

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ  
ПРОФЕССОРА  
ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА  
СЫЧЕВСКОГО

ISSN 2223-2338

Сборник докладов

Выпуск 21



**Министерство просвещения  
Российской Федерации**

---

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Благовещенский государственный  
педагогический университет»**

## **ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО**



**Сборник докладов**

**Выпуск 21**

**Благовещенск  
Издательство БГПУ  
2021**

ББК 72я434  
Ч 77

Редакционная коллегия:

*Д. В. Буяров*, канд. филос. наук, заведующий кафедрой  
всеобщей истории, философии и культурологии БГПУ;  
*О. А. Шеломихин*, канд. ист. наук, заведующий кафедрой  
истории России и специальных исторических дисциплин БГПУ;  
*Ю. С. Репринцева*, д-р пед. наук, заведующий кафедрой географии БГПУ;  
*Д. В. Кузнецов*, канд. ист. наук, доцент кафедры  
всеобщей истории, философии и культурологии БГПУ  
(отв. редактор).

**Ч 77 Чтения памяти профессора Евгения Петровича Сычевского:**  
сборник докладов. Выпуск 21 / отв. ред. Д. В. Кузнецов. –  
Благовещенск: Издательство БГПУ, 2021. – 460 с.

В сборник включены материалы Чтений, посвященных памяти профессора Евгения Петровича Сычевского, которые состоялись в 2021 г.

Программа Чтений была чрезвычайно насыщенной в связи с тем, что профессор Благовещенского государственного педагогического института Е. П. Сычевский, будучи одним из первых китаеведов на Дальнем Востоке, разрабатывал весьма широкий спектр проблем: его интересовали вопросы всеобщей и отечественной истории, философии, социологии, политологии, этнологии, логики, краеведения и ряда других наук.

*Редакция не несет ответственности за точку зрения автора,  
а также стилистическое оформление текста*

***Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета***

ISSN 2223-2338

ББК 72я434  
© Издательство БГПУ, 2021



ЕВГЕНИЙ ПЕТРОВИЧ СЫЧЕВСКИЙ  
(2.02.1929 – 7.02.1999)



# СОДЕРЖАНИЕ

## ПРЕДИСЛОВИЕ

### МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО» (БЛАГОВЕЩЕНСК, 2021 Г.)

#### СПЕЦИАЛЬНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Болотин Д.П.

, Шеломихин О.А.

ЗЕРКАЛА ТОЛИ С КОСТЮМА ДАУРСКОГО ШАМАНА ИЗ КОЛЛЕКЦИИ АОКМ  
ИМ. Г.С. МУРАВЬЕВА-АМУРСКОГО..... 17

#### КРАЕВЕДЕНИЕ. МУЗЕЕВЕДЕНИЕ

- Дегтярева А.А.  
МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ..... 29
- Иванова М.А., Ширяева О.А.  
АМУРСКОЕ КУПЕЧЕСТВО В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА: ИННОКЕНТИЙ  
АЛЕКСАНДРОВИЧ КОТЕЛЬНИКОВ..... 35
- Карпушевская Е.А.  
АЛЕКСАНДР ТИХОМИРОВ. К 65-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ НАРОДНОГО  
ХУДОЖНИКА РОССИИ (ПРОИЗВЕДЕНИЯ 1963-2017 ГГ. ИЗ СОБРАНИЯ СЕМЬИ  
А. ТИХОМИРОВА И ФОНДОВ АОКМ)..... 39
- Комарова Н.А.  
ПОРТРЕТ СОБИРАТЕЛЯ: П.В. ОЛЕНИН И ЕГО КОЛЛЕКЦИИ В ФОНДАХ  
АМУРСКОГО ОБЛАСТНОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ..... 46
- Себина О.Е.  
ПО СТРАНИЦАМ ИСТОРИИ АМУРСКОГО ОБЛАСТНОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО  
МУЗЕЯ ИМ. Г.С. НОВИКОВА-ДАУРСКОГО: ФОТОГРАФ И.Т. ШОКАЛО..... 52
- Юдина С.В.  
ЭТЮДЫ ЖИЗНИ... ПУТЬ ХУДОЖНИКА И ЧЕЛОВЕКА (ГОРЛАЧ Б.Т.)..... 58

#### ИСТОРИЯ РОССИИ

- Баранов А.В.  
К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ РЮРИКА..... 65
- Дегтярева А.А.  
РОЛЬ АМУРСКОЙ ПРЕССЫ В ИДЕОЛОГО-ПРОПАГАНДИСТКОЙ КАМПАНИИ  
ПО ПОДГОТОВКЕ К ВЫБОРАМ В ВЕРХОВНЫЙ СОВЕТ СССР В 1946 ГОДУ..... 69
- Залеская О.В.  
ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-  
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СРЕДИ КИТАЙСКИХ ТРУДЯЩИХСЯ  
СОВЕТСКОГО ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА В 1920-1930-Е ГГ. .... 75

Малиновский Ю.В. ПЁТР I: НА ПУТИ К НОВОЙ ВОЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)....	80
Токмаков В.С. ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ИСТОРИИ ТИПОВОГО ЖИЛИЩНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА В РСФСР (1946-1991 ГГ.).....	85
Цай Ин (КНР) ИЗМЕНЕНИЯ В РАБОТЕ АМУРСКОГО РЕЧНОГО ТРАНСПОРТА ПОСЛЕ ДЕМАРКАЦИИ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЙ ГРАНИЦЫ В 2004 ГОДУ.....	89

### **ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ**

Анисимов А.Л. ДЖЕЙМС КИНАН – КОНСУЛ-ПОЛИТИК США В ГОНКОНГЕ (1853-1861 ГГ.): НА СТРАЖЕ ИНТЕРЕСОВ США И АМЕРИКАНСКИХ ГРАЖДАН.....	97
Донченко А.И. К ВОПРОСУ О НАРОДНЫХ ЭЛЕМЕНТАХ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ АГИОГРАФИИ.....	106
Кузнецов Д.В. ГЕНЕРАЛ У. УЭСТМОРЛЕНД – ВОЕНАЧАЛЬНИК ПЕРИОДА УЧАСТИЯ США В ВОЙНЕ ВО ВЬЕТНАМЕ.....	115

### **ИСТОРИЯ ВОСТОКА**

Буяров Д.В. СИТУАЦИЯ С COVID-19 В СИНЬЦЗЯН-УЙГУРСКОМ АВТОНОМНОМ РАЙОНЕ КНР В 2020 ГОДУ.....	135
Кузнецов Д.В. КАМПАНИЯ ПО БОРЬБЕ С «ЧЕТЫРЬМА ВРЕДИТЕЛЯМИ» В КНР (1958-1960 ГГ.)..	139

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ**

Вышинская О.А. МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧИХ ЛИСТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ.....	153
Иванов П.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УДД У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....	160
Козлова А.А. ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК: ВИДЫ И ФОРМЫ.....	164
Лавриненко Э.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ И УМК ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	168
Лукашевская А.Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....	174
Макарова Е.Р. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ.....	177

Поливанова К.А. ПРИЕМЫ РИТОРИКИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 9-Х КЛАССАХ: ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ.....	181
Шабалина Г.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....	184

### **ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ**

Балакина О.А., Лучникова С.Н. МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ КОМАНДИРА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ВОЕННОГО УЧИЛИЩА.....	189
Понкратов А.А., Калнинш Л.М. АНАЛИЗ СЛОЖИВШЕЙСЯ ПРАКТИКИ ПРОДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО Г. БЛАГОВЕЩЕНСКА.....	195
Шкуркина Е.С. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ПОДАРИ РАДОСТЬ».....	198
Шкуркина Е.С. МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «РОСПИСЬ ПО ДЕРЕВУ».....	201
Эзри Г.К. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ СПО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕНЕДЖМЕНТУ.....	205

### **ПОЛИТОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ**

Арчаков М.К. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО АНАРХИЗМА: НОВАЯ РЕВОЛЮЦИОННАЯ АЛЬТЕРНАТИВА.....	211
--	-----

### **ФИЛОСОФИЯ**

Эзри Г.К. СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «РЕФЛЕКСИЯ» И «ОСОЗНАВАНИЕ» В ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	219
--	-----

### **КУЛЬТУРОЛОГИЯ. РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ**

Сова О.Н. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ПОЯВЛЕНИЯ КОЛУМБИЙСКОГО ПАРАМИЛИТАРИЗМА.....	225
Якушева Р.А., Евдокимова М.Н. МУСУЛЬМАНЕ В ЯКУТИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.....	229

### **ФИЛОЛОГИЯ**

Ван Юйбо (КНР), Коломенская В.В. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ СЛОЖНОСОЧИНЁННЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ.....	235
--	-----



Гавриленко В.Д. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МАЛЫХ ГРУППАХ.....	239
Городецкая В.В. ИНТЕРЕС К ФАНТАСТИКЕ В КИНОИНДУСТРИИ КИТАЯ (ПО СТРАНИЦАМ ЖУРНАЛА «ИНСТИТУТ КОНФУЦИЯ»).....	242
Григорьева И.Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ.....	245
Князева А. Г. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ОПОРОЙ НА ЯЗЫК-ПОСРЕДНИК.....	250
Кухаренко С.В. АУТЕНТИЧНЫЙ ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	254
Кухаренко С.В. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	263
Малиновская М.К. ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЗЕ Н.М. КАРАМЗИНА.....	269
Малиновская М.К., Лу Лили (КНР) ИЗУЧЕНИЕ КУЛИНАРНОЙ ЛЕКСИКИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК.....	272
Малиновская М.К., Лю Ян (КНР) СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО КАЛЕНДАРНОГО ФОЛЬКЛОРА, КАК СПОСОБ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ.....	276
Малиновская М.К., Ху Баоли (КНР) ОСОБЕННОСТИ ПОРТРЕТНО-КОСТЮМНОЙ ДЕТАЛИ ПЕРСОНАЖЕЙ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК.....	280
Оробий А.В., Чжан Цзюньюй (КНР) СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ КУРСЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ.....	285
Оробий А.В., Чу Цян (КНР) МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНКУРС РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ СТУДЕНТОВ СЕВЕРО-ВОСТОКА КИТАЯ И АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ «МНЕ РУССКАЯ РЕЧЬ КАК МУЗЫКА»: КРАТКИЙ ОБЗОР.....	289
Оробий А.В., Чэнь Ци (КНР) ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕКСТЫ В РАБОТЕ ПРЕСС-СЛУЖБЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ФАКУЛЬТЕТА.....	292
Пестерева И.А., Смыковская Т.Е. ОБРАЗ ДОРОГИ КАК ВОЗВРАЩЕНИЕ В БЫЛОЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ЛИРИКИ Р. РОЖДЕСТВЕНСКОГО.....	296
Салу М.М., Красновская Е.В. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ.....	302
У Шуан (КНР), Коломенская В.В. ИЗУЧЕНИЕ ОДНОСОСТАВНЫХ (БЕЗЛИЧНЫХ) ПРЕДЛОЖЕНИЙ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ.....	309

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Алексеева Т.Г. ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК ФОРМЫ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН».....	313
Козак В.Г. РОЛЬ ФОНДОВ И ЭКСПОЗИЦИЙ КАБИНЕТА-МУЗЕЯ ГЕОЛОГИИ БГПУ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	316
Репринцева Ю.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТАКСОНОМИИ БЛУМА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ В КУРСЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ МАТЕРИКОВ И ОКЕАНОВ»...	320
Чуб А.В., Чуб М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ТАБЛИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ РОССИИ».....	325
Щипцова Е.А. ЭМОЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ).....	331
Ямковой В.А. ГЕОГРАФИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА МИРА НА ФОТОГРАФИЯХ ИЗ КОСМОСА (GOOGLEEARTHPRO).....	337

## **МОЛОДЫЕ УЧЁНЫЕ**

### **СПЕЦИАЛЬНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ**

Гулягина И.С. АКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ.....	349
---	-----

### **КРАЕВЕДЕНИЕ. МУЗЕЕВЕДЕНИЕ**

Сатарова Т.А. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЙНО-ВЫСТАВОЧНОГО КОМПЛЕКСА «ДОМ И.А. САЯПИНА».....	354
Ткач О.И. ГОТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ В АРХИТЕКТУРНОМ ОБЛИКЕ ГОРОДА БЛАГОВЕЩЕНСКА.....	357

### **ИСТОРИЯ РОССИИ**

Пустоленко С.И. ПАТРИАРХ НИКОН И ВЛИЯНИЕ ЕГО РЕФОРМ НА ПОЛИТИКУ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА И ДУХОВНУЮ ЖИЗНЬ СТРАНЫ.....	362
Юлдашев Г.В. РОЛЬ РУССКОГО ФОЛЬКЛора В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ НАРОДА ДРЕВНЕЙ РУСИ.....	366

### **ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ**

Очкуров Н.Е. ПАСХАЛЬНОЕ ВОССТАНИЕ 1916 Г. В ИРЛАНДИИ: ПУТЧ ИЛИ РЕВОЛЮЦИЯ?....	368
--	-----

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ**

Абиденко В.А. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К УРОКАМ ИСТОРИИ.....	371
Акимова Я.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ.....	376
Арабханова Т.М. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....	380
Гиль А.В. ПОДГОТОВКА К ПРОВЕДЕНИЮ МЕТОДА «МОЗГОВОГО ШТУРМА» НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....	384
Долгова Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА СПО НА ОСНОВЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ.....	387
Ильзюченева С.А. СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ.....	390
Косинский Н.А. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....	394
Кудашкина Е.С. ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВОПРОСОВ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ.....	398
Реева А.В. ОСОБЕННОСТИ КОМИКСА КАК НАГЛЯДНОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ.....	401
Средина Д.А. РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКА.....	404
Стулова Я.С. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....	407

## **ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ**

Александрова Е.О. ГРУППОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	411
--	-----

## **РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ**

Савченко И.С. VIRTUAL REALITY CHURCH: ПУТЬ В КИБЕРРЕЛИГИЮ.....	415
---	-----

## **ФИЛОЛОГИЯ**

Коновалова Н.С. ИЗУЧЕНИЕ ПОЭЗИИ ЛИ ЯНЬЛИНА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ.....	419
Лю Ян (КНР) ОЛИМПИАДА ПО ЛИТЕРАТУРЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА Е. ЕВТУШЕНКО).....	422

Юй Цзанин РУССКИЕ И КИТАЙСКИЕ ПОСЛОВЦЫ С КОМПОНЕНТОМ «СЧАСТЬЕ».....	426
--	-----

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ  
ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ**

Ахмедова Г.А., Репринцева Ю.С. ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	433
Веселовская А.В., Репринцева Ю.С. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИСТОВ В СОВРЕМЕННОЙ СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	436
Евдокимов Д.Н., Репринцева Ю.С. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ.....	441
Путря Н.А., Репринцева Ю.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЧНЫХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО- ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В ВУЗАХ.....	445

**ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ**

Насонова Я.И. СТРАНИЦЫ ШКОЛЬНОЙ ИСТОРИИ.....	449
Шумилова Ю.Д. КТО ОН, НЕИЗВЕСТНЫЙ СОЛДАТ?.....	454



# ПРЕДИСЛОВИЕ

В 2000 г. в Благовещенском государственном педагогическом университете (БГПУ) состоялись первые Чтения, посвященные памяти профессора Евгения Петровича Сычевского (1929-1999 гг.).

Программа каждых из последующих Чтений была чрезвычайно насыщенной в связи с тем, что профессор Благовещенского государственного педагогического института Е. П. Сычевский, будучи одним из первых китаеведов на Дальнем Востоке, разрабатывал весьма широкий спектр проблем: его интересовали вопросы всеобщей и отечественной истории, философии, социологии, политологии, этнологии, логики, краеведения и ряда других наук.

В конференциях, которые, как правило, проходят 7 февраля в Благовещенском государственном педагогическом университете, принимают участие студенты бакалавриата и магистратуры, аспиранты, преподаватели, научные работники, сотрудники учреждений культуры, краеведы, а также все заинтересованные лица.

По итогам выходят сборники, в которые включены материалы Чтений, посвященных памяти профессора Евгения Петровича Сычевского<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов / отв. ред. Н.А. Шахова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000. – 209 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 2 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. – 205 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 3. В 2 ч. / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2002. – Ч. 1. – 151 с.; ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 3. В 2 ч. / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2002. – Ч. 2. – 194 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 4. В 2 ч. / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. – Ч. 1. – 195 с.; ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. – Вып. 4. В 2 ч. / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. – Ч. 2. – 149 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 5. В 2 ч. / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2005. – Ч. 1. – 247 с.; ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 5. В 2 ч. / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2005. – Ч. 2. – 173 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 6. В 2 ч. / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2006. – Ч. 1. – 161 с.; ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 6. В 2 ч. / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2006. – Ч. 2. – 121 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 7 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2007. – 273 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 8 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2008. – 231 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 9 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2009. – 204 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 10 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2010. – 236 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 11 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2011. – 215 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 12 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2012. – 213 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 13 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. – 221 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 14 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2014. – 166 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 15 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2015. – 198 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Вып. 16 / отв. ред. А.И. Донченко. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2016. – 220 с.;

В 2020 г. конференция была посвящена 90-летию Благовещенского государственного педагогического университета (БГПУ) и 90-летию историко-филологического факультета БГПУ.

\*\*\*



---

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Выпуск 17 / отв. ред. А.А. Киреев, Д.В. Кузнецов, Д.В. Буяров. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2017. – 264 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Выпуск 18 / отв. ред. Д.В. Кузнецов, Д.В. Буяров. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2018. – 324 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Выпуск 19 / отв. ред. Д.В. Кузнецов. – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2019. – 302 с.

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Выпуск 20 / отв. ред. Д.В. Кузнецов. – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2020. – 400 с.

МАТЕРИАЛЫ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ  
«ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА  
Е.П. СЫЧЕВСКОГО»

БЛАГОВЕЩЕНСК,  
2021 Г.





## СПЕЦИАЛЬНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

УДК 930.2

ЗЕРКАЛА ТОЛИ С КОСТЮМА ДАУРСКОГО ШАМАНА  
ИЗ ФОНДОВ АОКМ им. Г.С. НОВИКОВА-ДАУРСКОГО

Д.П. Болотин

кандидат исторических наук, доцент кафедры  
истории России и специальных исторических дисциплин  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

О.А. Шеломихин,

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории  
России и специальных исторических дисциплин  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Фонды Амурского краеведческого музея, основанного в 1891 г. и являющегося старейшим на российском Дальнем Востоке, до настоящего времени хранят интереснейшие, часто неизвестные учёным археологические и этнографические коллекции.

Описываемый в настоящей статье костюм шамана – один из уникальных раритетов музея, много лет он экспонируется в выставочном зале. Он неоднократно осматривался специалистами этнографами и учёными, имеющими труды в данной области знаний (А.П. Окладниковым, А.И. Мазиным, В.С. Стариковым и др.), однако в научный оборот введён не был.

Плечевое одеяние шамана (рис. 1, 2) представлено халатом прямого покроя с длинными рукавами и стоячим воротником. Особый интерес среди прочих частей костюма шамана представляют ритуальные зеркала – толи.

Ритуальные зеркала на халате в настоящее время представлены 18 экз. Однако по фондовым книгам прошлых лет удалось выяснить, что зеркал было больше, так в 1942 г. их насчитывалось 27, а через десять лет лишь 24 экз. Все они бронзовые: 17 выполнены способом литья, одно сделано на токарном станке, о чём свидетельствуют характерные концентрические борозды – след резца.

Одиннадцать зеркал представлены в единственном экземпляре, и лишь один тип продублирован в семи предметах. Большинство литых зеркал – копии, не всегда качественные, что выражается в слабой проработанности изображения на тыльной стороне и отсутствии небольших частей предметов. Лишь три экземпляра можно признать выполненными в мастерской, где использованы относительно высокие технологические приёмы.

Лицевая, традиционно гладкая, сторона зеркал на отдельных экземплярах имеет насечки, прочерченные тонким острым предметом. Направление большинства – от центра, однако они часто пересекаются, располагаются параллельно, что создаёт эффект хаотичности.

На переднюю сторону стана одежды прикреплено 10 зеркал. Левая пола содержит 6 экземпляров.

1. Диск диаметром 8,5 см, с петлёй для подвешивания на тыльной стороне. Узкий бортик и аналогичная ему рельефная окружность образуют окантовку изображения. Её ширина 0,5 см. Вокруг петли крестообразно расположено четыре иероглифа в квадратах. Отливка изображения неудовлетворительная.

2. Диск диаметром 9,5 см с высокой крупной петлёй для подвешивания на тыльной стороне. Вокруг петли крестообразно расположены четыре иероглифа, заключённые в квадраты.

3. Диск диаметром 11 см. Петля для подвешивания на тыльной стороне небольшая. Узкий высокий бортик (высота 0,6 см) и аналогичная ему, но менее рельефная окружность образуют кант вокруг крестообразно расположенных вокруг петли четырёх иероглифов в квадратах.

4. Диск диаметром 10,5 см с петлёй для подвешивания и широким бортиком на тыльной стороне.

5. 6. Идентичны зеркалу 3.

7-10. Правая пола имеет четыре зеркала (№ 7-10). Они, как и зеркало 3, левой полой, копируют одинаковый предмет. Однако отливка низкого качества и в одном случае не была проработана петля для подвешивания. Вместо неё зеркало имеет сквозное отверстие. Два зеркала прикреплены к верхней части правого рукава, у проймы.

11. Диск диаметром 8,6 см, с округлым отверстием в центре для крепления. Небольшая часть края зеркала отсутствует из-за низкого качества отливки. По краю тыльной стороны имеется узкий невысокий бортик. Большую часть тыльной поверхности предмета занимает изображение цветов. Это раскрытые бутоны, каждый из которых имеет по пять раздвоенных лепестков. Цветы образуют четыре букета. В трёх по три бутона и в одном четыре. Кроме цветов, на тыльной стороне зеркала имеется иероглиф.

12. Диск диаметром 7,5 см. На тыльной стороне петля для подвешивания, широкий бортик и орнаментальная зона, оконтуренная поясами, обозначенными косыми насечками. В основе орнамента четыре крестообразно расположенные выступающие «жемчужины», между которыми изображены в профиль стилизованные птицы, обращенные головами друг к другу.

К спинке кафтана прикреплены 6 зеркал.

13. Диск диаметром 19,3 см. На тыльной стороне имеется петля для подвешивания, узкий невысокий бортик, и, на некотором удалении от бортика, плавное возвышение – валик, указывающий на традиционную окружность, однако чётко не выделенный по технологическим причинам (зеркало изготовлено на токарном станке).

14. Диск диаметром 15,2 см с хорошо выделенной петлёй на тыльной стороне. Бортик не высокий, узкий, примерно в сантиметре от него прослеживается внутренняя окружность. Зеркало имеет брак, полученный при литье, в виде отверстия.

15. Диск диаметром 14,9 см с небольшой петлей на тыльной стороне. Узкий бортик и рельефная окружность образуют круговую окантовку вокруг крестообразно расположенных четырех иероглифов в квадратах. По бортику прослеживается 22 насечки, нанесенные еще на зеркало-модель и воспроизведенные на описываемом экземпляре.

16. Диск диаметром 16 см. На тыльной стороне петля, узкий невысокий бортик и окружность по краю. Зеркало орнаментировано четырьмя крестообразно расположенными иероглифами в квадратах. Здесь же имеется знак-иероглиф в круге.

Изображение в имеющейся отливке воспроизведено лишь частично и расшифровке не поддается.

17. Диск диаметром 16,5 см Тыльная сторона имеет изображение аналогичное описанному выше, лишь отсутствует «знак» в круге. Из-за неудовлетворительной отливки иероглифы не читаются.

18. Диск диаметром 14,9 см, с петлей и бортиком на тыльной стороне. Вокруг петли имеется рельефная выступающая окружность диаметром 9 см (рис. 3, 4, 5, 6).

В настоящее время вес халата с шаманскими атрибутами составляет около 10 кг.

Хронология использования шаманского костюма определяется точно благодаря дате находки – лето 1900 г. Судя по сохранности ткани, сомнительно, что халат мог пролежать долго под открытым небом. Вероятно, судьба костюма связана с историей населения деревни Бордо – подданных империи Цин, выселенных из российского Приамурья по инициативе царской администрации в 1900 г. [1].

Именно этот год можно условно считать заключительным в активном использовании культового костюма. Период формирования шаманского одеяния, вероятно, не выходит за рамки XIX столетия. Но нам представляется наиболее важной дата финала. Ведь именно к этому времени костюм приобрёл все прослеженные детали, накопление которых могло идти довольно долго.

Описанное шаманское одеяние имеет много элементов, связывающих его с аналогичными вещами народов Приамурья и Маньчжурии. «Корона» выполнена с соблюдением основных канонов, которых придерживались многие народы-шаманисты Сибири и Дальнего Востока.

Это «обруч... с двумя выгнутыми дугой и укрепленными крест-накрест полосами» [2]. Главный элемент «короны» - олени рога. Они известны в шаманских «коровах» эвенков, бурят, долган, маньчжуров, нанайцев и др. В языке нанайцев и ульчей «шаманская шапка» и «рог» обозначаются одним термином [3]. Синхронные изделия, аналогичные описанной «короне», часто имели железные рога. По мнению В.Н. Баилова, это явление позднее: «Раньше шаманские шапки несли на себе настоящие рога» [4]. Однако здесь же исследователь упоминает о наблюдении С.М. Широкогорова, который в начале XX века «видел у эвенков шаманскую шапку с настоящими рогами изюбра». «Корону» даурского шамана также можно рассматривать, как исключение из этого правила.

Плечевая одежда даурского шамана чрезвычайно проста и по сравнению с шаманским одеянием народов Нижнего Амура, или эвенков-орочонов, довольно скудно оформлена [5].

Отдельные её элементы оригинальны, но расцениваются авторами лишь как декоративные. Это, например, нашитые раковины каури. Как украшение одежды они широко использовались в Приамурье с XIV-XV вв. Это было отмечено при раскопках могильников владимировской культуры, где данные раковины встречаются довольно часто и имеют отверстия для пришивания или срезанные «спинки», подобно каури шаманского костюма [6]. Аналогичное использование каури аборигенами Амура отмечалось и в XIX в. [7].

Кожаная бахрама и железные конические подвески – характерные элементы шаманского костюма народов Сибири и Дальнего Востока. Пришитые к рукавам, они могли символизировать связь шамана с птицей и изображать крылья [8]. Подвески, аналогичные описанным на Амуре, как показали археологические раскопки, использовались с периода средневековья.

Столь же ранним символом следует считать ажурную подвеску второго типа. Идентичные вещи обнаружены на Шайгинском городище в Приморье и датируются второй половиной XII – началом XIII в.

По мнению Э.В. Шавкунова, они были популярны в чжурчжэньской среде, что объясняется их сакральным характером. «Круг, с вписанным в него крестом, или двумя пересекающимися крестами у многих народов издревле обозначал солнечный символ, солярный знак» [9].

Ритуальные бронзовые зеркала, или как их часто обозначают специальным термином – толи, традиционный атрибут амурских и сибирских шаманов. Использовались они вне зависимости от этнической принадлежности шамана. Особой популярностью пользовались у средневекового населения юга Дальнего Востока [10], однако появились, как считают исследователи, намного раньше. Сакральное значение толи отдельными этносами и даже их частями представлялось по-разному.

И.А. Лопатин пишет, что у нанайцев «толи должна служить шаману зеркалом, в котором отражаются все дела людей. Кроме того, толи служит шаману щитом, которым он защищается от стрел злых духов» [11], а также помогают предсказать будущее [12]. Близкое понимание роли толи было и у ульчей [13]. А.В. Смоляк не соглашается с такой трактовкой и считает, что «толи является вместилищем различных духов – помощников шамана» [14]. По мнению орочей, зеркала обозначали «солнце, которое... должно освещать шаману путь в темном подземном мире, куда шаман летает... во время камланий» [15].

Неоднозначная трактовка роли зеркал, по всей видимости, указывает на заимствование данного предмета народами Приамурья у других этносов, что и привело к столь широкому толкованию функций толи, которые вполне могли корректироваться отдельными представителями культуры.

В рассказе о толи И.А. Лопатин приводит факт: нанайский шаман «при камлании входит в экстаз и, вступив в борьбу со своими врагами, выходит победителем, делает в толи столько проколов, сколько стрел ударило о шамана. Чем больше в толи пробитых отверстий, тем выше в глазах сородичей считается шаман» [16].

Как гипотезу аналогичное объяснение можно предложить и явно преднамеренно нанесенным насечкам на лицевую сторону зеркал костюма даурского шамана. Косвенно, в пользу такого объяснения свидетельствует большое количество зеркал на халате – 27 экз. и довольно крупные размеры отдельных из них. По А.М. Золотарёву, это признак особой значимости шамана: «количество блях (толи – авторы) на костюме, – а костюм передавался по наследству из поколения в поколение, – указывает, сколько поколений шаманов было в роду. Чем больше шаман, тем больше была его бляха по размеру» [17].

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Сорокина Т.Н. Китайские подданные в Амурской области в конце XIX в. // Исторические открытия, заселение и освоение Приамурья в XVII-XX вв. / к 350-летию начала похода В.Д. Пояркова на Амур. Владивосток, 1993. С. 85-87. Дацышен В.Г. Проблема зазейских маньчжур во второй половине XIX в. // Там же. С. 88-90.
2. Башилов В.Н. Избранники духов. М., 1984. С. 101.
3. Смоляк А.В. Шаман: личность, функции, мировоззрение / народы Нижнего Амура. М., 1991. С. 230-231.
4. Башилов В.Н. ... С. 102
5. Смоляк А.В. Шаман... С. 220-251., Мазин А.И. Традиционные верования и обряды эвенков-орочёнов конец XIX – начало XX в. Новосибирск, 1984. С. 67-75.

6. Болотин Д.П. Владимировская культура позднего средневековья в Приамурье // Проблемы этнокультурной истории Дальнего Востока и сопредельных территорий. Благовещенск, 1993. С. 94.
7. Маак Р.К. Путешествии по Амуру, совершённое по распоряжению Сибирского отдела имп. Русского географического общества в 1855 г. СПб, 1859. С. 73, 157.
8. Мазин А.И. Традиционные верования... С. 73, Смоляк А.В. Шаман. С. 222.
9. Шавкунов Э.В. О происхождении двух бронзовых зеркал из случайных находок в Приморье // Материалы по этнокультурным связям народов Дальнего Востока в средние века. Владивосток, 1988. С. 62-63.
10. Шавкунов Э.В. Описание бронзовых зеркал из приморского края и их датировка// Материалы по археологии Дальнего Востока СССР. Владивосток, 1981. С. 93-110, Шавкунов Э.В. Культура чжурдженэй-удигэ XII-XIII вв. и проблема происхождения тунгусских народов Дальнего Востока. М., 1990. С. 129-135.
11. Лопатин И.А. Гольды амурские, уссурийские и сунгарийские. Владивосток, 1922. С. 261.
12. Смоляк А.В. Шаман... С. 242, Шимкевич П.П. Материалы для изучения у гольдов. Хабаровск, 1896. С. 12
13. Золотарёв А.М. Родовой строй и религия ульчей. Хабаровск, 1939. С. 155
14. Смоляк А.В. Шаман... С. 242-243
15. Лопатин И.А. Орочи – сородичи маньчжур // Вестник Маньчжурии. Харбин, 1925. № 8-10. С. 36.
16. Лопатин И. А. Гольды... С. 261
17. Золотарёв А.М. Родовой строй... С. 155



Рис. 1. Костюм даурского шамана  
из фондов АОКМ им. Г.С. Новикова-Даурского

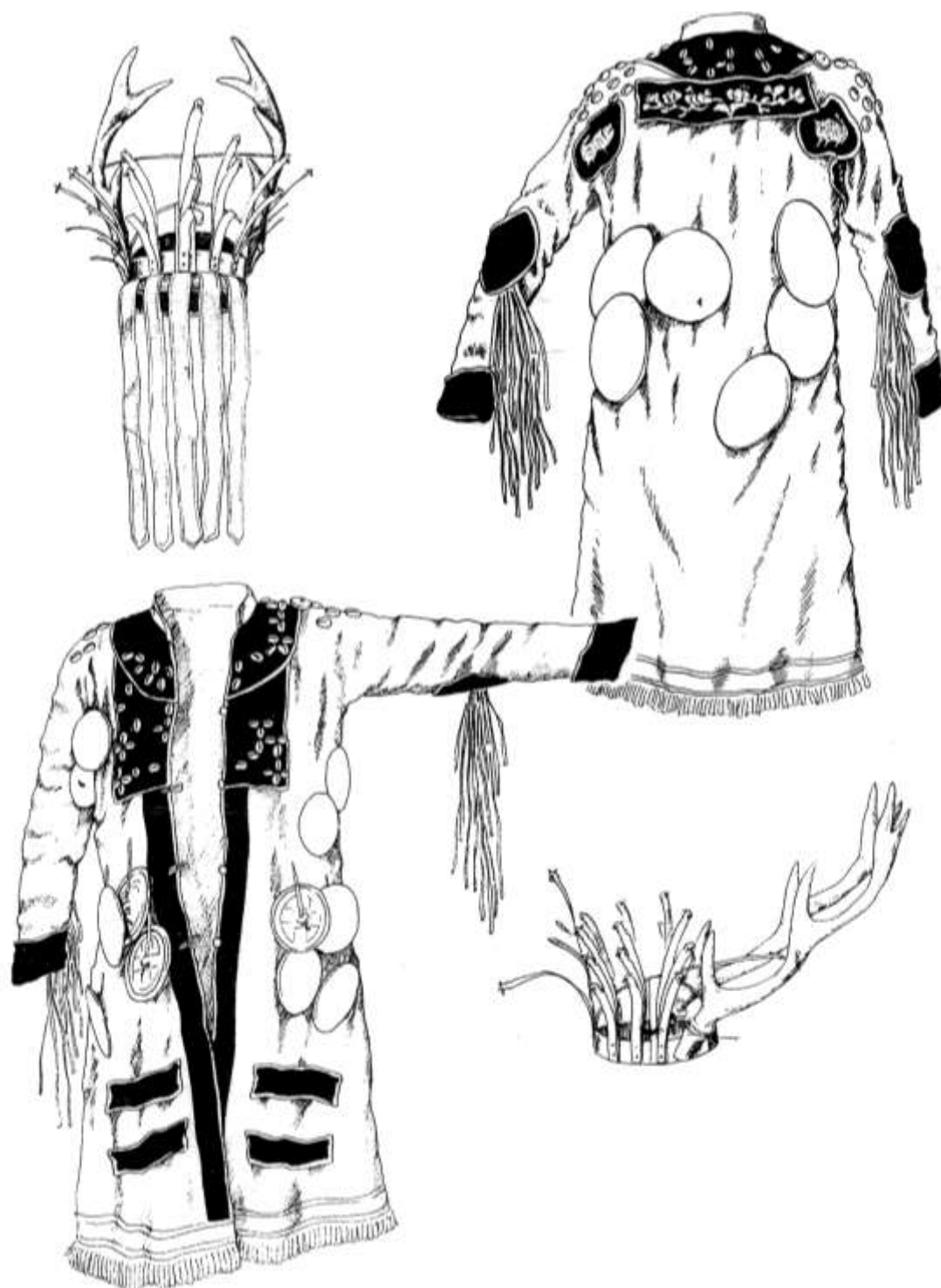


Рис. 2. Реконструкция шаманского костюма  
(в сопроводительной записке говорилось, что «шаманский головной убор и кафтан»  
найлены близ деревни Бордо 10 июня 1900 г. военным врачом Василием  
Александровичем Черкасовым, участвовавшим в походе за р. Зею)





Рис. 3. Зеркала толи с костюма даурского шамана



Рис. 4. Зеркала толи с костюма даурского шамана



Рис. 5. Зеркала толи с костюма даурского шамана



Рис. 6. Зеркала толи с костюма даурского шамана





## КРАЕВЕДЕНИЕ. МУЗЕЕВЕДЕНИЕ

УДК 323.15

### МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**А.А. Дегтярева,**  
преподаватель общеобразовательных дисциплин  
ГПОАУ «Амурский технический колледж»

Современная музейная среда – это интерактивный мир, где учащиеся узнают что-то новое, пользуются социальными сетями и мессенджерами и даже примеряют на себя роли исторических личностей или обычных людей, живущих в прошлых эпохах.

Педагоги поняли, что музейная среда не только «обслуживает» эстетическое развитие. Экспонаты развлекают, способствуют общению, заинтересовывают историей и культурой, просто прививают любовь к учебе. Современное образование требует нестандартных методов. Этим и объясняется интерес к музейно-педагогическим технологиям.

Еще в 2006 году опубликовано пособие-справочник под авторством Е. Артемова, где описаны главные аспекты музейно-педагогического процесса. Автор остановился на структуре, выборе темы, аудитории, целях, принципах, формах и других важных вещах [1].

Как видим, уже 15 лет педагогов особенно интересует возможность использования музея в интерактивном и качественном образовании. Подружить человека с экспонатами можно не только в музее. Есть варианты взаимодействия прямо из аудитории или даже дистанционно. Можно попросить учеников организовать выставку и выступить в роли гидов. Также педагог может провести для учащихся экспозицию, дать им задание – создать мультимедийную презентацию или написать статью.

М. Иванова предлагает выделить три вектора развития музейно-педагогических технологий:

- 1) деятельность музея, направленная на молодое поколение;
- 2) работа педагога на основе материалов, взятых в музейной среде;
- 3) деятельность ученика [4].

В общем, от использования таких технологий три стороны участия извлекают свои «бонусы». Далее расскажем, как сделать обучение в музейной среде интерактивным, инновационным и увлекательным процессом.

Используя музейно-педагогические технологии, можем влиять на аудиторию всех возрастов, способствовать непрерывному обучению, приобщать учащихся к культурному наследию. Эти задачи кажутся очень возвышенными и абстрактными, но они достижимы, если не бояться отойти от классических методов обучения. Например, педагога может выручить интерактивность.

Каких-то 30 лет назад учащимся предлагали написать доклад, прочитать пару параграфов книги и внимательно послушать лекцию. На сегодня вариантов обучения гораздо больше. Современный педагог может даже использовать мессенджеры, чтобы

поделиться впечатлениями об электронной экскурсии. Это очень интересный вариант взаимодействия в условиях всемирной пандемии.

Но вернемся к классическим вариантам, когда педагог и учащийся видят друг друга с глазу на глаз. Первыми приходят на ум разные игровые методы. Ученик может вообразить себя китайским императором или примерить роль казненного. Так не только лучше запоминается материал, но и развивается творческое мышление. Подключая фантазию, ученик чувствует настроение эпохи и может ощутить себя в потоке событий.

Чтобы помочь педагогам, Светлана Троянская предложила классификацию интерактивных методов обучения. Есть две большие группы. В первую включены методы, которые предполагают имитацию. Например, воображая себя все тем же китайским императором, учащиеся развивают организаторские, творческие, коммуникативные навыки.

Игровые методы обучения:

- интерактивная экспозиция;
- проектирование музейной экскурсии, в том числе виртуальное;
- проведение музейных игр, квестов, викторин;
- воплощение игровых ситуаций;
- использование дополненной реальности;
- театральные постановки с разыгрыванием ситуаций;
- тренинг-имитация с применением музейных артефактов;
- использование экспонатов в играх;
- проведение праздников, создание педагогических мастерских [7].

Разнообразные игры и имитации превращают образование в творческий процесс, где учащиеся обретают новый опыт, ощущая дух времени. Все это способствует развитию креативности, которая так высоко ценится в XXI веке.

Во вторую группу включены неигровые методы. Там тоже используется имитация и создаются творческие проекты. Но в процессе обучения ученик не перевоплощается и не становится организатором действия. Он персонально взаимодействует с музеем, находясь в выставочном зале или в учебной аудитории.

Неигровые интерактивные методы:

- выполнение реального или виртуального проекта;
- получение информации и обсуждение с помощью социальных сетей и мессенджеров;
- кейс-методы;
- взаимодействие с интерактивными экспонатами;
- примерка роли музейного педагога;
- арт-терапия;
- имитация и копирование предметов, хранящихся в музее [7].

В процессе задействованы все органы чувств. Учащийся чувствует запахи, смотрит на интерактивные экспонаты, слышит голос экскурсовода, может прикоснуться к артефактам.

Если совсем отойти от имитации, педагог может организовать проблемную лекцию, провести дискуссию (можно даже с теми же мессенджерами), организовать мастер-класс и подготовить творческий продукт: статью, презентацию, дипломную работу [7]. Это тоже интересно, потому что есть три варианта взаимодействия: аудиторное занятие, урок в музее, выполнение самостоятельной работы. Использование гаджетов не порицается, а наоборот – приветствуется.

Особенности обучения в музейной среде:

- опор на наглядность;
- отсутствие четких временных ограничений [5].

Музей – это место постоянного творческого поиска, где педагоги экспериментируют с формами, чтобы интересно донести содержание. При этом ученики имеют возможность не только прикоснуться к артефактам и играть, но и даже пользоваться средствами дополненной реальности.

На сегодня педагоги знают много способов того, как использовать повальное увлечение социальными сетями и цифровыми средствами связи. Можно даже провести экспозицию в музее и потом попросить учащихся снять видео.

Преимущества интерактивности в музее много, но главный бонус заключается в непрерывном обучении. Человек всегда учится новому, взаимодействует с искусством. Изучение культуры и истории кажется занимательным процессом благодаря полному вовлечению.

Сегодня уже не сработают «готовые шаблоны», по которым преподавали учителя советской школы, потому что слишком много отвлекающих факторов борется за внимание ученика. Педагогам важно следовать тенденциям времени и использовать инновационные подходы к преподаванию. Так ученик получает информацию, которая считается новой по форме и содержанию. Ему хочется ее запомнить, пересказать другим, повторить.

Все непривычные методы обучения основаны на сочетании с информатикой. Учащиеся собирают информацию из открытых источников в интернете, пользуются интерактивными картами, изучают аудио- и видеоматериалы и даже получают знания, используя дополненную реальность.

