. 1, д. 360, л. 13]. В 1919 г. Сельскохозяйственный музей возглавил Н.А. Вышеславцев, который длительное время изучал сельское хозяйство губернии, а после присоединения музея в 1928 г. к ТОНХМ стал консультантом Тамбовского Дома крестьянства [12, с. 343]. В 1919 г. планировалось создание сельскохозяйственного отдела при Центральном музее наглядных пособий в Усмани [11, с. 73]. Директор Народного музея при Кирсановском УОНО Д. Ширяев в своем сообщении в Тамбовский губмузей от 10/IV – 24 № 15 предлагал имение «Мара», принадлежавшее потомкам дворянского рода Баратынских: «...в настоящий момент... использовать под сель. хоз. музей с показательными полями, затратив на это небольшие средства. Таковой может помочь в деле поднятия агрономического уровня края. Для организации такового из местного музея может быть выделенная часть пособий» [4, оп. 1, д. 13, л. 9]. В 1918–1922 гг. в результате унификации музейной деятельности почти во всех музеях губернии присутствовал производственный или сельскохозяйственно-промышленный отдел [11, с. 75]. Но во второй половине 1920-х гг. в целях приближения музея к массам и увязки музейной работы с задачами социалистического строительства происходила перестройка выставок. Их содержание почти полностью стало зависеть от «решения задач коммунистического воспитания масс, текущей политики». Так, в плане работы Тамбовского краеведческого музея на 1931 г. планировалось организовать следующие вы-

ставки, посвященные сельскому хозяйству: «Весенняя и осенняя посевные кампании», «Коллективизация в Тамбовском районе», а также сделать три выезда с передвижными выставками в деревню [13, оп. 1, д. 55, л. 47].

Первый Всероссийский музейный съезд (1930 г.), проходивший под лозунгом: «Музеи на службу социалистическому строительству и культурной революции» [8, с. 838] – провозгласил переход от показа вещей к показу идей. «Каждый практический шаг к строительству социализма в крае, области, республике, – подчеркивал нарком просвещения РСФСР А.С. Бубнов, – должен немедленно находить свое отражение в музее» [14, с. 60]. Это привело к тому, что в экспозиционно-выставочной работе повсеместно наблюдалось увлечение научно-вспомогательным материалом (таблицами, графиками, цитатами классиков марксизма-ленинизма и т. п.), т. к. хранившиеся в музеях подлинники могли лишь фрагментарно осветить заданную тему. Фонды музеев в этот период мало пополнялись подлинными историческими реликвиями, историю в экспозициях начали трактовать в духе «Краткого курса истории ВКП(б)» (1934 г.) [15, с. 147]. Так, на фотографии музейной экспозиции 1920 г. Липецкого народного музея, из фондов ТОКМ, можно видеть агитационные лозунги и плакаты, прославляющие Октябрьскую революцию и политику ВКП(б): «Да здравствует Октябрьская революция, превратившая Россию из застенка царей и помещиков в революционный маяк для трудящихся!», «С именем ВКП (б) вперед к победе социализма!» [12, рис. 22].

Указания центра об усилении деятельности местных музеев в области освещения социалистического строительства активно выполнялись. Именно приобщение музейной работы к процессу реконструкции народного хозяйства станет ведущим направлением научной и исследовательской работы музеев в 1930-х гг. В плане и отчете о работе Тамбовского областного краеведческого музея за 1940, 1941 гг. сообщается, что 1 июня 1941 г. открывается постоянно-показательная выставка, характеризующая период социалистического строительства в СССР и в области. ТОКМ сообщает Тамбовскому облстатуправлению, что выделена определенная площадь и специальный стенд (щит), на ко-

тором необходимо отразить историю возникновения и развития этого учреждения. Для оформления стенда музеем необходимо представить следующий материал: «1. Валовая продукция пищевой промышленности Тамбовской области по основным отраслям (мукомольной, кондитерской) за последние 3–4 года. 2. Краткая справка о возникновении и развитии пищевой промышленности. 3. Карта распространения пищевой промышленности в Тамбовской области. 4. Стахановцы, орденосцы (их фото и производственная характеристика) [6, оп. 1, д. 34, л. 17].