Педагоги черпают интересные приемы у коллег, заимствуют идеи зарубежных специалистов, превращают образовательный процесс в игру. Им не нужно забирать у учеников смартфоны на время занятия. Гаджеты становятся средствами получения новых знаний. Используя свой смартфон, ученик может структурировать полученные сведения, лучше запомнить информацию, развить креативный взгляд на вещи.

Попадая в музейную среду, посетитель активно взаимодействует с артефактами, научными сотрудниками и партнерами по группе. Пользуясь смартфоном, он обсуждает полученную информацию и налаживает контакт с другими людьми. Поэтому педагог может делать ставку на коллективные методы обучения.: изучая материал, группа работает вместе, но при этом каждый ученик несет ответственность за полученные результаты.

Интерактивные методы обучения:

- упражнения на развитие творческого характера;
- выполнение совместных групповых заданий;
- участие в ролевых, образовательных, деловых играх и имитациях;
- проведение уроков-экскурсий;
- встречи со специалистами;
- креативные уроки – спектакли, создание фильмов, выпуск печатных изданий;
- изучение видео и материалов из интернета для наглядности;
- использование «мозгового штурма» и «дерева решений» для поиска ответов на сложные вопросы [2].

Ученик – это главное действующее лицо, но последнее слово остается за педагогом. Преподаватель подстраивает стиль, метод обучения и способ изложения материала под группу учащихся.

Преимущества инновационных технологий преподавания:

- удачная попытка поспевать за прогрессом;



- дополнение и расширение реальности;
- усиление восприятия информации;
- превращение образования в непрерывный увлекательный процесс;
- создание альтернативы примитивной массовой культуре;
- попытка способствовать духовному и творческому развитию учеников;
- повышение интереса к культурным наследиям.

Учащиеся могут делать коллажи, готовить театральные представления, проводить экскурсии или создавать инфопродукты по следам экспозиций. Привычка зубрить параграф учебника или уходит в небытие, или разбавляется инновационными формами взаимодействия. Например, ученики смотрят или создают видео. Так педагог достигает двух целей: способствует запоминанию своей дисциплины и помогает учащимся выразить творческий потенциал.

Показывая памятники исторического или культурного наследия, педагоги прививают интерес к искусству и социальному опыту. На сегодня музеи отказываются от статичных экспозиций в пользу динамических компонентов. Так они могут раскрыть коллекции перед широкой аудиторией [6].

Используя информационные технологии и интернет, ученики получают знания из электронных продуктов. Музеи приглашают на онлайн-выставки и электронные экспозиции. Их феномен заключается в новом подходе. Ученики наслаждаются не реальными объектами, а качественными цифровыми компаниями. Статичное изображение становится объемной «картинкой». Ее можно сопровождать текстом, анимацией, видеорядом и музыкой. Так можно воссоздать атмосферу ушедшей эпохи, прослушать звук или голос экспоната. В итоге электронная выставка оказывает воздействие на две сферы человека: рациональную и эмоциональную [6]. Чаще всего она распространяется в сети интернет. Также ее можно показать на плазменной панели, записать на диск или USB накопитель.

Особенности электронной выставки:

- наличие гипертекста. Страницы можно связать ссылками на информацию в интернете, которые близки по содержанию. Так пользователь может получить больше информации об экспонате из текста выставки, ознакомиться с ресурсами в открытых источниках, не отвлекаясь на другую информацию;
- возможно увеличение изображения для просмотра;
- демонстрация статичных фотографий с текстами или выбор динамичной формы панорамного или объемного изображения. Так пользователь может рассмотреть экспонат с разных сторон, ознакомиться с моделями артефакта после реставрации, увидеть его в разное время дня и года. Таким способом музей создает эффект присутствия в выставочном зале. Экспонат можно повернуть на экране, что обычно не разрешается в музее;
- возможно дополнение музыкой и видеорядом. Например, можно прослушать звук скульптуры;
- размещение полных текстов статей о коллекциях и экспонатах для глубокого изучения;
- возможно сочетание нескольких искусств на выставке одного исторического периода [6].

Еще электронная среда способствует оперативной обратной связи с пользователями. Можно оставить отзыв о выставке, поделиться ссылкой в социальных сетях, организовать опрос или конкурс. Электронная выставка позволяет привлечь реальных посетителей и показать экспонаты, которые сейчас в зале не увидеть. Например, потому что они на реконструкции.

Всевозможные выставки – это ключ к овладению культурным наследием разных стран. Особо интересным кажется изучение искусства Востока. Оно претерпело минимальные изменения западной культуры, поэтому смогло сохранить чистоту и самобытность.

Японское искусство отличается повышенным динамизмом, постоянным развитием и чутким восприятием. Центром философских поисков остается природа [4]. Ее универсальные закономерности определяют взаимоотношения людей и жизнь в целом, поэтому составляют особый интерес для деятелей искусства.

Китайская культура развивалась самобытно, но при этом полностью не исключала контакты с соседними государствами [3]. В отличие от Японии, Китай ставит в центр философской мысли не природу, а религиозные связи. Верования китайцев все еще сплетаются с конфуцианством, даосизмом, буддизмом. Искусство передает сакральные знания о мире и космосе.

Используя японское и китайское искусство в музейной педагогике, можно изучить культурные ценности этих стран, обратить внимание к религии и философии. В ходе игрового обучения можно готовить театральные представления, быть гидами и изучать предметы искусства, используя технологии дополненной реальности. Применяя неигровые методы обучения в аудитории, педагог привлекает учащихся к проблемным лекциям, созданию презентаций и обмену информацией через мессенджеры.

Чтобы установить контакт с учениками, нужно общаться с ними на их языке. Например, показать, что культура и история – это в тренде. Познакомить с виртуальной реальностью прямо в музее. Дать строки в театральном представлении вместо задания прочитать книгу, написанную сложным языком. Во всем этом выражаются музейно-педагогические технологии. Их великая миссия заключается в непрерывном образовании. Ученику все кажется простым и интересным, поэтому он с радостью обращается к музейной среде, может установить виртуальный контакт с артефактами, изучает культурные наследия разных стран.

На сегодня урок можно провести в аудитории, перенести в музей или организовать в дистанционном формате. Педагоги имеют возможность пользоваться игровыми и неигровыми формами обучения. В обоих случаях предполагается применение инновационных технологий. Даже смартфон можно использовать в учебе.

Музеи проводят электронные выставки, в ходе которых знакомят посетителей с цифровыми копиями артефактов. Преимущества мероприятий понятны – так человек может «прикоснуться» к экспонату, прочитать полную статью о нем и познакомиться с другой доступной информацией.

Музейно-педагогические технологии помогают не только изучить отечественную культуру и историю, но и обратить внимание на искусство Востока. Ученики могут ознакомиться с религией Китая и философскими взглядами японцев, чтобы лучше понять их культурные ценности.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Артемов Е.Г. Музейно-педагогические технологии: пособие. Изд. 2, доп. ФГУК ГМПИР. – СПб., 2006. – 32 с.
2. Габбасова Л.З. Инновационные технологии в образовательном процессе // Инновационные педагог. техн.: матер. V межд конф. (г. Казань, окт. 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 61-63.
3. Государственный музей Востока. Искусство Китая. – Режим доступа: <https://www.orientmuseum.ru/collections/china/index.php>.

4. Государственный музей Востока. Искусство Японии. – Режим доступа: <https://www.orientmuseum.ru/collections/japan/index.php>.
5. Иванова М.А., Дегтярева А.А. Инновационные музейно-педагогические технологии в преподавании истории // Актуальные проблемы современности: матер. 12-й Всероссийской научн.-практ. конф. «Альтернативный мир» (Благовещенск, 10 октября 2017). – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2017. – С. 54-59.
6. Пилко И.С., Савкина С.В. Электронные выставки музеев: специфические особенности, видовая классификация [Текст] // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 29-2. – С. 207-217.
7. Троянская С. Л. Использование музейно-педагогических инновационных технологий в непрерывном образовании // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: матер. XVII межд. конф. (СПб, 26-28 сентября 2019). – СПб: Изд-во СПбГЭУ, 2019. – С. 495-498.

УДК 908

**АМУРСКОЕ КУПЕЧЕСТВО  
В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА:  
ИННОКЕНТИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ КОТЕЛЬНИКОВ**

**М.А. Иванова,**

кандидат исторических наук,  
заведующий музейно-выставочным центром  
«Дом И.А. Котельникова»

Амурского областного краеведческого музея  
им. Г.С. Новикова-Даурского

**О.А. Ширяева,**

специалист по экспозиционно-выставочной деятельности  
Амурского областного краеведческого музея  
им. Г.С. Новикова-Даурского

В историческом краеведении Амурской области по-прежнему является актуальным изучение прошлого Приамурья сквозь призму биографий амурских купцов. И это не случайно. Влияние амурского купечества на развитие области и края сложно переоценить. С момента начала проведения переселенческой политики в 1860-х гг. процесс формирования амурского купечества не уступал по темпам общероссийским. Амурская область с 1880-х гг. становится одним из важнейших мест сосредоточения купеческого капитала. Ряды Амурского купечества пополняли как выходцы из крестьянской среды, так и представители купечества ближайших краев и областей. Одним из ярких представителей амурского купечества был выходец из забайкальских купцов - Иннокентий Александрович Котельников (1842-1900).

В краеведческой литературе информации о деятельности И.А. Котельникова собрано немного. Имеющиеся архивные сведения обрывочны и не отражают в полной мере особенности биографии, деловых связей и предпринимательской активности купца. Отсутствие нарративных источников, таких как частная переписка, письма, воспоминания, усложняет составление расширенной биографической характеристики семьи И.А. Котельникова. Трудности возникают и в связи с тем, что купеческая фамилия Котельников была довольно распространенной, а в документах и официальной литературе часто встречается упоминание фамилии без имени и отчества, что существенно усложняет проведение критического анализа источника. Тем не менее имеющиеся сведения позволяют проследить основные вехи жизненного пути И.А. Котельникова и некоторых членов его семьи.

Уроженец Троицкосавска (Кяхта) Иннокентий Котельников был сыном купца первой гильдии Александра Ивановича Котельникова. Известно, что с 1860-х гг. Иннокентий Александрович работал у нерчинских купцов – братьев Бутиных. Михаил Дмитриевич и Николай Дмитриевич Бутины, купцы первой гильдии, занимались не только торговлей, но и золотодобычей, промышленным производством, пароходством. С 1866 г. Бутины основали Торговый Дом «Братья М.Д. и Н.Д. Бутины», сфера деятельности которого довольно быстро расширилась, распространившись и на Приамурье, где И.А. Котельников был назначен доверенным лицом торгового дома [4, с. 26].

По данным Амурского областного статистического комитета за 1885 год, Бутины входили в десятку лидеров по товарообороту в Амурской области. В специальном издании комитета «Обзор Амурской области», выходящем раз в год, было опубликовано, что общая сумма представленного товара на продажу в Амурской области в 1885 г. составила более 100 тысяч рублей, а проданного чуть меньше чем на 78 тысяч [5]. Несмотря на ведущие позиции в рейтинге амурского купечества в 1885 году, в Обзоре за 1886 г. статистика по товарообороту Бутина уже отсутствовала [5]. Возможно, это было связано с тем, что с 1882 г. Торговый Дом Бутиных испытывал серьезные финансовые затруднения, подвергшись нападкам кредиторов, что не позволило Бутиным сохранить свои позиции в рейтинге ведущих купцов. Тем не менее торговый дом братьев Михаила и Николая Бутиных в Благовещенске просуществовал до начала 1890-х гг.

Вероятно, по причине затянувшегося финансового кризиса Бутиных, Иннокентий Котельников с середины 1880-х гг. заводит собственное дело. В «Обзорах Амурской области» статистические данные о товарообороте Котельникова, как представителя крупного предпринимательства впервые встречаются в 1887 г. То есть спустя год, как перестали публиковать информацию о товарообороте Бутина. При этом Котельников сразу же вошел в пятерку крупнейших купцов с поставками товаров в 1887 г. на сумму более 76 тысяч, из которых было продано было товаров на 66 тысяч рублей [5].

О товарообороте И.А. Котельникова с 1887 по 1891 г. можно судить из следующей таблицы [5]:

Год	Закуплено товаров (в рублях)	Продано товаров (в рублях)
1887	76850	66350
1888	81750	65250
1889	120398	103230
1890	94000	75408
1891	59463	50400

Из таблицы видно, что положительная динамика по товарообороту во второй половине 1880-х гг. сменилась отрицательной динамикой в начале 1890-х гг.

Косвенным подтверждением возможных финансовых затруднений Котельникова в начале 90-х гг. является тот факт, что в июне 1892 г. Военный губернатор Амурской области рассматривал прошение И.А. Котельникова о «неправильных действиях Благовещенского полицейского управления» по делу о взыскании с Котельникова задолженности купцу Тетюкову в размере 31 768 рублей. В прошении И.А. Котельников указывал о неправомерности применения к нему действий полицейского управления, представители которого явились к Котельникову для описи имущества в счет погашения долга купцу Тетюкову раньше двухнедельного срока. Котельников просил предоставить положенный ему двухнедельный срок для того, чтобы иметь «возможность изыскать средства на удовлетворение иска Тетюкова». Постановлением Военного губернатора Амурской области от 19 июня 1892 г. процессуальные действия полицейского управления признавались как «произвольными» и не соответствующими действующему законодательству [3, л. 52 – 57 об.]. Архивной информации о том, чем закончились судебные тяжбы Котельникова и Тетюкова пока не обнаружено. Не известно и то, какое именно имущество должно было подвергнуться описи в счет долга. Тем более что И.А. Котельников владел несколькими земельными участками в центре и на окраинах Благовещенска. [1, л. 49 – 49 об.].

Противоречивым выглядит и тот факт, что на период падения товарооборота и судебных тяжб происходит важное событие в жизни купца - он приобретает новую усадьбу в центре города, в живописном месте на набережной на углу улиц Мастерская-Набережная (Краснофлотская – Шевченко), где поселяется со своей семьей.

В ноябре 1894 г., при рассмотрении городскими властями возможности открытия в центре Благовещенска новых винных магазинов, так называемых «ренсковых погребов», Котельников фигурирует как один из ведущих купцов города. В «Журнале Амурского областного по городским делам присутствия» было запротоколировано, что фактически торговля вином на вынос в указанном районе города невозможна «ибо в этой местности находятся... помещения таких солидных торговых фирм как «Чурин и Ко», «Дикман», «Кунст и Альберс», «Эмери», «Косицин», «Котельников», «Шипулин» и других, которые в своих интересах не позволят открывать погреба» [2, л. 59].

Сфера коммерческих интересов И.А. Котельникова охватывала довольно большой спектр: продажа чая, сахара, свечей, сена, столовых принадлежностей, золотых и серебряных украшений, детских игр и даже путевок на курорт. В ряде источников встречаются указания на то, что Котельников являлся владельцем приисков «Весенний», «Иннокентьевский», «Павловский», «Сергеевский», «Маврикеевский». Есть сведения, что ему принадлежали пароход «Чайка», баржа «Орхон», а также что он был совладельцем парохода «Север» [4, с. 92-23]. А потому, не смотря на некоторый спад в товарообороте, Котельников мог компенсировать это доходами из других отраслей предпринимательской деятельности.

1890-е гг. стали для Иннокентия Александровича временем активной деятельности не только в деле предпринимательства, но и в системе городского управления. Являясь гласным благовещенской городской думы, почетным потомственным гражданином города Благовещенска, И.А. Котельников принимал участие в общественной жизни города. В 1890-1891 гг. он присутствовал на заседаниях Благовещенской Думы, где обсуждалась подготовка города к встрече цесаревича Николая Александровича. В соответствии с постановлением Думы от 30 ноября 1890 г. И.А. Котельников был избран в состав специальной комиссии, состоящей из 9 гласных и председателя – городского главы. Комиссии надлежало решить «чем и в какой мере город должен ознаменовать» приезд цесаревича [6, л. 51 об.]. В 1891 г. Котельников участвовал в заседаниях «Совещательной Комиссии» по организации встречи цесаревича Николая Александровича [7, л. 57], был включен в число приглашенных на встречу с цесаревичем в городской управе 4 июня 1891 г. [7, л. 70].

Благотворительность была еще одним делом И.А. Котельникова. Он был членом попечительского совета Алексеевской женской гимназии, членом Благовещенского комитета Православного миссионерского общества и пожизненным членом благовещенского православного братства Пресвятыя Богородицы [4, с. 92-93].

Был женат на Анне Васильевне Горшковой. Соратница своего мужа, она тоже активно занималась благотворительностью, входила в состав попечительного совета благовещенского комитета Общины сестер милосердия. У Котельниковых было восемь детей, у части из которых судьбы сложились трагически. О дочерях известно лишь то, что они проживали на улице Муравьевской (ныне Фрунзе). Из сведений о детях в метрических книгах известны годы жизни Александра (1884 - 1941), Капитолины (1881-1915), Василия (1885-1938), Владимира (1888-1938). Известны годы рождения Марии (1880), Николая (1891), Анны (1898), Алексея (1899) [4, с. 92-93].

Наиболее известна судьба старшего сына – Александра Иннокентьевича Котельникова. Он родился 14 января 1884 г. в Благовещенске. После смерти отца в 1900 году стал распорядителем дел торгового дома, который стал называться «Наследники И.А. Котельникова». В 1907 г. женился на Лидии Николаевне Фёдоровой,

дочери благовещенского купца. После революции 1917 г. Александр участвовал в гражданской войне на стороне белого движения, с начала 1920-х гг. эмигрировал с женой в Китай, где скончался в 1941 г. [4, с. 92].

Сыновья Иннокентия Александровича Василий и Владимир Котельниковы – были репрессированы и расстреляны в 1938 г. [4, с. 93].

В настоящее время ведется активный поиск информации о наличии потомков Иннокентия Котельникова (внуков, правнуков и др.). Основная цель – определить ближайший деловой круг общения Иннокентия Котельникова (родственников, друзей, соратников, компаньонов). Перед учеными краеведами стоит большая научно-исследовательская задача – с использованием современных методов историко-биографического исследования максимально полно восстановить биографию купеческого рода Котельниковых в Благовещенске и их вклад в развитие города и области.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. ГААО, Ф. И-о, Оп. 1, Д. 19.
2. ГААО Ф. И-о, Оп. 2, Д. 35.
3. ГААО, Ф. И-15, Оп. 1, Д. 116 Л. 52 – 57 об.
4. Деловой мир Приамурья (середина XIX – начало XX вв.), в 2-х томах. Том 2. – 320 с.
5. Обзор Амурской области...[по годам] / Амур. обл. стат. комитет. – Благовещенск, 1886-1892.
6. РГИА ДВ Ф. 766, Оп. 1., Д. 9.
7. РГИА ДВ, Ф. 755, Оп. 2, Д. 430.

УДК 908

**АЛЕКСАНДР ТИХОМИРОВ. К 65-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ  
НАРОДНОГО ХУДОЖНИКА РОССИИ  
(ПРОИЗВЕДЕНИЯ 1963-2017 ГГ. ИЗ СОБРАНИЯ  
СЕМЬИ А. ТИХОМИРОВА И ФОНДОВ АОКМ)**

**Е.А. Карпушевская,**  
заведующая экспозиционно-выставочным отделом  
«Музей-мастерская народного художника России  
Александра Тихомирова»

12 марта в Амурском областном краеведческом музее им. Г.С. Новикова – Даурского состоялось открытие выставки член-корреспондента Российской Академии Художеств, почетного гражданина г. Благовещенска Александра Евгеньевича Тихомирова «Александр Тихомиров. К 65-летию со дня рождения народного художника России». Работы выполнены в разных техниках и направлениях: оконпись, мозаичное искусство, живопись, графика. Помимо знаменитой «Оконописи», которая составляет основу экспозиции, посетители смогут увидеть фотоизображения мозаичных работ А.Е. Тихомирова, которыми украшены фасады Дома быта «Элегант», здания печатного комплекса «Приамурья» (мозаика «Амурская правда»). Живопись представлена произведениями, многие из которых экспонируются впервые: пейзажи из Швейцарии, Черногории, цикл, посвящённый «Земле Амурской» и последним циклом, который в 2016-2017 гг. создал народный художник России – «Алтайский край». Мозаики, живопись и оконпись Александра Евгеньевича дополняют автопортреты и портреты, автором которых является отец художника – Евгений Георгиевич Тихомиров.

На выставке представлено 59 художественных произведений и 2 фотоизображения мозаик. Посетители могут познакомиться с коллекцией произведений периода 1963-2017 гг.

Александр Тихомиров (1956-2017) – народный художник Российской Федерации, член-корреспондент Российской Академии Художеств, почётный гражданин Благовещенска, основатель и председатель Амурской региональной общественной организации «Творческий Союз художников», профессор Благовещенского государственного педагогического университета, автор нового направления в живописи «Оконопись», зарегистрированного в Российском авторском обществе в 1995 г. (религиозные сюжеты, выполненные темперой на дереве с использованием ставен со старых жилых домов). Уникальные произведения художника, созданные в этом направлении, известны во всем мире и являются «визитной карточкой» Амурской области. Воспитанник прославленного МВХПУ им. С.Г. Строганова, ученик выдающихся русских художников Гелия Коржева и Игоря Обросова, с начала творческого пути искал и воплощал духовный идеал, нравственный стержень в искусстве. Нужно обладать огромной человеческой и творческой смелостью, чтобы предложить свою личную интерпретацию священных канонических образов, живущих в сердце каждого православного человека.

Народный художник России был удостоен Благодарности Президента России В.В. Путина «за заслуги в области культуры и многолетнюю плодотворную деятельность», благодарственного письма от Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II, ордена



Русской Православной Церкви Преподобного Андрея Рублёва III степени, международного ордена «Благотворение» III степени, медали «Достоинному», золотой и серебряной медалей Российской академии художеств, золотой медали Творческого союза художников России, диплома Пражской Академии художеств, памятной медали Шувалова Российской академии художеств и многих других наград.

Его работы хранятся в музейных и частных коллекциях в России, Армении, Австрии, Азербайджане, Белоруссии, Канаде, КНР, на Кипре, в Чехии, Финляндии, Франции, Грузии, Германии, Израиле, Италии, Японии, Корее, Латвии, Польше, Турции, Украине и США.

Самые значительные, по мнению художника, выставки состоялись в Храме Христа Спасителя в честь юбилея Патриарха Алексия II, после чего работы отправили в Иерусалим и в Государственном музее изобразительных искусств им. А.С. Пушкина в Москве. Благодаря этой выставке он стал одним из немногих авторов, которому посчастливилось попасть туда при жизни. Александр Евгеньевич оставил след не только в истории области и страны, но и в развитии международных отношений. В 2014 г. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин наградил А. Тихомирова «Орденом Дружбы» за особые заслуги в укреплении мира, дружбы, сотрудничества и взаимопонимания между Россией и Китаем, за плодотворную деятельность по сближению и взаимообогащению культур и наций.

Александр Евгеньевич родился в 1956 году в г. Электросталь Московской области. Его отец Евгений Георгиевич был художником, мать Людмила Васильевна – инженером. Трепетное отношение сына к родителям, сохранившееся спустя многие годы, чувствуется и сейчас.

Александр Тихомиров получил академическое художественное образование: окончил Московское художественное училище, в 1984 г. – Московский государственный художественно-промышленный университет имени С.Г. Строганова (отделение монументально-декоративной живописи, мастерская Г.М. Коржева).

В преддверии дня рождения Александра Тихомирова на выставке представлены рисунки, портреты народного художника России. На них художник запечатлён в разные периоды своей жизни, начиная с 7-ми лет. Самым поздним портретом на выставке является работа Е.Г. Тихомирова «Портрет сына», 2001 г. Авторы произведений – Евгений Георгиевич Тихомиров (отец художника) и сам Александр Евгеньевич Тихомиров.

В изобразительном искусстве портрет – это самостоятельный жанр, целью которого является отображение визуальных характеристик модели. «На портрете изображается внешний облик (а через него и внутренний мир) конкретного, реального, существовавшего в прошлом или существующего в настоящем человека». Портрет – это повторение в пластических формах, линиях и красках живого лица, и одновременно при этом его идейно-художественная интерпретация. Для профессионального художника важный момент – передать не только видимое сходство с живой моделью, но и раскрыть индивидуальный внутренний мир человека, его душу. Этим и отличается жанр портрета в культуре разных времен.

На выставке представлено пять портретов сына (живопись и графика), автором которых является Евгений Георгиевич Тихомиров – «Саша спит» (1963 г.), «Школьник Саша» (1972 г.), «Саша за мольбертом» (1974 г.), «Сын Саша» (1978 г.), «Портрет сына» (2001 г.).

Евгений Георгиевич Тихомиров родился в семье Георгия Вячеславович Тихомирова и Анастасии Николаевны Тихомировой (в девичестве Марчевой) в подмосковном городе Ногинске Московской области, 25 июля 1934 г.

В 1964 г. Евгений Тихомиров окончил «Московское государственное академическое художественное училище». В 1976 г. стал членом Союза Художников России.

Евгений Тихомиров участвовал во многих масштабных художественных выставках в России и за рубежом. Его работы выставлялись музеями и частными коллекционерами Франции, Германии, Австрии, Канады, Китая и др. Он достиг выдающихся результатов с точки зрения подлинности и реальности. Он обладал способностью улавливать тонкости представляемых объектов, черты, детали, настроение, особенно в портретном жанре. Его пейзажи отличаются мягкими тонами и гармоничными выражениями. Евгений Георгиевич стал одним из наиболее плодотворных в своей работе художников прошлого века. Известные его работы серии «Автопортрет», одна из которых экспонируется в Музее-мастерской народного художника России Александра Тихомирова. В 1980-х гг. была создана серия репрезентативных работ, таких как «Красивая девушка», «Портрет сына», «Портрет жены художника», «Древняя столица», серия работ посвящённых Великой Отечественной войне. Теперь эти работы Евгения Георгиевича широко известны в России и за рубежом, выставляются в музеях и частных коллекциях мира. Евгений Георгиевич провел ретроспективную выставку своих работ в Ногинске. На ней он выставил 78 работ, а в апреле 2004 г. на выставке Ногинское городское управление наградило его премией «За достижения в жизни» за большой вклад в развитие искусства. 26 апреля 2006 г. Евгений Георгиевич ушёл из жизни, оставив после себя работы, которые продолжают жить. Пока они живы – будет жить и память о нем.

Работы Евгения Тихомирова выполнены в жанре соцреализма и соответствуют основным принципам: народности, идейности, конкретности. Метод социалистического реализма предопределяет глубокую связь произведений искусства с современной действительностью, активное участие искусства в социалистическом строительстве. Задачи метода социалистического реализма требуют от художника истинного понимания смысла совершающихся в стране событий, умения оценивать явления общественной жизни в их развитии, в сложном диалектическом взаимодействии.

Очень трогательно и точно изобразил в возрасте 7-ми лет в лёгком наброске своего сына любящий отец-художник. Мальчик Саша сладко спит, не подозревая, что уготовано ему судьбой стать известным в России и мире художником, прославляющим Бога и Отечество.

Благодаря работам своего отца Александр Тихомиров предстаёт перед нами совсем юным мальчиком 16-ти лет в произведении «Школьник Саша» (1972 г.). Крупные черты лица, ясный и любознательный взгляд серо-зелёных глаз подчёркивает тёплая зимняя шапка школьника-Саша. Раскрасневшиеся от мороза щёки и заснеженный зимний пейзаж на заднем плане очень символично говорят нам о том, что ученик на пути к новым знаниям и светлой жизни.

Примерно за год до окончания школы, в 1970-1971 гг. в галерее г. Электросталь прошла персональная выставка отца, произведшая на Александра Евгеньевича огромное впечатление, после которой он решил связать свою судьбу с искусством и стать художником.

В 1973 г. Александр окончил среднюю школу № 2. Именно этот момент подготовки сына к поступлению изобразил Евгений Георгиевич в своем наброске. Всё лето юный Саша посвятил художественной практике под руководством своего талантливого отца, после которой успешно поступил в МХУ памяти 1905 года в 1973 г.

Последняя работа из серии «Портрет сына» (2001 г.) изображает Александра Евгеньевича оплечно. 45-летний мужчина предстаёт перед нами в бордовом свитере. Его взгляд задумчив, устремлен в сторону. Так много сделано, так много всего еще предстоит сделать. Богоматерь и Ангел хранитель благословляют его своими молитвами. Они изображены позади него по левое и правое плечо. «Оконопись» стала смыслом жизни – именно это подчёркивает в своей работе Е.Г. Тихомиров.

Большое влияние на становление Александра Тихомирова как личности и как художника оказал и его тесть по линии первой жены, народный художник РСФСР, действительный член РАХ, советник Президента РФ по вопросам культуры и искусства Игорь Павлович Обросов (*с ним А. Тихомиров запечатлён на одной из фотографий в стеклопакете*).

Игорь Обросов был из семьи репрессированных (отец – директор клиники Склифасовского), тяжёлая судьба наложила отпечаток на его творчество (многие работы с надрывом). Игорь Павлович был учителем и духовным наставником для А. Тихомирова. Мы видим, что ранние живописные работы Александра Евгеньевича близки по стилистической манере произведениям Игоря Обросова.

Игорь Павлович Обросов был ярким представителем «сурового стиля», характерного для советской реалистической живописи 50-60-х лет XX в.

Термин «суровый стиль» ввёл искусствовед А. А. Каменский. Мастера этого направления ориентировались на изобразительное искусство СССР досталинского периода (1920-х и начала 1930-х гг.): в первую очередь, творчество А. Дейнеки и Г. Нисского, в меньшей степени – на П. Кончаловского, А. Осмёркина, А. Лентулова и др.

Художники воспевали судьбы современников, их энергию и волю, «героико-трудовых будней». Изображения обобщены и лаконичны. Основой выразительности служат большие плоскости цвета и линейные контуры фигур.

Наиболее яркими произведениями, выполненными в «суровом стиле», среди портретов Александра Тихомирова, являются работы «Автопортрет» (1978) и «Автопортрет» (1981). Эти работы демонстрируют суровый романтизм характера Александра Тихомирова, причём данная индивидуальная черта сливается с общей тенденцией искусства того времени к монументализации жизненных впечатлений.

Полотно «Автопортрет» (1978) в этом отношении весьма характерно. Автор изобразил себя студентом. Вернувшись в 1976 г. из армии, Александр Тихомиров продолжил свою учёбу на живописно-педагогическом факультете Московского академического художественного училища памяти 1905 года. В произведении чувствуется присутствием глубокого смыслового подтекста. Поразительно написаны глаза молодого человека, в них – одновременно сосредоточенное, не по годам серьезное и глубокое выражение. Все лицо полно задумчивой печали и глубокой человечности. Александру Тихомирову в своём автопортрете удалось создать образ цельный, законченный, точно переданный через множество характерных черт и деталей. Он не разворачивается перед зрителем постепенно, а раскрывается сразу. Техника живописи в этом портрете, сложная и замысловатая, сохраняет трепетность этюда. Колорит полотна – тёмный, насыщенный, густой. Одежда, формы лица, тела «вылеплены» энергичным, широким мазком.

На «Автопортрете» (1981) года Александр Тихомиров запечатлён будучи студентом 3-го курса уже другого московского вуза. После окончания Московского академического художественного училища и сдачи экзаменов на «отлично» в 1979 г. он поступил в Московское высшее художественно-промышленное училище (Московская государственная художественно-промышленная академия имени С. Г. Строганова – — одно из старейших в России художественных учебных заведений в области промышленного, монументально-декоративного и прикладного искусства и искусства

интерьера.) Молодой мужчина изображен в состоянии предельной изможденности и усталости после долгой и изнуряющей работы. Глубокие морщины горизонтально пересекают напряжённый лоб юноши. Впалые щёки, осунувшееся лицо, уголки губ опущены – всё это говорит о глубокомыслии и печали. Портрет оплечный. Контраст цвета усиливает эффект и глубину переживаний. По мере «вглядывания» в картину все в большей мере ощущается значительность, причём героизм – его профессиональная повседневность. Четкие резкие линии, контрасты планов, напряженная гармония дополнительных цветов – все это способствует выражению героического в повседневном.

Живописная коллекция работ народного художника России Александра Тихомирова также представлена произведениями, многие из которых в Амурском областном краеведческом музее им. Г.С. Новикова-Даурского экспонируются впервые. Пейзажи и натюрморты из Швейцарии, Черногории, знаменитая набережная г. Благовещенска с её прекрасной ротондой, цикл, посвящённый «Земле Амурской» и последний циклом, который в 2016-2017 гг. создал народный художник России - «Алтайский край» – всё это представлено на выставке «Александр Тихомиров. К 65-летию со дня рождения народного художника России». Художник говорил, что его всегда притягивал Алтай, и волею судьбы юбилейный для автора 2016 г. стал знаковым: оконписец попал на Алтай и был вдохновлен мощью и чистотой природы края. Александр Евгеньевич очень любил путешествия, черпал вдохновение из рабочих командировок и творческих поездок из разных уголков мира и нашей прекрасной страны.

На выставке представлены работы художника, выполненные в рамках направления в искусстве, созданного самим Тихомировым – оконпись. Они составляет основу экспозиции выставки. Вы можете увидеть произведения, созданные в разный период времени, на протяжении жизни Александра Евгеньевича. Самыми ранними произведениями являются работы 1993 г., самыми поздними, представленными на выставке, 2016 г. создания.

Однажды художник задержался допоздна в мастерской, там и заночевал. Во сне у него состоялся разговор с самим Богом. Господь, по словам Александра Евгеньевича обратился к нему с такой речью: «Хватит грешить и прозябать в суете. Вот тебе слово моё – ищи себя в творчестве духовном, иди к вере, прославляя Бога и святую Русь».

Так объясняет А.Е. Тихомиров рождение концепции нового художественного направления в искусстве «Оконпись», которое он зарегистрировал в Российском авторском обществе в 1995 г., как объект интеллектуальной собственности. Оконпись вошла новым течением в живописи в историю искусства уже при жизни мастера. Оконпись – это религиозные сюжеты, выполненные темперой на старых оконных ставнях. Александр Тихомиров так объяснял концепцию нового направления: «Око», «окно», «оконопись» слова звучат как однокоренные. Суть оконписи в том, что я стал писать работы на православные темы, используя в качестве материала оконные ставни. Ведь окна – глаза дома. А ставни – своего рода ресницы, защищающие глаз от сглаза, от камня, брошенного злой рукой. В Евангелии от Луки сказано: «Если око твое будет чисто, то и все тело твое будет светло, а если оно будет худо, то и тело твое будет темно».

Логично, рассказывая об оконписи Александра Евгеньевича, начать со сравнения её с иконописью, ведь мотивом для всех произведений Александра Евгеньевича послужила иконография. Тихомиров, будучи человеком глубоко верующим, выпускником Строгановского училища, не понаслышке знаком с канонами и традициями православного иконописания. «...Если говорить совсем определенно, то

иконопись – та же иконопись, только вне монастыря», – говорил художник о своем творчестве.

Иконописцы следуют канонам. Каноничность можно назвать основным признаком или особенностью иконы. Иконографический образ осуществляет связь человека с Богом, в нем должно было быть подчинено единым «правилам». Этот канон определялся в первую очередь богословским содержательным компонентом, а уже потом эстетикой.

Для написания иконы используется доска из натурального дерева (липа, кипарис), укрепленная сзади дубовыми шпонками. На доску наклеивается тонкая ткань-паволока и наносится основа – меловой левкас. Левкас – смесь мела и клея (грунт под живопись), через несколько десятилетий представляет из себя особо прочный, совершенно спаявшийся «монолит». На этой основе темперными красками пишется Святой образ.

Процесс создания произведений Тихомирова заключался в следующем: из снятых ставен старых жилых домов выпиливались филёнки с естественным обрамлением или без него. Все это зависело от состояния дерева и стоящих перед художником задач. Как правило, использовались ставни, которым не менее пятидесяти лет. Полученный исходный материал чистился до появления фактуры дерева. Если интересен старый слой краски, то он используется. Затем дерево проклеивается клеем ПВА, сушится и грунтуется. Все эти манипуляции художник проделывал на лавке.

Произведения создавались темперой ПВА. Большое внимание уделялось особенностям материала (фактура, структура, трещины, сучки). Как отмечает академик РАХ, искусствовед Татьяна Кочемасова, художник «...идет при создании образа именно от особенностей материала – его выразительности, фактуры, структуры. Все эти трещины, сучки, шероховатости становятся основой для композиции, образуют особую эстетику, подчеркивают красоту времени, которое в этих знаках обретает свою плоть. Именно в замысловатой игре линий дерева Тихомиров ищет ключ к новому образу».

Художник признавался: «Доски стоят у меня, как группа собеседников, с кем-то сразу нахожу диалог. Взял, доска открылась... Какие-то подольше стоят. Иногда такие интересные изобразительные моменты бывают, что достаточно бывает двух-трёх штрихов, а всё остальное за меня уже сделал Всевышний, природа».

Выбранный раз и навсегда материал для своих шедевров Тихомиров считал творением Всевышнего: «Само дерево сотворено Богом, и моя задача – суметь несколькими штрихами выявить лик Создателя, приоткрыть тайну творения, самому приобщиться к ней. Естественная внутренняя структура дерева, трещины и шероховатости, вызванные ветром и дождём, полностью сливаются с религиозной торжественностью, мистерией и иллюзорностью воображения. Отжившие свой век деревянные оконные ставни аккумулируют в себе душевную энергию людей, проживавших в доме. Поэтому изображённые на ставнях лики святых несут в себе особую энергетику».

Ставни для новых работ Александр Тихомиров собирал по всей области, привозил их из поездок по деревням, где сохранилось много уцелевших заброшенных старинных домов. Помогали ему в этом друзья и знакомые.

Рабочий процесс для А. Тихомирова был особым таинством, которое предварял специальный ритуал. В своей мастерской художник зажигал белые оплывшие свечи в массивном подсвечнике, включал музыку Гайдна. Дрожащий огонь свечей бросал блики на строгие лики, которые занимали всё пространство мастерской. В такой атмосфере художника посещало вдохновение и он создавал свои новые шедевры.

На своих полотнах Александр Евгеньевич, изображал лики православных святых. Кто именно святых будет изображён на старых ставнях – диктовала сама природа.

Сегодня многие знают Александра Евгеньевича как известного практически во всём мире иконописца, но мало кто знает, с чего все начиналось.

Как мы уже говорили, в 1973 г. Александр Евгеньевич Тихомиров поступил в Московское художественное училище памяти 1905 года на живописно-педагогический факультет, а затем с 1979 года продолжил образование в Московском высшем художественно-промышленном училище (МВХПУ) на факультете «Монументально-декоративного и прикладного искусства», в мастерской Гелия Михайловича Коржева.

После окончания учебы в 1984 г. Тихомиров уехал на Дальний Восток работать художником-монументалистом. В Благовещенске он сразу влился в художественную жизнь города: выполнил ряд крупных объектов в городе в технике рельефа и мозаики, принимал участие в групповых, персональных, молодёжных, областных, зональных выставках.

В советское время в стране существовали государственные заказы для улучшения облика городов. Их выполняли художники в художественных мастерских. С этой целью делали мозаики на значимых для города зданиях.

На тот момент в Благовещенске не было профессиональных художников по мозаике. И в 1983 г. руководитель художественных мастерских города Никиткин П.М. направил письма в Художественный фонд с просьбой прислать специалиста в город Благовещенск.

В это время в знаменитой на всю страну «Строгановке» заканчивал обучение Александр Тихомиров – один из лучших учеников на курсе. Ему поступали лучшие предложения – от работы в посольстве, до иконописи при монастыре. Он выбрал Дальний Восток, так как был романтиком, списался с П.М. Никиткиным, получил приглашение на работу и как молодой специалист через месяц после окончания Строгановки полетел в Благовещенск.

В 1980-е гг. А. Тихомиров выполнил ряд крупных мозаичных проектов в Благовещенске:

1985 – мозаика внутреннего дворика «ДОСААФ»;

1986 – мозаика издательского комплекса «Амурская правда»;

1987-1988 – рельеф с мозаикой на здании Дома быта «Элегант»;

1989 – рельеф с мозаикой на здании «Дворца Профсоюзов».

Таким образом, мы видим, насколько многогранно и разнообразно творчество Александра Евгеньевича. Самое время воспользоваться этой уникальной возможностью, окунуться в атмосферу искусства и посетить выставку «Александр Тихомиров. К 65-летию со дня рождения народного художника России», которая, совершенно точно, никого не оставит равнодушным.

УДК 929

ПОРТРЕТ СОБИРАТЕЛЯ:  
П.В. ОЛЕНИН И ЕГО КОЛЛЕКЦИИ В ФОНДАХ  
АМУРСКОГО ОБЛАСТНОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ

Н.А. Комарова,  
экскурсовод  
Амурского областного краеведческого музея  
им. Г.С. Новикова-Даурского.

Темой исследования является личность П.В. Оленина, его собирательская деятельность для российских и зарубежных музеев, но прежде всего, роль в развитии благовещенского музея и выявление его коллекций в фондах Амурского областного краеведческого музея им Г.С Новикова-Даурского.

Павел Васильевич Оленин родился в Москве 10 января 1868 г. Из дворянского рода, окончил гимназию, прослушал курс на факультете естественных наук Московского университета. По своим политическим взглядам примыкал к народолюбцам. В 1896 г. арестован в числе участников группы по обвинению в подготовке покушения на императора Николая II. Весной 1897 г. был сослан в Якутскую область сроком на 5 лет [1]. Водворён на жительство в Тулагинский наслег Мегинского улуса [9, 427].



Фото 1. Группа политических ссыльных. Якутск, 1899 г.  
П.В. Оленин крайний справа в верхнем ряду [13]

Здесь он участвует в ряде научных экспедиций, маршруты которых охватили значительную часть территории Якутии. Активно ведёт собирательскую деятельность для разных музеев.

Первые его коллекции, поступившие в музей г. Якутска, были собраны уже в 1897-1900 гг.

В 1901-1903, 1908 гг. Павел Васильевич занимает должность консерватора Якутского областного музея (ныне Якутский государственный объединенный музей

истории и культуры народов Севера им. Ем. Ярославского). В 1900-х гг. – сотрудник Якутского областного статистического комитета [9, с. 427].

В 1901 г. участвовал в экспедиции Гельсингфорского университета под руководством зоолога Р.Б. Попиуса и «студента-естественника» А.А. Каяндера до устьев р. Лены, сборы П.В. Оленина были переданы в Ботанический музей Императорской Академии наук, а 60 номеров коллекции – в Якутский музей [13].

В мае – августе 1902 г. принимает участие в маршруте по р. Амге, организованном на средства Ботанического музея Российской Академии Наук, часть дубликатов ботанических, зоологических и палеонтологических материалов также была оставлена в Якутском музее [1].

В «Летописи Якутска», составленной П.П. Явловским, говорится, что П.В. Оленин «Принимал некоторое участие в Новосибирской экспедиции Э. Толля» [13]. Это несколько поясняет, почему он в 1903 г. был приглашен А.В. Колчаком для участия в экспедиции по поиску барона Э.В. Толля. В этой экспедиции Павел Васильевич принял самое активное участие: оснащение, руководство вспомогательной группой отряда, составляет свой авторский отчет, он же в 1904 г. передает все материалы и документацию в Академию наук (после начала войны с Японией А.В. Колчак отбывает в Порт-Артур) [12, с. 489]. Несколько позже, в 1916 г. в газете «Амурское эхо», выходящей в г. Благовещенске, была опубликована его статья с воспоминаниями об этой работе под названием «В экспедиции с лейтенантом А.В. Колчак» [7, с. 33]. За участие в экспедиции Павел Васильевич получил возможность остаться в Санкт-Петербурге, но возвращается в Якутск.

В 1905 г. П.В. Оленин избирается действительным членом ИРГО [1]. В этом же году ему было поручено руководство крупной экспедицией в Верхоянские горы, снаряженной Географическим обществом и этнографическим отделом Музея Императора Александра III (ныне ФГУ «Российский этнографический музей» Кунсткамера) для исследования территории в естественноисторическом и этнографическом отношениях. Работы экспедиции были рассчитаны на три года.

В 1907 г. участник Сунтарской экспедиции, снаряженной с целью исследования месторождения каменной соли. Здесь им также была собрана естественноисторическая коллекция для Якутского музея [9, с. 104; 14].

П.В. Оленин являлся официальным корреспондентом Музея антропологии и этнографии (ныне НИИМАЭ им. Петра Великого РАН) и этнографического отдела Русского музея имп. Александра III куда передавались наиболее репрезентативные коллекции [9, с. 85, 89]. В виду нехватки квалифицированных кадров эти музеи активно привлекали политических ссыльных в число таких корреспондентов входили Э.К. Пекарский, В.М. Ионов, В.Н. Васильев, А.П. Курочкин (зять П.В. Оленина), А.И. Громова, Г.Н. Кутومانов и др.

Павел Васильевич также формировал свою сеть собирателей предметов старины из числа местной учащейся молодежи, крестьян и иных лиц [9, с. 90].

Собирательская работа велась по специально разработанным программам и инструкциям комплектования. Куратором-этнографом на территории Сибири и Дальнего Востока был Д.А. Клеменц, с которым предварительно обговаривались характер и количество необходимых предметов [9, с. 86].

Помимо заказов от центральных и региональных российских музеев П.В. Оленин собирал этнографический материал для отправки за рубеж. Так, в 1905-1916 гг. при посредничестве фирмы купца-антиквара Е.И. Александера были осуществлены сборы для германских музеев [9, с. 55].

Наряду с активной экспедиционно-собирательской деятельностью Павел Васильевич Оленин пытался принимать участие и в политической жизни края. В той же



«Летописи Якутска» имеется запись, что «в Иркутском окружном суде вновь рассмотрено дело о вторжении в зал заседания Якутской городской думы толпы под руководством некоторых лиц с разными насильственными требованиями» [13]. За такие «вторжения» Павел Васильевич неоднократно приговаривался на арестантские работы сроком до одного года [1].

С 1908 г. на территории Якутской и Амурской области начинают систематически проводиться рекогносцировочные работы, направленные на «изыскание прямого зимнего пути из Якутска на р. Зею, точнее на город Зейск через Амгу и Алдан и на р. Амур для проведения сперва колесной, а затем и железной дороги». По всей видимости, именно это подтолкнуло А.П. Оленина примкнуть к Амурской изыскательной партии Васильева и на переезд в г. Благовещенск, где он проживает с 1912 г.

В 1912 г. П.В. Оленин руководил Учурским отрядом Амурской экспедиции [1], участвовал в Шантарской экспедиции под начальством П.В. Маркграфа.

В Благовещенске Павел Васильевич активно участвовал в жизни местного музея, неоднократно пополнял его фонды тематическими коллекциями.

В 1912 г. была передана геологическая коллекция, собранная по маршруту Бомнак-Учур-Якутск (136 экз.) [2, л. 94-103].

1913 г. – геологическая коллекция, собранная вдоль линии Амурской железной дороги между станциями Белогорье и Ерофей Павлович (178 экз.) [2, л. 103-115].

1914 г. – коллекция горных пород, минералов и палеонтологического материала, собранная из разных мест Амурской и Якутской областей (38 экз.) [2, л. 120-123].

В 1915 г. по заказу Благовещенского музея была скомплектована «Этнографическая коллекция: Якуты», насчитывающая более 68 единиц хранения (40 инвентарных номеров, ряду дублетных материалов было присвоено дробное обозначение). Её часть по сей день хранится в фондах Амурского областного краеведческого музея им. Г.С Новикова-Даурского и является основой коллекции по культуре и быту народов республики Саха (Якутии).

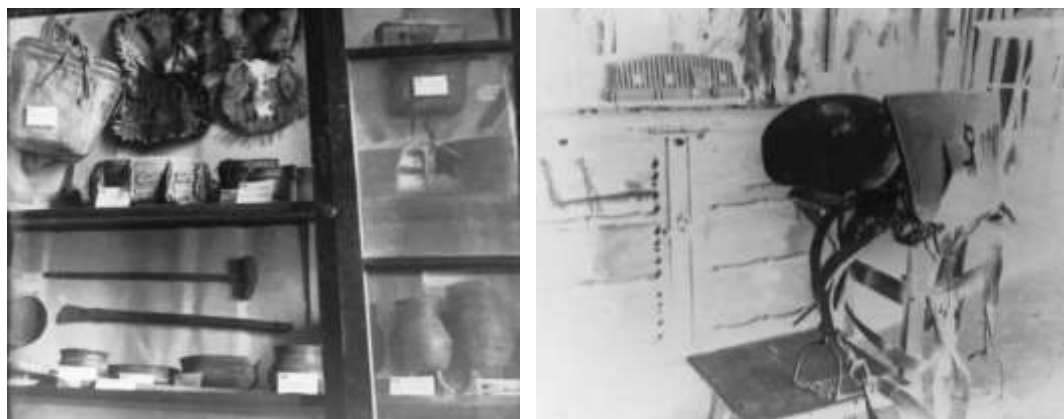


Фото 3, 4. Фрагменты этнографической экспозиции АОКМ, с предметами из «Якутской коллекции». Благовещенск, 1931 г.

Последние поступления сборов П.В. Оленина в музей г. Благовещенска датируются 1928-1929 гг. это были коллекции естественнонаучного фонда: энтомологические, геологические и палеонтологические материалы из различных районов Амурской и Якутской областей [4, л. 32; 10 с. 12].



Фото 5. Оленин В.П. Инструкция для собиранія рыбъ, земноводных и пресмыкающихся. – Благовещенск, 1914. АОМ 6469.

Кроме того, Павел Васильевич оказывал помощь в научном описании коллекций - в 1914 г. была издана составленная им «Инструкция для собиранія рыбъ и пресмыкающихся». В брошюре даны подробные указания по технологии сбора материала, условий его транспортировки и хранения, составлению этикетажу.

С 1915 г. П.В. Оленин являлся членом музейной комиссии при Амурском отделе «Общества изучения Сибири и улучшения её быта», «вдохнувшей жизнь» в деятельность музея. Именно при содействии этого человека из музея Академии наук были присланы чертежи, по которым под его же непосредственным руководством для благовещенского музея были изготовлены шкафы и витрины. Благодаря этому, по словам Г.С. Новикова-Даурского, музей к 1916 г. приобрёл «приличный вид» [6].

Также Павлом Васильевичем Олениным были переданы Сергею Михайловичу Широкоговору (работавшему в Приамурье по направлению Академии наук) материалы по эвенскому языку, эти записи вошли в «Тунгусский словарь», о чем было указано в предисловии к первому изданию, вышедшему в 1944 г. в Токио. [12, с. 490]. Кроме того, им была организована лекция знаменитого учёного для членов «Общества изучения Сибири».

Живя в г. Благовещенске, Павел Васильевич сумел реализовать и потребность в выражении своих взглядов по социально-экономическим и политическим вопросам. Являясь представителем золотопромышленных товариществ «Мартемьянов, Зайцев и Непытаев» и «Нижне-Селемджинского» он становится в 1914 г. членом Съезда золотопромышленников Амурского и Буреинского горного округа (занимает должность секретаря и товарища председателя) [10]. В 1917 г. – комиссаром водных путей Амурского бассейна, членом «Союза амурских республиканцев». В феврале 1918 выезжает в Харбин, состоит в «Комитете защиты родины и Учредительного собрания». Осенью 1918 г. возвращается в Благовещенск и продолжает работу в совете Съезда золотопромышленников.

В 1919 г. Павел Васильевич Оленин был избран гласным городской думы. После установления власти Советов выехал в Харбин где в 1921 г. опубликовал книгу «С социалистами или без них». В дальнейшем жил и работал: в 1921-1922 – во Владивостоке, с конца 1922 – в Новосибирске, позже в Москве.

Неоднократно арестовывался (в 1922, 1924, 1927, 1940, 1941). Особым совещанием при НКВД СССР приговорен к расстрелу. Приговор исполнен в г. Элиста (Колмыкия) 10 августа 1942 г.

Посмертно реабилитирован в 1989 г. [1].

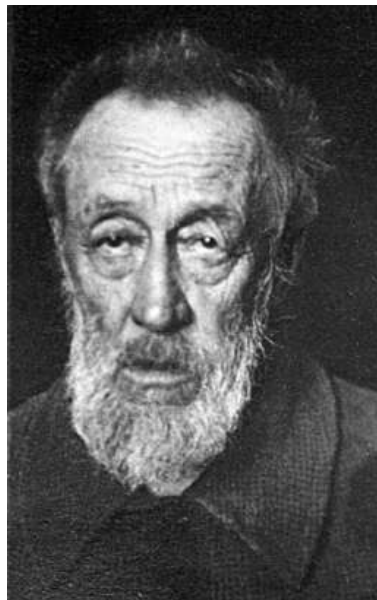


Фото 6. Фотография В.П. Оленина из материалов уголовного дела [5; 1]

На сегодняшний день часть материалов П.В. Оленина из фондов Амурского областного краеведческого музея находятся в постоянной экспозиции: коллекция бабочек (АОМ 4843/1-43, АОМ 4844/1-50, АОМ 4845), горные породы (АОМ 6918), блюдо и лопата из рога лося (АОМ 6772, АОМ 3490), гида (АОМ 4906); часть используется при организации тематических выставок и мероприятий: чороны (АОМ 3483, АОМ 3859, АОМ 3860, АОМ 3862, АОМ 3866, АОМ 3867), календарь (АОМ 7016). Описание и характеристику отдельных предметов можно встретить в монографиях и коллективных трудах исследователей. Но большая часть коллекции ещё требует своей атрибуции и изучения, что значительно повысит её информативность и привлекательность.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. АОКМ (Амурский областной краеведческий музей им. Г.С. Новикова-Даурского). Благовещенцы. 1858-1920-е гг. / сост. Абеленцев В.Н., Гаршин А.А. [Электронный ресурс]. URL: [http://old.museumamur.org/bibliography/%D0%A8?Bibliography\\_page=7](http://old.museumamur.org/bibliography/%D0%A8?Bibliography_page=7) (Дата обращения: 26.01.2021).
2. АОКМ. Инвентарный каталог экспонатов и коллекций Благовещенского музея, 1920-1922 гг. / сост. А.В. Гильденштуббе. – 199 л.
3. АОКМ. Инвентарный каталог по естественно-историческому отделу, 1934-1954 гг. 86 л.
4. АОКМ. Инвентарный каталог по культурно-историческому отделу, 1934-1954 гг. – 240 л.
5. Архив УКГБ по г. Москва и Московской области. Дело 964 по обвинению Оленина П.В. и Штокмана Г.В. по ст 58 УК РСФСР. Начато 19.10.1940. Окончено 25.04. 1941 г. В 2 т.

6. ГААО. Ф. 958. Оп. 1 Д. 130. Л.7.
7. Культура Приамурья. – Благовещенск: ООО «Визави», 2011. – 332 с.
8. Оленин В.П. Инструкция для собирания рыб, земноводных и пресмыкающихся. – Благовещенск, 1914. – 16 с.
9. Степанова Л.Б. Музейное собирательство в России. Якутские этнографические коллекции (1865–1968 гг.). – Новосибирск: Наука, 2016. – 489 с.
10. Труды Первого Съезда золотопромышленников Амурского, Бурейского, Зейского и Приморского горных округов, состоявшегося в г. Благовещенск на Амуре в 1916 году. – Благовещенск, 1916. – 144 с.
11. Чигарских В.И., Шматок Л.Г. Из истории формирования геологической коллекции. // Амурский краевед: Информационный вестник №1 (9). – Благовещенск, 1994. – С. 10-14.
12. Шарина С.И., Бурькин А.А. Павел Васильевич Оленин (1868-1924): материалы к биографии // Эхо арктической одиссеи: судьбы этнических культур в исследованиях учёных – североведов: сб. мат. – Якутск, 2019. – С. 487-492. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42546499> (Дата обращения: 26.01.2021).
13. Явловский П.П. Летопись города Якутска от основания его до нашего времени. Т. 2: 1801-1914 гг. – Якутск: Якут. край, 2004. – 352 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.yakutskhistory.net/летопись-якутска-п-п-явловского/том-ii-1801-1914/1902-03/> (Дата обращения: 26.01.2021).

УДК 908

ПО СТРАНИЦАМ ИСТОРИИ  
АМУРСКОГО ОБЛАСТНОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ  
ИМ. Г.С. НОВИКОВА-ДАУРСКОГО:  
ФОТОГРАФ И.Т. ШОКАЛО

О.Е. Себина,  
кандидат юридических наук,  
преподаватель Института истории и культуры  
Северо-Восточного педагогического университета

Имя уроженца города Благовещенска Иасона Тихоновича Шокало (1884–1946) неоднократно упоминается в архивных материалах и в работах, посвященных истории Амурского областного краеведческого музея им. Г.С. Новикова-Даурского (далее АОКМ), однако уже существующий блок информации, представленный в различных источниках, требует систематизации и уточнения.

Согласно ранним публикациям И.Т. Шокало является дарителем пяти предметов, отражающих культуру Китая. Один из них находится в собрании фотоснимков АОКМ – это чёрно-белая фотография размером 22,7см×17,3 см, которой присвоен номер АОМ 8366. Она наклеена на паспарту размером 25×31 см.

Снимок был сделан 29 апреля 1904 г. Здание, запечатленное на нём, – это пагода «Куй-син лоу». Она посвящена богу даосского пантеона Куй-сину. Находилась в китайском городе Айгунь провинции Хэйлуцзян. Строительство «Куй-син лоу» было начато в 1892 г. В 1950 г. полуразрушенное здание разобрано местными жителями [11, с. 58].

Монументальное сооружение высотой 33 метра, увенчанное четырёхскатной крышей стало фоном для фото группы из пятнадцати человек – это члены Благовещенского отделения клуба туристов-велосипедистов. И.Т. Шокало не только состоял в этом клубе, но и входил в его правление с 1913 по 1916 г. В 1913 г. он занимал должность командора – отвечал за разработку новых экскурсионных маршрутов [2, с. 63; 1, с. 86; 3, с. 88]. Фотографом, сделавшим снимок, был А.И. Винокуров, один из активных членов туринг-клуба [14, с. 386-387]. Был ли в составе группы на фото сам даритель? Это определить не удалось. На момент съёмки И.Т. Шокало достиг возраста двадцати лет. Он, вероятно, один из четырёх молодых людей, представленных на фото.



Фото 1. АОКМ. АОМ 8366 «Башня при разрушенной кумирне»

Акты приёмки предметов АОКМ сохранились лишь частично, большое количество документации было потеряно в середине 1930-х гг. при частой смене руководства музея и в результате пожара 1978 г.

Исследование инвентарных книг показало, что в 1942 г. Г.С. Новиков-Даурский указал только два предмета как подаренные фотографом И.Т. Шокало – это упомянутая выше фотография и колокол с АОМ 3858, размером 32×14×8,5 см. Колокол отлит из чугуна, из шести фестонов три отломаны, на тулове имеется каверна. Данный предмет относится к классу ветряных колокольчиков, украшавших карнизы на китайских пагодах. Г.С. Новиков-Даурский уточнил, что колокол был «взят с башни кумирни в Айгуне». Эта башня – «Куй-син лоу», которая была единственной башней-храмом в городе Айгунь [5, л. 264; 7, с. 170]. Специалист, изучающий архивы Г.С. Новикова-Даурского, Н.А. Комарова считает, что И.Т. Шокало поддерживал личные отношения с Г.С. Новиковым-Даурским – их объединяла страсть к краеведению. В декабре 1927 г. фотограф, готовясь к переезду в Москву, совершил дарение музею под влиянием известного краеведа.



Фото 2. АОКМ. АОМ 3858 Ветряной колокол. Конец XIX в. Китай

Хранитель АОКМ О.А. Шевчук считала, что в 1928 г. фотограф Ф. Шокало привёз из Маньчжурии три больших барабана снятых с кумирни [20, с. 210]. Спустя более чем 10 лет материалы, которыми пользовалась Ольга Александровна, составляя описание барабанов, утрачены.



Фото 3. АОКМ. АОМ 6986, 6987 Военные барабаны. Конец XIX в. Китай

Вероятно, данный вывод был сделан в связи с тем, что в инвентарной записи за 1942 г. сведения о трёх барабанах идут на одном листе с графой о наличии ветряного колокола АОМ 3858 [7, л. 170]. Так же можно предположить, что она приняла неразборчиво написанное слово фотограф за имя дарителя Шокало, отсюда появляется инициал Ф [4, л. 68].

Два инструмента являются частью экспозиции АОКМ «Война 1900 года». На мембране меньшего по размеру барабана с АОМ 6986 сохранилось две печати. Малая овальная печать включает четыре иероглифа в традиционном стиле – лаома ченчи<sup>1</sup>. Большая прямоугольная печать плохо сохранилась, часть текста стёрлась в процессе использования инструмента. Однако можно прочесть название мастерской и иероглифы Яншань дунмень нэйчэн<sup>2</sup> – производство находилось в поселении Яншань и располагалось около восточных ворот в черте городских стен<sup>3</sup>. Корпус малого барабана оклеен чёрной бумагой, корпус большого барабана с АОМ 6987, состоящий из изогнутых деревянный планок, покрытия не имеет. На обоих предметах сохранились металлические крепёжные кольца. Мембраны в достаточно хорошем состоянии, закреплены гвоздями с широкими шляпками. Местонахождение третьего барабана военного образца с медным ободом и винтами для натягивания мембраны не установлено.

Дарение предметов музею – это только частью задокументированной деятельности И.Т. Шокало. В 1926 г. в одном из первых номеров специализированного журнала для фотографов «Советское фото» в рамках конкурса «За работой» им была представлена фотография, отображающая повседневную жизнь Благовещенска как трансграничного города.

На левом берегу реки Амур запечатлена группа китайцев. Они расположились на песчаном пляже, который лежал вдоль Краснофлотского бульвара. В первой четверти XX века бульвар представлял собой популярное место как для проведения досуга, так и для коммерческой деятельности. Он пролегал от улицы Торговая, где находились городские торговые ряды «Мавритания», до двухэтажного оптового склада в усадьбе В.М. Лукина – в пределах современных улиц Мухина и Калинина. Краснофлотский бульвар отделял городской сектор от реки, по линии берега был укреплен брёвнами для защиты от сезонного разлива реки Амур [19, с. 49-50, 53, 83-84, 102].



Фото 4. Шокало И. Китаец-парикмахер и его клиенты [21, с. 136]

<sup>1</sup> 老馬正質 – Настоящее качество от мастерской «Старая лошадь».

<sup>2</sup> 洋山东门内城 – Яншань, внутренний город, восточные ворота.

<sup>3</sup> Город Яншань находится на острове Большой Яншань, который входит в архипелаг в акватории Восточно-китайского моря. На карте КНР архипелаг получил статус уезда Шэнсы в провинции Чжэцзян.

По центру кадра на переднем плане оборудование – это таз с водой стоящий на коробе, в котором парикмахер хранил инструмент. Короб и таз мастер носил, закрепив бечёвкой на палке на подобие коромысла. Клиентами китайского парикмахера были китайцы-рыбаки или же работники из ближайших магазинов.

Двадцатые годы и первая половина тридцатых годов XX в. стали для Иасона Тихоновича временем больших перемен. Он вновь вступает в брак, в 1922 г. появляется на свет третья дочь, на сегодня известно о шести детях в семье фотографа Шокало [9, л. 1]. Объём работ, выполняемый фотоателее, увеличился настолько, что к 1923 г. Иасон Тихонович нанимает двух работников [6]. Однако собственного жилья и рабочего помещения фотограф не имел. К данному периоду можно отнести серию видовых фотографий классных помещений и ученических групп Благовещенской школы 2-й ступени № 2, выполненных Иасоном Тихоновичем. Эти снимки входят в коллекцию АОКМ [8].



Рис. 1. Реклама фотоателее И.Т. Шокало [10, с. 105]

В 1924–1926 гг. И.Т. Шокало входил в состав Благовещенского городского совета [10, с. 19]. В инвентарной книге музея за 2009 г. О.А. Шевчук указала профессию И.Т. Шокало как агроном [4, л. 68]. Согласно сведениям, собранным В.Н. Абеленцевым и А.А. Гаршиным, а также выписке из уголовного дела И.Т. Шокало его род занятий – продавец-фотограф. Однако из материалов уголовного дела мы также узнаём, что Иасон Тихонович закончил трёхклассное городское училище, а архивы АОКМ указывают на то, что он получил в музее должность заведующего отделом природы, в обязанности которого входил сбор лекарственных трав для нужд фронта [15, с. 176]. Таким образом, род деятельности И.Т. Шокало, которым он занимался как на основе полученного качественного начального образования, так и в силу жизненного опыта, позволил считать его специалистом в агрономии.

Две сюжетно-видовые фотографии из фондов Хабаровского краевого музея им. Н.И. Гродекова (далее ХКМ) отображают фермерский быт посредством мастерской фиксации момента фотографом И.Т. Шокало. Одна из них описана как «Заимка «Привольный хутор», территория семейства Бондаренко» Амурская область, близ с. Ивановка [17]. Второй снимок «Пахотные работы в поле» ошибочно получил географическую привязку к Приморскому краю, однако при ближайшем рассмотрении можно прийти к выводу, что обе фотографии сделаны в одном хозяйстве с привлечением одних и тех же лиц [18]. Особое внимание привлекает фигура мальчика-пастуха в галифе заправленном в сапоги, белой рубашке и сером кепи – это Пётр Бондаренко сын хозяина фермы Терентия Степановича [13].

Семейство Бондаренко довольно известная династия фермеров, проживавших в Ивановском районе Амурской области, один из представителей которой – Иван Степанович – мог учиться в одно время с И.Т. Шокало в городском училище. Хозяйство Бондаренко было известно передовыми способами ведения [12].

Архивы ХКМ не сохранили истории поступления фотографий, однако датировка создания снимка на основе анализа подписи фотографа, выполненной в правом нижнем углу методом теснения – И.Т. Шокало, позволяет предположить, что снимки сделаны в период с 1913 по 1928 гг. Они могли быть частью стенда на Выставке Приамурского



края 1913 г. Дата переезда фотографа в Москву – это 1928 г., определяется как крайняя точка в хронологии. Начальная точка – 1913 г. – связана с изменением в написании фамилии фотографа. В материалах, поданных в 1912 г. в редакцию адрес-календаря Амурской области, Иасон Тихонович пишет свою фамилию через о – Шоколо. Далее его имя мы встречаем в адрес-календаре за 1915 г., где фамилия фотографа уже написана как Шокало. Данное изменение прослеживается и в оформлении фоторабот [1, с. 86; 2, с. 63].

Переехав в Москву Иасон Тихонович продолжил работать фотографом. Его возвращение в г. Благовещенск в период с 1937 г. по 1941 г. могло быть обусловлено как началом войны, так как по возрасту он уже не подлежал мобилизации в ряды вооруженных сил, так и ужесточением политических репрессии. В ноябре 1937 г. в Томске по обвинению в шпионаже расстрелян Шокало Герман Ясонович<sup>4</sup> уроженец Благовещенска, который, вероятно, был младшим сыном Иасона Тихоновича [16, с. 406]. Не ранее 1943 г. после краткого пребывания в Благовещенске И.Т. Шокало переезжает в г. Тюкалинск Омской области, где его арестовывают в 1945 г. и приговаривают к лишению свободы на 10 лет с поражением в правах сроком на пять лет по части 2-й статьи 58 УК РСФСР. Подробные обстоятельства уголовного дела и место захоронения И.Т. Шокало умершего в заключении 9 июля 1946 г. не известны. Он был реабилитирован 24 марта 1994 г. [9, л. 1].

Биографический сегмент, характеризующий личность благовещенца И.Т. Шокало как дарителя и сотрудника музея, краеведа-любителя и профессионального фотографа, привносит новую главу в историю старейшего музея на Дальнем Востоке.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Амурской областной статистический комитет. Памятная книжка Амурской области на 1913 год, Благовещенск: Т-во «Шалонин и Ко», 1913. – 223 с.
2. Амурской областной статистический комитет. Памятная книжка: Адрес-календарь Амурской области 1915. – Благовещенск: ТД «И.Я. Чурин и Ко», 1915. – 243 с.
3. Амурской областной статистический комитет. Памятная книжка: Адрес-календарь Амурской области 1916. – Благовещенск: ТД «И.Я. Чурин и Ко», 1916. – 232 с.
4. АОКМ, Инвентарная книга «Этнография коренных народов». – 2009. – Т. 1.
5. АОКМ. Акты приёмки экспонатов, 1891–1942. – 515 л.
6. АОКМ. Благовещенцы. 1858–1920-е гг. / сост. Абеленцев В.Н., Гаршин А.А [Электронный ресурс]. – URL: [http://old.museumamur.org/bibliography/%D0%A8?Bibliography\\_page=7](http://old.museumamur.org/bibliography/%D0%A8?Bibliography_page=7) (дата обращения: 4.11.2020).
7. АОКМ. Книга инвентарная описи экспонатов, 1940–1951. – 401 л.
8. АОКМ. Шоколо И.Т. Естественно-географический отдел выставки в школе 2-й ступени № 2 (бывшая Алексеевская женская гимназия) [Электронный ресурс]. URL: <https://goskatalog.ru/portal/#/collections?id=18564397> (дата обращения: 4.01.2021).
9. Архив УФСБ по Омской области. Д. П-1977. Выписка №10/6/С-1373 от 26.08.2020. – 2 л.
10. Весь Благовещенск: справочник на 1926 г. – Благовещенск: Типо-литогр. «Амурская правда» ГОМХа, 1926. – 116 с.

<sup>4</sup> Ясон – современная форма написания имени Иасон.

11. Гай Юйлинг. Айхуэйчэнь шихуа. – Бейцин: Шихуэй кесюе веньсянь чубаньше (Популярная история города Айгунь. – Пекин: Изд-во литературы по социальным наукам), 2015. – 325 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://e.m.jd.com/static/read/dist/index.html?ebookId=30408203&name=%E7%91%B7%E7%8F%B2%E9%95%87%E5%8F%B2%E8%AF%9D> (дата обращения: 10.01.2021).
12. Грабор А.К. Памятник Бондаренко Георгию Терентьевичу памятник истории [Электронный ресурс]. – URL: <http://amur-ivanovka.narod.ru/pamytniki/bondarenko.htm> (дата обращения: 9.01.2021).
13. Грабор А.К. Род Бондаренко [Электронный ресурс]. – URL: <http://amur-ivanovka.narod.ru/raion/histori2.htm> (дата обращения: 9.01.2021).
14. Кашуба С.А. Благовещенское представительство Общества туристов велосипедистов (Русского туринг-клуба) // Материалы 68-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2018. – С. 386-389.
15. Стрельцова И.С., Фоминых Л.А. Амурский областной краеведческий музей накануне и в годы Великой отечественной войны // Дальневосточники на фронте и в тылу 1914-1945г.г. – Благовещенск: АОКМ, 2006. – С. 171-179.
16. Управление МБ РФ по Томской области. Боль людская: книга памяти томичей, репрессированных в 30–40-е и начале 50-х годов / сост. В.Н. Уйманов. – Томск: Красное знамя. – 1992. – Том. 3. – 464 с.
17. ХКМ. Шокало И.Т. Заимка «Привольный хутор», территория семейства Бондаренко [Электронный ресурс]. – URL: <https://goskatalog.ru/portal/#/collections?id=19728181> (дата обращения: 4.01.2021).
18. ХКМ. Шокало И.Т. Пахотные работы в поле [Электронный ресурс]. – URL: <https://goskatalog.ru/portal/#/collections?id=19728172> (Дата обращения: 4.01.2021).
19. Холкина Т.А., Чаюн Л.А. Архитектурное наследие Благовещенска. – Благовещенск: ОАО «Амурская ярмарка», 2006. – 112 с.
20. Шевчук О.А. Этнографическая коллекция в фондах АОКМ // Амурский краевед. – 2008. – № 25. – С. 208-212.
21. Шокало И. Китаец-парикмахер и его клиенты // Советское фото. – 1926. – № 5. – С. 136.

УДК 9

## ЭТЮДЫ ЖИЗНИ... ПУТЬ ХУДОЖНИКА И ЧЕЛОВЕКА (ГОРЛАЧ Б.Т.)

С.В. Юдина,  
заведующий экспозиционно-выставочного отдела  
музейно-выставочного комплекса «Дом И.А. Саяпина»  
Амурского областного краеведческого музея  
им. Г.С. Новикова-Даурского

Борис Трофимович Горлач родился 5 ноября 1917 г. в г. Благовещенске Амурской области в семье рабочего и домохозяйки [2, 8]. Способности к рисованию проявились в самом раннем детстве. После 6-го класса был принят без экзаменов на художественное отделение Благовещенского педагогического техникума, который окончил в 1934 г., получив квалификацию преподавателя рисования и черчения средней школы. Учителем Бориса был педагог и живописец Петр Сергеевич Евстафьев – основатель первого на Дальнем Востоке художественно-промышленного училища в городе Благовещенске. Его талантливыми учениками были как первые выпускники училища – А.Д. Зайцев (1924) и Ф.В. Семёнов-Амурский (1925), так и выпускники Благовещенского художественного училища – И.В. Рыбачук (1937), В.Д. Овчинников (1940), К.И. Шебеко (1940) и др. [3, 67]

Первый год самостоятельной деятельности Борис Трофимович Горлач работал художником-оформителем Амурского областного музея краеведения. Затем 3 года преподавал рисование и черчение в Благовещенской железнодорожной средней школе № 3. Летом 1938 г. выехал в Ленинград, где поступил на работу в 147-ю среднюю школу преподавателем рисования и черчения.

В 1939 г. был призван в Советскую Армию. Служил рядовым-сапером. Участвовал в советско-финской войне. В феврале 1940 г. получил тяжелую контузию головы, в результате чего временно потерял зрение, которое полностью так и не восстановилось. В конце июля 1940 г. демобилизовался. Ленинградский Дом народного творчества направил Горлача Б.Т. в Москву как активного участника художественной самодеятельности на Всесоюзный творческий семинар, при Всесоюзном Доме народного творчества им. Н.К. Крупской, где Борисом Трофимовичем была написана картина «Бой у озера Хасан» для выставки «Оборона СССР».

С января 1941 г. и до начала Великой Отечественной войны Борис Трофимович снова работал в 147-й средней школе г. Ленинграда. С 9-го июля 1941 г. был мобилизован в Советскую Армию. Служил рядовым и сержантом-командиром миномётного отделения в 57-м стрелковом полку 12 стрелковой дивизии 2-й Краснознаменной Армии Дальневосточного фронта. В августе 1945 г. Горлач Б.Т. участвовал в разгроме Квантунской армии в Северной Маньчжурии. Награжден Орденом Отечественной войны II степени (1986 г.) и медалями «За боевые заслуги», «За Победу над Японией» (1945 г.). [9].

После демобилизации в ноябре 1945 г., Борис Трофимович полтора года работал преподавателем рисования и черчения в средней школе № 9 г. Благовещенска, а также художником-графиком областной газеты и типографии «Амурская правда». С октября 1947 г. был принят на учебу в Ленинградский институт живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина Академии художеств СССР на скульптурный факультет,

окончив его с отличием (учился у И.В. Крестовского, М.А. Керзина). В 1953 г. его дипломная работа – двухметровая статуя И.В. Мичурина с веткой яблони в руках экспонировалась в Москве на 2-й Всесоюзной выставке лучших дипломных работ студентов художественных институтов СССР [4].

В январе 1954 г. по конкурсу был принят в аспирантуру при Ленинградском институте живописи, скульптуры и архитектуры им. Репина по специальности «скульптура», которую успешно окончил в ноябре 1957 г. Звание кандидата искусствоведения ему не было присуждено в соответствии с новым положением Министерства культуры СССР, согласно которому с ноября 1956 г. ученые звания для художников, оканчивающих аспирантуру, были отменены с сохранением прав кандидата наук при поступлении на педагогическую работу в вуз. С 1957 г. по 1971 г. работал в Иркутском областном отделении художественного фонда РСФСР художником-скульптором, главным образом, в области монументальной скульптуры.

Наряду с повседневной творческой работой скульптора, в течение 3-х лет Б.Т. Горлач преподавал историю искусств в городском университете культуры; был членом художественных советов при областном отделении художественного фонда; вел кружок эстетики при Союзе художников; был внештатным инструктором райкома КПСС, членом партбюро, с 1961 г. – членом Союза художников России; в 1966 г. – членом комиссии народного контроля.

В феврале 2003 г. Б.Т. Горлач подарил Амурскому областному краеведческому музею им. Г.С. Новикова-Даурского коллекцию своих художественных произведений и супруги – Тырковой Е.П. – 277 предметов. Такой щедрый дар был сделан им на торжественном закрытии выставки, где были представлены их работы в связи с 85-летием со дня рождения Горлача Б.Т. Коллекция Елены Павловны Тырковой насчитывает 93 предмета живописи: картины, этюды, эскизы, варианты работ маслом, написанные в 1947-1988 гг. [1]. Большая часть произведений была создана ею в Рязани. Творческие интересы художницы были разносторонними. Здесь и портреты ветеранов войны и труда, портреты современников, натюрморты, станковые картины, посвященные детям-пионерам и молодежи, учебные работы. Коллекция Горлача Б.Т. датируется периодом с 1941 по 2005 г. и включает: скульптуру, барельефы и горельефы, многофигурные композиции (все из тонированного гипса), графику. Живопись представлена 21 картиной – это портреты жены, родственников, друзей, автопортреты; 90 рисунков, в основном военных лет, сделанные карандашом, пером и тушью на бумаге. В коллекцию вошли также фотографии с изображением скульптур, памятников, созданных Б.Т. Горлачем.

В 2001 г. к 110-летию Амурского областного краеведческого музея Борис Трофимович Горлач подарил две работы: картину Е.П. Тырковой «Дары земли» и портрет художника П.С. Евстафьева – совместную работу супругов. Кроме того, Борис Трофимович передал в дар музею личные документы и фотографии своего учителя (45 предметов), так как долгие годы дружил с ним. В 1955 г. Е.П. Тырковой удалось поработать с П.С. Евстафьевым с натуры, а первоначальное название картине предложил сам Петр Сергеевич – «Последние страницы». Но закончить эту работу Елена Павловна Тыркова не смогла, она ослепла. В конце 1990-х годов Тыркова Е.П. попросила Б.Т. Горлача завершить ее работу и подарить музею. Художник выполнил просьбу жены, и в 1998 г. портрет был подарен музею и экспонировался на выставке работ амурских художников, посвященной 140-летию города Благовещенска [3, 67].

Тема победы в Великой Отечественной войне – главная в творчестве скульптора. Б.Т. Горлач – автор композиций, монументов, памятников в Санкт-Петербурге, Иркутске, Рязани, Каменске и др. городах и поселках. Фронтные рисунки Б.Т. Горлача, бережно хранящиеся в основном фонде Амурского областного краеведческого

музея, имеют не только художественную ценность, но и являются своеобразной летописью, хроникой войны. До наших дней дошла коллекция из 87 работ. Рисунки объединены в 14 серий: «Бойцы 41-го года», «Мои однополчане», «Теряли друзей боевых», «Приказ Родины выполнили», «Разгром Квантунской армии», «Освобождение», «Встреча освободителей» и др. В них документально отражены реальные события истории, изображены все тяготы и трудности, которые испытали солдаты войны: преодолевали горные хребты, затопленные равнины, взорванные мосты, штурмовали сопки. Свидетелем и непосредственным участником этих событий был и сам автор. На рисунке «Я был минометчиком» из серии «В Маньчжурии русский солдат» художник изобразил себя. Несмотря на плохое зрение, Борис Трофимович стрелял метко – не подводил глазомер художника. При переправе через реку Сунхэ огнем своего миномета уничтожил большую группу японских смертников – свыше 40 человек и 3 пулемета, обеспечив успех боевой операции батальона. За этот подвиг он был награжден медалью «За боевые заслуги». Наброски рисунков, которые он делал в краткие минуты передышки со своих командиров, товарищей, Борис Трофимович хранил в солдатском вещмешке вместе с документами. Большинство рисунков (а их было около 200) не сохранилось. Однажды в момент переправы Горлач едва не погиб. Вырвался из рук сверток, где вместе с одеждой и рисунками был партийный билет, и устремился по течению. Он бросился вслед за вещмешком, попал в водоворот и стал тонуть. В последний момент один из солдат протянул ему толстую ветвь дерева. Этот момент Горлач изобразил в своем рисунке «Мое спасение» из серии «С боями через Малый Хинган». Немало рисунков посвятил художник воинам-амурцам, самоотверженно и бесстрашно выполнявшим свой воинский долг. Он гордился тем, что был в их числе. На некоторых запечатлены благовещенцы, павшие в боях на западе и востоке. Художник их хорошо знал и написал комментарии к некоторым рисункам.

«Ремезов – бывший токарь завода «Амурский металлист», младший лейтенант запаса. Был командиром взвода стрелковой роты. Затем, зимой 1942 г., оказался под Сталинградом, был тяжело ранен, умер в госпитале» (рисунок «Младший лейтенант Ремезов». ДВФ, 1941 г. Серия «Воины-амурцы 1941–1945 гг.»). «Молоденький младший лейтенант Щербаков с улицы Чехова был знаком мне с детства. 13 августа 1945 г. в ожесточенном сражении на сопках Маньчжурии был смертельно ранен в живот – зажав рану правой рукой, он умер по-русски, со словами – «Эх! Братцы, пропал я!» (рисунок «Смертельно раненый младший лейтенант Щербаков». Маньчжурия, август 1945 г. Серия «Приказ Родины выполнили»). «Сержант Матюнин Борис, примерно 1924 г.р., был моим полковым товарищем. Бывший студент Благовещенского строительного техникума, он стал смелым автоматчиком. В том же бою, где погиб Щербаков, только он смог отважно добраться до вершины сопки и буквально закатил мощную противотанковую гранату в глубокую траншею круговой обороны японцев, это решило исход боя. В дальнейшем, к сожалению, Матюнин погиб в Маньчжурии» (рисунок «Мой друг сержант Борис Матюнин». Маньчжурия, август 1945 г. Серия «Всё преодолели»). «Старший лейтенант Сабельников был лучшим командиром стрелковой роты 57 стрелкового полка 12 стрелковой дивизии, где я служил. Все однополчане очень уважали этого благородного человека. На станции Сиваки у него была жена – учительница. В ночь на 14 августа 1945 г. во время боя с большим отрядом японских офицеров, в лесу под городом Сун-У, он погиб от пули японского смертника, замаскированного на черной березе» (рисунок «Смертельно раненный ст. л-нт Сабельников»). Маньчжурия, август 1945 г. (Серия «Теряли друзей боевых»). В 2005 г. на выставке «Война в работах художников-фронтовиков Б.Т. Горлача и А.Н. Яр-Кравченко» экспонировались две последние работы Б.Т. Горлача,

созданные им накануне юбилея Победы. Это картины: «Последняя атака – конец Второй мировой войны» (батальная композиция) и «Теряли друзей боевых» [1].

Имея лишь небольшой процент остаточного зрения правого глаза, при общем плохом состоянии здоровья, почти два года художник работал под лампой в 300 ватт, чтобы осуществить свою давнюю творческую мечту. Свои последние произведения автор посвятил светлой памяти воинов-амурцев, не вернувшихся с полей сражений Великой Отечественной войны, в том числе и тех, кто пал на дальневосточных рубежах.

Выполняя пожелания Бориса Трофимовича, музей постоянно организует выставки произведений супругов-художников.

В 2010 г. посетители Амурского областного краеведческого музея смогли по-иному взглянуть на рисунок художника «Отдать меч победителю» из серии «Радость победы». Оказалось, это, была реальная история. Рисунок послужил началом целой поисковой эпопеи. На нем изображено, как японец с поклоном передает советскому военачальнику самурайский меч. «Отдать победителю!» – так звучит надпись на мече, самурай – это японский генерал-лейтенант Тейдзиро Китазава, командующий японской пехотной дивизией.