В ГАТО хранится обращение Тамбовского краеведческого музея ко всем сельсоветам, правлениям колхозов, дирекции и рабкомам совхозов, МТС и участковым агрономам об организации сельскохозяйственной выставки. В нем указана цель выставки: «Успешное проведение посевной компании 4-й большевистской весны, одержанное Тамбовской партийной организацией, под руководством обкома ВКП(б), на основе организационно-хозяйственного укрепления колхозов, дальнейшего колхозного движения и развернувшейся борьбы за агротехнику, за своевременную и боевую уборку урожая, сдачу хлеба государству, посев озимых, пахоту под зябь, борьбу с кулачеством и выполнение других обязательств перед государством». Предлагалось всем колхозам, совхозам подготовиться ко «Дню урожая и коллективизации», к которому будет приурочена районная сельскохозяйственной выставка. «День урожая и коллективизации» должен был стать смотром достижений в борьбе за поднятие производительных сил социалистического земледелия, подъема урожайности и развития животноводства в первый год 2-й пятилетки.

Подготовка к этому празднику должна была проходить «при широчайшей мобилизации колхозных масс и рабочих совхозов на быстрейшее окончание уборки хлебов, обмолота, досрочного выполнения хлебосдачи, своевременного посева озимых культур, 100 % вспашки под зябь, и быть смотром борьбы за развитие животноводства, обеспечение кормами тягловой силы и продуктивного животноводства». «День коллективизации и урожая» должен явиться проверкой каждого колхозника по осуществлению лозунга т. Сталина «Сделать каждого колхоз-

ника зажиточным». Для организации выставки каждый колхоз, коопхоз, совхоз и подсобные хозяйства были обязаны подготовить натуральные экспонаты и отчетные сведения о проделанной работе. Натуральные образцы трав, хлебов, овощей и других сельскохозяйственных растений нужно было предоставить в целом виде (небольшими снопиками), семена растений – хорошо отсортированными, а плоды и ягоды в законсервированном или свежем виде, но обязательно с указанием на этикетках названия колхоза и совхоза, сорта, урожайности, подготовки почвы, времени посева, удобрений. Агрономы обязаны были принять активное участие в подготовке к сельскохозяйственной выставке и быть ответственными за ее проведение, консультировать, как и какие экспонаты брать для выставки.

Все экспонаты выставки, отчетные материалы, характеризующие работу колхоза, совхоза должны приниматься агрономом сельскохозяйственного музея Тамбовского Дома Крестьянина. Весь отчетный материал должен быть представлен в диаграммах, плакатах, ярко и четко написанных. Сельскохозяйственная выставка должна была пройти «под углом массового смотра работы колхозов и совхозов, обмена социалистическим опытом и выполнения директив партии и правительства». Говорилось, что все экспонаты и отчетные данные, характеризующие работу данных организаций, остаются на год при сельскохозяйственном музее Дома Крестьянина и будут служить наглядным иллюстративным материалом для посетителей Дома крестьянина [6, ед. хр. 20, д. 1, л. 3].

В докладной записке секретаря РК ВКП(б) Языкова в «Отдел по работе в деревне» Окружкома ВКП(б) говорится о проведении Дня урожая и коллективизации в Рассказовском районе (1929 г.). Основным содержанием праздника был «смотр достижений и недочетов за год по соц. переустройству сельского хозяйства, мобилизация внимания основных бедняцко-середняцких масс на дальнейшее переустройство сельского хозяйства и чистки колхозов от социально-чуждых и разложившихся элементов». Выставку, продолжавшуюся 3 дня, посетило около 1500 человек [16, оп. 1, ед. хр. 255, л. 149].

Сельскохозяйственные выставки разного уровня и в дальнейшем служили пропагандой

достижений коллективизации. Так, газета «Кирсановская Коммуна» от 1 января 1940 г. писала: «1 августа 1939 г. открылась Всесоюзная сельскохозяйственная выставка. Она послужила демонстрацией побед социализма и великой организованности советского колхозного крестьянства, явилась школой передачи опыта передовых хозяйств страны» [17].

Еще одним направлением политико-просветительской работы музеев Тамбовской губернии в 1920–1941-х гг. являлось проведение антирелигиозной пропаганды. Экспозиции антирелигиозных отделов музеев были направлены на снижение культурной ценности предметов религиозного искусства и использования их в идеологической борьбе против церкви.

«Антипасхальная» выставка Тамбовского окружного краеведческого музея в бывшем Питиримовском соборе была частью антипасхальной кампании 1930 г. по Тамбовскому округу, которая должна была пройти с 5 апреля по 1 мая. Были поставлены следующие задачи: разъяснить населению «классовую сущность» Пасхи, «вредность религии в деле социалистического строительства», «сущности крестового похода и подготовки военного нападения на СССР»; провести агитацию за выполнение пятилетки в четыре года и укрепление «достигнутых результатов» в деле коллективизации деревни; провести разъяснительную работу против религиозных обрядов, традиций, пьянства, посещений церквей и борьбу против прогулов в пасхальные дни [6, оп. 1, ед. хр. 8. д. 8, л. 27].

В выставочном зале дежурили сотрудники музея и представители СВБ, дававшие объяснения «экспонатов». Два раза на фоне экспозиций выступали с пением революционных песен детские хоры: «В четверг и в пятницу на выставке поет хор учащихся школ № 1 и 2 под управлением т. Богомоллова. В субботу 19 апреля с 6 до 8 ч. вечера и в воскресенье 20 апреля в 9 ч. вечера... хор учащихся ж/д семилетки под управлением тов. Богородицкого. 19 и 20 апреля выставка открыта круглые сутки» [6, оп. 1, ед. хр. 8, д. 4, л. 13]. Судя по количеству людей, посетивших антипасхальную выставку, она вызвала живой интерес среди населения и могла считаться удачной формой проведения антирелигиозной пропаганды. Это также

свидетельствовало и о постепенном возрастании интереса всех слоев населения к коллекциям музея. Если в 1929 г. количество посетителей, «одинок и экскурсантов, прошло через музей 34394 человека», то «антипасхальная» выставка за 11 дней работы пропустила через себя 39305 человек. Согласно документам, за день ее посещало от 2300 до 5973 человек. Поскольку тремя годами ранее, в 1926 г., в Тамбове насчитывалось 76 тыс. жителей, то можно считать, что музейную экспозицию в соборе посетила почти половина горожан [10, с. 279].

В подготовке и проведении этой выставки принимали участие не только музейные работники, но и самые широкие слои населения. «К организации выставки были привлечены следующие организации и учреждения: 1) Окрпрофсовет на расходы по организации выставки дал 50 руб. 2) ЦРК дал 15 р. 3) Магазин ЦЧТорг дал электрическую лампу в 600 свечей, 2 патрона и 2 выключателя. 4) Центральные мастерские Окром выполнили необходимые столярные работы. 5) Магазин Госиздата дал настольную бумагу, кнопки, тушь, плакаты, журнал «Безбожник», несколько номеров антирелигиозных газет и устроил «Уголок антирелигиозной книги». 6) АХРП написал лозунги и надписи к экспонатам. 7) Школы и Окрздравотдел командировали преподавателей и врачей для разъяснительной работы в количестве 39 человек и учеников 138 человек для наблюдения. 8) Окрполитпросвет демонстрировал кинокартину. 9) Соединенный хор школ № 7 и 11 два раза выступал с пением антирелигиозных и революционных песен. 10) Два преподавателя Рабфака, три – школ повышенного образования, один работник редакции газеты «Тамбовская правда» прочитали по одной лекции. 11) Один преподаватель Педтехникума прочитал две лекции по радио. 12) Кружок друзей радио организовал уголок из предметов радиоустановок. 13) Окрздравотдел организовал уголок «Гигиена нового быта». 14) Радиоузел предоставил возможность чтения лекций по радио. 15) Трестводосвет дал бесплатно электроэнергию на все время функционирования выставки» [6, оп. 1, д. 9, л. 41-41об.]. Все это свидетельствовало о том, что мероприятия по антирелигиозной пропаганде достигали своей цели: распространение научно-атеистических взглядов

среди населения, воспитание людей нового общества.