А советский военачальник – Герой Советского Союза, командующий 2-ой Краснознаменной армией, генерал-лейтенант танковых войск Макар Фомич Терехин. Сюжет с капитуляцией японского генерала, запечатленный Борисом Горлачем, произошел 17 августа в Сахаляне (нынешнем г. Хэйхэ). Уже в наши дни этот рисунок сподвиг амурских музейщиков и краеведов на поиски того самого меча. И он нашелся на родине генерала Терехина – в Рязани. Меч этот Макар Фомич хранил до конца жизни как символ той победы. После его смерти китель, награды, документы, фотографии, некоторые личные вещи и меч были переданы в Рязанский историко-архитектурный музей-заповедник. И вот с сентября по декабрь самурайский меч и исторический рисунок Горлача Б.Т. объединены были в рамках выставки, вызвав огромный интерес у посетителей.

30 августа 2017 г. в Сахалинском областном краеведческом музее открылась выставка из фондов Амурского областного краеведческого музея «Дорогами Маньчжурии» [7], посвященная 72-й годовщине со дня окончания Второй мировой войны. На выставке была представлена серия графических рисунков (48) – документальных свидетельств солдата-освободителя, прошедшего дорогами войны, Бориса Трофимовича Горлача. Рисунки выполнены карандашом, пером и тушью на трофейной японской бумаге. Изображены на них – товарищи по оружию, жители освобождённых маньчжурских деревень, китайские дети, японские военнопленные [6].

В этом же году 1 ноября в Амурском областном краеведческом музее открылась выставка «Борис Горлач: Художник. Скульптор. Фронтвик», посвященная 100-летию со дня рождения художника. В экспозиции было представлено 100 предметов из коллекции, которую при жизни художник передал в музей и завещал: «...к 100-летию со дня рождения (5 ноября 1917 г.) в родном городе Благовещенск устроить выставку произведений художника-скульптора Горлача Б.Т....». Среди экспонатов выставки были представлены графические рисунки, скульптуры, документы, фотографии, альбомы, эскизы, личные вещи художника.

4 сентября 2019 г. в Российском культурном центре в г. Пекин состоялось торжественное открытие мероприятия, посвященного 74-й годовщине окончания Второй мировой войны и Победы китайского народа в войне сопротивления Японии, в ходе которого прошла церемония открытия выставки Амурского областного краеведческого музея «Память военных лет (Графика Бориса Горлача 1945 г.)». Торжественное открытие было организовано правительством Россотрудничества в КНР

совместно с Посольством Российской Федерации в КНР, при поддержке правительства Минобороны России по организации и ведению военно-мемориальной работы в КНР и регионального отделения Российского военно-исторического общества в Амурской области. В торжественном собрании приняли участие: Временный поверенный в делах России в КНР Д.Е. Лукьянцев, заместитель председателя Правительства Амурской области О.В. Лысенко, посол Министерства иностранных дел КНР Юэ Бинь, заместитель начальника департамента Европы и Центральной Азии Китайского народного общества дружбы с заграницей Ху Чуньмэй, и.о. директора Амурского областного краеведческого музея Иванова Е.В. [5].

В качестве почётных гостей мероприятия присутствовали воспитанники Ивановского интернационального детского дома имени Стасовой Е.Д. и представители Ассоциации китайских ветеранов.

Российская сторона выразила глубокую признательность китайскому правительству за бережное отношение к советским воинским мемориалам на китайской земле и поблагодарила за содействие в организации выставки, выразив надежду, что данная экспозиция внесет свой вклад в развитие и сохранение сотрудничества между Россией и Китаем в сфере сохранения исторической памяти. Собравшиеся почтили минутой молчания всех погибших на фронтах Второй мировой войны.

Торжественный вечер продолжился концертом патриотической песни, в исполнении русских и китайских гостей выставки. В Пекинском музее искусств «Цзиньтай» состоялась церемония возложения цветов к памятнику «Советский сокол», символизирующему советских летчиков – добровольцев, сражавшихся в небе Китая против японских захватчиков в 1937 – 1941 гг. [8].

2019 г. в Амурском областном краеведческом музее открылась выставка, посвященная 100-летию со дня рождения художницы Елены Тырковой (1919-1999 гг.). На выставке можно было увидеть 40 живописных работ Елены Павловны. Это натюрморты, этюды, жанровые полотна, портреты современников [2, 12]. Также в экспозиции представлены работы, которые редко можно было увидеть на выставках: «Старые березы» (1953), «Обнаженная» (1953), «Ленинградский дворик» (1957). Дополнили образ выставки фотографии и документы художницы.

Скончались супруги в феврале месяце с разницей в 10 лет, Елена Павловна в 1999 г., Борис Трофимович в 2009 г. Работая в Ленинграде, Благовещенске, Иркутске, Рязани, Борис Трофимович вместе со своей супругой создали в течение почти 60 лет более трехсот произведений изобразительного искусства в традициях русской реалистической школы, многие из которых экспонировались на областных, зональных и республиканских выставках, продолжают свою выставочную деятельность и сейчас.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. АОКМ. Документальный и художественный фонд (АОМ 10923, 26636, 27490, 28882)
2. Великое таинство. Художники Приамурья. Альбом. – Благовещенск: Производственно -коммерческое издательство «Зея», 2004. – 192 с.
3. Никитина Н.Ф. Пётр Евстафьев, вдохновенный художник и педагог // Культура и наука Дальнего Востока. – 2017. – № 1 (21).
4. Фоминых Л.А. Наследие художников Б.Т. Горлача и Е.П. Тырковой в фондах Амурского областного краеведческого музея. 2011 г.
5. URL: <https://www.amurobl.ru/posts/news/v-pekine-otkrylas-vystavka-amurskogo-khudozhnika-pamyat-voennykh-let/>.
6. URL: [http://sakhalinmuseum.ru/news\\_988.php](http://sakhalinmuseum.ru/news_988.php).

7. URL: <http://www.xn----7sbyadipfmlq9bya.xn--p1ai/dorogami-man-chzhurii.html>.
8. URL: [http://www.amurarhiv.ru/arhiv/sobytiya\\_people\\_facts/?ID=6&PAGEN\\_1=7](http://www.amurarhiv.ru/arhiv/sobytiya_people_facts/?ID=6&PAGEN_1=7).
9. URL: [http://podvignaroda.ru/?#tab=navPeople\\_search](http://podvignaroda.ru/?#tab=navPeople_search).







## ИСТОРИЯ РОССИИ

УДК 94(47)(092)

## К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ РЮРИКА

А.В. Баранов,

кандидат исторических наук, доцент кафедры  
истории России и специальных исторических дисциплин  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Традиционно начало древнерусской государственности связывают с именем Рюрика. Однако много вопросов, связанных с этой исторической личностью, по-прежнему вызывают споры представителей научной мысли.

Варягами современники называли пришельцев с Балтики, воинов и пиратов, промышленавших набегами, грабежом, морским разбоем и взиманием дани с завоеванного населения. Слово «варяг» означало «наемник, принесший клятву верности». В европейских языках их именовали викингами. Их этнический состав был весьма пестрым: в основном в него входили скандинавы (шведы, норвежцы), однако этот термин прилагался и к представителям других балтийских народов – датчан, фризов и др.

Согласно «Повести временных лет», в 859 г. варяги «из-за моря» взимали дань с чуди, мери, ильменских словен и кривичей. В 862 г. племена взбунтовались и изгнали пришельцев, отказались платить им дань. Между словенами, кривичами, чудью, весью и, возможно, мерей вспыхнула междоусобица.

В 862 г. варяг Рюрик с братьями Синеусом и Трувором по приглашению ильменских словен, кривичей, чуди и веси или по собственной инициативе со своим отрядом вмешались в вспыхнувший конфликт. Бунт племён был быстро подавлен. Братьям достались княжения в три городовые области:

- Синеус в Белоозеро;
- Трувор в Изборск;
- Рюрик в Ладогу или (по другим данным) в Новгород.

Это событие, согласно утвердившейся в исторической науке традиции, получило название призвание варягов.

На новое место Рюрик прибыл со своим родом русь, этническая принадлежность которого продолжает оставаться предметом научной дискуссии.

Опираясь на свою дружину, Рюрик стал главой Северного центра Руси (условное название), – объединения славянских (словене, кривичи) и угро-финских (чудь, весь) племен. Он правил ими до своей смерти в 879 г. Его резиденция располагалась либо в Старой Ладоге, где археологами обнаружены следы древней варяжской крепости, либо под современным Великим Новгородом на так называемом Рюриковом городище.

Летописное свидетельство о призвании Рюрика, Синеуса и Трувора на княжение в Новгород (Ладогу) в 862 г. считается официальной датой начала русской государственности, принятой в исторической науке. Относительно самого события существуют разнообразные точки зрения, которые касаются:

- достоверности легенды;

- датировки этого события;
- историчности персонажей легенды.

Большинством историков признаётся историчность личности Рюрика.

Не совсем ясным остаётся вопрос об этническом происхождении его и дружины. Многие историки, начиная с Г.Ф. Хольмана (1816), идентифицируют Рюрика с датским конунгом Рёриком (Хрериком) Фрисландским (Ютландским) – маркграфом фризским и датским принцем из династии Скьольдунгов (Б.А. Рыбаков, Г.В. Вернадский, С.Н. Азбелев, А.Н. Кирпичников, Е.В. Пчелов) [6, с. 54-55].

«Западная» часть его биографии исследована довольно обстоятельно. До 850 г. он владел Дорестадом во Фрисландии. В 850-е гг. Рорик перебрался в область р. Эйдера в Южной Ютландии. Возможно, в 852 г. войска Рорика участвовали в блокаде шведского г. Бирки, конкурента датского г. Хедебю [7, с. 134-142].

Примечательно, что род Рюрика владел фризским округом Рустринген – в его названии некоторые исследователи усматривают определенное созвучие с названием народа русь, согласно летописи, якобы пришедшим с Рюриком.

«Русскую» часть жизненного пути Рорика можно реконструировать только в виде гипотезы. Согласно версии А.Н. Кирпичникова, И.В. Дубова и Г.С. Лебедева, в 862 г., по-видимому, состоялись первые переговоры славян с Рюриком, в результате которых его люди прибыли и срубили варяжскую крепость в Ладоге. В 870–874 гг. Рорик вернулся на Запад, чтобы урегулировать отношения с германским и франкским королем по вопросу своих земельных владений. Затем он возвратился на Русь и подавил сформировавшуюся за это время оппозицию во главе с Вадимом Новгородским. Затем он женился на некоей Ефанде, представительнице местной аристократии. Умер Рорик в 879 г. [3, с. 495-499].

Сторонники следующей версии ассоциируют Рюрика со шведским конунгом Рюриком (Эриком) Уппсальским (О. Далин, А.А. Куник) [2, с. 132].

Третья группа исследователей рассматривает Рюрика в качестве выходца из балтийских славян (племени ободритов), где располагался крупный поморский город Рерик, в котором правили их короли. По мекленбургским генеалогиям у одного из ободритских королей Витслава (Годлав), верного союзника Карла Великого, были три внука: Рюрик Мирный, Сивар Победоносный и Трувар Верный (С.А. Гедеонов, А.Г. Кузьмин, О.М. Рапов, В.В. Фомин, В.И. Меркулов) [1, с. 37-38].

Некоторые историки признают Рюрика целиком мифологическим персонажем. Летописный рассказ о его приходе являет собой абсолютный или частичный вымысел. Легендарность летописного известия о Рюрике доказывается тем, что действие происходит в 862 г. в Новгороде, когда собственно города еще не было. Он реально возник не ранее 950-х гг., – почти на 100 лет позже общепринятой даты «призвания варягов». В частности, Е.Н. Носов, В.Л. Янин полагали, что вместо Новгорода в данном случае следует иметь в виду поселение под Новгородом, где есть археологические слои IX в. и которое носит условное название Рюрикова городища [10, с. 54].

К настоящему времени считается фактом, что легенда о приходе Рюрика является поздней. Она внесена в летопись не ранее конца XI – начала XII в. Вместе с тем в сказании отразились определенные реалии первых лет истории Древнерусского государства. Задача ученых – отделить поздние мифы и легенды от исторической реальности, восстановить подлинные события и объяснить причину их искажения в летописи.

Сказание о призвании варягов во главе с Рюриком, в принципе, соответствует традиционному фольклорному сюжету о происхождении государственной власти и правящей династии, что прослеживается у разных народов. Достаточно распространённой была практика заключения соглашений между предводителями

отрядов викингов и местными правителями нескандинавских стран, нанимавших их на службу:

– договор 878 г. между королём Уэссекса Альфредом Великим и предводителем датского Великого войска Гутрумом;

– договор 911 года между французским королём Карлом III Простоватым и предводителем отряда норманнов, осевших в долине Сены, Хрольвом (Роллоном) и др.

По мнению Е.А. Мельниковой и В.Я. Первухина, рассказ о призвании варягов в «Повести временных лет» восходит к сказанию, распространённому в княжеско-дружинной среде. Он мог быть неточным и неверным в деталях и подвергнуться летописной переработке, но в целом отражает реальную историческую обстановку. Разноплеменное население, сконцентрированное на торговых путях, прежде всего в Новгороде и Ладоге, было вынуждено договариваться с дружинами скандинавов, идущих на ладьях по этим путям. Тем самым у славян существовал выбор – воевать с варягами или заключить с ними договор.

Результатом призвания варяжских князей стало заключение ряда (договора) между ними и местной племенной знатью (славянской и финской). Его содержание отражает более позднюю практику регулирования отношений с варягами на Руси, в договорах:

- между русскими князьями и городами;
- между скандинавскими конунгами и знатью.

Приглашённые на княжение варяги были ограничены условиями управлять и вершить суд в соответствии с нормами обычного права, принятого у местных племён. Данные ограничения ставили князя в зависимость от местного общества и стимулировало более быструю интеграцию варягов в культурно-историческую среду восточных славян [5, с. 249-256].

До сих пор остаётся загадкой происхождение братьев Рюрика – Синеуса и Трувора, относительно решения которой существует несколько точек зрения:

- невозможность разрешить эту загадку (Е.А. Мельникова) [5, с. 249-256].
- имена братьев являются ошибочным переводом эпитетов самого Рюрика («верный», «победоносный») (А.А. Куник, И.Д. Беляев, Г.В. Вернадский) [2, с. 133-134].
- имена Синеуса и Трувора представляют собой искажённый перевод со шведского языка выражения «со своим родом и верной дружиной» (Г.З. Байер, Б.А. Рыбаков) [8, с. 21-24].
- историчность Синеуса и Трувора, умерших значительно раньше старшего брата. При этом ничего неизвестно об их деятельности (Г.С. Лебедев, А.Н. Кирпичников, Е.В. Пчелов) [3, с. 495-499].
- легендарный характер младших братьев Рюрика (Д.С. Лихачёв, М.Б. Свердлов, А.С. Королёв) [9, с. 93-95].

Материалы летописи говорят о последующем расширении подвластных Рюрику земель. К концу жизни его власть простиралась на Новгород, западно-двинских кривичей (Полоцк), финно-угорские племена меря (Ростов) и мурома (Муром).

В поздней Никоновской летописи (первая половина XVII в.) сообщается о смуте в Новгороде, жители которого были недовольны правлением Рюрика. Данное событие пришлось на 864 г., когда согласно Ипатьевской летописи Рюрик основал Новгород. В ходе подавления восстания Рюрик убил некоего Вадима Храброго [4, с. 9].

Почти ничего неизвестно о семье Рюрика, сколько у него было жён и детей. Летописи сообщают только об одном сыне – Игоре. Согласно Иоакимовской летописи, Рюрик имел несколько жён, одной из которых была мать наследника – норвежская княжна Ефанда. Возможно, помимо Игоря, у Рюрика были и другие дети. Во всяком

случае, в русско-византийском договоре 944 г. упоминаются племянники Игоря – Игорь и Акун.

Многие исторические факты, связанные с существованием Рюрика и его эпохи, по-прежнему не могут быть однозначно решены и истолкованы. Позиции исследователей расходятся в достаточно широком диапазоне мнений: от признания реальности личности основоположника первой правящей династии до полного отрицания его существования. Определенную сложность в решении этого вопроса добавляют немногочисленные письменные источники, порой содержащие противоречивую информацию о древнем периоде русской истории.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Кузьмин А.Г. Начало Руси: тайны рождения русского народа. – М.: Вече, 2003. – 426 с.
2. Куник А., Розен В. Известия ал-Бекри и других авторов о Руси и славянах. СПб. : Тип. Академии наук, 1878. – 192 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.litres.ru/arist-kunik/izvestiya-al-bekri-i-drugih-avtorov-o-rusi-i-slavyanah-chast-2-razyskaniya-a-kunika/> (дата обращения: 05.01.2021).
3. Лебедев Г.С. Эпоха викингов в Северной Европе и на Руси. – СПб.: Евразия, 2005. – 640 с.
4. Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 288 с.
5. Мельникова Е.А. Ряд в Сказании о призвании варягов и его европейские и скандинавские параллели // Мельникова Е.А. Древняя Русь и Скандинавия: избранные труды / под ред. Г.В. Глазыриной и Т.Н. Джаксон. – М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2011. – С. 249-256.
6. Пашуто В.Т. Русско-скандинавские отношения и их место в истории раннесредневековой Европы // Скандинавский сборник. – Таллин, 1970. – Вып. 15. – С. 51-62.
7. Пчелов Е.В. Рюрик. – М.: Молодая гвардия, 2010. – 316 с.
8. Рыбаков Б.А. Первые века русской истории. – М.: Наука, 1964. – 242 с.
9. Свердлов М.Б. Домонгольская Русь: Князь и княжеская власть на Руси VI – первой трети XIII вв. – СПб.: Акад. Проект, 2003. – 734 с.
10. Янин В.Л. Очерки комплексного источниковедения (Средневековый Новгород): учеб.пособ. – М.: Высшая школа, 1977. – 240 с.

УДК 32.019.51

## РОЛЬ АМУРСКОЙ ПРЕССЫ В ИДЕОЛОГО-ПРОПАГАНДИСТКОЙ КАМПАНИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ВЫБОРАМ В ВЕРХОВНЫЙ СОВЕТ СССР В 1946 ГОДУ

А.А. Дегтярева,  
преподаватель общеобразовательных дисциплин  
ГПОАУ «Амурский технический колледж»

Выборы в демократических государствах должны быть направлены на обеспечение эффективного государственного и муниципального управления, организацию оптимального представительства граждан во властных структурах, обеспечение доверия народа к власти. Все это в совокупности может стать основой для продуктивного взаимодействия населения и власти.

Такая задача стояла перед государством и в советский период. Изучение практики проведения выборов в советском государстве в 1946 г. позволяет систематизировать опыт, накопленный в данной сфере, выявить его положительные стороны и негативные последствия, а также сделать выводы о возможностях использования опыта в условиях модернизации современного общества.

Опыт советских избирательных кампаний, результатом которых всегда была высокая явка избирателей, позволит выстроить новую систему выборов в органы народного представительства, модернизировать институт выборов.

На первом этапе кампании публиковались директивная статья и серия статей в центральной и местной прессе, на втором – готовились агитаторы и члены избирательных комиссий, на третьем – инициировалась активность народа, на четвертом – реализовались цели кампании: день голосования превращался во всенародный праздник. Потом публично отчитывались об успехах.

Избирательная кампания в прессе стартовала после двух публикаций в «Правде» и других центральных газетах: первая содержала «Указ Президиума Верховного Совета СССР от 5 октября 1945 г. «О проведении выборов в Верховный Совет СССР», вторая – «Положение о выборах в Верховный Совет СССР», принятое 11 октября 1945 г. Передовицы «Правды» датировались днем, следующим за Указом и Положением. Кампания в местной прессе началась в следующие несколько дней (5 октября было пятницей). Амурская областная газета «Амурская правда» напечатала их на другой день после выхода «Правды», районные и городские газеты Амурской области - через несколько дней. В период кампании местные газеты получали идеологическую подпитку от центральной «Правды» и областной «Амурской правды».

Анализируя тематику газетных публикаций в целом можно выделить следующие основные темы:

- 1) работа агитаторов (планы, результаты);
- 2) кандидаты в избирательные комиссии и их избрание, работа комиссий по формированию списка избирателей;
- 3) информация для избирателей, «в помощь агитатору» (разъяснение конституции и избирательной системы, полномочия Советов);
- 4) информация о кандидатах и их выступлениях;
- 5) «производственный подъем масс» (перевыполнение планов и результаты).

В отчетах агитаторы предпочитали фиксировать хорошую работу, но была в них предусмотрена и самокритика. На самом деле, без вмешательства агитаторов было трудно понять, что делать с бюллетенем избирателю.

Практика проведения выборов показывала, что участие в выборах по сути было не правом, а обязанностью граждан. Агитаторы следили и отчитывались по часам за то, чтобы до избирательного участка дошли все граждане.

Далее шла подготовка актива - агитаторов для избирательных кампаний и отбор членов избирательных комиссий. Это тоже освещалось в прессе: перепечатывались статьи под заголовками «В помощь агитатору», «В помощь избирателю» или «Положение о выборах».

Большую роль в организации массово-политической работы в Амурской области играла периодическая печать.

Областная газета «Амурская правда» имела большую периодичность, чем городские газеты, поэтому о выборах в 1946 г. она опубликовала более 416 статей и заметок. Следует отметить, что очень большое внимание газета уделила отчетам о перевыполнении производственного плана в честь проведения выборов.

Так, с начала 1946 г. развернулась пропаганда 4-5-летнего плана восстановления и развития народного хозяйства, сопровождавшаяся масштабным социалистическим соревнованием [1]. Материалы о социалистическом соревновании занимали ведущее положение на страницах прессы. Обычно их печатали на передовой полосе. В рубрике «Партийная жизнь» упор делался на повышение идейного уровня коммунистов. Многие положения, публикуемые в газетных статьях, дублировали решения амурского обкома ВКП(б).

Освещалась деятельность агитпунктов, которые должны были стать не только местами непосредственного голосования, но и центрами проведения досуга рабочих, интеллигенции, пожилых людей. Активная политическая работа велась с молодежью по изучению государственного устройства СССР, советского избирательного закона. Перед аудиторией с докладами о задачах социалистического строительства выступали директора школ и высокопоставленные партийные лица. Кроме этого, планировали проводить концерты с участием всех собравшихся [4].

В прессе появлялись сведения, что некоторые организаторы выборов формально относятся к своей работе [5]. Но такого рода публикации встречались редко, чтобы не допустить систематического формирования у избирателей негативных представления о подготовке предвыборной кампании. Критический материал старались выдавать порционно.

На волне предвыборной кампании выдвигалась инициатива по повышению темпов социалистического соревнования и продолжению развертывания стахановского движения среди текстильщиков, шинников, лесорубов, колхозников и специалистов других отраслей народного хозяйства [6].

Газета незамедлительно реагировала на указания амурского обкома ВКП(б). Отдельное внимание следует обратить на пропагандистские кампании, инициировавшие по приказу партийных группировок и отдельных лиц из состава ЦК ВКП(б). Постановлений пленумов и по данным кампаниям не было, но в прессе материалы, обличавшие деятельность враждебных партии и советскому народу элементов, встречались нередко.

Роль СМИ была определяющей, так как периодическая печать позволяла охватить пропагандой огромные массы людей. «Амурская правда» напрямую подчинялась областному комитету партии и следовала в своей деятельности его указаниям. Спектр освещавшихся политических кампаний был также широким. Помимо публикации материалов, связанных с постановлениями ЦК ВКП(б) и обкома,

а также перепечатывания передовых статей центральных газет, издательство публиковало свои собственные заметки, которые также имели идеологический оттенок.

10 февраля 1946 г. в Амурской области состоялись выборы в Верховный Совет СССР второго созыва. Данное событие связано с одной из идеологических кампаний послевоенного времени. Советская историография рассматривала данное событие как важную политическую кампанию, с новой силой продемонстрировавшую полное единение партии и народа [12, с. 119].

В первую неделю января 1946 г. на предприятиях и в различных учреждениях Амурской области проходили собрания трудящихся, посвященные выдвижению кандидатов в депутаты Верховного Совета СССР. На всех собраниях единодушно выдвигались: всенародный кандидат в депутаты И.В. Сталин и его соратники, члены Политбюро ЦК ВКП(б) В.М. Молотов, М.И. Калинин, К.Е. Ворошилов, Л.М. Каганович, А.И. Микоян, А.А. Жданов, Н.С. Хрущев, Л.П. Берия, Н.М. Шверник, Н.А. Вознесенский и другие. Выдвижение этих кандидатур рассматривалось как выражение воли народа, сплоченного вокруг большевистской партии и советского правительства, как демонстрация всенародного одобрения сталинской внутренней и внешней политики. Кандидатами в депутаты Верховного Совета СССР от блока коммунистов и беспартийных по избирательным округам РСФСР из Амурской области Хабаровского края, Дальневосточного избирательного округа: Р.К. Назаров – советский партийный деятель, первый секретарь Хабаровского краевого комитета ВКП(б) в 1946-1949 гг., С.А. Гоглидзе – деятель советских спецслужб, генерал-полковник, кандидат в члены ЦК КПСС (1939-1953), Ф.А. Мамонов – председатель Центрального бюро пролетарского студенчества при ЦК Союза работников сельскохозяйственного машиностроения, И.С. Юмашев – командующий Тихоокеанским флотом, Герой Советского Союза.

Увеличивалось количество агитпунктов. Так, например, в Амурской области до опубликования Указа Президиума Верховного Совета СССР отсутствовали агитпункты и семь читален требовали ремонта. В период подготовки было оформлено и оборудовано 37 агитпунктов, приведены в порядок все 19 изб-читален, 12 клубов [3]. На агитпунктах имелись портреты вождей, лозунги, плакаты, различная литература для избирателей.

Для осуществления широкой агитационно-пропагандистской работы агитколлективы пополнялись новым составом агитаторов. Их подбирали из наиболее политически грамотных коммунистов, комсомольцев, интеллигенции села. Активное участие в агитационной работе приняли учителя. В Амурской области 278 учителей работали агитаторами, 17 заведовали агитпунктами, 56 оказались избранными в состав участковых избирательных комиссий по выборам в Верховный Совет СССР [5]. Учителя не только сами вели пропагандистскую работу, но и помогали другим агитаторам. Так, Чеченина Татьяна Яковлевна, учительница Увальской средней школы провела с избирателями 15 бесед по изучению «Положения о выборах», Сталинской Конституции и доклада В. М. Молотова. Татьяна Яковлевна широко использовала материалы, помещенные в газетах, журналах и художественную литературу, ежедневно консультировала агитаторов и помогала им вести дневники работы [2].

Работники Свободненской городской библиотеки организовывали выставки избирательной литературы для школьников и всех желающих.

Проводились комсомольские лыжные эстафеты, посвященные выборам в Верховный Совет СССР.

Школьники области также оказывали помощь агитаторам. Они проверяли списки избирателей, которым потребуется транспорт в день выборов. Молодежные бригады



выступали на агитпункте при школе, проводили концерты на собраниях избирателей. Кроме того, в Благовещенске проходили слеты пионеров, посвященные выборам в Верховный Совет СССР.

Амурский областной комитет ВКП(б) внимательно следил за подготовкой к выборам. 12 января 1946 г. бюро обкома ВКП(б) приняло постановление «О ходе подготовки к выборам в Верховный Совет СССР». В нем отмечалась медлительность в подготовке избирательных участков, небрежность в составлении списков избирателей. Постановление обязало секретарей горкомов и райкомов партии лично проверить готовность каждого избирательного участка к выборам и принять меры к проведению работ по их подготовке и оформлению [4]. Усиливавшаяся деятельность горкомов и городских первичных парторганизаций, их помощь сельским районам, куда они направили партийных и комсомольских активистов, обеспечили широкий размах агитационно-пропагандистской работы и успешное проведение выборов в Верховный Совет СССР.

Городскими и районными комитетами ВКП(б) были организованы встречи кандидатов с избирателями. По всем избирательным округам Амурской области к 31 января 1946 г. было проведено 83 собрания с выступлением кандидатов в депутаты перед избирателями, где присутствовало 66410 человек [6]. Эти выступления были организованы на собраниях коллективов предприятий, на крупных участках, в домах культуры и клубах. На собраниях кандидаты рассказывали о своей трудовой жизни и благодарили избирателей за оказанную им поддержку.

Задачи пропаганды и агитации решались с помощью средств массовой информации. Различная информация о выборах размещалась в издаваемом отделом пропаганды и агитации Амурского обкома ВКП(б) «Блокноте агитатора», в областных, районных и городских газетах, присутствовала в кинофильмах, была включена в программу передач областного и местного радиовещания. Газеты изо дня в день разъясняли основные принципы советской Конституции, популяризировали избирательный закон, освещали вопросы организационной и агитационно-пропагандистской работы. Они обобщали положительный опыт подготовки к выборам в СССР, вскрывали имеющиеся недостатки в деятельности местных общественных организаций, помогали эти недостатки устранять. Печать показывала «вдохновляющую и организующую роль большевистской партии в деле социалистического преобразования страны» и в защите Родины [1]. Повседневное освещение достижений хозяйственного и культурного строительства и показ конкретных изменений в жизни регионов, республик и областей делали газеты ценным пособием для пропагандистов и агитаторов. Вся деятельность советской печати была направлена на то, чтобы успешно обеспечить активное участие в выборах в Верховный Совет СССР всех избирателей, обеспечить агитацию за кандидатов «блока коммунистов и беспартийных». Во время подготовки к выборам в Верховный Совет СССР, как и во время других политических кампаний, советская печать успешно справлялась со своими задачами и являлась средством мобилизации политической активности населения.

Выборы в Верховный Совет СССР стимулировали успехи трудящихся Амурской области в промышленности и сельском хозяйстве. Это было особо актуально в условиях послевоенного восстановления экономики. На собраниях по выдвижению кандидатов в депутаты трудящиеся брали на себя повышенные трудовые обязательства. Трудящиеся Амурской области давали обещание еще шире развернуть социалистическое соревнование за быстрее выполнение взятых обязательств. Колхозники объявляли социалистическое соревнование за досрочную подготовку к

весенней посевной кампании. Промышленные предприятия вызывали друг друга на соревнования.

По воспоминаниям участников советских выборов, явка избирателей обеспечивалась своеобразной установкой на их праздничный характер. Представители власти использовали двойную методику: настрой на патриотизм, чувство гражданского долга и организацию торговли на избирательных участках, где можно было приобрести дефицитные продовольственные товары.

Приведенные данные позволили сделать вывод, что проводимая под контролем партийного руководства агитационная работа имела положительные последствия, так как обеспечивала высокую явку избирателей. Главная ее функция заключалась в повышении политической грамотности населения страны. Она не могла повлиять на результаты голосования, так как выборы в СССР проводились на безальтернативной основе. Но высокую явку избирателей на избирательные участки, за счет давления на сознание народных масс, она обеспечивала. Авторитарный режим отвергал свободу проведения предвыборной агитации, делая упор только на информационную составляющую этой работы.

Но следует отметить, что среди избирателей присутствовали и другие настроения.

Зафиксированы случаи отказа от голосования. Особым свидетельством стали надписи на бюллетенях «критического характера». Но в целом их было гораздо меньше, чем «одобряющих». Среди надписей отрицательного характера имеются следующие: «Для меня выборов нет», «Дайте хлеба», «Вы меня накормите, а потом голосовать зовите», «Обман – не выборы, а пародия с большим шумом», «Нужно ликвидировать взятки и блат и создать такое государство, за которое боролся Ленин».

Участие граждан СССР, в том числе жителей Амурской области, в выборах в Верховный Совет СССР проходили при отсутствии реальной политической конкуренции. В тоже время необходимо отметить факт, что в исследуемый период в СССР начинает формироваться стабильная правовая система. Ее основа была заложена именно через законодательное закрепление прав граждан участвовать в выборах и, соответственно, в управлении государством. Высокая явка избирателей, которая достигалась за счет четкой организации избирательных кампаний под контролем партии, и слаженной работы избирательных комиссий и агитаторов-пропагандистов, о чем свидетельствуют источники.

Обращение к историческому опыту проведения выборов в Верховный Совет СССР 1946 г. в советском государстве на примере Амурской области должно способствовать модернизации современной избирательной системы. Необходимо проводить активную работу с населением по популяризации деятельности избираемых органов и должностных лиц, привлекать граждан к участию в управлении государственными делами. Необходимо возродить применяемую в советский период практику исполнения депутатами наказов избирателей. Это усилит процесс взаимодействия власти и граждан.

В преддверии выборов в Верховный Совет СССР 1946 г. развернулась массовая идеолого-пропагандистская кампания. Активно работал отдел пропаганды и агитации Амурского обкома партии: увеличилось количество агитпунктов и агитаторов, регулярно проводились лекции и беседы с избирателями об основных вопросах государственного устройства СССР, Сталинской конституции, биографиях кандидатов в депутаты. Подчеркивалась передовая роль партии, ее заслуги в Великой Отечественной войне.

На страницах областной газеты «Амурская правда» (органа Амурского обкома ВКП(б) и областного совета депутатов трудящихся) представлен полный отчет о

происходивших событиях, успехах и недочетах в рамках этой кампании. Взлет политической активности стимулировал трудовую активность населения.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Амурская правда: ежедневная газета, издаваемая в Благовещенске. – Благовещенск. – 1946. – № 2. – С. 1.
2. Амурская правда: ежедневная газета, издаваемая в Благовещенске. – Благовещенск. – 1946. – № 3. – С. 1-3.
3. Амурская правда: ежедневная газета, издаваемая в Благовещенске. – Благовещенск. – 1946. – № 4. – С. 1.
4. Амурская правда: ежедневная газета, издаваемая в Благовещенске. – Благовещенск. – 1946. – № 3. – С. 3.
5. Амурская правда: ежедневная газета, издаваемая в Благовещенске. – Благовещенск. – 1946. – № 7. – С. 1.
6. Амурская правда: ежедневная газета, издаваемая в Благовещенске. – Благовещенск. – 1946. – № 12. – С. 1.
7. Заславский С. Первые послевоенные выборы 10 февраля 1946 // Журнал о выборах. – 2011. – № 2. – С. 51-57.
8. Зубкова Е. «Все на выборы!»: советская демократия в восприятии современников // Зубкова Е. Ю. Послевоенное советское общество: политика и повседневности. 1945-1953. – М., 1999. – С. 111-119.
9. Мотревич В. П. Выборы в Верховный Совет СССР 1946. – Режим доступа: <https://hist.igni.urfu.ru/dais/articles/10/Motrevich.doc>.

УДК 908

**ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ  
КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СРЕДИ  
КИТАЙСКИХ ТРУДЯЩИХСЯ СОВЕТСКОГО ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА  
В 1920-1930-е гг.**

**О.В. Залесская,**  
доктор исторических наук,  
декан международного факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

После Октябрьской революции 1917 г. партией большевиков было провозглашено начало строительства новой пролетарской социалистической культуры. Новая культура понималась как система политической и идеологической ориентации, соответственно, функции и цели культуры состояли во внедрении в сознание человека превосходства идеологии и политики советской власти. Социалистическое общество изначально задумывалось как общество с качественно новыми экономическими, политическими и культурными характеристиками. В советском государстве начала разворачиваться культурно-просветительная работа – система мероприятий, содействующих коммунистическому воспитанию трудящихся, росту их культурного уровня и развитию творческих способностей.

На Дальнем Востоке России культурно-просветительная работа начала разворачиваться после установления Советской власти на Амуре 5 февраля 1920 г. Во всех селах Приамурья намечалось открыть избы-читальни, были сделаны первые шаги к ликвидации массовой неграмотности. При Амурском областном управлении народного образования (облоно) возник культотдел, а в губернии было учреждено несколько должностей районных инструкторов по внешкольному образованию. В период ДВР культурно-просветительную работу должно было вести образованное 16 апреля 1920 г. Министерство Народного Просвещения Дальневосточной Республики, однако из-за отсутствия средств почти все избы-читальни, рабочие клубы, школы для взрослых и другие просветительные учреждения, возникшие за предыдущий год, к лету 1921 г. были закрыты.

После упразднения ДВР руководство народным образованием в регионе было поручено Дальневосточному областному управлению народного образования (Дальоно), на местах – губернским и уездным комитетам народного образования. Культурно-просветительная работа начала возрождаться, был усилен контроль за уровнем ее проведения и многообразием форм. Так, например, в ноябре 1922 г. при Амурском губбюро РКП(б) был создан агитационно-пропагандистский отдел. Его возглавил опытный партийный работник В.Л. Абрамович, направленный в Амурскую область решением Дальбюро ЦК РКП(б). Под руководством агитпропотдела стали открываться клубы, при которых организовывались политико-просветительные кружки, избы-читальни.

Сложность культурно-просветительной работы на Дальнем Востоке состояла в том, что охватить просветительской деятельностью требовалось и нацменьшинства дальневосточного региона, среди которых едва ли не самой многочисленной группой были китайцы. Развертывание культпросветработы среди китайских подданных

советского Дальнего Востока (прежде всего, конечно, среди китайских трудящихся) призвано было оказать непосредственное влияние на воспитание у них интернационального сознания и приобщить к делу строительства социалистического общества. В русле проводимой в советском государстве национальной политики китайские рабочие должны были, в перспективе, стать проводниками революционных идей в Китае. Культурно-просветительная работа как составляющая процесса построения нового социалистического общества была, вместе с тем, важнейшим направлением в деле воспитания китайских рабочих в духе пролетарского интернационализма.

Среди задач культпросветработы среди нацменов были: ликвидация неграмотности, организация изб-читален и библиотек, выделение для нацменов мест в вузах, реорганизация национальных школ, издание учебников и методических пособий, вовлечение нацменов в профсоюзы, улучшение их жилищных условий. На культпросветработу среди нацменьшинств выделялись специальные средства, сметы по которым не подлежали сокращению [6, д. 610, л.л. 67-75].

В записке секретаря Дальбюро ЦК РКП(б) Н.А. Кубяка (от 15 ноября 1923 г.) подчеркивалась сложность национального вопроса на советском Дальнем Востоке и предлагалось шире освещать в периодической печати экономическое положение нацменьшинств, «доказывая фактами мысль, что трудящиеся-нацмены являются верными защитниками рабоче-крестьянской власти»; чаще ставить национальный вопрос на ячейках и собраниях, «предварительно подготовив докладчиков и фактические материалы в пользу нацменьшинств» [7, д. 88, л. 16]. В целях денежного снабжения дальневосточных организаций РКП (б) Дальбюро ЦК РКП (б) утвердило смету на 1923 г. в сумме 140 тыс. руб., из которых 1750 руб. предназначались для Дальбюро Харбина [3, д. 8, л. 13]. Согласно директиве Дальбюро ЦК РКП (б), все областные и уездные комитеты Дальбюро должны были «использовать происходившие события в Китае в целях привлечения китайской эмиграции на нашу сторону»: предписывалось под лозунгами национального объединения повсеместно устраивать митинги китайских рабочих с киносеансами, для чего необходимо было привлечь китайских коммунистов [3, д. 8, л. 30]. В планах краевых органов было развертывание культпросветработы не только среди китайских рабочих советского Дальнего Востока, но и Китая.

Одним из путей реализации ленинской идеи единого антиимпериалистического фронта были попытки претворения в жизнь планов Коминтерна по развертыванию национально-революционного движения в Азии и, в частности, в Китае. Решению этой задачи должно было способствовать ведение коммунистической пропаганды на территории Китая и России, особенно в приграничных областях, повсеместное создание в крупных городах Сибири и Дальнего Востока инотделов, китайских секций и китайских коммунистических ячеек. Так, на заседании Иманского уездбюро РКП от 9 августа 1922 г. прибывшему из Приморского облбюро РКП бывшему редактору китайской рабочей газеты в Чите Лю-сен-по было поручено ведение профсоюзной работы среди китайских рабочих, выяснение точного количества китайских рабочих в Имане и объединение их в китайскую секцию при Иманском упрофбюро [3, д. 20, л. 44]. С 1923 г. в штатах губернских отделов народного образования были учреждены должности инструкторов в области просвещения нацменьшинств. В задачи инструктора входило: урегулирование вопросов, связанных с финансированием и снабжением литературой нацменовских учреждений; налаживание связей с секциями нацменов; организация культпросветработы среди нацменьшинств и т.п. Губкомам было предложено усилить работу среди корейского и китайского населения путем включения в свои штаты соответствующих секций, а укомам, где нацменьшинства

составляли не менее 20 % общего числа населения уезда, – соответствующих инструкторов. При отсутствии инструкторов работа среди нацменьшинств должна была вестись через нацчейки, комиссии и штатных уполномоченных при отделах агитации и пропаганды [8, с. 146].

Необходимо было развернуть работу среди иноязычного контингента (являющегося при этом гражданами другого государства), в среде которого был очень высок процент неграмотности. Следовало также учитывать общий низкий уровень образованности китайских рабочих, сезонный характер их труда, нехватку учебной литературы, отсутствие квалифицированных преподавателей. Зачастую преподавателями в ликпунктах для китайских трудящихся работали случайные люди, в прошлом занимавшиеся торговлей, контрабандой, спекуляцией. Критерием отбора «ликвидаторов неграмотности» был наличие минимального уровня образования. Мероприятия же по подготовке педкадров в крае были эпизодическими и не могли удовлетворить возникающие потребности в учителях.

Только в мастерских Никольска-Уссурийского и на руднике Сучана насчитывалось более 450 китайских рабочих. Между тем настроения китайской молодежи оставались совершенно неизученными, культпросветработа признавалась чрезвычайно слабой, поэтому китайские комсомольские ячейки в Никольске-Уссурийском и Сучане были охарактеризованы как «умирающие». Если на 1 января 1927 г. в этих населенных пунктах было 65 чел. китайцев-комсомольцев, то к 1 марта 1928 г. их количество сократилось до 9 чел. В связи с событиями на КВЖД 1929 г. часть китайских рабочих на Дальнем Востоке России, в основном кадровые рабочие, выразила поддержку действиям советского правительства. В рабочих коллективах организовывались собрания, беседы, читки газет, совещания активов. Была проведена организационная работа по линии Осовиахима. В китайские общежития были направлены русские партработники для проведения бесед с рабочими. На китайском языке были выпущены ноты советского правительства, брошюра «Чьи интересы защищают захватчики КВЖД». Значительно активнее стали распространяться газеты «Рабочий путь» и «Авангард» [1, д. 267. л.л. 1-7]. Но большинство же китайских рабочих не стремились участвовать в обсуждении сложившейся политической ситуации и вообще слабо разбираясь в происходящих событиях.

Одним из направлений культурно-просветительной работы среди китайских трудящихся было создание в дальневосточном регионе клубов для восточников. Клубы должны были объединять рабочих и выполнять просветительную функцию. К 1927 г. на Дальнем Востоке функционировали 6 клубов для восточников, с общим количеством членов почти 2 тыс. чел., преимущественно, китайских рабочих [8, с. 149]. При всех клубах были организованы профкружки. Китайские профработники, тем не менее, многократно были замечены в грубом обращении с китайскими рабочими, и в связях с китайскими торговцами. Между китайскими инструкторами зачастую возникали склоки, в которые втягивали рядовых китайцев. Работа клубов велась при постоянной нехватке методической литературы по культработе и квалифицированных китайских культработников; помещения клубов нуждались в ремонте. Как явствовало из заседания бюро Владивостокского горкома ВКП(б) от 20 сентября 1933 г., в клубе 1-го Мая не была развернута пропаганда строительства социалистического общества, пропаганда решений Коминтерна по международному положению и революционному движению в Китае. Кружки при клубе по военизации и физкультуре, а также библиотека не развернули массовой работы среди китайских рабочих. Стенгазета выходила нерегулярно. Помощь со стороны кининструктора отсутствовала. Смета расходов клуба не была утверждена, источником существования клуба были платные постановки, иногда небольшие суммы на содержание клуба выделялись

профорганизациями [4, д. 595, л.л. 257-258]. Решением секретариата ВЦСПС от 28 февраля 1936 г. китклубы были переданы профорганизациям: во Владивостоке – ЦК союза рыбаков, в Благовещенске – обкому союза медиков, в Хабаровске – комитету по водному хозяйству [8, с. 150]. Деятельность клубов в крае была свернута с началом масштабных репрессий в отношении китайцев.

Профорганизации по мере возможности финансировали работу и газет для восточных рабочих, которые были одной из форм культурно-просветительной работы. Так, в 1932 г. во Владивостоке выходила газета для восточников «Портовик». При тираже 1 тыс. экз. в месяц доходы газеты не покрывали расходы. На заседании бюро Владивостокского горкома ВКП(б) 28 апреля 1933 г. было принято решение выделить газете «Китайский рабочий» дотацию в сумме 39,4 тыс. руб., причем 15 тыс. руб. из этой суммы должна была внести фракция Горсовета, а 24,4 тыс. руб. – изыскано по линии профсоюзных организаций [4, д. 595, л. 105]. Муниципальные власти неохотно выделяли деньги на культпросветработу среди восточников. Так, например, Могочинский райисполком в 1935 г. использовал деньги, переведенные для налаживания культурно-просветительной работы среди китайцев, на ремонт ассенизационного обоза, в том же году Благовещенский горсовет передал коммунальному хозяйству города 70 тыс. руб., предназначенных на развитие китайских ликпунктов [5, д. 2, л. 6].

Одной из трудностей, препятствовавших масштабному развертыванию политико-просветительных мероприятий среди китайских рабочих, была постоянная нехватка инструкторов по культмассовой работе. Уровень культпросветработы среди восточных рабочих нельзя было считать удовлетворительным, мероприятия по повышению политической грамотности рабочих проводились эпизодически. В 1932 г. на мысе Чуркина только 5 чел. из китайских рабочих являлись членами Владивостокского портового комитета ВКП (б) [2, д. 22. л. 24]. Китайские грузчики предпочитали работать плохо, избегая бастовать, из опасения, что «заберут в ГПУ». Управление Мортрана не интересовалось, в каких условиях живут китайские рабочие. «Миллионкой № 2» называли Восточный комбинат. Восткомбинат был создан для восточных рабочих, но жили там в основном не рабочие, а торговцы, продукты получали тоже торговцы [2, д. 22. л. 28]. Работа грузчиков ни на одном этапе не была механизирована.

На заседании бюро горкома ВКП(б) от 5 января 1931 г. было отмечено, что, так как в рыбной промышленности значительную часть рабочей силы составляют восточные рабочие, руководству рыбных организаций следует обеспечить развертывание на местах систематической массовой работы среди восточников, решительной борьбы с проявлениями великодержавного шовинизма, обеспечение систематической подготовки квалифицированных кадров из восточных рабочих, выдвижение их на руководящую работу в низовых звеньях и руководящих аппаратах рыбных организаций [4, д. 211. л. 77]. Однако механизм эффективной работы с низовыми корейскими и китайскими партийными органами налажен не был.

Итак, в 1920-1930-е гг. на советском Дальнем Востоке в русле советской национальной политики была развернута культурно-просветительная работа среди китайских трудящихся. Ее вели агитпропотделы, клубные учреждения, библиотеки, органы печати, совпартшколы, комвузы и т.д. При проведении этой работы обнаружились серьезные проблемы и трудности, среди которых, прежде всего, следует отметить слабое планирование работы, финансирование клубов и ликпунктов по остаточному принципу (они существовали за счет не всегда регулярных субсидий от профсоюзных и хозяйственных организаций), нехватка квалифицированных инструкторов и партработников со знанием китайского языка. Несмотря на постоянно

подчеркиваемую роль восточных (и, в частности, китайских) рабочих в деле строительства социализма, имело место пренебрежительное отношение к ним, шовинизм и даже национальная вражда. В силу вышеуказанных причин и удаленности региона от центра в целом наблюдалось отсутствие координации действий в отношении китайских трудящихся.

**Список источников, литературы и электронных ресурсов:**

1. Государственный архив Приморского края (далее – ГАПК). Ф.П-67. Оп.1.
2. ГАПК. Ф.П-2447. Оп.1.
3. ГАПК. Ф.П-2576. Оп.1.
4. Государственный архив Хабаровского края (далее – ГАХК). Ф.П-2. Оп.4.
5. ГАХК. Ф.П-2. Оп.5.
6. ГАХК. Ф.П-44. Оп.1.
7. ГАХК. Ф.П-318. Оп.1.
8. Залесская О.В. Китайские мигранты на Дальнем Востоке России (1917-1938 гг.). – Владивосток: Дальнаука, 2009. – 380 с.



УДК 94(47)05

## ПЁТР I: НА ПУТИ К НОВОЙ ВОЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)

Ю.В. Малиновский,

кандидат исторических наук, доцент кафедры  
истории России и специальных исторических дисциплин  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

На рубеже XVII-XVIII вв., обладая огромной территорией, имея впечатляющий запас природных богатств, Россия тем не менее серьезно отставала от ведущих европейских держав. Решение насущных внутренних и внешнеполитических задач требовало немалого напряжения сил, всесторонних экономических и политических преобразований в стране. Важнейшее место в этом процессе должна была занять серьезная реорганизация русской армии. Осуществление решительных изменений во всех сферах жизни общества были связаны с именем Петра Великого (1682-1725 гг.).

Военные реформы начала XVIII в., как и многие другие преобразования, были подготовлены всем ходом развития России в предшествующем периоде. Начиная с 30-х гг. предыдущего столетия русское правительство неуклонно пыталось создать в стране более современную и эффективную военную систему. Однако военная организация страны к концу XVII в. уже не удовлетворяла потребностям абсолютистского государства, каковым становилась Россия. Несмотря на все попытки переустройства армии, войны второй половины века (в том числе с Турцией, Крымские походы 1687 и 1689 гг.) вскрыли большие недостатки в военном деле. Немногочисленные мануфактуры не обеспечивали потребность армии в вооружении и боеприпасах. Изготавливавшееся оружие еще не имело единых калибров и было разнотипным, что мешало переходу всей армии на единообразную систему боевой подготовки и единые способы ведения военных действий. Мало того, имевшаяся в стране промышленность не была в состоянии обеспечить все потребности армии, и правительство вынуждено было делать закупки ружей и пушек за рубежом, хотя иностранное оружие не было по качеству лучше, чем русское. Выучка войск в основном оставалась слабой и недостаточной. Но главным должно было стать изменение самой основы, на которой зиждилась сама военная организация государства. По своей сути полки нового строя являлись лишь разновидностью поместного войска, новым побегом на старом дереве [1, с. 97].

Поместная система военной службы и содержание воинского контингента (т.е. служба «с земли») фактически полностью распространялась и на солдат «новоманирных» полков. Состоявшие в них солдаты и офицеры также пользовались поместным правом, являясь тем самым по существу помещиками. Они еще не стали профессиональными военными, что было необходимо для боеспособной армии.

Во второй половине XVII в. поместная форма землевладения под воздействием многих факторов, и прежде всего развития крепостного права, эволюционирует в сторону сближения поместья – временного земельного держания – с вотчиной – родовой, наследственной собственностью. Развитие этой тенденции завершилось экономическим и законодательным слиянием вотчины и поместья в неотчуждаемую помещичью собственность – основу помещичьего землевладения. В военном смысле

эта эволюция означала утрату поместной системой как основным видом обеспечения воинского труда, своей гибкости, эффективности. Служение «с земли», ввиду закрепления поместий за владельцем в наследственную собственность, превращалось в фикцию, вызывало соблазн скорее оставить службу и всецело отдаться спокойной и вольготной барской жизни.

Стрелецкое войско также по всем параметрам не соответствовало уровню западноевропейских армий. Сам уклад жизни стрельцов, склонных более преуспевать в собственных хозяйственных заботах, нежели в военных, соответствовал лишь выполнению ими полицейских функций. Но и в качестве полицейской силы стрелецкие полки показали себя ненадежными, превратившись в орудие борьбы за власть. Именно поэтому замена стрелецких полков новыми военными формированиями представлялась Петру I мерой неотложной. Они не оправдали себя в Азовских походах 1695-1696 гг. Стрелецкий бунт 1698 г. лишь ускорил процесс «раскасовывания» (расформирования) стрелецких полков и их замены [2, с. 101].

Военные реформы, на путь которых Петр I встал задолго до Северной войны, покончили с прежней системой военной организации государства. Первый период подготовки к созданию регулярной армии относится к 1690-1699 гг. Еще в юношеский период своей жизни Петр проявил серьезный интерес к военному делу. С его участием на берегу реки Яузы была построена «потешная» крепость «Прешбург», а на Переяславском озере создана небольшая флотилия. Из «потешных» солдат Петра выросли Преображенский и Семеновский полки. Вскоре были укомплектованы еще два выборных полка – Гордона и Лефорта. Основанные «на регулярной», а не на поместной базе, они стали прообразом той армии, которую начал создавать Петр. Для их обучения он проводил крупные маневры, уже показавшие преимущества регулярной выучки его солдат в сравнении с «нестройными» действиями стрельцов. Свои высокие боевые качества новые формирования показали уже при штурмах Азова. В это же время правительство Петра I приступает к созданию большого флота. Во время заграничного посольства 1697-1698 гг. Петр и его «волонтеры» усердно изучали военно-морское дело и кораблестроение, артиллерию, военно-инженерное искусство, организацию и тактику пехоты и кавалерии. Лучшие достижения военного дела в странах Европы были творчески использованы на практике в России.

Второй период, продолжавшийся до 1705 г., стал переломным этапом в формировании регулярной армии, начало которой было положено царскими указами ноября 1699 г. В них отчетливо прослеживается целая программа создания новой армии на принципах, существенно отличных от тех, на которых она строилась в XVII в. Для формирования новых полков было выбрано два способа. Первый из них предполагал принятие на службу всех желающих из числа лично свободных подданных разных званий, служивших за высокое жалование – 11 рублей в год. Подобное денежное вознаграждение, почти вдвое превышавшее стрелецкое, позволяло добровольцам заниматься только военным делом в течение всей своей бессрочной службы.

Другим источником комплектования стало привлечение на службу даточных людей (рекрутов), что опиралось на опыт наборов в солдатские и драгунские полки во второй половине XVII в. В своей основе ими являлись те вооруженные холопы, которые ранее со своими хозяевами-помещиками выходили на войну, в поход или на смотр в соответствии с установленными на конкретный период времени пропорциями. Коренным отличием от прежней практики становилось то, что их обучали по новым условиям и содержали на средства самого государства. При этом они также становились пожизненными военными служащими, которые не распускались после войны по домам. Именно наборы 1699 г. стали началом перехода к рекрутской системе.

Комплектование войск стало осуществляться не старыми приказами, а специально образованной комиссией при генеральном дворе в селе Преображенском под Москвой. Комиссия затребовала из Разряда, а также из Стрелецкого, Ямского и Иноземного приказов росписи, перечни и «сказки» о всех служилых людях, а затем, сверив все эти данные с переписными книгами, определяла правила набора. Она была обязана отобрать «самых добрых, нестарых и неувечных». Зачислению в войска подлежали лица с 17 до 32 лет. Устанавливались нормы поставки даточных различными категориями землевладельцев. Самая высокая норма – один человек с 25 дворов – устанавливалась для духовных феодалов, с 30 дворов поставляли даточного дворяне, находившиеся на гражданской службе, и с 50 дворов – землевладельцы, служившие в армии [3].

Количество дворов не являлось величиной постоянной: оно зависело от численности набираемого контингента, которым намеревались либо восполнить потери на театре военных действий, либо укомплектовать новые полки и экипажи кораблей на флоте. Был уточнен и контингент феодально-зависимых людей, из которых поставлялись даточные: они рекрутировались из лиц, не занимавшихся производительным трудом, – холопов светских феодалов, служек и конюхов монастырей. Тем самым привлечение даточных людей не должно было оторвать крестьян от возделывания пашни [2, с. 102].

В результате в Москве и Поволжье, а также из Новгородского, Псковского и Смоленского разрядов в новоприборные солдаты было записано свыше 30 тысяч человек. Перед началом Северной войны (1700-1721 гг.) из них было уже сформировано 29 пехотных полков, насчитывавших несколько более одной тысячи человек каждый, и 2 драгунских полка. Они имели единообразное устройство, одинаковое вооружение и снаряжение и были сведены в три «генеральства» (дивизии).

На данном этапе реформа еще не коснулась конницы. Как и в былые времена, она состояла из дворянского ополчения.

Неудачное начало Северной войны (поражение под Нарвой в ноябре 1700 г.) дало новый толчок к принятию более энергичных мер по реорганизации вооруженных сил. Была окончательно ликвидирована поместно-дворянская конница и вместо нее создавалась регулярная кавалерия (первоначально в виде 10 драгунских полков). Совершенствовалась и инженерная служба. С 1705 г. прекращается прием в «вольницу» и осуществляется окончательный переход к рекрутской системе, которая становится единственной формой комплектования вооруженных сил страны.

Военная повинность на основе рекрутского набора распространялась на все население, за исключением дворян, служба которых проходила также на основе обязательной повинности, но строилась иначе. Лица духовного звания от службы освобождались. Основным источником пополнения армейских рядов становилось крестьянское население, чего не было ранее. Это вызывалось острой нехваткой людей в армии, потребности которой уже не могли быть удовлетворены за счет волонтеров и даточных людей. Сами рекрутские наборы были в жизни страны частым явлением. Всего за период с 1699 по 1725 гг. было проведено 53 набора, из них 21 основной (производившийся среди податного населения всего государства) и 32 дополнительных [4]. Дополнительные наборы либо производились по отдельным губерниям, либо относились к определенным разрядам крестьян. Все это обеспечило поступление в армию более 284 тысяч человек.

Источник обеспечения армии стал поистине неисчерпаемым. Как оказалось впоследствии, в начале столетия была создана необычайно устойчивая система обеспечения вооруженных сил людьми, система, которая просуществовала фактически без изменений до 1874 г. (т.е. более 170 лет). Причина такой устойчивости заключалась

в том, что она полностью отвечала особенностям социальной и экономической структуры страны. Рекрутская повинность и крепостнические отношения по существу являлись двумя сторонами одной медали. На армию, где дворянин – офицер, а вчерашний крестьянин – солдат, крепостническая система, несмотря на принципиальные отличия поместья и полка, накладывала свой неизгладимый отпечаток. Важно отметить, что рекрутская повинность не была индивидуальной, подобно всеобщей воинской повинности, а имела архаичный (по сути феодальный) общинный характер, включая круговую поруку, очередность и т.д. Естественно, что, отражая крепостнические отношения в стране, рекрутчина просуществовала до тех пор, пока не начали рушиться все остальные институты крепостного строя [1, с. 105].

Недостатками новой системы комплектования стали неравномерность повинности и возможность откупа деньгами, что приводило к частым злоупотреблениям. Люди различных чинов могли отдавать вместо себя в рекруты «купленных» людей.

Как и крепостничество, рекрутчина вызывала постоянное сопротивление в народе. Уход в рекруты означал фактическое прощание с семьей и родными местами. Главной формой протеста были побег, число которых по мере увеличения наборов также возрастало. Чтобы воспрепятствовать побегам, рекрутов клеймили, накалывали на левой руке крест, заковывали в колодки, как преступников. Государственные указы требовали также наказания беглых рекрутов кнутом, ссылку в каторгу, а в отдельных случаях и смертной казни. Одной из мер, к которым прибегали власти, являлась круговая порука. За побег несли ответственность также родственники рекрута. Они должны были ручаться за новобранца, что он не убежит, а если все же бежал, велелось забирать в армию тех, кто за них ручался. Донос на бегство рассматривался как гражданская обязанность. «Станции» – места сосредоточения рекрутов перед отправкой в армию, в которых их порой содержали месяцами, мало чем отличались от тюрем.

Другим важнейшим недостатком рекрутской мобилизационной системы являлась невозможность получения для армии обученных солдат. Отрицательные стороны постоянного вливания в войска неподготовленных рекрутов были смягчены тем, что, начиная с 1719 г., в каждой губернии стали оставлять в гарнизонных частях для обучения до одной трети призванных, а обученных гарнизонных солдат отсылали в полевые войска. Эта мера отчасти позволила решить вопрос об обученных резервах, в которых армия остро нуждалась, особенно во время войны.

Несмотря на крупные недочеты, рекрутская система в целом была положительным явлением. Она дала возможность иметь большую однородную армию, обладавшую лучшими морально-боевыми качествами, чем наемные армии западноевропейских стран. Тогдашний австрийский посол в России писал о русской армии: «Относительно военных сил России надо весьма удивляться, до чего они доведены, до какого совершенства дошли солдаты в военных упражнениях, в каком они порядке и послушании приказам начальства и как смело ведут себя в деле...» [5, с. 56].

К концу царствования Петра I общая численность регулярных войск составила свыше 220 тысяч человек, в том числе полевой действующей армии – от 110 до 120 тысяч (около 80 тысяч пехоты и свыше 40 тысяч конницы) [6]. Помимо нее имелись гарнизонные войска (около 70 тысяч) и ландмилиция (6 тысяч). Гарнизонные формирования состояли из пехоты и драгунских полков, размещались в крупных городах и являлись серьезной вооруженной силой губернии. Их увеличение и оформление по типу и штату полевых войск происходило после башкирского восстания и восстаний в Астрахани и на Дону в 1705-1708 гг. Не случайно, что их главной задачей было сохранение «внутреннего порядка». Кроме того, на них возлагалась подготовка рекрутов. Иногда часть гарнизонных войск использовалась как

резерв действующей армии. Ландмилиция представляла собой переформированные городские войска украинских городов и предназначалась также для гарнизонной службы. С 1723 г. полки ландмилиции были превращены в поселенные войска иррегулярного типа. Ландмилиция служила только летом, а зимой распускалась по домам. Казаки (30-35 тысяч) по-прежнему составляли иррегулярную конницу.

Вместе с изменением способов комплектования войск также изменялась система их организации. С учетом целесообразности и тщательного изучения вопросов устанавливалось твердое штатное расписание русской армии, которое периодически менялось. Так, в 1720 г. по новой табели полевой армии предполагалось иметь 51 пехотный и 33 кавалерийских полка. Как и ранее, полк оставался высшей тактической единицей. Полки объединялись в бригады, бригады – в дивизии.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Анисимов Е.В. Время петровских реформ. – Л.: Лениздат, 1989. – 496 с.
2. Павленко Н.И. Петр Великий. – М.: Мысль, 1990. – 591 с.
3. Иванов Ф.Н. История рекрутской повинности в России (1699-1874 гг.). – М.: Перо, 2017 [Электронный ресурс]. – URL: <https://drive.google.com> (дата обращения: 26.02.2021).
4. Военная реформа [Электронный ресурс]. – URL: <https://helpiks.org> (дата обращения: 26.02.2021).
5. Очерки истории СССР. XVIII век. – М.: Наука, 1962.
6. Состав армии Петра I [Электронный ресурс]. – URL: <https://navigante.ru> (дата обращения: 26.02.2021).

УДК: 004+365.24

## ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ИСТОРИИ ТИПОВОГО ЖИЛИЩНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА В РСФСР (1946-1991 ГГ.)

В.С. Токмаков,

кандидат исторических наук, старший преподаватель  
кафедры философии, истории Отечества и  
иностранных языков

Амурской государственной медицинской академии

Электронные ресурсы, размещенные преимущественно в интернет-пространстве стали неотъемлемой частью информационного поля, составляющего кругозор профессионального историка. Еще сильнее возросла их актуальность в период пандемии и массового распространения удаленного формата работы, при появлении дополнительных ограничений в работе с печатными изданиями, источниками в библиотеках и архивах. Электронные, они же интернет-ресурсы, от электронных книг и тематических сайтов до видеороликов и фотоматериалов в виде ссылок присутствуют во многих монографиях, статьях, посвященных различным периодам Всемирной и Отечественной истории.

Речи о полной замене печатных источников электронными, размещенными в глобальной сети Интернет, не идет и не может идти. Более того, создатели цифрового контента, сами активно работают с трудами изучаемой эпохи и современными печатными публикациями по выбранной тематике.

Проблемы советского типового проектирования и строительства жилых домов, а также объектов социальной инфраструктуры в контексте формирования городского пространства не исключение. Вопросы содержания и ремонта жилого фонда, который в значительной степени представлен достижениями массового жилищного строительства в послевоенном СССР, относятся сегодня к числу насущных, это обусловило появление ряда интернет-ресурсов [4; 8; 18].

Исторические аспекты также широко представлены в содержании русскоязычного контента, от электронных версий академических публикаций до оцифрованных хроник и роликов на видео хостингах. Серии типовых домов, планировки квартир, архитектурные особенности формирования урбанистического пространства, повседневность обитателя городской квартиры, отображение жилищного строительства в культуре заняли достойное место в цифровом пространстве.

Имеющийся массив цифровых материалов не только можно, но и нужно использовать в раскрытии тематики советского опыта массового жилищного строительства и возведения объектов соцкультбыта, как на примере отдельного региона (Амурской области) и других субъектов ДВФО, так и всей страны (РСФСР в границах 1991 г.). Практически в каждой диссертации по данному направлению в списке использованных источников и литературы имеется отдельный пункт, посвященный электронным (интернет) ресурсам.

При работе с электронными ресурсами мы применяем базовые принципы внешней и внутренней критики источников, определяем целесообразность использования данных различных интернет-порталов, вводим в оборот полученную информацию при написании работ академического характера. Учитывая

безграничность количества цифрового контента, мы стремимся к его систематизации. Далее будет приведена общая классификация основных группы электронных ресурсов, пути их применения в раскрытии завяленной проблематики.

Первая группа. Электронно-библиотечные системы: электронные библиотеки, в т. ч. диссертаций, каталоги и др. Крайне полезны библиотеки диссертаций: *dissercat* [12], *dslib* [14], в которых можно бесплатно ознакомиться с авторефератами, быстро купить и получить полные тексты кандидатских и докторских диссертаций в pdf и word-файлах, хоть они и оформляются в списках литературы как печатные издания. Электронный каталог диссертаций РГБ дает наиболее полную ориентировку о имеющихся достижениях в самых различных областях науки, включая самые новые работы [13].

Вторая группа. Интернет-сайты, посвященные вопросам эксплуатации жилого фонда регионов Российской Федерации. Самым авторитетным здесь является онлайн-сервис «Дом.МинЖКХ», являющийся частью общественного инициативного проекта «МинЖКХ.РУ» [4]. Практически по каждому, имеющемуся в базе, дому представлена подробная техническая информация: год постройки, серия и тип постройки, управляющая компания, сроки капитального ремонта, местоположение, фотографии и другие характеристики. Всего здесь представлена информация более чем о 700 тысячах домов в 80 субъектах РФ. В данном случае для нас наибольший интерес представляет время ввода в эксплуатацию, тип здания, этажность, количество подъездов и квартир, наличие газоснабжения, горячего водоснабжения. Создатели сервиса опирались на данные БТИ, а также архивные документы строительных организаций.

Имеются недостатки в виде неточности отдельных данных и отсутствия отдельных характеристик. Например, в некоторых случаях указанный год постройки может не соответствовать фактическому, иногда отсутствуют данные о серии, материалах несущих стен и др. Список из 40 характеристик по каждому из домов далеко не всегда заполнен полностью. Тем не менее электронные ресурсы, в т. ч. обозначенный выше сервис, обладают высокой динамичностью, находятся в постоянном процессе дополнения и обновления контента.

Схож по содержанию портал – «Правдом» [8], также здесь содержится информация об управляющих компаниях и состоянии жилого фонда, а также о застройщиках и архитектурных стилях. Преимуществом данного сервиса являются справки о сотнях серий типовых домов и их модификациях, возводившихся с 1940-х гг. по настоящее время, от деревянных бараков до современных монолитных многоэтажек. Не каждая серия снабжена визуальным фоторядом, упомянуты региональные серии домов, но далеко не по всем субъектам РФ. Аналогичную содержательную структуру, а также возможность поиска данных по отдельным домам имеет сайт – *TipDoma.com* [18].

Третья группа. Официальные сайты организаций строительной отрасли и иных учреждений, позволяющие выявить основные вехи в истории отдельных общественных и жилых зданий. Множество вариаций существует здесь, от порталов строительных и проектных организаций до сайтов отдельных бюджетных учреждений образования и культуры. Например, официальный сайт средней школы № 200 г. Белогорск (Амурской области) освещает основные вехи ее истории, содержит фотогалерею, в т. ч. изображение исторического здания школы [5]. Другой пример – Городской дворец культуры Биробиджана, расположенный в одном из самых оригинальных в архитектурном плане зданий города, был сдан в эксплуатацию в 1963 г., что указано в отделе – «история дворца культуры» [3] официального сайта учреждения.

Четвертая группа. Оцифрованные художественные и документальные фильмы, в т. ч. изучаемого периода, освящающие массовое жилищное строительство. Размещены

на видео хостингах, кино сайтах. Один из самых распространенных документальных фильмов хрущевского десятилетия – «Пора большого новоселья» (1959), в нем раскрыты различные аспекты производства крупный панелей, монтирования многоквартирных и строительства индивидуальных жилых домов, обустройства быта новоселов. Неоднократно в киноленте фигурируют пятиэтажки общесоюзной серии 1-335, активно возводившиеся также в городах Амурской области. В качестве примера освоения новых земель, «отвоеванных у суровой природы» [7], сюда включены кадры строительства городских кварталов в Амурске Хабаровского края [7]. В д/ф «Хрущевки» из цикла «Советская империя» 2003 г. авторы акцентировали внимание на вопросах проектирования малогабаритных квартир и повседневного быта обитателей многоквартирных домов [11].

Пятая группа. Цифровые фотогалереи городов России. Крупнейший ресурс, посвященный фотографиям прошлого, в т. ч. советским жилым микрорайонам – PastVu [17].

Шестая. Видеоролики и видеоблоги архитектурной тематики. Видео канал «Про вокруг» ориентирован на помощь в выборе недвижимости в Москве, в содержании его контента много внимания уделено сериям советских типовых домов, их конструктивным и эксплуатационным характеристикам [9]. Популярный историко-архитектурный канал «Архитектурные излишества» также затрагивает вопросы формирования районов типовой застройки в СССР [2].

Седьмая группа. Паблики и посты в соцсетях [6; 10]. Являют собой пример популяризации сведений об истории архитектуры, в т. ч. типового домостроительства. Данный контент носит как развлекательный, так и просветительский характер. Ссылка на них не совместима с нормами содержания академических научных трудов. Однако публикуемые в соцсетях фотографии зачастую отсутствуют в архивах и есть лишь в частных коллекциях, что задает новые направления поисков визуального материала. Динамику изменения городского пространства не возможно представить без фотографий различных периодов времени.

Восьмая группа. Геоинформационные системы – электронные карты городов позволяют выявить местоположение зданий, иногда снабжены краткой справкой об исторических зданиях. «2GIS» [1], «Google Планета Земля» [16], «Яндекс карты» [15].

Сами исследователи являются, в меру творческих возможностей и способностей, создателями цифрового контента. Выражается это, например, в фотофиксации современного состояния зданий изучаемой эпохи, оцифровке старых фотографий, в написании тематических постов. Последнее, однако, есть пример популяризации научных знаний.

Обширный корпус электронных ресурсов, публикуемых преимущественно в интернет-среде, может быть использован в научных исследованиях по истории советского типового строительства как напрямую, так и косвенно. В онлайн-сервисах, интернет-порталах, электронных библиотеках, видеохостингах, приложениях, пабликах соцсетей осваивается редкая информация о жилых и общественных зданиях. Электронные источники информации могут служить ориентиром в направлении работ в архивах и библиотеках, а также с очевидцами изучаемых процессов. Еще в большей степени интернет служит средством популяризации сведений по истории типового строительства, что приобретает в эпоху цифровых технологий все более очевидную актуальность.



## Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. 2ГИС – бесплатный справочник с картой города [Электронный ресурс]. – URL: <https://local.2gis.ru> (дата обращения: 28.01.2021).
2. «Архитектурные излишества». Канал об истории архитектуры городов России [Электронный ресурс]. URL: <https://youtube.com> (Дата обращения: 28.01.2021).
3. Городской дворец культуры г. Биробиджан. Официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://dk.bira.ru> (дата обращения: 24.01.2021).
4. Дом.МинЖКХ. Информация о домах в России [Электронный ресурс]. – URL: <https://dom.mingkhru> (Дата обращения: 20.01.2021).
5. МАОУ «Школа № 200» (г. Белогорск Амурской области). Официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://belsch200.ru> (дата обращения: 23.01.2021).
6. Персональный блог Ольги Колесниковой. [Электронный ресурс]. – URL: <https://instagram.com/aglo140/> (дата обращения: 22.02.2021).
7. «Пора большого новоселья». Д/ф. 1959 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://youtube.com> (дата обращения: 28.01.2021).
8. «Правдом»: открытые данные о многоквартирных домах [Электронный ресурс]. – URL: <https://prawdom.ru> (дата обращения: 24.01.2021).
9. «Про вокруг»: энциклопедия серий советских и современных жилых домов. Канал о выборе жилой недвижимости на Ютубе [Электронный ресурс]. – URL: <https://youtube.com> (дата обращения: 28.01.2021).
10. Расскажут дома: блог об архитектуре, урбанистике [Электронный ресурс]. – URL: [https://instagram.com/rasskazut\\_doma/](https://instagram.com/rasskazut_doma/) (дата обращения: 22.02.2021).
11. Советская империя. Хрущевки. 2003 г. Документальный фильм Елизаветы Листовой [Электронный ресурс]. – URL: <https://youtube.com> (дата обращения: 28.01.2021).
12. Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – URL: <https://dissercat.com> (Дата обращения: 24.01.2021).
13. Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – URL: <https://diss.rsl.ru> (дата обращения: 24.01.2021).
14. Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – URL: <https://dslib.net> (Дата обращения: 24.01.2021).
15. Яндекс Карты. [Электронный ресурс]. – URL: <https://android-for-windows.ru> (дата обращения: 28.01.2021).
16. Google Планета Земля [Электронный ресурс]. – URL: <https://google.com> (дата обращения: 28.01.2021).
17. PastVu – проект по сбору свидетельств прошлого. Взгляд на историю среды обитания Человечества [Электронный ресурс]. – URL: <https://pastvu.com> (дата обращения: 24.01.2021).
18. TipDoma.com: серии домов и планировки [Электронный ресурс]. – URL: <https://tipdoma.com> (дата обращения: 23.01.2021).

УДК 94(571.6)

## ИЗМЕНЕНИЯ В РАБОТЕ АМУРСКОГО РЕЧНОГО ТРАНСПОРТА ПОСЛЕ ДЕМАРКАЦИИ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЙ ГРАНИЦЫ В 2004 ГОДУ

Цай Ин,  
аспирант кафедры  
истории России и специальных исторических дисциплин  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

14 октября 2004 г. тогдашний министр иностранных дел Китая Ли Чжаосин и министр иностранных дел России С.В. Лавров подписали «Дополнительное соглашение между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой о российско-китайской государственной границе на ее Восточной части» (далее – «Дополнительное соглашение о восточной части китайско-российской границы») [8]. Это соглашение вместе с «Соглашением между Союзом Советских Социалистических Республик и Китайской Народной Республикой о советско-китайской государственной границе на ее Восточной части» (далее – «Соглашение о восточной части советско-китайской границы») [15] и «Соглашением между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой о российско-китайской государственной границе на ее Западной части» (далее – «Соглашение о западной части российско-китайской границы») [16] означают, что более чем на 4300 км российско-китайской границы все было определено.

В течение нескольких лет Россия и Китай на основе соответствующих соглашений о государственной границе, в соответствии с общепризнанными нормами международного права и в духе равных консультаций, взаимопонимания и взаимного согласия, путем переговоров подписали «Соглашение о восточной части советско-китайской границы» (1991 г.) и «Соглашение о западной части российско-китайской границы» (1994 г.), определив, таким образом, направление 98 % линии границы между Китаем и Россией. Затем две стороны согласились продолжить переговоры в целях справедливого и рационального разрешения оставшихся несогласованными пограничных вопросов, касающихся двух частей Большого острова (Абагайту Чжоучжу) в верховьях р. Аргунь и Большого Уссурийского острова (Хэйсяцзыдао) в среднем течении р. Амур. «Достигнутые договоренности по вопросу о прохождении линии российско-китайской государственной границы на двух ее оставшихся несогласованными участках являются сбалансированным и оптимальным вариантом, при котором в политическом выигрыше находятся обе Стороны», – говорится в «Совместной декларации Российской Федерации и Китайской Народной Республики», подписанной председателем КНР Ху Цзиньтао и президентом РФ Путиным 14 октября 2004 г. [12].

Объективно говоря, территориальный вопрос между Россией и Китаем в большой степени влияет на развитие двусторонних отношений, как межгосударственных, так и межрегиональных. Соглашение о границе между Китаем и Россией создало благоприятные условия для совместных действий обеих сторон в области защиты окружающей среды в приграничной зоне, рационального использования природных ресурсов, судоходства, экономического сотрудничества и региональной безопасности, а также обогатило содержание отношений стратегического сотрудничества между

Россией и Китаем. После распада Советского Союза Россия и Китай установили новый тип межгосударственных отношений, основанный на стратегических потребностях обеих стран и общем стремлении к миру и развитию. В конце 1992 г. Россия и Китай подписали «Совместную декларацию об основах взаимоотношений между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой» [11]; в сентябре 1994 г. обе страны объявили об установлении отношений «конструктивного партнерства на благо добрососедства, дружбы и взаимовыгодного сотрудничества»; в апреле 1996 г. Россия и Китай установили формулу «доверительного стратегического партнерства, обращенного в XXI век»; в июле 2001 г. две страны подписали «Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой» с историческим значением [4]. Окончательное урегулирование вопроса российско-китайской границы делает добрососедские, дружеские и основанные на сотрудничестве отношения между двумя странами более достойными этого названия, обе страны приняли конкретные меры по развитию добрососедской дружбы, взаимного доверия и сотрудничества между двумя странами. В то же время это способствовало углубленному развитию китайско-российского стратегического партнерства сотрудничества. В мае 2014 г. Россия и Китай опубликовали «Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о новом этапе отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия» [14].

Протяженность российско-китайской границы составляет около 3000 км., из которых протяженность российско-китайской пограничной реки составляет более 2,700 км., а на границе р. Амур действуют 7 пар портов (Джалинда-Мохэ, Благовещенск-Хэйхэ, Поярково-Сюнькэ, Пашково-Цзянь, Нижнеленинское–Тунцзян и Хабаровск-Фуяоань) [9], [17]. В целях совместного строительства и управления российско-китайской пограничной рекой и содействия экономическому развитию приграничных районов двух стран в январе 1951 г. транспортные власти Китая и Советского Союза подписали «Соглашение о порядке плавания по пограничным рекам Амур, Уссури, Аргунь, Сунгача и озеру Ханка и об установлении судоходной обстановки на этих водных путях» [18]. В соответствии с настоящим Соглашением была образована смешанная советско-китайская комиссия. С 1951 г. смешанная советско-китайская комиссия подписала от имени двух правительств множество соглашений о дноуглубительных работах, съемке, изменении навигационных знаков и безопасности судов на пограничной реке. С 2008 г. администрация морской безопасности пров. Хэйлунцзян Китая сотрудничала с Управлением Дальневосточного федерального округа МЧС России, Главным управлением по чрезвычайным ситуациям Амурской области России, Государственным управлением водных путей и судоходства бассейна Амура России, Управлением государственного морского надзора бассейна Амура России, Амурским отделением Бюро регистрации судов внутреннего плавания при Минтрансе России, подписало ряд договоров о сотрудничестве и реализовало ряд комплексных решений совместного судоходства. 26 марта 2009 г. администрация морской безопасности пров. Хэйлунцзян Китая и Государственное управление водных путей и судоходства бассейна Амура России официально подписали пересмотренный протокол обзорных встреч о правилах плавания по российско-китайским пограничным рекам и на 50-м совещании Смешанной российско-китайской комиссии по судоходству на пограничных реках официально подтвердили его. Соответствующий приказ «О введении в действие Правил плавания по российско-китайским пограничным рекам» вышел 5 августа 2010 г. [7].

На основе полного решения вопроса о российско-китайской границе совместное продвижение комбинированных перевозок по рекам и морям стало общей темой России и Китая в области речных перевозок на Дальнем Востоке. Россия предлагает

использовать российско-китайские торговые суда для перевозки грузов из китайских портов в российский Николаевск по принципу равенства, а затем перегружать грузы на интермодальные торговые суда «река-море». При возвращении должен использоваться речной транспорт – баржи проходят от низовья р. Амур до китайских речных торговых портов, чтобы избежать возвращения российских и китайских торговых судов. Тем самым значительно улучшается перевалка грузов при одновременном снижении затрат на логистику.

Провинция Хэйлунцзян ускорила темпы строительства выхода к морю и дополнительно улучшила инфраструктуру и функции портов на р. Амур и р. Уссури. В мае 1992 г. порт Фуюань был утвержден Госсоветом в качестве национального первоклассного пассажирского и грузового порта; в ноябре 1999 г. Госсовет одобрил открытие международного пассажирского и грузового транспортного канала из села Усу, г. Фуюань в село Казакевичево Хабаровского края (Россия). Порт Фуюань находится в 960 км от морского входа и является единственным естественным глубоководным портом в пров. Хэйлунцзян, и портом отправления комбинированных перевозок судами «река-море». В начале 2018 г. корпорация «Дунцзинь» и Хэйлунцзянская пароходная компания совместно инвестировали 70 млн юаней в г. Фуюань для строительства специального порта, складских помещений и системы водной логистики для обратной транспортировки российского зерна. 18 октября 2018 г. была завершена навигация российско-китайского порта Хабаровск-Фуюань для специальных зерновозов. Согласно плану, Хэйлунцзянская пароходная компания продолжит реконструкцию порта Тунцзян и порта Хэйхэ вдоль р. Амур и увеличит ввод 1000-тонных и 3000-тонных специальных зерновозов, а также откроет водные маршруты транспорта как большой логистический канал транспорта для «зерна» Тунцзян-Нижнеленинское и Хэйхэ-Благовещенск. Этот прибрежный логистический канал приведет непосредственно к Татарскому проливу (или через прибрежную зону) по нижнему течению р. Амур, и наконец к китайским морским портам, реализует проект «Транспортировки зерна с севера на юг» с помощью комбинированных перевозок «река-море».

После демаркации линии границы в 2004 г., одним из относительно новых направлений взаимодействия между Россией и Китаем, в том числе в части транспорта, стал проект по совместному развитию Большого Уссурийского острова, территория которого разделена между КНР и РФ («один остров – две страны»). В Китае после подписания соглашения «О российско-китайской государственной границе на ее Восточной части» от 14 октября 2004 г., в 2008 г. был подготовлен проект развития западной части Большого Уссурийского острова (вопрос курировало правительство провинции Хэйлунцзян, разработавшее «Программу по охране и развитию острова Хэйсяцзыдао», утвержденную в дальнейшем Государственным комитетом по делам развития и реформ КНР). Уникальная ситуация «один остров – две страны», открывающая огромный потенциал развития и сотрудничества, фактически не используется Россией уже несколько лет. С точки зрения одной стороны, возникшая уникальная ситуация совместной эксплуатации Большого Уссурийского острова дает возможность получать наибольшие выгоды от его использования как объекта туристическо-развлекательной индустрии [2, с. 78].

В последние годы Россия и Китай активно изучают новые способы использования речных перевозок для грузовых перевозок на Дальнем Востоке, стремясь решить проблему неэффективности прежнего процесса водных перевозок и органично интегрировать водные, автомобильные и железнодорожные перевозки в систему, чтобы проводить дальнейшую реализацию эффективного размещения российско-китайских транспортных ресурсов. 29 октября 2006 г. на реке Хэйлунцзян

(Китай) была открыта первая китайско-российская речная линия контейнерных перевозок Тунцзян-Хабаровск. Как сообщает ChinaPRO.ru, перевозки осуществляет судоходная корпорация провинции Хэйлунцзян. По мере дальнейшего увеличения объема контейнерных перевозок между Китаем и Россией, будут открыты дополнительные трансграничные линии (первое грузовое судно полной грузоподъемностью 3000 тонн TEU) [6]. 9 июля 2014 г. первая партия три 60-тонных цистерн для сжиженного нефтяного газа, отправленные из российского порта Нижнеленинское, успешно прибыли в порт Тунцзян, что означало начало использования водных путей через р. Амур (Хэйлунцзян) по транспортировке российской энергии в Китай [20].