В итоге, к 1940-м гг. идеология становится определяющим принципом при создании музейных выставок. Музеям отводится роль «орудия классовой борьбы» с целью «организовать волю посетителя к революционному действию» [14, с. 63]. В плане работы исторического отдела Тамбовского областного краеведческого музея на 1941 г. говорилось о том, что из-за отсутствия свободной экспозиционной площади для организации выставок в музее, практиковать устройство выставок-передвижек в школах, клубах, театрах г. Тамбова. Было запланировано организовать следующие выставки-передвижки: «17 лет без Ленина, под руководством Сталина – по ленинскому пути (к 15 января 1941 г.)», «XXIII годовщина РККА (к 20 февраля 1941 г.)», «8-е Марта», «Вторая империалистическая война». Историческим отделом Тамбовского областного краеведческого музея в 1-ом квартале 1941 г. были организованы следующие выставки: «XXIII годовщина РККА», выставка к весеннему севу (в районах), выставка, посвященная 1 Мая [6, оп. 1, д. 35, л. 1-3].

Организация передвижных выставок, посвященных разным аспектам здоровья населения, также была очень актуальна в 1920–1941-е гг. Благоустройство и санитарное состояние населенных пунктов всегда оказывало большое влияние на жизнь и здоровье горожан и сельских жителей. В начале XX в. 12 уездных городов Тамбовской губернии быстро развивались, накапливая торговый и промышленный капитал, а технический прогресс способствовал тому, чтобы жизнь города становилась более комфортной. Но прогресс приносил и ухудшение санитарного состояния города, распространение заразных заболеваний, эпидемии. Тамбовская губерния еще в дореволюционные годы была известна широким распространением бытовых болезней: сифилиса, туберкулеза, паразитарных тифов, высокой детской смертностью. А Гражданская война, хозяйственная разруха, все веками накопленные в стране санитарные недостатки дали почву для сильнейших вспышек эпидемий. Распространение инфекционных заболеваний, детская смертность и производственные травмы требовали внимания к санитарным проблемам, вопросам ох-

раны материнства и детства, методам предотвращения распространения инфекционных заболеваний [18, с. 43, 104]. В проведении популярных передвижных медицинских выставок принимали участие врачи и специально подготовленные люди, которые давали пояснения представленным экспонатам. Организация передвижных выставок в сельской местности с целью санитарного просвещения населения была не только популярной, но отличалась наглядностью и вызывала большой интерес у посетителей.

Таким образом, система культурно-просветительской работы в музее, направленная на воспитание нравственных и духовных качеств личности, исторического самосознания, уважения к традициям и культуре российских народов, умения видеть и ценить прекрасное в окружающем мире, в середине 1920-х гг. сменилась политико-просветительской работой, направленной на внедрение в общественное сознание господствующей политической доктрины. Музей, выполняя определенный политический заказ государства, становился инструментом идеологического влияния. Почти прекращается выставочная деятельность прикладного характера. В работе с населением преобладали в этот период внемузейные, агитационные формы – лекции, выставки-передвижки, приуроченные к политическим компаниям. Как правило, подлинные предметы из коллекций музеев для создания экспозиционных комплексов использовались слабо, т. к. «не подходили» к теме. Основным материалом были специально подготовленные наглядные экспонаты, плакаты, лозунги, брошюры. Для раскрытия темы широко использовались документы и иллюстрации. Все это приводило к снижению основной функции музея – отбора, хранения, классификации, реставрации и экспонирования историко-культурных ценностей.