После подписания «Дополнительного соглашения о восточной части китайско-российской границы» Министерство иностранных дел Китая и Министерство иностранных дел России подтвердили официально принятый Дополнительный описательный протокол и приложения к нему, вступившие в силу 14 октября 2008 г. Россия и Китай постоянно работают над совместным освоением «Острова Большой Уссурийский» и изучением возможности установления там пункта пропуска [10]. В 2015 г. Министерство по развитию Дальнего Востока внесло в правительство РФ концепцию развития российской части острова Большой Уссурийский, расположенного на Амуре напротив Хабаровска. Как заявил министр Минвостокразвития Александр Галушка, «Мы приветствуем активность китайской стороны в развитии данного проекта. Концепция развития российской части острова Большой Уссурийский разработана и внесена на рассмотрение в правительство Российской Федерации» [5]. В 2016 г. Минвостокразвития и Государственный комитет по развитию и реформе КНР (ГКРР) озвучили намерение создать совместную рабочую группу по развитию российско-китайского острова Большой Уссурийский, сообщил журналистам глава министерства Александр Галушка [3]. В «Совместном заявлении Российской Федерации и Китайской Народной Республики о дальнейшем углублении отношений всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия» от 4 июля 2017 г. стороны декларировали намерение продолжать работу по строительству пункта пропуска Большой Уссурийский – Хэйсяцзыдао [13]. В сентябре 2019 г. была закончена разработка концепции развития российской территории острова; в январе 2020 г. – разработка концепции развития китайской территории острова. В марте 2020 г. институтами развития федерального и регионального уровня совместно с Правительством Хабаровского края был сформирован перечень инвесторов, намеренных реализовывать инвестиционные проекты в рамках реализации проекта по развитию острова. 6 ноября 2020 г. состоялось первое заседание специальной рабочей группы о сопряжении развития российской и китайской частей острова Большой Уссурийский. С учетом необходимости реализации задач по сопряжению российской и китайской концепций развития острова Большой Уссурийский по результатам заседания рабочей группы было принято решение о подготовке Меморандума о реализации совместного плана развития острова Большой Уссурийский [1].

После подписания «Дополнительного соглашения о восточной части китайско-российской границы» Россия и Китай создали всесторонний комплексный механизм сотрудничества и координации. На национальном уровне в рамках механизма регулярных встреч премьер-министров Китая и России транспортный подкомитет специально выполняет продвижение проектов или объектов по строительству инфраструктур приграничного речного судоходства; на местном уровне российско-китайские морские административные ведомства активно взаимодействуют, обе стороны упрощают операции импорта и экспорта, продвигают строительство электронных портов, оптимизируют процедуры таможенного оформления и совместно


содействуют развитию удобных и быстрых водных каналов для приграничной торговли; на корпоративном уровне судоходные компании двух стран активно изучают виды сотрудничества, стремятся дополнять преимущества друг друга. Благодаря здоровому и стабильному развитию российско-китайских отношений, российско-китайские экономические и торговые отношения также неуклонно укреплялись из года в год: в 1991 г. объем двусторонней торговли между Китаем и Россией составлял 3,9 млрд. долл., в 2003 г. он достиг 15,7 млрд. долл., а в 2004 г. превысил 20 млрд долл. По состоянию на 2019 г. объем двусторонней торговли достиг 110,65 млрд долл. (Объем торговли пров. Хэйлунцзян с Россией в эти годы – 0,85 млрд долл., 2,95 млрд долл., 3,82 млрд долл., 12,7 млрд долл. соответственно) [21, с. 229] [22]. «В 2018 г. товарооборот между регионами ДФО и провинциями Китая составил \$9,7 млрд., он вырос на 27,6 %. Тенденция продолжается, показатель растет, с начала 2019 г. объем взаимной торговли уже вырос на 15 %, достигнув в январе значения \$552,5 млн», – цитирует пресс-служба слова гендиректора агентства Леонида Петухова на конференции по торгово-экономическому сотрудничеству России и Китая, которая прошла в Москве в апреле 2019 г. [19]. Однако разразившаяся пандемия COVID-19 сильно отразилась на экономике страны, оказав негативное влияние на деятельность предприятий и организаций. Торговый оборот между Россией и Китаем в 2020 году сократился на 6,7 % по сравнению с предыдущим годом и составил 103,969 млрд долл.; в том числе экспорт из России в Китай упал на 14,4 % и составил 49,061 млрд долл., импорт в РФ из Китая – увеличился на 1,4 %, до 54,908 млрд долл., следует из данных Федеральной таможенной службы (ФТС). В то же время пандемия нанесла тяжелый удар по российско-китайской туристической индустрии. Приостановление выдачи виз, закрытие портов, приостановка полетов и другие ограничительные меры для профилактики и защиты COVID-19 вызвали резкое сокращение количества туристов между Россией и Китаем. Очевидна стоящая перед странами задача в новых условиях улучшать структуру торговли товарами, развивать экономическое и технологическое сотрудничество и сотрудничество в сфере труда.

Таким образом, после окончательной демаркации границы Россия и Китай могут в полной мере реализовывать различные соглашения. На основе принципа равенства и взаимной выгоды, посредством дружеских консультаций, творчески решаются ключевые моменты и трудности в двусторонних навигационных делах, еще больше укрепляется управление пограничной рекой, что способствует развитию внешней торговли путем водных перевозок и развитию портовой экономики. Амурской речной транспорт, его интеграция в речную транспортную систему не только Дальнего Востока, но и Азиатско-Тихоокеанского региона и его уникальные преимущества заслуживают дальнейшего пристального изучения.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. 6 ноября 2020 г. состоялось первое заседание специальной рабочей группы о сопряжении развития российской и китайской частей острова Большой Уссурийский [Электронный ресурс]. – URL: [<https://mide.khabkrai.ru/O-ministerstve/events/Novosti/1230>] (дата обращения: 4.02.2021).
2. Бардаль А.Б. Транспортные взаимодействия России и Китая: Дальний Восток // ЭКО. – 2014. – № 6. – С. 66-81.
3. Галушка заявил о создании российско-китайской рабочей группы по развитию острова Большой Уссурийский [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.interfax-russia.ru/far-east/news/galushka-zayavil-o-sozdanii-rossiysko-kitayskoy-rabochey-gruppy-po-razvitiyu-ostrova-bolshoy-ussuriyskiy> (дата

- обращения: 4.02.2021)
4. Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901792686> (дата обращения: 18.01.2021).
  5. Концепция развития острова Большой Уссурийский внесена в правительство [Электронный ресурс]. – URL: <https://ria.ru/20150513/1064358082.html> (дата обращения: 8.02.2021).
  6. На реке Хэйлунцзян открыта первая китайско-российская речная линия контейнерных перевозок Тунцзян-Хабаровск [Электронный ресурс]. – URL: <https://en.portnews.ru/news/21864/> (дата обращения: 22.01.2021).
  7. О введении в действие Правил плавания по российско-китайским пограничным рекам [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902235219> (дата обращения: 18.01.2021).
  8. О ратификации Дополнительного соглашения между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой о российско-китайской государственной границе на ее Восточной части [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901935170> (дата обращения: 18.01.2021).
  9. Пограничные пункты пропуска [Электронный ресурс]. – URL: <https://issa.ru/forms/kpp/?curPos=100> (дата обращения: 22.01.2021).
  10. Программа сотрудничества между регионами Дальнего Востока и Восточной Сибири Российской Федерации и Северо-Востока Китайской Народной Республики (2009-2018 годы) [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.chinaruslaw.com/RU/CnRuTreaty/004/201035210624\\_735729.htm](http://www.chinaruslaw.com/RU/CnRuTreaty/004/201035210624_735729.htm) (дата обращения: 6.02.2021)
  11. Совместная декларация об основах взаимоотношений между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой 18 декабря 1992 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1900032> (дата обращения: 18.01.2021).
  12. Совместная декларация Российской Федерации и Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902003590> (дата обращения: 18.01.2021).
  13. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о дальнейшем углублении отношений всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/5218> (дата обращения: 4.02.2021)
  14. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной республики о новом этапе отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420202494> (дата обращения: 18.01.2021).
  15. Соглашение между Союзом Советских Социалистических Республик и Китайской Народной Республикой о советско-китайской государственной границе на ее Восточной части [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901729856> (дата обращения: 18.01.2021).
  16. Соглашение между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой о российско-китайской государственной границе на ее Западной части [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901799594> (дата обращения: 18.01.2021).
  17. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о пунктах пропуска на российско-китайской государственной границе (с изменениями на 3 декабря 2019 года) [Электронный

- ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1900382/> (дата обращения: 4.02.2021).
18. Соглашение о порядке плавания по пограничным рекам Амур, Уссури, Аргунь, Сунгача и озеру Ханка и об установлении судоходной обстановки на этих водных путях [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1901306> (дата обращения: 18.01.2021).
  19. Товарооборот регионов ДФО и провинций Китая в 2018 году увеличился почти на 30% [Электронный ресурс]. – URL: <https://tass.ru/ekonomika/6292462> (дата обращения: 23.01.2021).
  20. Хэйлунцзян хайшицзин кайтун элуоси иэуха шиюучи шуэйлу юйншу тундао = Управление по безопасности мореплавания Хэйлунцзян открывает канал водного транспорта сжиженного нефтяного газа в России. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zgsyb.com/news.html?aid=301354> (дата обращения: 20.01.2021). (Кит. яз. Авт. перевод).
  21. Хэйлунцзян шанью няньцзянь (2015) = Ежегодник коммерции пров. Хэйлунцзян (2015). – Харбин: Хэйлунцзянское народное издательство, 2015. – 485 с. (кит. яз. авт. перевод).
  22. Чжунго тунцзиван = Китайская информационная статистическая сеть [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tjcn.org> (дата обращения: 20.01.2021). (кит. яз. авт. перевод).
- 





## ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ

УДК 951.081:973.06

### ДЖЕЙМС КИНАН – КОНСУЛ-ПОЛИТИК США В ГОНКОНГЕ (1853-1861 ГГ.): НА СТРАЖЕ ИНТЕРЕСОВ США И АМЕРИКАНСКИХ ГРАЖДАН

**А.Л. Анисимов,**

доктор исторических наук, профессор,  
профессор кафедры социально-гуманитарных и  
экономических дисциплин

Дальневосточного юридического института МВД России

Джеймс Кинан служил консулом Соединенных Штатов в Гонконге с мая 1853 г. по 1861 г.

Кинан родился в 1819 г. в Гринсбурге, штат Пенсильвания, у шотландских родителей. Он провел свою молодость в Гринсбурге, графстве Уэстморленд Каунти, который был расположен примерно в двадцати пяти милях к юго-востоку от Питтсбурга. Когда началась Америко-мексиканская война (1846-1848 гг.), он записался рядовым в 1-й полк 11-го пехотного Пенсильванских добровольцев. Во время боевых действий его полк участвовал в высадке на Вера Круз и в захвате Мехико. К моменту увольнения, в 1848 г., Кинан был 2-м лейтенантом. Вернувшись в Гринсбург, Кинан занялся политикой. В 1851 г. новоизбранный губернатор-демократ Пенсильвании Уильям Биглер назначил Кинана генерал-адъютантом Содружества Пенсильвании. С поста пришло почетное звание генерала. В 1852 г. Кинан обратился в Государственный департамент с просьбой назначить его на должность консула США в Глазго, Шотландия. Многие из его друзей-демократов в Пенсильвании поддержали его заявление рекомендательными письмами. Примого поста он не получил, но 22 мая 1853 г. президент Пирс назначил Кинана консулом США в Гонконге. 12 октября 1853 г. Кинан отправился в Китай и прибыл в Гонконг 25 января 1854 г. Кинан официально приступил к исполнению своих новых обязанностей 1 февраля [7, p. 35-36]<sup>1</sup>.

Гонконг был процветающей британской колонией. Многонациональная юрисдикция, в которой участвовали прежде всего Великобритания, Китай и Соединенные Штаты, создавала проблемы, не свойственные для китайских территорий. Кроме того, отсутствие адекватного определения консульских функций позволило решительной личности Кинана решать эти проблемы нестандартно. Как консул Соединенных Штатов он нес ответственность за любого обездоленного американца в Гонконге, но не имел средств для оказания помощи потерпевшим кораблекрушения американцам.

2 декабря 1853 г. американский корабль «Сары Моерс» наскочил на рифы в южной части Тихого океана и затонул. Спасшиеся члены экипажа и пассажиры добрались до о. Гуам, где местный губернатор Перезо насильно заставил их работать и

---

<sup>1</sup> King A.K. James Keenan: United States Consul to Hong Kong. Thesis. Presented to the Graduate Council of the North Texas State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts (Asian History), August, 1978. Denton, Texas, 1978. P. 35-36.

запретил выезд с острова. На основании жалоб американских граждан, Кинан проинформировал Государственный департамент о действиях губернатора Перезо и настоятельно призвал Соединенные Штаты «не допускать такого поведения со стороны мелких испанских должностных лиц». Госдепартамент, по-видимому, не принял никаких официальных мер по делу «Сары Моерс». Тем не менее один аспект действий Кинана – его финансовая помощь трем обездоленным американским пассажирам – вызвал письмо от государственного секретаря Уильяма Марси председателю сенатского комитета по иностранным делам. Марси процитировал действия Кинана в поставках средств для американских пассажиров, чтобы поддержать его предлагаемой поправки к гражданско-дипломатическому биллю. Поправка предусматривала ежегодные ассигнования на помощь обездоленным американским гражданам в зарубежных странах. Действия Кинана в деле «Сары Моерс» подчеркнули необходимость расширения консульских функций [7, p. 41-44]<sup>2</sup>.

Еще одна проблема, которая требовала решения Кинана, – это защита американских граждан от действий китайских пиратов. В силу того что маньчжурские власти не хотели, а англичане не могли справиться с этой проблемой, Кинан обратился к военно-морскому флоту Соединенных Штатов за решением этой проблемы. Попытки Кинана заставить военно-морские власти Соединенных Штатов в этом районе принять некоторые меры против пиратов привели к горячей переписке с капитаном Кадвалладером Ринггоулдом, командиром экспедиции США по исследованию и разведке на Дальнем Востоке.

Правовой начальник Кинана, Полномочный министр США в Великобритании Джеймс Бьюкенен, находился в Лондоне. Высшим американским дипломатом на Дальнем Востоке, который, по крайней мере, технически был выше рангом, чем Кинан, был американский особоуполномоченный в Китае, Роберт Маклейн. В то время Маклейн был на севере, следя за ходом Тайпинского восстания. Начальник Ринггольда, коммодор Мэтью К. Перри, находился в японских водах, пытаясь открыть Японию для торговли с Соединенными Штатами.

Переписка между Кинаном и Ринггоулдом началась 31 мая 1854 г., когда Кинан уведомил Ринггоулда, что китайские пираты напали и захватили голландский корабль «Пол Джоан». Одновременно он передал информацию о других зарегистрированных эпизодах появления пиратов в районе Гонконга. Кинан считал, что американский военно-морской корабль должен быть направлен для сопровождения американских торговых кораблей. Отправка корабля, считал Кинан, послужило бы предупреждением китайским пиратам о том, что Соединенные Штаты примут меры для защиты «американского судоходства и американских интересов». Кинан также снабдил Ринггоулда сведениями о местонахождении некоторых пиратских баз.

Ринггоулд ответил, что экспедиция не была оборудована для погони за пиратами, хотя он полностью не исключает возможность использования американского военно-морского судна для борьбы с пиратами. Капитан уведомил Кинана, что, если ремонт, необходимый его кораблям, будет завершен и если коммодор Перри не потребует использования его эскадры, то судно может быть предоставлено для поиска запаздывавших американских торговых судов. Ринггоулд отправил «Роландо», в то время как он сам отправился в Вампоа на борту «Венсена». В Вампоа Ринггоулд помогал зафрахтованному пароходу «Куин» в защите американских интересов в районе Кантона от угрозы нападения китайских пиратов и повстанцев. 14 июля 1854 г. «Роландо» и его флотилия обнаружили двадцать пять пиратских джонок. Две из джонок были загнаны на берег; две были потоплены; и еще две были захвачены в плен.

<sup>2</sup> Ididem. P. 41-44.

Остальные девятнадцать джонок сбежали. Силы «Роландо» также спасли четыре португальских лорчи, которые вместе со своими экипажами удерживались пиратами [7, p. 45-47, 51, 55]<sup>3</sup>.

Вернувшись в США, Ринггоулд подал жалобы на деятельность Кинана в Государственный департамент, министру ВМС и президенту Пирса. Кинан успешно защитился, отправив всю свою переписку с Ринггоулдом в Госдепартамент.

7 октября 1854 г. четыре отдельные пиратские банды напали на чилийский барк «Кальдера» в районе Кулун. Корабль была застрахована американской фирмой и перевозила принадлежащий американцам груз. Американские фирмы, заинтересованные в «Кальдере», потребовали от Кинана подать официальный протест китайским чиновникам и потребовать возмещения ущерба за потерянный корабль и товары. Кинан сделал это. Суть вопроса «Кальдеры» заключалась в том, несет ли китайское императорское правительство ответственность за действия китайских пиратов. Кинан и купцы, имевшие финансовые интересы на «Кальдере» считали, что они были. В поддержку своей позиции были приведены статьи 9, 26 и 27 американо-китайского договора 1844 г.

Особоуполномоченный Соединенных Штатов в Китае Р. Маклейн не согласился с их утверждением и заявил, что Договор не предусматривает выплаты компенсаций китайским правительством. Цинское правительство категорически отрицало какую-либо ответственность за пиратскую деятельность.

Кинан был настолько разгневан неуважением пиратов американских судоходных интересов, что лично сопровождал вооруженные силы. Силы состояли из двух военных джонок под командованием китайского мандарина; британские пароходы «Энкаунтер» и «Барракаута»; пароход «Куин», зафрахтованный США; португальская лорча «Амазония»; и два других зафрахтованных пароходов - «Кантон» и «Чарльз Форбс». В то время как экспедиции удалось уничтожить джонки пиратов и деревни, которые они использовали в качестве своих баз, она не смогла восстановить груз «Кальдеры». В результате американские фирмы продолжали добиваться компенсации от китайского правительства. Их претензии оставались неурегулированными в течение почти пятнадцати лет [7, p. 56-61]<sup>4</sup>.

Деятельность Дж. Кинана в период первого года пребывания на посту консула продемонстрировала, что он преуспел в своем рвении защищать американских граждан и финансовые интересы в районе Гонконга, но имел тенденцию превышать консульские инструкции.

Третья проблема, с которой столкнулся Кинан как консул США в Гонконге, – заявление британских властей о том, что они имели право досматривать американские корабли в гонконгской гавани, а в некоторых случаях удалять моряков из них. В сентябре 1854 г. он узнал, что британская полиция Гонконга намеревалась досмотреть американскую шхуну «Джошуа Бейтс» и убрать человека, которого Кинан приказал держать на ее борту в кандалах. Кинан уведомил коммодора Мэтью К. Перри, который все еще находился в Гонконге с японской эскадрой, о британских намерениях и просил, чтобы он назначил охрану «Джошуа Бейтсу». Перри выполнил просьбу Кинана, и полиция не предприняла никаких попыток досмотреть судно. Однако Кинан знал, что военно-морские силы Соединенных Штатов не всегда смогут или захотят помочь ему в предотвращении досмотра британскими должностными лицами американские корабли. Технически то, что он должен был сделать для защиты от будущих досмотров судов, состоял в том, чтобы написать своему юридическому начальнику, министру США в

<sup>3</sup> Ididem. P. 45-47, 51, 55.

<sup>4</sup> Ididem. P. 56-61.

Великобритании Дж. Бьюкенену, об этом вопросе и позволить Бьюкенену решить этот вопрос. Вместо этого, когда американский особоуполномоченный в Китае Р. Маклейн посетил Гонконг в октябре 1854 года, Кинан довел этот вопрос до его сведения. В результате Маклейн, Кинан и генеральный прокурор Гонконга У.Т. Бриджес встретились, чтобы обсудить инцидент с «Джошуа Бейтс» и разрешить рассмотрение подобных инцидентов в будущем. На встрече Маклейн и Кинан утверждали, что британцы не имеют права досматривать американские корабли и вмешиваться в их внутренние дела. Бриджес допускал существование такой точки зрения. Но вскоре Маклейн подал в отставку с поста американского особоуполномоченного в Китае. Поэтому в октябре 1855 г., когда англичане поднялись на борт американского корабля, стоявшего на якоре в гонконгской гавани, Кинану пришлось самому заниматься этим вопросом. В суде Кинан опротестовал всю процедуру рассмотрения дела председательствующим британским магистратом К.Б. Хиллер. Кинан сравнил досмотр «Рейндира» гонконгской полицией с действиями Великобритании, которые были вовлечены в войну 1812 г. между Соединенными Штатами и Великобританией. Кинан считал досмотр «Рейндира» без ордера на обыск от консула Соединенных Штатов или разрешения капитана судна неуважительным и незаконным. Кроме того, он утверждал, что «нападения» на дезертира Мэдисона произошло на американском судне, поэтому англичане вмешивались в вопрос, подлежащий исключительно американской юрисдикцией [7, р. 66-68]<sup>5</sup>.

Но это был британский суд, и аргументы Кинана остались без внимания. После возвращения обвинительного приговора магистрат Хиллера оштрафовал капитана Николса на семьдесят пять долларов. Кинан, который к этому времени был в ярости, посоветовал Николсу не платить штраф. Затем консул вывел Николса из зала суда и в американский торговый дом «Де Силвер энд Компани». В то время как Кинан держал полицию занятыми, несколько американских морских капитанов, которые были внутри магазина в то время, тайно похитили Николса через заднюю дверь и сопроводили его на американское судно «Пауэтан».

Дерзкие действия Кинана раздражали почти каждого британского гражданского чиновника в Гонконге. 1 ноября британские чиновники решили поставить Кинана на его место. В тот день правительство выдвинуло обвинения в нападении и принудительном спасении Кинана за его участие в «побеге» Николса<sup>31</sup>. Когда Кинан решил проигнорировать обвинения, гонконгская полиция арестовала его в консульстве и доставила в суд. В результате 14 ноября он написал госсекретарю У.Л. Марси и попросил его призвать британцев отозвать губернатора Гонконга сэра Джона Боуринга; главного магистрата К.Б. Хиллера; помощника магистрата В.Т. Митчелла; и начальника полиции Чарльза Мэя. Госдепартамент не выполнил просьбу Кинана, опасаясь серьезных осложнений с Великобританией в результате этого демарша.

В апреле 1856 г. государственный секретарь Марси в депеше сделал выговор Кинану. Депеша хвалила Кинана за его «рвение и внимание к интересам американской коммерции». Но Марси также заявил, что и он, и президент Пирс считали, что Кинан требовал предоставления себе «полномочий и юрисдикции», которые применяются только к американским консулам, проживающим в Китае, а не в британских колониях [7, р. 70-74]<sup>6</sup>.

Но, по крайней мере, временно Кинан покончил в Гонконге с британской практикой, которая долгое время была источником раздражения для американских купцов. Но в достижении своей цели он значительно превысил свои полномочия и

<sup>5</sup> Ididem. P. 66-68.

<sup>6</sup> Ididem. P. 70-74.

получил выговор от Госдепартамента. Кинан приобрел дополнительных друзей среди американцев в Гонконге через свою обработку дела «Рейндира». Но одновременно он обидел англичан.

Воспользовавшись инцидентом с «Эрроу», английское командование начало боевые действия в Гуанчжоу. 29 октября 1856 г. англичане атаковали город. Вместе с ними в военных действиях принимал участие американский консул в Гонконге Джеймс Кинан (занимал консульскую должность в этом порту с 1853 г. по 1861 г.), которого сопровождал военный матрос с американским флагом в руках. К тому же Кинан был «изумительно пьян» во время атаки [10, р. 61; 2, р. 220]<sup>7</sup>. Участие официальных лиц в военных действиях позволило цинским властям считать американцев участниками конфликта на стороне Великобритании, хотя официально Вашингтон на всём протяжении войны придерживался политики нейтралитета.

П. Паркер даже не сообщил в Вашингтон о поступке консула. О нарушении американским дипломатом нейтралитета правительство США узнало из европейских газет и от представителей Великобритании и Франции в Вашингтоне. У. Марси выразил удивление поступком Кинана. Госсекретарь не находил ни малейшей причины, которая бы оправдала или извинила участие американского консула в штурме Гуанчжоу. Марси признал, что «этот поступок глубоко компрометирует наш нейтралитет», делает США «добровольцем», выступавшим на стороне Великобритании против Китая. Администрацию президента Пирса беспокоило то, что цинские власти могут предпринять в ответ меры, которые затруднят ведение американо-китайской торговли и задержат пересмотр договора Ванся. В связи с этим Марси предписал Паркеру принять все меры, чтобы нейтрализовать последствия поступка американского консула и отстранить Кинана от должности, если будет доказана его вина [9, р. 4-5]<sup>8</sup>.

Кинан объяснил, что флаг США действительно был доставлен в Гуанчжоу, но не им, а одним из американских морских пехотинцев. Такое объяснение удовлетворило Вашингтон, который пришёл к выводу, что американские дипломаты не совершили какого-либо нарушения нейтралитета [6, р. 198]<sup>9</sup>. По сути дела, администрация Пирса одобрила действия американцев во время штурма Гуанчжоу.

Кинан отмечал, что У. Марси, который приказал провести расследование его прогулки в Кантон, больше не являлся государственным секретарем. Кинан утверждал, что если Госдепартамент хотел, чтобы его сместили, услышав эту историю, то это было дело либо нового госсекретаря Льюиса Касса, либо нового президента Джеймса Бьюкенена. В переписке с П. Паркером он настаивая на том, что только президент или государственный секретарь имели право отстранить его от должности. Многие из его американских друзей на Дальнем Востоке сплотились в его поддержку. Местные британские газеты также выразили готовность видеть американского консула – особенно Кинана – в качестве американского особоуполномоченного. Изменение отношения британцев к Кинану, вероятно, было обусловлено двумя соображениями. Во-первых, Кинан сотрудничал с англичанами в поиске и возвращении британских дезертиров, которые находились на борту американских судов. Во-вторых, его присутствие в Кантоне, возможно, могла дать предположение британцам, что если бы он был американским особоуполномоченным в Китае, он, возможно, не был бы столь

<sup>7</sup> The second China war, 1856-1860 / Ed. by D. Bonner-Smith and E.W.R. Lumby. [L.], 1954. P. 61; Beaching J. The Chinese Opium wars. L., 1975. P. 220.

<sup>8</sup> The executive documents of the Senate. 36 congress, 1 session. 1859-60. W., 1860. Vol. 10. P. 4 - 5.

<sup>9</sup> Holt E. The Opium wars in China. London: Putman, 1964. P. 198.

щепетилен в поддержании строгого нейтралитета Соединенных Штатов, как были его предшественники. В конечном итоге Кинан смог сохранить свой пост [7, p. 85-87]<sup>10</sup>.

Письмо Е Минчэня закончило корреспонденцию, и нападение американского военно-морского флота на Барьерные форты было закрытого случая. Это был единственный акт воинственного насилия со стороны американских властей в отношении китайцев за полувека после этого, когда дивизия армии Соединенных Штатов направилась на помощь своему осажденному министру и гражданам в Пекине. Такое быстрое и мирное урегулирование было разочарованием для британцев, поскольку они искренне желали сотрудничества Соединенных Штатов в кампании, которую они готовили против китайцев [1, p. 512; 5, p. 841]<sup>11</sup>.

Правительство в Вашингтоне не видело повода уделять больше внимания взаимодействию между военно-морским флотом и Барьерными фортами, но некоторые случаи в связи с бомбардировкой кантона англичанами, казалось, требуют дальнейшего расследования. В сообщениях прессы по этому делу сообщалось, что американские консулы в Кантоне и Гонконге присутствовали на нападении и участвовали в нем и что последний возглавлял корпус морских пехотинцев Соединенных Штатов с американским флагом. Обвинение было также сделано комиссаром Е. Госсекретарь У. Марси решительно осудил любое нарушение нейтрального отношения Соединенных Штатов и приказал министру Паркеру провести тщательное расследование, разнося ему, в случае, если обвинение в отношении консула в Гонконге будет обоснованным, отстранить последнего от должности. Консул в Кантоне в своем официальном докладе говорит, что при въезде в город через полчаса после стены были проведены. «Я нашел англичан в полном владении место офицеров, солдат и моряков помогавшим себе к тому, что им понравилось. Я встретил его превосходительство, адмирал Сеймур, во дворце, который любезно дал мне разрешение принять несколько статей, как сувениры о возникновении дня». Кажется, что разграбление китайских дворцов практиковалось задолго до оккупации Пекина в 1900 году, и что эта практика была деморализует даже нейтрального консула. И он, и консул в Гонконге протестовали против своей невиновности в каком-либо нарушении их нейтральных обязанностей, утверждая, что их присутствие было вызвано лишь любопытством, а последний решительно отрицал, что он несет ответственность за присутствие американского флага. Похоже, что национальная эмблема была в стенах и в руках американского морского пехотинца, но не санкционирована ни одним из чиновников (служащих) правительства. Следствие не установило каких-либо нарушений нейтрального долга, но показало, что симпатии американской колонии были явно со своими родственниками [1, p. 508-511; 3, p. 226-228]<sup>12</sup>.

После того, как его должность в Гонконге была снова в безопасности, по совету своего врача, Кинан начал подготовку к годичному отпуску в США. Кинан ждал, пока новый американский особоуполномоченный в Китае, Уильям Рид, прибудет к месту службы, чтобы одобрить выбор Китана временного преемника в качестве консула в Гонконге.

---

<sup>10</sup> King A.K. James Keenan: United States Consul to Hong Kong. Thesis. Presented to the Graduate Council of the North Texas State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts (Asian History), August, 1978. Denton, Texas, 1978. P. 85-87.

<sup>11</sup> American diplomacy in China: Message of the President of the United States Communicating, in Compliance with a Resolution of the Senate, the Correspondence of Messrs. McLane and Parker, Late Commissioners to China by null McLane and null Parker // The North American Review. 1859. Vol. 89. Issue 185 (October). P. 512; Griffis W.E. Our navy in Asiatic waters // Harper's New Monthly Magazine. 1898. Vol. 97. October. P. 741.

<sup>12</sup> American diplomacy in China... // The North American Review. 1859. Vol. 89. Issue 185 (October). P. 508-511; Foster J.W. American policy in Orient. P. 226-228.

Рид прибыл 5 ноября 1857 г. Два месяца спустя Кинан уведомил Госдепартамент о том, что с одобрения Рида он назначил О.Э. Робертса исполняющим обязанности консула на время своего отсутствия. Он также сообщил Кассу, что отправится в Соединенные Штаты 29 января 1858 г. Но выбор оказался неудачным. Его преемник обвинил Кинана в коррупции, злоупотреблением своим положением и др. преступлениях.

Кинан отверг обвинения Робертса о том, что он приобрел огромные суммы незаконно, как «глупые». Он объяснил, что его позиция по спорам между капитанами и экипажами время от времени приводила его к конфликту с различными капитанами. Поэтому этот факт опровергает обвинения Робертса в том, что он получал подарки от капитанов за принятие вердиктов в их пользу [7, р. 94]<sup>13</sup>.

Государственный департамент согласился с мнением гонконгского магистрата и согласился с отчетом Кинана. Она также согласилась с ответами Кинана на остальные обвинения. Государственный департамент решил направить Кинан обратно на свой пост в Гонконге. Кинан вернулся в Гонконг в январе 1859 г. [4, р. 171].<sup>14</sup> Его первым актом было подача гражданского иска против Робертса, чтобы вернуть консульскую зарплату, которую Робертс заплатил себе, несмотря на письменное соглашение с Кинаном, которое запрещало такую выплату. Он также информировал Госдепартамент что Робертс изъясил некоторые книги и документы из консульства. Он выиграл суд и восстановил часть своей неправильной зарплаты.

В последние годы пребывания Кинана на посту консула Соединенных Штатов он продолжал рассматривать защиту американских прав и интересов в качестве своей основной обязанности. Но его рвение в выполнении своего долга больше не вовлекало его в конфронтацию с британскими властями. Скорее всего, Закон 1856 г. о регулировании дипломатических и консульских систем Соединенных Штатов был основной причиной спокойствия последних лет Кинан. Этот закон является результатом критики дипломатической и консульской системы Соединенных Штатов. В целом Закон создал уникальную американскую консульскую систему. Он установил шкалы консульских окладов и расходов, определил консульские обязанности и установил наказания за неисполнение обязанностей [8]<sup>15</sup>. В соответствии с шкалой заработной платы, Кинан получил годовую зарплату в размере 3500 долл. Это было на 500 долл. больше, чем он получал.

Второй причиной сокращения в последние годы активности Кинана в Гонконге были кадровые изменения в правительстве Гонконга. Третьим является отрезвляющий эффект от различных обвинений, которые ему предъявили в Соединенных Штатах. По этим причинам после возвращения в Гонконг Кинан ограничил свою деятельность расследованием двух инцидентов, связанных с гибелью членов экипажа американских судов.

В 1860 г. президентом США был избран Авраам Линкольн. Американскую общину в Гонконге испугала возможность того, что республиканец заменит демократа Кинана и в качестве консула США в этом порту. 1 февраля 1861 г. двадцать два американских капитана кораблей, все американские капитаны, находившиеся в то время в Гонконге, направили президенту Линкольну петицию с просьбой разрешить «нашему консулу» Джеймсу Кинану продолжить работу в качестве консула США в Гонконге. Записка выражала опасение, что если Кинан будет удален, то пострадают

<sup>13</sup> King A.K. James Keenan: United States Consul to Hong Kong. Thesis. Presented to the Graduate Council of the North Texas State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts (Asian History), August, 1978. Denton, Texas, 1978. P. 94.

<sup>14</sup> Griffin. Clippers and Consuls... P. 171.

<sup>15</sup> Statutes at Large, vol. 11.



морские интересы Соединенных Штатов в этом районе. Однако петиция не оказала никакого влияния на Линкольна. Президент заменил Кинана на Хораса Н. Конгара из Нью-Джерси, т.к. у Кинана было плохое состояние здоровья.

Когда Конгар прибыл в Гонконг в декабре 1861 г., здоровье Кинана ухудшилось до такой степени, что его пришлось перевозить в кресле «седана» в консульство Соединенных Штатов, чтобы осуществить передачу консульских печатей и записей Конгару. В начале 1862 г., страдая от «кровотечения в легких», Кинан отплыл из Гонконга в Нью-Йорк. Он умер по пути на родину [7, p. 105-106]<sup>16</sup>.

Джеймс Кинан служил консулом Соединенных Штатов в Гонконге в течение восьми лет. Деятельность Кинана продемонстрировала трудности, с которыми сталкиваются консулы Соединенных Штатов на Дальнем Востоке. Многие из проблем, с которыми он столкнулся в течение своей карьеры, были обусловлены сопоставлением человека, предрасположенного к спорам с одним из самых неоднозначных постов в консульской службе Соединенных Штатов. Карьера Кинана связана с конфликтами с командующим ВМС США на Дальнем Востоке, британскими властями в Гонконге, особоуполномоченным Соединенных Штатов в Китае, его временным преемником в Гонконге и даже Государственным департаментом. В течение своей карьеры Кинан ожидал законодательных изменений в отношении консулов Соединенных Штатов и дождался их. Он смог завоевать много британских и американских друзей. Тем не менее, его пристрастие к спорам повредило его эффективности в качестве консула Соединенных Штатов.

До назначения Кинана правительство Соединенных Штатов, используя целесообразность и систему добычи, имело два типа консулов: купца-консула и миссионера-консула. Дж. Кинан был первым из третьего типа консула – политическим консулом. В отличие от предыдущих консулов Кинан считал, что его главной обязанностью является защита американских прав и граждан, а не коммерческие уступки или преобразования.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. American diplomacy in China: Message of the President of the United States Communicating, in Compliance with a Resolution of the Senate, the Correspondence of Messrs. McLane and Parker, Late Commissioners to China by null McLane and null Parker // *The North American Review*. – 1859. – Vol. 89. – Issue 185 (October). – P. 478-521.
2. Beaching J. *The Chinese Opium wars*. – L.: Hutchinson of London, 1975. – 352 p.
3. Foster J.W. *American Diplomacy in the Orient*. New Edition. – Boston-N.Y.: Houghton Mifflin Company, 1926. – XIV, 498 p.
4. Griffin E. *Clippers and Consuls. American Consular and Commercial Relation with Eastern Asia, 1845 – 1860*. – Ann Arbor: Edwards Brothers, 1938. – XXII, 533 p.
5. Griffis W.E. *Our navy in Asiatic waters* // *Harper's New Monthly Magazine*. – 1898. – Vol. 97. October. – P. 738-760.
6. Holt E. *The Opium wars in China*. – London: Putman, 1964. – 302 p., [8] pages of plates: ill., ports.; 23 cm.
7. King A.K. *James Keenan: United States Consul to Hong Kong*. Thesis. Presented to the Graduate Council of the North Texas State University in Partial Fulfillment of the

---

<sup>16</sup> King A.K. *James Keenan: United States Consul to Hong Kong*. Thesis. Presented to the Graduate Council of the North Texas State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts (Asian History), August, 1978. Denton, Texas, 1978. P. 105-106.

- Requirements for the Degree of Master of Arts (Asian History), August, 1978. – Denton (Texas), 1978. – 137 p., bibliography, 92 titles, 5 appendixes.
8. The Statutes at Large and Creaties of the United States of America / Ed. by G. Minot and G.P. Sanger. – Boston: Little, Brown and Company, 1859. – Vol. XI. – XVIII, 879 p.
  9. The executive documents of the Senate. 36 congress, 1 session. 1859-60. – W., 1860. Vol. 10. – 44, 624 p.
  10. The Second China war, 1856 - 1860 / Ed. by D. Bonner-Smith and E.W.R. Lumby. – [L.]: Navy Records Society, 1954. – XXII, 413 p.: maps; 24 cm.

УДК 94

## К ВОПРОСУ О НАРОДНЫХ ЭЛЕМЕНТАХ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ АГИОГРАФИИ

А.И. Донченко,

доктор культурологии, профессор кафедры  
всеобщей истории, философии и культурологии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Жития святых представляют собой важный, хотя и неоднозначный, источник по истории средних веков и, конечно же, истории средневековой культуры. Но проблема формирования данного жанра, структуры текста, его особенностей, остаётся предметом серьёзных дискуссий ещё со времён деятельности болландистов и протестантских исследователей. Агиография, безусловно, является плодом учёной традиции средневековья. Но только ли её?

В данной статье мы хотели бы остановиться на таком важном и интересном вопросе, как роль и место народных элементов в житийной литературе. Рассмотрим эту проблему на примере довольно обширного корпуса житий святых, относящихся к эпохе Мерovingской Франции.

В большей части фольклорных рассказов названные поимённо персонажи, обычно произвольны и случайны. Общеизвестно, что рассказы подобного рода могут быть «приписаны» разным историческим и неисторическим личностям. Однако некоторые персоналии осеяны особо пёстрым ореолом сказаний и некоторые мотивы, в определённой степени, словно опутывают «героя», являясь широко распространёнными кочующими мотивами. Такие мотивы могли, правда, в виде исключения, играть определённую роль при формировании **типов** святых уже во франкской агиографии; весьма часто фольклорные мотивы могли влиять на облик святого посредством, так называемой, народной этимологии, местных и древних сказаний. В последнем случае мы можем предположить, что перенос некоего фольклорного рассказа на образ конкретного святого происходил не только за счёт деятельности агиографа, но и при помощи народного творчества.

Сам характер святого может обуславливаться сугубо фольклорным мотивом, что мы наблюдаем уже в образе **Семерых Спящих**. Легенда о Семерых Спящих получила распространение в государстве франков благодаря Григорию Турскому<sup>1</sup>, который пересказал её по сирийскому оригиналу. Во время одного из гонений на христиан семь очень знатных мужей, пребывавших на дворцовой службе и являвшихся христианами, отказались по требованию императора Деция принести языческую жертву в Эфесе. Их схватили и привели к императору, где они бесстрашно объявили ему о своей вере. Разгневанный император прогнал их; они вернулись домой, раздали всё своё имущество бедным и удалились в пещеру на горе Хилеон. Одному из Семи, Малху, было поручено иногда спускаться в город для покупки необходимых продуктов, а заодно узнавать новости.

Тем временем в Эфес прибыл Деций и начал искать скрывающихся христиан. От своих приближённых император узнал, где укрылись Семеро и приказал завалить вход в пещеру камнями с тем, чтобы они умерли голодной смертью. Но Бог по

неисповедимому промыслу своему, имея мужей в виду на будущее, восхитил их души; Семеро лежали в пещере, словно погрузившись в глубокий сон. Однако двум тайно исповедующим христианам удалось ещё перед тем, как замуровали вход, записать всё происшедшее на табличку и положить её в пещере.

Прошло много лет, и о пещере забыли до тех пор, пока во время правления императора Феодосия не появилась некая «секта саддукеев», которая отрицала воскресение из мёртвых; в связи с этим император молил Бога о том, чтобы Тот дал какой-нибудь знак о скором Его пришествии. Тем временем некий богатый горожанин захотел устроить на горе, где находилась указанная пещера, пастбище для овец и пастухи расчистили вход в пещеру, но не вошли в неё. И тогда Бог повелел душам лежащих там мужей вернуться обратно в их тела, и они проснулись, полагая, что спали всего лишь один день<sup>2</sup>. Малха, как обычно, послали за продуктами. И когда он спустился в город, то весьма удивился его христианскому облику. Малха же заподозрили в том, что он где-то нашёл клад и утаил его, поскольку он, покупая продукты, расплатился древними монетами. Однако перед лицом городского префекта и епископа истина быстро выяснилась с помощью таблички с сообщением. Император поспешил в Эфес и поблагодарил Господа за этот знак; после чего святые, ещё некоторое время поговорив с императором, легли на землю и умерли, на этот раз окончательно. Заблуждение саддукеев было победоносно опровергнуто, а в честь святых была построена большая церковь и установлен день поминовения. Так рассказывает Григорий.

В литературе, посвящённой данному вопросу, уже давно указывалось на многие исторические несуразности этой легенды; если по поводу происхождения рассказа и возникали различные мнения, то в отношении того, что в данном случае мы имеем дело с одним из вариантов широко распространённого мотива о долгом, чудесном сне<sup>3</sup>, сомнений не было. Действительно, *Passio* демонстрирует некоторые черты, которые нехарактерны для приёмов агиографии. Здесь необходимо отметить тот факт, что в легенде о Семерых Спящих между сном и смертью нет каких-либо определённых различий. Героев данного рассказа именуют Семеро **Спящих**, однако своим пробуждением они должны подтвердить тезис о воскрешении **мёртвых**<sup>4</sup>. Конечно же, странным выглядит поступок Деция, отпустившего Семерых, а также то, что святые вынуждены были заботиться о каких-то покупках<sup>5</sup>, странно и то, что пастухи открыли вход в пещеру, но не вошли в неё и т.п. Таким образом, становится понятным, что автор легенды перенёс широко известную историю на «своих» святых и агиографически адаптировал её.

Получается, что в данном случае фольклорные черты определяют сам **род** этих святых. И если они чем-то и отличаются от всех остальных героев сказаний о мучениках, так это долгим чудесным сном, который им самим кажется вполне естественным и кратким. Но легенда о Семерых Спящих родилась не в государстве Меровингов, здесь она была только переведена. Столь же непонятно происхождение легенды о собакоголовом **св. Христофоре**<sup>6</sup>, которая в Галлии была письменно зафиксирована в VIII в., но в любом случае, она восходит к восточным прототипам и в своей изначальной форме совершенно неизвестна в меровингском государстве.

Местные народные корни может также иметь тип **«странного мученика»**. Поскольку широко была распространена вера в то, что казнённые, убитые, особенно невинноубиенные, обладают некой особой силой<sup>7</sup> и это противоречило учёно-церковному представлению об особом рода мученичестве; то не случайным представляется тот факт, что церковная иерархия часто выступала против почитания таких «странных мучеников» и потому, фактически, мы можем установить в рассказе о мученичестве св. Эммерама явные корни местного сказания.

О весьма странном мученичестве св. Фоиллана († 655) сообщает созданное вскоре после имевших место событий *Additamentum Nivalense*<sup>8</sup>. Согласно этой истории, святой был обманут неким злым человеком, завлечён в какую-то деревищу, принят с ложным гостеприимством и на заре убит вместе со своим спутником. Обобранный труп (предварительно святому отрубили голову) разбойник закопал в свинарнике.

Таким образом, Фоиллан безусловно принадлежит к типу странных мучеников; он стал жертвой лицемерного гостеприимства разбойника и в таком качестве оказался весьма близок народному восприятию. Однако в эпоху Меровингов такой тип святого, в целом, ещё редок; он набирает силу только начиная с каролингского времени, а расцвет приходится на уже на эпоху высокого и позднего средневековья.

Один из «меровингских» святых, **Винценциан**<sup>9</sup>, вероятно только в эпоху Каролингов обрёл некоего агиографа, который при описании и характеристике святого использует широко известный мотив Золушки<sup>10</sup>. Согласно житию, святой родился между 690 и 695 гг.<sup>11</sup> и вскоре остался без родителей. Осиротевший мальчик был усыновлён Беральдом, герцогом Аквитанским, и воспитывался вместе с его родным сыном Баронтом. Однако Баронт не питал дружеских чувств к будущему святому и вскоре Винценциан был передан на воспитание епископу Дезидерию. Спустя некоторое время Беральд умер и после этого начинаются злоключения святого, **которые и послужили основанием** к причислению его к лику святых.

Баронт сразу вспомнил о своём сводном брате и послал за ним; по совету епископа Винценциан со слезами подчинился приказу, пал в ноги Баронту, как своему господину и был определён служить при лошадях. Таким образом, приёмный сын герцога стал конюхом у Баронта и пребывал в этом качестве вплоть до конца своей жизни. События, имевшие место в жизни конюха Винценциана, стилизуются с точки зрения его последующей святости, подчёркиваются его аскеза, его набожность, его смирение, неоднократно упоминается о раздаче милостыни бедным. Народным элементом здесь является только его доброе отношение к лошадям, что, вероятно, должно было помочь святому обрести статус их покровителя. В наибольшей степени народные черты проявляются в описании последних дней святого, где автор легенды снова возвращается к теме собственно судьбы святого.

Баронт хотел женить святого<sup>12</sup>, но Винценциан, как и подобает настоящему святому, не допускает даже мысли о прикосновении к женщине. Это так сильно разгневало тирана, что он приказал засечь упрямого конюха до смерти. Но для начала Винценциана посадили на ночь под замок. Утром он продолжал упорствовать в своём отказе и, несмотря на угрозы, твёрдо противостоял соблазну, и потому был лично избит Баронтом и снова посажен под замок. Ночью святой был вынужден бежать, поскольку он был готов скорее принять смерть, чем жениться. (Каким образом произошёл побег, не сообщается вообще). Дьявол подстрекнул Баронта к преследованию; и в это же время, в видении, святой получает утешение и ему сообщается о его близкой кончине.

Собаки Баронта взяли след святого, однако рука охотника, которую он хотел наложить на святого, отсохла. После этого Баронт испугался и попросил своего сводного брата вернуться домой, обещая больше не чинить над ним насилия. Неделю спустя, как и предсказывал ангел, Винценциан умер. При его погребении происходит ещё ряд чудес, которые свидетельствуют об их связи с народной традицией<sup>13</sup>.

В данной легенде агиография и фольклор переплелись настолько тесно, что распутать этот клубок весьма трудно. Мотив Золушки в чистом виде появляется ещё в домеровингской агиографии<sup>14</sup>. Но то, что святой так унижается и в этом униженном положении пребывает всю оставшуюся жизнь, представляется весьма необычным. В XII в. данный мотив появляется вновь и именно в той форме, которая очень похожа на историю с Винценцианом<sup>15</sup>. Но Север, согласно житию, в итоге становится епископом

и князем церкви; он возвышается и вознаграждается подобно тому, как это мы видим в сходных фольклорных эпизодах. Винценциан же вплоть до своей смерти пребывает под властью господина; окончание этой истории «деформировано» в типично агиографическом стиле.

В VI в. в Галлии появляется легенда о Семерых Спящих, но она является заимствованной, а святые собственно меровингской эпохи агиографически стилизованы. Первым святым, перемещённым в меровингскую эпоху и получившим облик народного святого, стал именно св. Винценциан.

Наряду с прямым влиянием народа на тип легенды, мы также можем установить и другие феномены, в которых, возможно, народная фантазия имела дело со святыми, приписывала им разного рода деяния или занималась истолкованием чудесных явлений. В этой связи часто говорят о так называемой **народной этимологии**<sup>16</sup>, т.е. речь идёт о таких случаях, когда святой обязан своим именем покровителю или, когда в легендах истолковывается «говорящее о каком-то событии название». Действительно, уже в агиографии меровингского времени мы находим целый ряд примеров, в которых авторы прибегают к такого рода «этимологии». В VII в. автор *Vita Sulpicii ep.*<sup>17</sup> разъясняет происхождение названия *locus Navis*, но без мысли о том, что это толкование, как, впрочем, и многие другие, могут быть объяснены с помощью народной традиции. Уже давно и совершенно верно замечено<sup>18</sup>, что само понятие «народная этимология» часто вводит в заблуждение исследователей и последние сами зачастую занимались конструированием произвольных этимологических рядов, особенно в те времена, когда процесс изучения закономерностей развития языка делал ещё только первые шаги. В этом отношении достаточно указать на знаменитые «Этимологии» Исидора Севильского, эту энциклопедию средневекового знания, содержащую массу примеров совершенно произвольной «народной этимологии».

Однако, и это весьма примечательно, в отдельных случаях впервые настоящие **этимологические истории** появляются только в эпоху Каролингов. Некое дерево выросло в форме креста и потому вся округа получило название «У креста», впоследствии оно было увязано с мученичеством двух святых<sup>19</sup>. Существует такое название места, как «У двух быков»<sup>20</sup>, и поэтому поводу не составляет особого труда придумать и соответствующее «говорящее название», и соответствующую историю. Подобного рода ученые этимологии и в дальнейшем пользовались большой популярностью, как, например, этимологии названия таких мест, как Стабло и Мальмеди<sup>21</sup> или Ноблак<sup>22</sup>. Как и во многих других подобных случаях, здесь трудно установить границу между фольклором и «учёной» деятельностью, а некоторые святые вообще обязаны своим существованием исключительно фонетическим недоразумениям или этимологиям.

Но не только «говорящие названия» увлекали фантазию верующих. Вопреки первоначальному сопротивлению теологов, в церквях всё большую популярность завоёвывали **изображения**, предназначенные для простого неграмотного народа. Несмотря на то, что и в Галлии имело место сопротивление теологов присутствию в храмах изображений<sup>23</sup>, поскольку это неизбежно вело к их почитанию, всё же галльские церкви были украшены и изображениями и мозаикой. К сожалению, от этих изображений практически ничего не осталось и потому мы не знаем, существовали ли в это время какие-либо иконографические каноны. Но наглядные изображения неизбежно должны были побуждать фантазию зрителей; часто символы понимались неверно или художнику не доставало мастерства, чтобы правильно изобразить тот или иной сюжет. Всё это порождало **ложное истолкование изображений**, как в церковных кругах, так и в народе.

Установить происхождение определённой неверной интерпретации весьма трудно, поскольку обычно в агиографии представлены уже законченные рассказы, которые могут далеко отстоят от оригинала. Но с большой долей вероятности мы можем предположить, что подобные ложные истолкования имеют своей основой отдельные рассказы о чудесах, как это имело место в случае с меровингскими чудесами, связанными с повешенными<sup>24</sup>, с кефалофорами<sup>325</sup>, т.е. святыми, которые носили в руках свои отрубленные головы, или с образом голубки, которая, согласно сообщению Хинкмара, принесла елей для крещения Хлодвига<sup>26</sup>.

Однако фантазию и стремление к истолкованиям пробуждали не только названия и изображения. В каждой местности обязательно находились необычные источники, деревья, скалы, самые разнообразные творения природы, которые будировали воображение жителей городов и сёл. Часто святых совершенно искусственно связывали с **источниками** и **деревьями** с тем, чтобы придать издавна почитаемому месту ореол христианской святости. Но вместе с тем необходимо было как-то объяснить нахождение данного источника в данном «чудесном» месте, присутствие дерева необычной формы и т.п. И именно здесь самым идеальным образом происходило сочетание интересов церкви и народной фантазии с тем, чтобы связать родники и деревья необычной формы с именем того или иного святого, с новыми чудотворными покровителями, чудесная сила которых была уже известна и к которым обращались именно в поисках заступничества.

То же самое относится и к разного рода необычным углублениям в камнях и скалах, в которых были склонны видеть следы ног. Общеизвестны аналогичные рассказы о том, как посланцы небес, святых или дьявола оставляли свой след в камне, чтобы таким образом дать свидетельство своего присутствия на земле. На этой почве возникали целые истории, древние сказания переносились на христианских святых или возникали соответствующие рассказы монахов<sup>27</sup>. Подлинные корни этих сообщений, как и других подобного рода сказаний, установить сложно, но их возникновение вполне соответствует аналогичным широко распространённым параллелям.

Похожий интерес, судя по всему, вызывали и места цветения разного рода трав, если они по цвету выделялись из окружающей местности. Уже Григорий Турский сообщает<sup>28</sup> о разного рода странных цветениях. Но, начиная с VIII в., это, прежде всего, сообщения о **цветении трав, связанных со святыми**, т.е. речь идёт о местах, отличающихся от соседних своим цветом и плодородием. Особый характер такой местности обычно связывался с тем, что здесь останавливался какой-либо святой. Или, наоборот, среди засеянных полей вдруг оказывалась **пустошь**, существование которой требовалось как-то объяснить. В таком случае обычно говорили о том, что данное место проклято святым и это означало, что такое поле навсегда лишено плодородия.

Существование древних **могильных холмов** объясняли обычно как могилы грешников, над которыми впоследствии устанавливались камни. И если где-то на равнине находили огромные эрратические глыбы, то, конечно же, задавались вопросом откуда они взялись в столь необычном месте. И таким же образом необходимо было найти объяснение существованию **разрушенных башен**.

Однако не только природа порождала явления, нуждающиеся в объяснении. Это могло распространяться и на отдельные семьи, и на население целых деревень, которые чем-то отличались от других. Представители некоего знатного рода, несмотря на многократные попытки, никак не могли получить возжеленную должность епископа; это нужно было как-то объяснить, и потому была создана история о непослушании, проявленном одним из предков по отношению к святому епископу. Если целая семья (и даже женщины в ней) оказывались лысыми, то это объяснялось тем, что когда-то женщина этого рода посмеялась над лысиной св. Леутфреда<sup>29</sup>, а у мужского потомства

выпадают зубы, поскольку один из их предков оскорбил этого же святого<sup>30</sup>. Этот мотив широко применяется Хинкмаром в его *Vita Remigii* ер. Автор легенды рассказывает о том, как жители деревни Шавиньи препятствовали святому в его стремлении присоединить её к владениям реймской церкви. Тогда Ремигий проклял жителей этого места, и они с того момента были обречены жить в постоянном труде и нищете<sup>31</sup>. В данном случае необычайная бедность деревни объясняется с чисто церковной (не фольклорной) точки зрения.

Представление о том, что дети должны нести ответственность за грехи своих родителей, обосновывается, преимущественно, примерами из Ветхого Завета<sup>32</sup> и лежит в основе многих саг. В агиографии иногда присутствуют рассказы, которые объясняют какие-то физические недостатки того или иного семейства. В основном они перенимались из устной фольклорной традиции и проходили соответствующую агиографическую обработку<sup>33</sup>.

Приведённые нами примеры показывают, что мы находим такие элементы франкской агиографии, на которые существенное влияние оказала фольклорная традиция. Результат нашего исследования по сравнению со всем сохранившимся объёмом легенд выглядит, конечно же, весьма скромно, поскольку сопоставление мотивов не должно приводить нас к переоценке степени участия «народа» в создании агиографического произведения. Если рассматривать всё это условно, в процентном соотношении, то нужно признать, что даже при самом оптимистическом истолковании легенды фольклорный материал в ней представлен весьма скромно.

#### Примечания:

1. *Passio ss. martyrum septem dormientium apud Ephesum* (SS rer Mer. I-2, p. 847-853); *Gloria mart.* с. 94 (Ibid. p. 550 ff.); см. также: В. Krusch. *Greg. Tur. Passio VII dormientium // An. Boll.* 12 (1893), p. 371-387. Однако в этой статье не учтены некоторые различия двух версий, приводимых Григорием.
2. Т.е., в данном случае, сон воспринимается как **обычный**, но долгий. Святым не было никаких «видений о потустороннем мире», но, возможно, вышеуказанный мотив, в свою очередь, связан с более древним мотивом пробуждения **мёртвых**.
3. Григорий Турский сообщает о некоем мальчике, который целый год проспал в пучине моря (*Gloria mart.* с. 35; SS rer Mer. I-2, p. 510 f.) О пробуждении мёртвого спустя семь лет сообщается в *Vita b. Maurilii* (нач. X в.), правда, здесь мотив долгого сна даже не имелся ввиду. Истории о долгом сне, после которого спящие, разумеется, благополучно просыпались, были очень популярны и любимы в эпоху средневековья. Но чувство времени могло потеряться не только во сне. Согласно ирландскому *Vita s. Cronani* с. 9 (ed. Plummer VSH II, p. 24) писцу святого сорок дней подряд светил солнечный свет и эти сорок дней показались ему, как один. Известны также и сказочные варианты мотива долгого сна, особенно в сказке о Спящей Красавице. Об этом см.: КНМ Nr. 50 (ср. также: Nr. 202); A Aarne - St. Thompson. *Types* 410. О мотиве магического сна см.: St. Thompson. *Motif-Index II*, p. 349 ff.).
4. Ибо каждое пробуждение мёртвого, что является общепринятым агиографическим чудом, служило наилучшим «доказательством» главного теологического тезиса.
5. Даже сама техника легенды требует здесь чудес умножения или пропитания.
6. Об эволюции культа и легенды см.: Н.-Fr. Rosenfeld. *Christophorus*.
7. Об этом см.: F. Graus. *Gefangenenbefreiungen*, S. 130 f.
8. Ed. В. Krusch // SS rer. Mer. IV, p. 449-451. Древнейшее житие этого святого составлено в XI в. (AA SS Oct. XIII, p. 383 ff.). Несмотря на широко распространённое народное почитание этого святого практически все варианты



- легенды восходят к *Additamentum* и написаны монахами. Какие-либо «народные» корни здесь не прослеживаются вообще.
9. BHL 8618. *Vita Vincentiani conf. Avolcensis auctore Pseudo-Hermenberto* (ed. W. Levison. *SS rer. Mer. V*, p. 112-128). Над этим житием работал ещё Б. Круш (B. Krusch. *Reise nach Frankreich // NA 18* (1893), S. 561), который первым обратил внимание на исторические несообразности, встречающиеся в данном источнике, и охарактеризовал Псевдо-Герменберта как «обманщика». В. Левисон (во Введении к своему изданию «жития»), разделяя мнение Б. Круша, идёт ещё дальше и довольно пренебрежительно отзывается о содержании данной легенды – фольклорные элементы вообще не берутся во внимание – и подчёркивает интерес церкви (S. 114). Время создания жития он относит к концу эпохи Каролингов – началу XI в. (Ср.: Wattenbach - W. Levison I, S. 126).
  10. Об этом см.: A Aarne-St. Thompson. *Types 510*; КНМ Nr. 21 (ср. также: Nr. 65, 130, 179). Более общая информация об этом мотиве см.: St. Thompson. *Motif-Index V*, p. 8 f.). Он довольно тесно соприкасается с более общим мотивом знатного рождения человека, который, испытывая превратности судьбы, вынужден много работать. Этот мотив встречается уже в позднеантичной литературе. Широко использован этот мотив в: Victor Vitensis. *Persec. Wandal. I*, 14; II, 5; IV, 5 (AA III-1, p. 11, 16, 45) для характеристики жестокости вандалов. Аналогичные рассказы мы встречаем, например, у Саксона Грамматика и в сказках (например: КНМ 65, 89 и, особенно, 136). Весьма широкое распространение мотив о дворянине (дворянке), вынужденном(ой) пойти на службу, получил в рыцарских романах. Впрочем, и в литературе последующего времени мы неоднократно сталкиваемся с ним, не говоря уже о безудержной эксплуатации этого мотива в многочисленных сериалах типа «Богатые тоже плачут».
  11. *Cap. 2* (*SS rer. Mer. V*, p. 116). Здесь даже указаны год и место рождения!
  12. Мотив желания господина женить своего слугу с тем, чтобы предотвратить его побег, встречается в источниках довольно часто. Он появляется уже у Иеронима в его истории о Малхе (§ 5; AA *SS Oct. IX*, p. 65), у Арбея – в его легенде об Эммераме (с. 38; ed. B. Krusch. *Arbeo*, p. 86 f.). «Песнь о Вальтере» (V, 123 f.; ed. K. Langosch. *Waltharius*, S. 12/4) рассказывает о подобной ситуации имевшей место с героем, оказавшимся в плену у гуннов. Впрочем, такой ход может быть просто «жизненно» правдивым, возможна и связь с агиографическим мотивом бегства от женитьбы. Однако в легенде о Винценциане (с. 16; p. 121) любопытно звучит повеление господина: «Возьми в жены себе подобную», т.е. в данном случае подчёркивается социальный аспект этого брака.
  13. *Cap. 22* (p. 124): скорбь лошадей, *cap. 25* (p. 125): медведь несёт погребальные носилки с телом святого, *cap. 29-31* (p. 127): рассказ о поединке двух быков, который, судя по всему, имеет народно-этимологические корни.
  14. *Vitae patrum VIII*, 41-42 (Migne PL 73, 1140 f.). Святой, которого считали глупым и даже сумасшедшим, служит, окружённый всеобщим презрением, на кухне. Св. Питир обрел свою славу там же; он пришёл в монастырь, тщетно разыскивая святого, и в итоге очутился на кухне. Святой сразу распознал его собственную святость; однако как только Питира стали почитать, последний исчезает из монастыря и начинает странствовать. Где он окончил свои дни неизвестно. Здесь также надо отметить факт совершенно неагиографического окончания всей этой истории.
  15. *Vita Severi ep. Abricensi* (AA *SS Febr. I*, p. 188-192). Святой, который происходил из семьи свободных, но бедных, крестьян, первоначально служил в конюшне некоего язычника, которого он позже обратил в истинную веру. Как и

- Винценциан он, вопреки запрету, раздал свои одежды бедным, и, оставшись практически голым, зимой грелся среди лошадей в стойле.
16. О «народной этимологии» в агиографии см.: Günter. *Legende*, S. 121 ff.
  17. *Cap.* 16 (SS rer. Mer. IV, p. 380).
  18. J. Dabrock. *Legende*, S. 47.
  19. *Passio Desiderii et Reginfredi mart.* с. 7 (SS rer. Mer. VI, p. 61; житие создано в IX в., само мученичество имело место в 670 г.).
  20. *Vita Vintientiani conf.* с. 29-30 (Ibid. V, p. 127). Однако этот, выросший из этимологии, рассказ является типично агиографическим. О поединке между животным и пастухом, в качестве наказания, упоминает уже Хинкмар в *Vita Remigii ep.* с. 26 (Ibid. III, p. 322 f.).
  21. *Vita Remaili ep.* с. 12-13 (Migne PL 139, 1158 f.).
  22. *Vita Leonhardi conf.* с. 10 (AA SS Nov. III, p. 154).
  23. О епископе Серене Марсельском, противнике изображений, мы знаем только из двух писем Григория Великого (Reg. IX, 208 и XI, 10; MG Ерр. II). Известно также враждебное отношение к изображениям некоторых теологов эпохи Каролингов.
  24. О чудесах, связанных с виселицей, и их **агиографической** интерпретации, см.: F. Graus. *Gefangenenbefreiungen*, S. 125 ff.
  25. На эту тему начинали писать уже некоторые болландисты.
  26. Ложные интерпретации изображения сосуда отмечал ещё в XVII в. Ж.Ж. Шифле (ср.: М. Блок. *Короли-чудотворцы*. М., 1998. С. 222; М. Блок разделял вышеуказанное мнение и даже существенно расширял сферу бытования ложных интерпретаций). Подобным же образом наличие ложных истолкований (возможно, даже фольклорных) допускали и другие авторы, считая всё же автором данной легенды Хинкмара.
  27. См., например, анонимное *Vita s. Medardi* § 8 (AA SS Jun. III, p. 83; IX в.), которое рассказывает о следах святого, запечатлённых в камне.
  28. Лилии (*Gloria mart.* с. 73, *Gloria conf.* с. 50; SS rer. Mer. I-2, p. 537, 778). Розы (*Virt. Jul.* С. 46 b; Ibid. p. 582 f.). Однако во всех вышеуказанных случаях речь идёт о чисто агиографических чудесах.
  29. *Vita s. Leutfredi abb.* с. 15 (ed. J. Mabillon. AA SS ord. s. Ven. III-1, p. 588; IX в.). Мотив поношения из-за лысина см.: 4 Цар. 2, 23.
  30. Ibid. с. 14 (Ibid. p. 588).
  31. *Cap.* 17 (SS rer. Mer. III, p. 307).
  32. Также обосновывается и передача по наследству болезней (проказа) - 4 Цар. 5, 27.
  33. Например, *Vita Odiliae abb.* с. 20 (SS rer. Mer. VI, p. 48). Ср. не только известное агиографическое обоснование, но особенно то обстоятельство, что наследственные «дефекты» были совершенно не специализированы. Особенно излюбленным был мотив проклятия или вознаграждения потомства в ирландских легендах. Во множестве он присутствует, например, в *Vita s. Carthagi ep.* с. 12, 13, 32, 45, 54, 55, 58 (ed. Plummer. VSH I, p. 173-174 f., 181 f., 187 f., 191, 193).

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. М. Блок. *Короли-чудотворцы*. М., 1998.
2. AA SS - *Acta Sanctorum* (3<sup>e</sup> éd., Paris 1863 ff.).
3. Aarne, A.-Thompson, St.: *The Types of the Folk-Tale. A Classification and Bibliography* FFC Nr. 74; Helsinki 1928.
4. *Analecta Bollandiana* (Bruxelles 1882 ff.).
5. *Auctores antiquissimi* (MG).

6. Bibliotheca hagiographica Latina antiquae et mediae aetatis (Bruxellea 1911).
7. Dabrock, J.: Die Christliche *Legende* und ihre Gestaltung in moderner deutscher Dichtung als Grundlage einer Typologie der Legende (Bonn 1934).
8. Graus, F.: Die Gewalt bei den Anfängen des Feudalismus und die «Gefangenenbefreiungen» der merowingischen Hagiographie (Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte, Berlin 1961, I. S. 61-156).
9. Günter, H.: Die christliche Legende des Abendlandes (Religionswissenschaftliche Bibliothek, hrsgben von W. Streitberg und R. Wünsch 2; Heidelberg 1910).
10. J. P. Migne, Patrologia Latina (Paris 1844 ff.).
11. Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm.
12. Krusch, B.: Reise nach Frankenreich // Neues Archiv der Gesellschaft für ältere deutsche Geschichtskunde (Hannover 18 (1893). S. 561.
13. Krush, B.: Arbeo, ed. = Arbeonis episcopi Frisingensis vitae sanctorum Haimhramni et Corbiniani (SS in us. schol., Hannover 1920).
14. Langosch, K. ed.: Waltharius. Ruodlieb. Märchenepen. Lateinische Epik des Mittelalters mit deutschen Versen (Berlin 1956).
15. Monumenta Germaniae historica.
16. Rosenfeld, H.-Fr.: Der hl. Christophorus. Seine Verehrung und seine Legende. Eine Untersuchung zur Kultgeographie und Legendenbildung des Mittelalters (Acta Academiae Aboensis, Humaniora X, 3; Helsingfors-Leipzig 1937).
17. Scriptorum rerum Merovingicarum (MG).
18. Thompson, St.: Motif-Index of Folk-Literature. A Classification of Narrative Elements in Folktales, Ballads, Myths, Fables, Mediaeval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-Books and Lokal Legends I-VI (2d. ed. Copenhagen 1955-1958).
19. Vitae Sanctorum Hiberniae; ed. C. Plummer (Oxonii 1910).
20. Wattenbach, W. – Levison, W.: Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter. Vorzeit und Karolinger (Von Heft II. an bearbeitet von H. Löwe) H.I-3 (Weimar 1952-1957).

УДК 94 (73), 94 (597)

**ГЕНЕРАЛ У. УЭСТМОРЛЕНД –  
ВОЕНАЧАЛЬНИК ПЕРИОДА УЧАСТИЯ США  
В ВОЙНЕ ВО ВЬЕТНАМЕ**

**Д.В. Кузнецов,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры  
всеобщей истории, философии и культурологии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

В истории войны во Вьетнаме (1964-1973 гг.) немало фигур, относящихся к числу военачальников ВС США, которые сыграли свою определенную роль, способствуя процессу вовлечения США в этот крупнейший в истории «холодной войны» вооруженный конфликт. Среди них – генерал Уильям Чайлдз Уэстморленд<sup>1</sup>, которого причисляют к главным виновникам поражения США во Вьетнаме, наряду с Президентом США Линдоном Б. Джонсоном и Министром обороны США Робертом С. Макнамарой.

\*\*\*

Уильям Чайлдз Уэстморленд (англ. William Childs Westmoreland; 26 марта 1914 г., Спартанберг, Южная Каролина – 18 июля 2005 г., Чарлстон, Южная Каролина) родился в 1914 г. в Южной Каролине. Он был единственным ребенком в семье Юджинии Талли Чайлдс и Джеймса Рипли Уэстморленда – бизнесмена, занимавшегося банковским делом и текстильной промышленностью.

В подростковом возрасте Уильям принимал активное участие в деятельности молодежной организации «Бойскауты Америки», получил почетное звание «Орел-скаут», а также был удостоен наград «Выдающийся орел-скаут» и «Серебряный бизон».

По настоянию отца У. Уэстморленд поступил в Военный колледж Южной Каролины («Цитадель»), где проучился один год, после чего в 1932 г. по представлению члена Сената Конгресса США от штата Южная Каролина Джеймса Ф. Бирнса, являвшегося другом семье Уэстморлендов, перешёл в Военную академию США, более известную как Вест-Пойнт. Одним из важнейших мотивов перехода, по словам самого У. Уэстморленда, являлось его желание «увидеть мир». Учеба в Вест-Пойнте оказалась весьма успешной. У. Уэстморленд получил звание первого капитана – высшее кадетское звание, был удостоен «меча Першинга», вручаемого кадету с высшим уровнем военного мастерства, а также заслужил рукопожатие от самого генерала Дж. Першинга, которому тогда исполнилось 75 лет. В 1936 г. У. Уэстморленд стал обладателем Нокс Трофи – награды, названной в честь генерала Г. Нокса, первого военного министра США и ежегодно вручаемой курсанту Вест-Пойнта с наивысшим рейтингом военной эффективности.

После выпуска в 1936-1941 гг. У. Уэстморленд, будучи офицером-артиллеристом, в звании второго лейтенанта проходил службу в 18-м полку полевой артиллерии в форте Силл (Оклахома) и 8-м полку полевой артиллерии в казармах Шофилд (Гавайи).

---

<sup>1</sup> Подчеркнем, что личность У. Уэстморленда находится в центре внимания отечественных [3; 4] и зарубежных [8; 9; 11; 19; 21; 23; 27; 28], в первую очередь, американских исследователей – статьях, монографиях и диссертациях.

В дальнейшем он проходил службу в Форт-Брэгг (Северная Каролина). В 1939 г. он получил звание первого лейтенанта, после чего стал командиром батареи и штабным офицером.

В 1941 г. У. Уэстморленд оказался в составе 34-го дивизиона полевой артиллерии и был переведён в 9-ю пехотную дивизию Армии США. Принял участие в боевых действиях во Второй мировой войне. Сражался в Тунисе, Италии, Франции, Германии. В течение 1942 г. получил звания майора и подполковника. В 1943-1944 гг. – командир 34-го дивизиона полевой артиллерии 9-й пехотной дивизии. К концу войны в Европе в звании полковника занимал должность начальника штаба 9-й пехотной дивизии, на которую он был назначен 13 октября 1944 г.

Во время военной кампании в Северной Африке известность получил эпизод с участием У. Уэстморленда. В течение четырех дней он мчался на грузовиках вместе со своим подразделением и 155-миллиметровыми гаубицами по пескам, чтобы помочь блокировать натиск немцев в Тунисе. За эти действия подразделение было удостоено награды за «героизм, с которым поддерживалась мощь огня, несмотря на ужасный огонь противника».

Еще один яркий эпизод с участием У. Уэстморленда произошел в Европе. В марте 1945 г. У. Уэстморленд и военнослужащие 9-й бронетанковой дивизии захватили и удерживали мост Людендорфа – железнодорожный мост через Рейн в Ремагене. Мост стал знаменит тем, что к концу Второй мировой войны остался относительно неповреждённым и поэтому был полезен для союзников. У. Уэстморленд и его люди защищали его две недели, несмотря на непрерывные бомбардировки. Захват и использование моста для переправы войск позволило им создать плацдарм на восточном берегу Рейна и значительно ускорило темпы наступления союзников. Кроме того, это дало время для строительства еще трех мостов через Рейн, которыми в дальнейшем пользовались союзники. Военные историки назвали взятие моста в Ремагене одним из наиболее решительных действий англо-американских войск, ускоривших темпы наступления союзников и способствовавших окончанию войны в Европе.

После окончания Второй мировой войны У. Уэстморленд перешел из артиллерии в пехоту. В 1946 г. он завершил обучение в рамках воздушно-десантной подготовки, получил квалификацию парашютиста-десантника, после чего ему была предложена должность командира 504-го пехотного полка в составе 82-й воздушно-десантной дивизии, которой тогда командовал генерал Джеймс М. Гэвин. В этой должности У. Уэстморленд пробыл в 1946-1947 гг., а затем, в течение трех лет, в 1947-1950 гг. занимал должность начальника штаба 82-й воздушно-десантной дивизии. В этот период У. Уэстморленд попал в список из чуть более десятка самых перспективных молодых командиров, составленный по итогам Второй мировой войны по приказу Д. Эйзенхауэра. Попадание в этот список помогло дальнейшему карьерному росту У. Уэстморленда в вооруженных силах США.

В 1947 г. был заключен брак между Уильямом Уэстморлендом и Кэтрин Ван Дюзен, ранее давшей обещание выйти за него замуж. В дальнейшем у них родилось трое детей – сын Джеймс и дочери Кэтрин и Маргарет.

В 1950-1951 гг. У. Уэстморленд находился на посту инструктора в Армейском командно-штабном колледже (Форт-Ливенуорт), после чего, в 1951 г. завершил обучение в Военном колледже армии, в котором также работал инструктором в 1951-1952 гг.

В 1951 г. У. Уэстморленд получил звание бригадного генерала, что сделало его одним из самых молодых генералов Армии США в эпоху после Второй мировой войны.

У. Уэстморленд принял участие в боевых действиях в ходе Корейской войны 1950-1953 гг. С середины 1952 г. по середину 1953 г. У. Уэстморленд находился на Корейском полуострове в качестве командира 187-го пехотного полка 101-й воздушно-десантной дивизии.

После окончания Корейской войны следующие пять лет У. Уэстморленд своей службы в вооруженных силах США провёл на штабной работе, был офицером в управлении личного состава в Министерстве обороны США (1953-1955 гг.), секретарем в Генеральном штабе Армии США (1955-1958 гг.). В 1954 г. У. Уэстморленд закончил обучение по трехмесячной программе менеджмента в Гарвардской школе бизнеса. В 1956 г. У. Уэстморленд стал самым молодым на тот момент генерал-майором в Армии США.

Следующее назначение, которое произошло в 1958 г., сделало его командующим 101-й воздушно-десантной дивизией, имевшей на тот момент экспериментальную структуру: 5 подразделений, представлявших собой нечто среднее между полком и батальоном. Такая структура должна была наилучшим образом подходить для действий в условиях ядерной войны, однако после эксперимента в 101-й дивизии от неё было решено отказаться.

Широкую известность получил факт, который имел место в 1958 г. На учениях в 101-й воздушно-десантной дивизии произошла трагедия, когда во время парашютного прыжка при сильном ветре погибли пять десантников. У. Уэстморленд лично оказывал помощь раненым в этом неудачном прыжке. После этого эпизода во всех последующих парашютных прыжках он всегда прыгал первым, чтобы оценить силу ветра. В должности командующего 101-й воздушно-десантной дивизии, расквартированной в Форт-Кэмпбелле (штат Кентукки), У. Уэстморленд находился в 1958-1960 гг.

В 1960-1963 гг. военная карьера У. Уэстморленда достигла пиковой вершины: в этот период он занимал очень престижную должность суперинтенданта (начальника) Военной академии США (Вест-Пойнт). При нем кадетский корпус училища был увеличен в два раза.

В 1963 г. У. Уэстморленд был произведен в звание генерал-лейтенанта. Затем, в 1963-1964 гг. он командовал XVIII воздушно-десантным корпусом – оперативно-тактического соединения Армии ВС США в составе 82-й и 101-й воздушно-десантных дивизий и целого ряда других подразделений.

Таким образом, к началу активной фазы войны во Вьетнаме (1964-1973 гг.) У. Уэстморленд считался достаточно опытным высшим офицером, и рано или поздно он должен был оказаться в Юго-Восточной Азии, где еще с 1959 г. все сильнее и сильнее разгорался вооруженный конфликт, в который в конечном счете оказались вовлечены США.

\*\*\*

В Южный Вьетнам У. Уэстморленд прибыл 27 января 1964 г. Здесь его ждал пост заместителя генерала П. Харкинса, главы Командования по оказанию военной помощи Вьетнаму.

Заместителем У. Уэстморленд пробыл недолго. Уже 1 июня 1964 г. У. Уэстморленд сменил П. Харкинса на его посту и, в дальнейшем, в 1964-1968 гг. генерал У. Уэстморленд возглавлял Командование по оказанию военной помощи во Вьетнаме. Незадолго до назначения, в апреле 1964 г., Министр обороны США Роберт

С. Макнамара сказал Президенту США Линдону Б. Джонсону, что У. Уэстморленд – «лучшее, что у нас есть, без сомнения».

В своей книге «Вглядываясь в прошлое: Трагедия и уроки Вьетнама» (1995 г.) Роберт С. Макнамара подчеркивает, что замена генерала П. Харкинса на У. Уэстморленда помогла продемонстрировать решимость Президента США Л. Джонсона «сделать максимум возможного для повышения эффективности политики США и операций в Индокитае». По словам Роберта С. Макнамары, «увидев его, любой кинорежиссер непременно предложил бы Уэсти роль генерала». И далее: «Он был красив, держался прямо и имел решительный вид... Он не отличался заносчивостью и чрезмерной живостью натуры, столь присущими Паттону, или упорством, свойственным Лимэю, но, подобно им, был патриотом и волевым человеком»<sup>2</sup>.

Командование по оказанию военной помощи во Вьетнаме, КОВПВ / Military Assistance Command Vietnam, MACV представляло собой структуру, созданную в 1962 г. для руководства военными действиями против повстанцев в Сайгоне и фактически это был американский военный штаб в Южном Вьетнаме. КОВПВ занималось разработкой и осуществлением боевых операций в Южном Вьетнаме. В дальнейшем Командование по оказанию военной помощи во Вьетнаме было превращено в специальную штабную структуру в вооружённых силах США, осуществлявшую командование всеми воинскими подразделениями США в Южном Вьетнаме. Штаб КОВПВ располагался в международном аэропорту Таншоннят северо-западнее Сайгона и иногда неофициально упоминался как «Восточный Пентагон» / «Pentagon East». Командование имело контроль над всеми подразделениями Армии, ВВС, ВМС и Корпуса морской пехоты США в Южном Вьетнаме. Кроме того, командующий КОВПВ имел определённые полномочия относительно проведения воздушных и наземных операций в южной части Северного Вьетнама, Лаосе, Камбодже.

Таким образом, генерал У. Уэстморленд, обладая широкими полномочиями, стал командующим всеми американскими вооружёнными силами, которые находились тогда в Южном Вьетнаме. В 1964 г. численность контингента ВС США в Южном Вьетнаме составляла всего лишь около 16 тыс. человек, а идущая в стране с 1959 г. гражданская война считалась внутренним делом правительства Республики Вьетнам, пользовавшегося значительной поддержкой США. 1 августа 1964 г. У. Уэстморленд был произведен в звание генерала.

2-4 августа 1964 г., после того, как в июле 1964 г. США направили в залив Бакбо (Тонкинский залив) для патрулирования берегов Северного Вьетнама военные корабли 7-го флота ВМС США, произошел так называемый Тонкинский инцидент – два эпизода, произошедшие в водах Тонкинского залива в августе 1964 г. с участием военно-морских флотов США и ДРВ, приведших к эскалации конфликта.

Уже 5 августа 1964 г. флот и авиация США без объявления войны подвергли бомбардировке и обстрелу ряд военных объектов и населенных пунктов на побережье ДРВ (операция «Pierce Arrow» / «Пронзающая стрела»).

«Тонкинский инцидент» был оперативно использован администрацией Л. Джонсона для получения согласия Конгресса США на начало боевых действий США против ДРВ. Конгресс США, поставленный перед якобы имевшим место фактом агрессивных акций ВМС Северного Вьетнама против ВМС США в международных водах, 7 августа 1964 г. принял так называемую Тонкинскую резолюцию, под которой понимается Совместная резолюция № 1145 Сената и Палаты представителей Конгресса

---

<sup>2</sup> См.: Макнамара, Роберт С. Вглядываясь в прошлое: Трагедия и уроки Вьетнама / пер. с англ. М.: Научно-издательский центр «Ладомир», 2004. С. 149, 151.

США «О поддержании международного мира и безопасности в Юго-Восточной Азии». Резолюция была принята 7 августа 1964 г. в Палате представителей и в Сенате всего лишь при двух голосовавших против. Президент США подписал резолюцию 10 августа 1964 г., после чего она вступила в силу.

Резолюция уполномочивала Президента США Л. Джонсона принять меры для пресечения дальнейших нападений, а также разрешала ему предпринять все шаги, включая использование вооружённых сил США, для защиты свободы стран Юго-Восточной Азии. Эта резолюция стала правовой основой для начала полномасштабного участия США в боевых действиях без формального объявления войны<sup>3</sup>.

Президенту США Л. Джонсону было предоставлено право использовать вооружённые силы США в Юго-Восточной Азии уже на законодательной основе, что в действительности открывало путь к началу масштабных по своему характеру военных действий.

7-8 и 11 февраля 1965 г. реактивные самолеты, базирующиеся на авианосцах 7-го флота ВМС США, подвергли бомбардировке и обстрелу г. Донгхой и другие населённые пункты ДРВ в районе 17-й параллели (операция «Flaming Dart» / «Пылающее копьё»), которая стала вторым случаем бомбардировок американской авиацией Северного Вьетнама с начала войны. В ходе этих двух налётов американская и южновьетнамская авиация нанесла удары по военным объектам на юге Северного Вьетнама (в районе Донгхоя и севернее ДМЗ), связанным с подготовкой военнослужащих Вьетнамской народной армии (ВНА) перед их отправкой в Южный Вьетнам.

2 марта 1965 г. США приступили к систематическим бомбардировкам и обстрелу южных районов ДРВ, что вкладывалось в рамки операции «Rolling Thunder» / «Раскаты грома» (2 марта 1965 г. – 31 октября 1968 г.). Операция «Раскаты грома» представляла собой самую масштабную кампанию бомбардировок территории Демократической Республики Вьетнам (ДРВ) ВВС США во время войны во Вьетнаме и фактически являлась самой длительной и масштабной бомбардировочной кампанией после окончания Второй мировой войны.