При этом нельзя не отметить изменение социального состава и колоссальное расширение аудитории музеев Тамбовщины, через которые в период 1920–1941 гг. прошла большая часть населения региона. В этот период наблюдается рост общественной и политической роли музеев. Музей, как хранилище коллекций, расширяя пространство своей деятельности, устанавливая многочисленные связи с различными институтами

общественной жизни региона, двигался к музею, где в центре внимания – публика, посетитель, человек.

Список литературы

1. Федоров Н.Ф. Музей, его смысл и назначение. Из философского наследия. М., 1995.
2. Российская музейная энциклопедия. Словарь терминов. М., 2001.
3. Закс А.Б. Из истории экспозиционной мысли советских музеев (1917–1936). М., 1970.
4. ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1404.
5. Златоустова В.И., Каспаринская С.А., Кузина Г.А. Музейное дело в России // Российская музейная энциклопедия: в 2 т. М., 2001. Т. 1.
6. ГАТО. Ф. Р-1478.
7. Саркис Ю. К 4-ой годовщине Октябрьской революции // Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1921. 7 октября.
8. Музееведческая мысль в России XVIII–XX веков. Сборник документов и материалов. М., 2010.
9. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. М., 1959. Т. 8.
10. Климова М.А. Соборная площадь города Тамбова. К 375-летию Тамбова и 200-летию Отечественной войны 1812 г. Тамбов, 2011.
11. Махрачев С.Ф. История музейного дела в Тамбовской области. Тамбов, 2005.
12. Алленова В.А., Мизис Ю.А. История Тамбовского краеведения (XIX в. – 30-е гг. XX в.). Тамбов, 2002.
13. ГАТО. Ф. Р-1408.
14. Рубан Н.И. Первый музейный съезд и его влияние на культурно-просветительную деятельность дальневосточных музеев // Традиции просветительства на Дальнем Востоке России – в XXI век: материалы научно-практической конференции. Хабаровск, 2001.
15. Наседкин К.А., Наседкин А.А. Сеть Культурного Наследия и «Музеи России». Ярославль, 1999.
16. ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. П-855.
17. Кирсановская коммуна. 1940. № 1 (1542).
18. Быкова В.И., Щукин Ю.К. Медицинская помощь в Тамбовской области. История и люди. Тамбов, 2008.

References

1. Fedorov N.F. *Muзей, ego smysl i naznachenie. Iz filosofskogo naslediya* [Museum, its meaning

- and assignment. From the philosophical heritage]. Moscow, 1995. (In Russian).
2. *Rossiyskaya muzeynaya entsiklopediya. Slovar' terminov* [Russian museum encyclopaedia. Terminology dictionary]. Moscow, 2001. (In Russian).
3. Zaks A.B. *Iz istorii ekspozitsionnoy mysli sovetikh muzeev (1917–1936)* [From the history of exhibit Soviet museums]. Moscow, 1970. (In Russian).
4. *The State Archive of Tambov Region* (GATO). Fund R-1404. (In Russian).
5. Zlatoustova V.I., Kasparinskaya S.A., Kuzina G.A. *Muзейnoe delo v Rossii* [Museology in Russia]. *Rossiyskaya muzeynaya entsiklopediya: v 2 t.* [Russian museum encyclopaedia: in 2 vols.]. Moscow, 2001, vol. 1. (In Russian).
6. *The State Archive of Tambov Region* (GATO). Fund R-1478. (In Russian).
7. Sarkis Yu. K 4-oy godovshchine Oktyabr'skoy revolyutsii [Devoted to the 4th anniversary of the Russian revolution]. *Izvestiya Tambovskogo gubernskogo soveta rabochikh, krest'yanskikh i krasnoarmeyskikh deputatov* [Bulletin of Tambov governorate Soviet of Workers', Peasants' and Red Army's Deputies], 1921, October 7. (In Russian).
8. *Muzevedcheskaya mysl' v Rossii XVIII–XX vekov. Sbornik dokumentov i materialov* [Museological thought in Russia of XVIII–XX centuries. Digest of documents and materials]. Moscow, 2010. (In Russian).
9. Krupskaya N.K. *Pedagogicheskie sochineniya: v 10 t* [Pedagogic essays: in 10 vols.]. Moscow, 1959, vol. 8. (In Russian).
10. Klimkova M.A. *Sobornaya ploshchad' goroda Tambova. K 375-letiyu Tambova i 200-letiyu Otechestvennoy voyny 1812 g.* [The Cathedral Square in Tambov. On the occasion of the 375th anniversary of Tambov and of the 200 of Patriotic War of 1812]. Tambov, 2011. (In Russian).
11. Makhrachev S.F. *Istoriya muzeynogo dela v Tambovskoy oblasti* [History of museology in Tambov Region]. Tambov, 2005. (In Russian).
12. Allenova V.A., Mizis Yu.A. *Istoriya Tambovskogo kraevedeniya (XIX v. – 30-e gg. XX v.)* [History of Tambov regional ethnography (XIX – 30s XX)]. Tambov, 2002. (In Russian).
13. *The State Archive of Tambov Region* (GATO). Fund R-1408. (In Russian).
14. Ruban N.I. *Pervyy muzeyny s'ezd i ego vliyanie na kul'turno-prosvetitel'nuyu deyatel'nost' dal'nevostochnykh muzeev* [The first Museum Congress and its influence on cultural and educational activities of the Far Eastern museums]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Traditsii prosvetitel'stva na Dal'nem Vostoke Rossii – v XXI vek"* [Proceedings of research and application conference "Traditions of enlight-

- ment in the Far East of Russia – to the XXI century”]. Khabarovsk, 2001. (In Russian).
15. Nasedkin K.A., Nasedkin A.A. *Set' Kul'turnogo Naslediya i "Muzei Rossii"* [System of Cultural Heritage and “Russian Museums”]. Yaroslavl, 1999. (In Russian).
 16. *The State Archive of Socio-political History of Tambov Region* (GASPI TO). Fund P-855. (In Russian).
 17. *Kirsanovskaya kommuna – Kirsanovskaya commune*, 1940, no. 1 (1542). (In Russian).
 18. Bykova V.I., Shchukin Yu.K. *Meditinskaya pomoshch' v Tambovskoy oblasti. Istoriya i lyudi* [Medical assistance in Tambov Region]. Tambov, 2008. (In Russian).
- Поступила в редакцию 15.03.2016 г.
Received 15 March 2016

UDC 94 (470.326) «1917/1991»:069.1

MUSEUM EXPOSITIONS AS A PART OF POLITICAL-EDUCATIONAL TASK OF MUSEUMS IN TAMBOV PROVINCE IN 1920–1941-s OF XX CENTURY

Yuliya Valerevna SHCHERBININA

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsional'naya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: post@tsutmb.ru

Assistant of General History and Russian History Department

E-mail: sherbinina8972@gmail.com

The role of museums in political-educational and agitation-and-propaganda activity of museums in Tambov province and Tambov region in 1920–1941-s of XX century is considered. After Russian revolution the museums had a task to participate in cultural and political education, in formation of Marx and Lenin's world view among people. The state's policy making, included the museums in ideological task and lead to changes in the methods of building the museum expositions. In that period out of museum, agitation forms prevailed in work with people – lectures, mobile exhibitions, assigned to political companies. The exhibitions as a form of museum's activity help antireligious propaganda, increased the knowledge level, inclusion to history and art, acquaintance with the funds of regional museums, sanitary and hygienic education of the region. Mobile exhibitions served the people living in distant regions of Tambov province, widening the geography of museum's activity. The basic material of such exhibitions was prepared exhibit items, posters, battle-cry, brochures, which lead to decrease of the basic function of museums were selection, storage and exhibition of historical-cultural rarities. In 1920–1941 the auditory does not only widens but its social content changes. The different understanding of the museum, the process of museum activity widening, the ability to reach close connection with the society, increase of ideological influence of museums on the cultural life of Tambov are considered.

Key words: museum; political-educational establishment; ideological education of adults and children; museum expositions

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-123-132