В то же самое время постоянные неудачи сайгонской армии зимой 1964 г. – весной 1965 г., примером чего является сражение при Биньзя (28 декабря 1964 г. – 1 января 1965 г.), участившиеся атаки НФОЮВ на американские военные базы (Бьенхоа, 1 ноября 1964 г., Плейку, 7 февраля 1965 г. и др.), в результате которых американцы несли людские потери, а также реальная угроза падения существующего в Южном Вьетнаме режима и прихода к власти коммунистов, – всё это поставило США перед необходимостью взять на себя основную роль в ведении боевых операций.

8 марта 1965 г. в Южном Вьетнаме, в районе Дананга, в целях защиты расположенной там американской военной базы высадились первые части Морской пехоты США в количестве трёх батальонов, а спустя некоторое время – ещё два батальона, причём с правом участия в боевых операциях в районах, расположенных вокруг американской военной базы в Дананге.

Данное событие имеет особую важность в истории войны во Вьетнаме, учитывая прежде всего то, что это были первые регулярные части вооружённых сил США, которые оказались в Южном Вьетнаме и спустя некоторое время приняли участие в сухопутных операциях. До этого момента участие США в военных действиях в Юго-

---

<sup>3</sup> Совместная резолюция №1145 Сената и Палаты представителей Конгресса США «О поддержании международного мира и безопасности в Юго-Восточной Азии» (Вашингтон, 7 августа 1964 г.) // Индокитайские войны. Сборник документов / сост. Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017. С. 169.



Восточной Азии носило косвенный характер, ограничивалось участием американских военных советников, а к началу 1965 г. – периодически осуществлявшимися «акциями возмездия» в виде налётов авиации.

С этого момента США превратились в непосредственного участника гражданской войны во Вьетнаме, придав ей новый характер.

Фактически уже в 1965 г. в войну во Вьетнаме оказались вовлечены все виды вооружённых сил США – Сухопутные войска (Армия), Военно-воздушные силы (ВВС), Военно-морские силы (ВМС), Корпус морской пехоты, Береговая охрана. В апреле 1965 г. было создано Командование сухопутными войсками США во Вьетнаме во главе с генералом У. Уэстморлендом.

В 1965 г. части вооружённых сил США приступили к проведению активных наступательных операций с целью разгрома подразделений Национального фронта освобождения Южного Вьетнама (НФОЮВ). Первое крупное сражение с участием вооружённых сил США состоялось в августе 1965 г. (операция «Starlite» / «Звёздный свет»). Ещё несколько сражений произошли осенью 1965 г., наиболее значительным из них стала произошедшая в южной части Вьетнама битва в долине Йа-Дранг (14-18 ноября 1965 г.), в которой с обеих сторон (США – НФОЮВ, ДРВ) участвовали силы, эквивалентные дивизии.

С этого времени участие в боевых действиях в Южном Вьетнаме стали всё чаще принимать подразделения вооружённых сил ДРВ – Вьетнамская народная армия (ВНА), которые прибывали в страну по «тропе Хо Ши Мина», представлявшей собой всю совокупность сухопутных и водных транспортных путей общей протяжённостью свыше 20 тыс. км на территории Лаоса и Камбоджи, которые во время войны во Вьетнаме использовались Демократической Республикой Вьетнам для переброски оружия, боеприпасов, военных материалов и военнослужащих в Южный Вьетнам.

Общее руководство всеми операциями, в которых принимали участие части вооружённых сил США, осуществлял генерал У. Уэстморленд.

Наступательная стратегия, избранная У. Уэстморлендом для ведения боевых действий в Южном Вьетнаме, вкладывалась в рамки концепции «войны на истощение» (англ. attrition warfare).

Суть концепции «войны на истощение» заключалась в том, что необходимо добиваться максимального ослабления противника путём постоянной атаки или угрозы, так что противник несет постоянные человеческие и материальные потери и в конце концов оказывается на грани коллапса из-за истощения ресурсов. Войну обычно выигрывает сторона, располагающая большими по объемам ресурсами.

Применительно к участию США в войне во Вьетнаме реализация концепции «войны на истощение» предполагала нанесение противнику (в данном случае – партизанским силам Национального фронта освобождения Южного Вьетнама, НФОЮВ) таких потерь, которые он бы не успевал восполнять подкреплениями, поступающими в Южный Вьетнам из Северного Вьетнама или рекрутированием местного населения. Ставилась цель измотать противника до такой степени, чтобы подавить в нем «волю к сопротивлению».

Тактика, использовавшаяся для достижения такого результата, получила название «найти и уничтожить» (англ. search and destroy). Её общая идея заключалась в том, что американское подразделение (рота или батальон) направлялось в район, контролируемый силами противника. Там оно должно было обнаружить силы противника (как правило, это происходило в результате попадания во вражескую засаду), после чего в район контакта перебрасывались дополнительные подразделения, блокировавшие возможные пути отхода врага, в то время как авиация и артиллерия

уничтожали обнаруженные силы НФОЮВ. Мерилом успеха объявлялось общее число уничтоженных врагов («подсчет трупов»).

Кроме того, У. Уэстморленд использовал превосходство США в артиллерии и авиации, как в тактическом противостоянии, так и в беспощадных стратегических бомбардировках Северного Вьетнама, а также осуществлял неоднократные попытки вовлечь коммунистов в сражения с участием крупных подразделений и, таким образом, использовать значительно превосходящую огневую мощь и технологии США.

Одновременно с этим постоянно шло наращивание численности контингента ВС США в Южном Вьетнаме. План, предложенный министром обороны США Робертом С. Макнамарой, в соответствии с просьбами Командования сухопутными войсками США во Вьетнаме во главе с генералом У. Уэстморлендом, постепенно привел к увеличению численности контингента ВС США в Южном Вьетнаме до 485 тыс человек в 1967 г. и до 535 тыс человек в 1968 г.

Все это, безусловно, вело к серьезным жертвам среди мирного населения. Морской пехотинец Ф. Капуто вспоминал, что генерал У. Уэстморленд настойчиво и постоянно требовал от своих солдат убивать как можно больше. «Стратегия обескровливания противника, проводимая генералом, здорово влияла на наши действия, - рассказывал он. – Победы и поражения определялись простым арифметическим подсчетом потерь противника. Начальство требовало как можно больше трупов и крови. У нас выработалось презрительное отношение к человеческой жизни и склонность к убийству. Потери врага считались так: если покойник – значит, вьетконговец»<sup>4</sup>.

Ответ У. Уэстморленда тем американцам, которые критиковали его за высокий уровень потерь среди вьетнамского гражданского населения, был следующим: «Это действительно лишает врага людских ресурсов, не так ли?».

Тем не менее силы Фронта освобождения Южного Вьетнама (НФОЮВ) и части Вьетнамской народной армии (ВНА) смогли диктовать темпы «истощения» своих ресурсов в соответствии со своими собственными целями: продолжая вести партизанскую войну и избегая сражений с участием крупных подразделений, они лишали американцев возможности вести войну, в которой они были лучше всех, а это гарантировало то, что истощение в конечном счете приведет к тому, что американская общественность быстрее, чем они, перестанет поддерживать войну.

На фоне своей поддержки концепции «войны на истощение» У. Уэстморленд неоднократно отвергал или подавлял попытки своих коллег Джона Пола Ванна и Льюиса Уильяма Уолта перейти к стратегии «умиротворения».

У. Уэстморленд мало ценил терпение американской общественности из-за того, что оно имеет ограниченные временные рамки и изо всех сил пытался убедить Президента США Л. Джонсона одобрить расширение войны на Камбоджу и Лаос, чтобы перекрыть «тропу Хо Ши Мина». Он так и не смог реализовать свою установку, что «мы не сможем победить, если не расширим войну». Вместо этого он сосредоточился на «положительных индикаторах», которые должны были принести победу, однако, эти индикаторы в конечном итоге обесценились, в момент, когда произошло «Тетское наступление», поскольку все его заявления о «положительных индикаторах» не намекали на возможность такого драматического события.

В течение 1965 г. средства массовой информации США постоянно обращали внимание на генерала У. Уэстморленда. В декабре 1965 г. журнал «Тайм» и вовсе назвал У. Уэстморленда «Человеком года».

<sup>4</sup> См.: Caputo, Philip. A Rumor of War. New York: Henry Holt & Company, 1977.

В 1965-1967 гг. генерал У. Уэстморленд запомнился американским журналистам своим неизменным оптимизмом в отношении военных перспектив вооружённых сил США в Южном Вьетнаме. Он имел репутацию требовательного, но справедливого и честного командира, постоянно посещал разные американские подразделения (особенно после крупных сражений), часто разговаривал с военнослужащими.

28 апреля 1967 г. У. Уэстморленд выступил на совместной сессии Сената и Палаты представителей Конгресса США. «Оценивая стратегию врага, – сказал он, – мне очевидно, что он считает, что наша ахиллесова пята – это наша решимость... Ваша постоянная сильная поддержка жизненно важна для успеха нашей миссии... Поддерживаемая дома решимость, уверенность, терпение, решимость и неизменная поддержка, будут способствовать тому, что мы одержим во Вьетнаме победу над коммунистическим агрессором!».

Полномочия У. Уэстморленда как командующего постепенно расширялись, например, в феврале 1967 года ему было разрешено проводить артиллерийские обстрелы северовьетнамских подразделений, расположенных в демилитаризованной зоне в районе границы между Северным и Южным Вьетнамом и в южной части ДРВ.

Тем не менее главная и многократно повторявшаяся просьба У. Уэстморленда – о вторжении в Лаос для того, чтобы перерезать «тропу Хо Ши Мина» – так и осталась неудовлетворённой. У. Уэстморленд был убеждён, что для победы в войне необходимо в первую очередь уничтожить тыловые базы противника на территории Камбоджи, а также перерезать «тропу Хо Ши Мина» в Лаосе, после чего останется только уничтожить лишённые северовьетнамской поддержки партизанские группы в Южном Вьетнаме. Однако администрации Л. Джонсона и Р. Никсона до 1970-1971 гг. отказывались проводить активные военные действия в Камбодже и Лаосе, ссылаясь на формально нейтральный (фактически не соблюдавшийся) статус этих стран, а призывы У. Уэстморленда расширить масштабы военной кампании были отвергнуты Президентом США Л. Джонсоном ввиду опасений вовлечения в конфликт Китая, что могло превратить его в полномасштабную мировую войну.

Тем не менее У. Уэстморленд неизменно высказывался с оптимизмом по поводу того, что происходит в Юго-Восточной Азии. Давая в конце 1967 г. по телевидению пресс-конференцию, У. Уэстморленд заявил: «Мы достигли важного момента, когда начинает появляться свет в конце тоннеля». В данном случае имелась ввиду перспектива победы США. Несколько недель спустя началось «Тетское наступление».

«Тетское наступление» (также известно как наступление Тет или Новогоднее наступление) – первое широкомасштабное наступление Армии освобождения Южного Вьетнама, принято считать переломным моментом в ходе войны во Вьетнаме. И хотя, в военном плане оно оказалось неудачным скорее для сил Вьетконга, достигнутый им пропагандистский эффект оказался огромным. Дело в том, что фактически уже к концу 1967 г. в американском обществе начали преобладать антивоенные настроения на фоне усталости от войны, в которой, несмотря на многочисленные тактические победы, не прослеживалось явного прогресса.

Однако руководство США, а также командование вооружённых сил во Вьетнаме во главе с генералом У. Уэстморлендом постоянно делали заявления о том, что противник находится на грани истощения, а решающий перелом в войне уже близок. Кроме того, в дни, когда происходило «Тетское наступление», У. Уэстморленд был сосредоточен на битве при Кхешани и рассматривал «Тетское наступление» как отвлекающую атаку. На фоне таких заявлений, абсолютно неожиданное «Тетское наступление» стало для американской общественности шоком. Прямые телерепортажи с полей сражений в первые дни Тетского наступления показывали, что

правительственная армия Южного Вьетнама и вооружённые силы США не контролируют ситуацию даже в центре Сайгона, не говоря уже о сельских районах. Свою роль сыграли и большие потери в боях. К примеру, уже в первый день «Тетского наступления» – 31 января 1968 г., погибло около 250 американских военнослужащих и это оказалось наибольшим количеством однодневных потерь за всю войну во Вьетнаме.

Известный в США журналист У. Кронкайт, который посетил Вьетнам в феврале 1968 г., сразу же после событий «Тетского наступления», по возвращении домой выступил со своей знаменитой редакционной статьей «Застряв в тупике». «Сказать, что сегодня мы близки к победе, – значит поверить, несмотря на имеющиеся доказательства, оптимистам, которые ошибались в прошлом. Предположить, что мы на грани поражения, – значит поддаться необоснованному пессимизму. Мы зашли в тупик, и это, кажется, единственный реалистичный, но неудовлетворительный вывод», – заявил У. Кроинкайт<sup>5</sup>.

Доверие американской общественности к предыдущим многочисленным оптимистическим заявлениям, которые делал У. Уэстморленд относительно перспектив участия США в войне во Вьетнаме, было подорвано. После этого значительная часть американского общества пришла к выводу, что войну во Вьетнаме нельзя выиграть, а следовательно, необходимо начать сворачивать участие США в ней.

Критика, которая и ранее усиливалась в адрес У. Уэстморленда, достигла своего наибольшего размаха. У. Уэстморленда называли военным преступником, его чучела жгли в университетских городках, где проходили массовые акции протеста против войны во Вьетнаме, а историк Артур М. Шлезингер-младший назвал У. Уэстморленда, возможно, «нашим самым ужасным генералом со времен Кастера».

Впоследствии, в книге «Нюрнберг и Вьетнам: американская трагедия» старший обвинитель от США на Нюрнбергском процессе Т. Тэйлор, который резко отрицательно выступал в отношении практики ведения США военных действий и требовал применять положения Нюрнберга также в отношении преступлений, совершенных военными США во Вьетнаме, писал: «Генерал Уильям Уэстморленд вполне мог бы занять место на скамье подсудимых Нюрнбергского суда» [20].

Т. Тэйлор придерживался следующего принципа: «Солдат, будь он другом или врагом, должен защищать слабых и безоружных. Это самая суть и причина его существования. Нарушая это священное доверие, он не только оскверняет весь свой культ, но и угрожает самой структуре международного сообщества. Традиции бойцов давние и почетные. В их основе лежит самая благородная человеческая черта – жертвенность». По мнению Т. Тэйлора, действия У. Уэстморленда полностью расходились с этим принципом.

Тяжелейшие сражения с участием ВС США в ходе войны во Вьетнаме, которые начались до и после начала «Тетского наступления», к примеру, сражение за базу огневой поддержки «Бёрт», также известное как «Новогоднее сражение 1968» (1-2 января 1968 г.), осада Кхешани (21 января – 9 июля 1968 г.) и битва за Хюэ (30 января – 3 марта 1968 г.), которые характеризовались ожесточёнными уличными боями, сопровождавшимися большими разрушениями и жертвами среди мирного населения, «Мини-Тет» (5-31 мая 1968 г.) в Сайгоне, в результате чего месяц, в течение которого оно продолжалось, стал месяцем самых крупных людских потерь США за всю войну во

---

<sup>5</sup> «Who, What, When, Where, Why: Report from Vietnam by Walter Cronkite». CBS Evening News. 1968-02-27.

Вьетнаме – 2416 человек убитыми, – все они только усилили впечатления о том, что США фактически зашли в тупик во Вьетнаме.

31 марта 1968 г. Президент США Л. Джонсон выступил по национальному телевидению. В ходе своего выступления, которое было сделано под влиянием изменившейся не в пользу США ситуации во Вьетнаме, Л. Джонсон отдал приказ о прекращении бомбежек главных районов ДРВ, причём незамедлительно и без каких-либо условий, а также предложил начать переговоры с участием США и ДРВ.

До этого, еще в 1967 г., У. Уэстморленду было отказано в отправке в Южный Вьетнам дополнительных и значительных по своей численности (200 тыс человек) частей вооружённых сил США.

В какой-то момент в 1968 г. У. Уэстморленд даже рассматривал возможность использования ядерного оружия во Вьетнаме в плане действий в чрезвычайных ситуациях под кодовым названием Fracture Jaw, от которого военные отказались, когда о нем стало известно Белому дому [16]<sup>6</sup>.

В связи с этим М. Бешлосс, автор книги «Президенты войны», подчеркивает: «Джонсон, безусловно, совершил серьезные ошибки, ведя войну во Вьетнаме. Но мы должны поблагодарить его за то, что он позаботился о том, чтобы в начале 1968 года у этого трагического конфликта не было шансов стать ядерным» [6].

Во многом именно «Тетское наступление» и его последствия привели к смене командования в Южном Вьетнаме. Генерал У. Уэстморленд был отозван с занимаемой должности командующего вооружёнными силами США в Южном Вьетнаме. 30 июня 1968 г. У. Уэстморленд покинул Южный Вьетнам. К этому моменту численность контингента ВС США в Южном Вьетнаме достигла 535 тыс. человек.

Дальнейшее, в сущности бесславное участие США в войне во Вьетнаме продолжалось уже без непосредственного участия генерала У. Уэстморленда. После У. Уэстморленда пост командующего всеми американскими вооружёнными силами, которые находились тогда в Южном Вьетнаме, занимали К. Абрамс (1968-1972 гг.), Ф. Вейэнд (1972-1973 гг.).

\*\*\*

В 1968-1972 гг. генерал У. Уэстморленд был начальником штаба Армии США, занимая, таким образом, высшую офицерскую должность в Армии США и являясь членом Объединённого комитета начальников штабов (ОКНШ), представляя в своем лице сухопутные войска<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Fracture Jaw был сверхсекретным военным планом США на случай непредвиденных обстоятельств, в соответствии с которым генерал У. Уэстморленд стремился гарантировать, что ядерное оружие будет доступно для использования во Вьетнамской войне. План предусматривал переброску ядерного оружия в Южный Вьетнам в 1968 г., чтобы его можно было использовать в короткие сроки против сил НФОЮВ и частей ВНА, если части ВС США окажутся на грани поражения в битве при Кхешани – одном из самых ожесточенных сражений войны во Вьетнаме. «Если ситуация в зоне демилитаризованной зоны кардинально изменится, мы должны быть готовы к использованию более эффективного оружия против массированных сил противника... При таких обстоятельствах я представляю, что наиболее вероятными вариантами будут либо тактическое ядерное оружие, либо химические агенты», – указал У. Уэстморленд в телеграмме, которую он отправил 3 февраля 1968 г. председателю Объединенного комитета начальников штабов генералу Э. Уиллеру. Несмотря на предпринятые шаги по реализации этого плана (в частности, генерал У. Уэстморленд достиг договоренности с главнокомандующим Тихоокеанского командования США адмиралом Улиссом С. Грантом Шарпом-младшим), проект был остановлен 12 февраля 1968 г., когда его обнаружил Белый дом. Президента США Л. Джонсона о существовании такого плана предупредил помощник по вопросам национальной безопасности У. Постой. См.: Sanger, David E. U.S. General Considered Nuclear Response in Vietnam War, Cables Show // The New York Times. October 6, 2018.

Хотя этот период его биографии не получил такого освещения, как служба во Вьетнаме, У. Уэстморленду вновь пришлось принимать важные решения и решать трудные задачи, учитывая в первую очередь то, что в начале 1970-х годов вооруженные силы США под влиянием войны во Вьетнаме находились в глубоком кризисе.

Повсеместное распространение получили наркомания, нарушения воинской дисциплины, белый и чёрный расизм. Кроме того, это был переходный период, когда вооружённые силы США готовились к комплектованию исключительно на контрактной основе (призыв окончательно был отменен в 1973 г.). У. Уэстморленд приложил много усилий, чтобы исправить положение в армии, издал множество директив, чтобы попытаться сделать жизнь в армии лучше и приятнее для молодежи, например, разрешив солдатам носить бакенбарды и пить пиво в столовой. Однако, по его собственному мнению, он не добился полного успеха.

Генерал Б. Палмер-младший, служивший вместе с генералом У. Уэстморлендом во Вьетнаме, считает иначе. В своей книге «25-летняя война» он заявил, что армия получила большую пользу от руководства генерала У. Уэстморленда в Пентагоне, но генерал «был глубоко ранен пренебрежением, нанесенным ему» представителями администрации Р. Никсона, «которые редко консультировались с ним по делам Вьетнама».

В 1970 г. в ответ на массовое убийство в Сонгми<sup>8</sup>, резню, устроенную американскими военнослужащими в Южном Вьетнаме (и последующее прикрытие по цепочке армейского командования), У. Уэстморленд инициировал проведение расследования, в ходе которого были собраны данные, свидетельствовавшие о всестороннем и основательном падении морали в ВС США во время войны во Вьетнаме, продемонстрировавшие серьезное нарушение соблюдения армейского офицерского кодекса «Долг, честь, страна». Отчет, озаглавленный «Исследование военного профессионализма», показал глубокое влияние на политику армии, начиная с решения У. Уэстморленда положить конец политике, согласно которой офицеры, служащие во Вьетнаме, будут переведены на другую должность всего через шесть месяцев. Однако, чтобы уменьшить влияние этого разрушительного отчета, У. Уэстморленд приказал, чтобы документ хранился «в строгом режиме» по всей армии в течение двух лет и не распространялся среди слушателей Военного колледжа Армии

---

<sup>7</sup> Начальник штаба Армии (англ. Chief of Staff of the United States Army, CSA) не осуществляет оперативного командования силами Армии США, поскольку это относится к главам боевых командований, отвечающих перед Министром обороны США. Он осуществляет надзор над подразделениями и организациями Армии США как уполномоченный Министра армии США. Начальник штаба Армии помогает последнему в военных вопросах, в том числе: при представлении деятельности сухопутных войск в политике, в вопросах материального обеспечения войск, при разработке планов и программ развития. Занимается прогнозированием расходов и представляет бюджеты на нужды сухопутных войск в Министерство обороны США. По мере необходимости руководит генеральным инспектором. Под руководством секретаря, назначает военнослужащих и ресурсы в Объединенное командование.

<sup>8</sup> Массовое убийство в Сонгми – военное преступление, совершённое солдатами Армии США в деревенской общине Милай (округ Сонтинь провинция Куангнгай, Южный Вьетнам), которое получило мировую известность в 1969 г. в ходе войны во Вьетнаме. Как стало известно, годом ранее американские военнослужащие совершили массовое убийство гражданского населения нескольких деревень. Погибло 504 мирных жителей, из них 210 детей. Многие жертвы перед убийством были подвергнуты пыткам, а женщины – групповым изнасилованиям. Преступление вызвало возмущение мировой общественности и стало одним из самых известных и символических событий войны во Вьетнаме.

США. Отчет стал известен общественности только после выхода У. Уэстморленда на пенсию<sup>9</sup>.

В должности начальника штаба Армии США генерал У. Уэстморленд находился с 3 июля 1968 г. по 30 июня 1972 г.

В июле 1972 г., после нескольких десятилетий службы в вооруженных силах США (в течение 1936-1972 гг.) генерал У. Уэстморленд ушёл в отставку.

За время своей службы в вооруженных силах США генерал У. Уэстморленд был удостоен многочисленных наград США, а также орденов и медалей 16 иностранных государств.

\*\*\*

После выхода в отставку четырехзвездный генерал У. Уэстморленд предпринял попытку начать политическую карьеру. В 1974 г. он номинировался в кандидаты на пост губернатора Южной Каролины от Республиканской партии, однако, неудачно, поскольку проиграл партийные праймериз.

После кампании У. Уэстморленд сказал своим сторонникам: «Я был неумелым кандидатом. Я привык к структурированной организации, а этот гражданский процесс настолько упрям и туманен».

В 1976 г. У. Уэстморленд опубликовал мемуары, получившие название «Солдатские рапорты» / «A Soldier Reports». В книге был описан длительный, наполненный самыми разными событиями опыт У. Уэстморленда в качестве военнослужащего ВС США. Особое внимание было уделено «вьетнамскому периоду» в военной карьере У. Уэстморленда. По его словам, он стремился «рассказать все как есть» [24].

Автор заявил, что серьезно относится к этическому кодексу Вест-Пойнта и его приверженности долгу, чести и стране. У. Уэстморленд пишет, что его образование в Вест-Пойнте делало упор на «этическом кодексе, который не допускает лжи, обмана, воровства, аморальности и убийств, кроме признанных международными правилами войны и необходимых для военной победы» [24].

В своих мемуарах У. Уэстморленд пишет, что во Вьетнаме он столкнулся с множеством проблем. Тем не менее он верил, что «в конечном итоге мы добьемся успеха», что проблемы «не будут, как выразился Наполеон, орудием разгрома моей армии» [24].

У. Уэстморленд утверждает, что во Вьетнаме состояние вооруженных сил США войск «было замечательным: гигантское материально-техническое снабжение, различные тактические приемы и нововведения, консультативные услуги, программы гражданских действий». «Но, пожалуй, самым впечатляющим из всех, – писал он, – было достижение впервые в военной истории подлинной воздушной мобильности на поле боя». Он считал, что сотни тысяч американских солдат смогут искоренить коммунистических повстанцев и дать свободу и демократию Вьетнаму, но Вашингтон потерял самообладание и проиграл войну [24].

У. Уэстморленд обвиняет в неудачном для США исходе войны во Вьетнаме южновьетнамскую армию, а также подвергает критике отказ Президента США Л. Джонсона распространить военные действия на Лаос, Камбоджу и Северный Вьетнам, что могло бы способствовать разгрому сил НФОЮВ и ВНА в Южном Вьетнаме [24].

«Если бы президент Джонсон изменил нашу стратегию и воспользовался слабостью врага, чтобы дать мне возможность провести операции, которые мы подготовили... в Лаосе и Камбодже и к северу от демилитаризованной зоны, наряду с

---

<sup>9</sup> См.: Study on Military Professionalism. US Army War College. 30 June 1970. URL: <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf&AD=ADA063748>.

усилением бомбардировок и минированием гавани Хайфона, Северный Вьетнам, несомненно, потерпел бы поражение», – пишет У. Уэстморленд в своих мемуарах [24].

Жалуется У. Уэстморленд и на то, что он называет «усилением централизации власти в Вашингтоне и озабоченностью мелочами на уровне Вашингтона». Американским усилиям во Вьетнаме, как он считает, препятствовали также недостатки в иерархии командования между Вашингтоном и Сайгоном [24].

Обвинения со страниц книги звучат и в адрес средств массовой информации, которые, как указывает У. Уэстморленд, «резко критикуют» и «ищут негатив» в военных действиях США. Он утверждает, что многие корреспонденты пытались влиять на государственную политику вместо того, чтобы давать объективные сообщения [24].

У. Уэстморленд особенно возмущен сообщениями средств массовой информации о «Тетском наступлении». Американские СМИ создавали впечатление поражения Америки, сосредоточивая внимание на некоторых сенсационных событиях, таких как нападение на посольство США в Сайгоне, и на потерях, понесенных американскими и южновьетнамскими властями, вместо потерь, понесенных коммунистами. «С точки зрения общественного мнения, пресса и телевидение превратят то, что было неоспоримым катастрофическим военным поражением врага, в предполагаемую катастрофу для американцев и южновьетнамцев, и эта позиция до сих пор сохраняется в умах многих», – подчеркивает У. Уэстморленд [24].

Результатом, по мнению У. Уэстморленда, стала психологическая победа коммунистов, подорвавшая моральный дух Америки и готовность нации продолжать войну. «Пресса и телевидение создали ауру не победы, а поражения, которая в сочетании с громкими антивоенными элементами оказала глубокое влияние на робких чиновников в Вашингтоне», – подчеркивает он [24].

По мнению У. Уэстморленда, единственный способ выиграть войну заключался в том, чтобы увеличить численность вооруженных сил США в Южном Вьетнаме после «Тетского наступления» и тем самым сокрушить оставшиеся войска противника [24].

Книга вызвала неоднозначные оценки. В одной из рецензий указывалось: «С самого начала Уэстморленд, вероятно, ожидал написать мемуары о победе, подобные "Крестовому походу в Европе"... и поражение во Вьетнаме не помешало ему это сделать».

В 1980-е годы фигура У. Уэстморленда вновь оказалась в центре внимания американской общественности. В это время, с подачи администрации Р. Рейгана предпринимались попытки преодолеть «наследие Вьетнама» в его негативном ракурсе на самых разных направлениях.

Так, например, сотрудник Военного колледжа полковник Гарри Г. Саммерс-младший писал в начале 1980-х годов, что «большая часть вины за нашу неудачу» была возложена на плечи генерала У. Уэстморленда. Однако, с точки зрения Гарри Г. Саммерса-младшего, обвинять исключительно У. Уэстморленда несправедливо.

В 1982 г. широкую известность получило дело «У. Уэстморленд против CBS», в центре внимания которого оказалась личность генерала У. Уэстморленда [5; 7; 10; 12; 14]

13 сентября 1982 г. У. Уэстморленд, после того, как 23 января 1982 г. по телевидению, на одном из ведущих каналов страны, принадлежащих к «Большой тройке» был показан 1,5-часовой документальный фильм «Неучтенный враг: Вьетнамский обман» / «The Uncounted Enemy: A Vietnam Deception» журналистов М. Уоллеса и Дж. Крайля, посвященный Вьетнамской войне, подал иск по обвинению в клевете против телевизионной компании CBS. Авторы этого фильма пришли к выводу, что У. Уэстморленд, как впрочем и другие высшие чины Министерства обороны США в течение длительного периода времени сознательно искажали информацию о ситуации во Вьетнаме, умышленно принижая данные о боеспособности Вьетконга, чтобы



укрепить боевой дух ВС США, создать впечатление об успешном ходе войны и с целью убедить американскую общественность в том, что война во Вьетнаме могла быть легко и быстро выиграна [13].

В ответ У. Уэстморленд публично отверг эти утверждения и потребовал 45 минут открытого эфира, чтобы опровергнуть их. Кроме того, У. Уэстморленд потребовал от телевизионной компании CBS и ее журналистов М. Уоллеса и Дж. Крайля принести извинения и выплатить денежную компенсацию за причиненный ему моральный ущерб.

Хотя проведенное внутреннее расследование выявило многочисленные нарушения М. Уоллесом и Дж. Крайлем принципов журналистики при подготовке фильма, а сокрытие информации не было убедительно доказано, CBS отказалась выполнять требования У. Уэстморленда. Тогда и был подан судебный иск против CBS. Его сумма составила 120 млн долларов. В эту сумму У. Уэстморленд оценил «свою честь и честь американских военных, сражавшихся во Вьетнаме».

Иск от имени У. Уэстморленда подала консервативная по своим взглядам юридическая фирма Capital Legal Foundation, а ее президент Д. Берт выступал в качестве представителя истца в суде. Иск был профинансирован за счет грантов от нескольких консервативных организаций, таких, как The Richard Mellon Scaife Foundation, The John M. Olin Foundation, The Smith Richardson Foundation.

Претензии У. Уэстморленда регулировались знаменательным решением «Нью-Йорк таймс против Салливана», в котором говорится, что для взыскания компенсации за клевету «общественный деятель» должен доказать, что ответчик сделал указанные заявления с «фактическим злым умыслом» [1]<sup>10</sup>. В данном случае У. Уэстморленд как

---

<sup>10</sup> Дело «Нью-Йорк таймс» против Салливана («New York Times Co. v. Sullivan») стало значимым событием в практике взаимоотношений между прессой и властью. 29 марта 1960 г. The New York Times разместила на своих страницах платное объявление «Прислушайтесь к раздающимся голосам», в котором призвала читателей помочь деньгами известному тогда в США борцу за права афроамериканцев Мартину Лютеру Кингу, имевшему проблемы с правоохранительными органами в штате Алабама. Описывая преследования гражданских активистов, авторы объявления упомянули, что Мартин Лютер Кинг уже семь раз арестовывался полицией, тогда как на тот момент он был подвергнут только четырем арестам. Обратив внимание на эту неточность, начальник муниципальной полиции города Монтгомери (штат Алабама) Л. Салливан подал в местный суд иск о клевете в отношении него, хотя ничья фамилия в объявлении не указывалась. Л. Салливан утверждал, что в публикации задета его профессиональная честь и иск был направлен против четырех подписантов объявления – чернокожих священников, соратников Мартина Лютера Кинга. После долгого рассмотрения суд Алабамы счел их виновными в клевете и приговорил к выплате Л. Салливану компенсации в размере 500 тыс. долларов. Гражданские активисты, поддержанные редакцией газеты, не согласились с данным решением и дошли со своей апелляцией до Верховного суда США. Рассмотрение жалобы, продолжавшееся в течение 6 января – 9 марта 1964 г., закончилось их полной победой: все девять судей проголосовали за решение, отменявшее присуждение компенсации Л. Салливану. Главное, однако, заключалось в том, что в судебном решении были сформулированы новые принципы взаимоотношения власти и масс-медиа. В частности, Верховный суд США обосновал правило, по которому официальные лица не могут требовать возмещения ущерба, причиненного «ложными» или «дискредитирующими» утверждениями, кроме тех случаев, когда они могут доказать нарочитый умысел или грубую небрежность распространителя. В развитие этого Верховный суд США сформулировал понятие *actual malice*, обычно переводимое на русский как «злой умысел, установленный по фактическим обстоятельствам дела». В делах, где затрагиваются интересы публичных фигур, именно на них лежит бремя доказательств по установлению факта *actual malice*. Верховный суд США пояснил свою позицию следующим образом: «Пресса не подлежит осуждению за ошибочное освещение факта, касающегося общественного поведения определенных общественных деятелей, так как допустить возмещение убытка в таких случаях значило бы создать атмосферу страха и робости в прессе... Прессе нужно здоровое "жизненное пространство" для добросовестной ошибки». Учитывая то, что США – это страна прецедентного права, решение Верховного суда США по делу «Нью-Йорк таймс» против Салливана стало базовым для рассмотрения в последующем аналогичных дел. Подробнее: Артемьев М. «Нью-Йорк таймс» против Салливана // «ЭЖ-Юрист». 2012. № 18.

«общественный деятель» должен был представить «однозначные и убедительные доказательства», что CBS действовала со «злым умыслом» при сборе доказательств, показывая их в документальном фильме. С юридической точки зрения это было сделать гораздо тяжелее, чем требовалось бы частному лицу, подавшему иск в суд за клевету.

Судебный процесс, длившийся в течение октября 1984 г. – февраля 1985 г., оказался в центре внимания американских СМИ, которые поспешили назвать его «процессом века» и даже, более того, «судом над Вьетнамской войной». В ходе судебных заседаний, с привлечением многочисленных свидетелей, вскрылись факты, которые фактически подтвердили обоснованность обвинений, высказанных в адрес У. Уэстморленда в фильме. Затронутые темы оказались шире обвинения в клевете по отдельному взятому вопросу и касались характерного для Вьетнамской войны взаимного недоверия американских военных и журналистов друг к другу. Свидетели, выступавшие в поддержку У. Уэстморленда, были в основном видными военными и политическими фигурами периода 1960-х годов, в то время как CBS привлекло ветеранов войны для доказательства того, что полувоенные формирования Вьетконга представляли значительную угрозу американским войскам и могли повлиять на ход войны.

Таким образом, дело «У. Уэстморленд против CBS» действительно имело широкий резонанс, однако так и не было доведено до конца. 18 февраля 1985 г. У. Уэстморленд и CBS договорились об урегулировании конфликта, заявив, что чётко выразили свои позиции и предоставляют американскому обществу судить о них, но предположительно, что обе стороны пошли на этот шаг в связи с большими финансовыми издержками в результате тяжбы. Итогом стал отказ У. Уэстморленда от возбужденного ранее в Федеральном окружном суде Южного округа Нью-Йорка иска, причем он сослался на заявление CBS, которое интерпретировал как извинение. В действительности, CBS не отозвала ничего из того, что было сказано в эфире, но заявила, что «никогда не намеревалась утверждать и не верит в то, что генерал Уэстморленд был непатриотичным или нелояльным в выполнении своих обязанностей, как он их видел». У. Уэстморленд истолковал это заявление как свою победу и что оно представляет собой извинение за обвинения в документальном фильме. CBS назвал эту интерпретацию недействительной и продолжил утверждать, что информация, представленная в документальном фильме, была точной.

Между тем само дело «У. Уэстморленд против CBS» можно оценивать как одно из явлений происходившего в 1980-е годы в США процесса переоценки событий Вьетнамской войны, поскольку в ходе судебного разбирательства представители телекомпании заявили, что они ни в коем случае не подвергают сомнению патриотизм бывшего командующего вооружёнными силами США во Вьетнаме.

В последующие годы У. Уэстморленд неизменно стремился к тому, чтобы продемонстрировать свое отношение к войне во Вьетнаме и ее наследию.

В 1982 г. У. Уэстморленд принял участие в церемонии открытия Мемориала ветеранов войны во Вьетнаме (англ. Vietnam Veterans Memorial) – национального мемориала США, расположенного в Вашингтоне и посвящённого американским военнослужащим, погибшим или пропавшим без вести в ходе войны во Вьетнаме.

В 1986 г. У. Уэстморленд исполнял обязанности главного маршала парада ветеранов Вьетнама в Чикаго. Парад, на котором присутствовало 200000 ветеранов Вьетнама и более полумиллиона зрителей, во многом способствовал устранению разногласий между ветеранами Вьетнама и американской общественностью.

Пока колонны ветеранов проходили по центру Чикаго, толпа забрасывала ветеранов лентами и поцелуями, размахивала транспарантами с такими девизами, как «Чти воина, а не войну». Многие ветераны в камуфляжной форме вышли на марши со своими женами и детьми. Некоторые ехали в бамбуковых клетках, как напоминание об

обращении со многими военнопленными из числа американских военнослужащих. Родители шли с фотографиями убитых сыновей, а вдовы держали в руках портреты своих мужей. Часть представляла группу тех, у кого родственники пропали без вести.

Участники марша приветствовали генерала У. Уэстморленда, губернатора штата Иллинойс Дж. Томпсона, мэра города Чикаго Гарольда Вашингтона и других высокопоставленных лиц, находившихся на смотровой площадке, но, как писала *The New York Times* 14 июня 1986 г., «было очевидно, что больше всего ветеранов тронула толпа, которая стояла... вдоль дороги на протяжении всего 2,8-мильного маршрута парада» [22].

\*\*\*

Последние годы жизни У. Уэстморленд провел, активно участвуя в делах, имеющих отношение к американским ветеранам боевых действий. Он регулярно получал приглашения от ветеранских организаций во всех 50 штатах, принимал участие в патриотических мероприятиях и эти встречи в конце концов стали «всем смыслом его жизни». Периодически У. Уэстморленд читал лекции. Практически ежедневно на адрес У. Уэстморленд приходили письма от ветеранов, которые, несмотря на исход войны во Вьетнаме, без конца выражали свою верность и привязанность генералу У. Уэстморленду. Часть дня У. Уэстморленд проводил, разбирая корреспонденцию, а остальное время, как он любил говорить, «под командованием миссис Уэстморленд».

Страдая от болезни Альцгеймера, У. Уэстморленд скончался 18 июля 2005 г. в доме престарелых «Бишоп Гадсен» в Чарлстоне (Южная Каролина), где находился вместе со своей женой. На следующий день ведущие в США издания вышли с некрологами, в которых фигура генерала У. Уэстморленда была представлена как весьма противоречивая [15; 18].

Тело генерала У. Уэстморленда было предано земле со всеми воинскими почестями на кладбище Военной академии США (Вест-Пойнт).

В честь генерала У. Уэстморленда назван мост, расположенный в Чарльстоне. Построенный в 1980 г. и состоящий из двух пролетов, он проходит по двум полосам межштатной автомагистрали 526 в каждом направлении через реку Эшли и окружающие болота. Его часто называют «Уэстморлендский мост».

Говоря об оценках деятельности генерала У. Уэстморленда, в первую очередь, в период участия США в войне во Вьетнаме, учитывая, что самая активная фаза этого участия пришлась на время, когда командующим вооруженных сил США в Южном Вьетнаме был именно У. Уэстморленд, следует обратить внимание на целый ряд важных моментов.

Стратегия, которая была предложена генералом У. Уэстморлендом и вкладывалась в рамки концепции «войны на истощение», в целом оказалась неудачной. Причем эта неудача скорее относилась к сфере политической.

У. Уэстморленд утверждал, что под его руководством вооруженные силы США «выиграли все битвы» во Вьетнаме. И действительно, многие сражения во Вьетнаме технически были победами США, после чего подразделения вооруженных сил США устанавливали контроль над полем боя. Однако удержание территорий, полученных таким образом, оказывалось весьма трудным мероприятием и спустя некоторое время эти территории вновь оказывались под контролем НФОЮВ.

Растущие потери среди американских военнослужащих и призыв в значительной степени подрывали поддержку войны со стороны широкой американской общественности, в то время как крупномасштабные потери среди мирных жителей ослабили поддержку Южного Вьетнама. Это также не смогло ослабить волю НФОЮВ и поддерживавшего его Северного Вьетнама к победе в войне. Правительству Южного

Вьетнама, представлявшего собой фактор, который в значительной степени был неподконтролен У. Уэстморленду, так и не удалось добиться достаточной легитимности, чтобы подавить сопротивление повстанцев в лице Вьетконга.

Сам же У. Уэстморленд до конца жизни оставался убеждён в том, что в военном отношении США вовсе не проиграли войну во Вьетнаме, а причиной поражения было то, что США не сумели до конца выполнить свои политические обязательства перед Южным Вьетнамом. «Благодаря Вьетнаму США удерживали черту в течение 10 лет и не позволили упасть костяшкам домино»<sup>11</sup>, – заявил он.

У. Уэстморленд неоднократно подчеркивал, что война была проиграна не на поле битвы, а в Вашингтоне и на суде американского общественного мнения. С этим мнением вполне можно согласиться.

В 1982 г. в одном из своих интервью У. Уэстморленд сказал: «Мне выпала судьба прослужить более четырех лет в качестве старшего американского командующего в самой непопулярной войне, которую когда-либо вела эта страна».

Выступая в 1989 г., У. Уэстморленд подчеркнул, что «наши военные усилия были политически ограничены несколькими соображениями: боязнь вывести китайскую армию на поле боя; боязнь эскалации и географического распространения войны на суше и на море, вовлекая тем самым другие страны; вера в посла Гарримана, который предположительно имел влияние и понимание с Москвой; желание удешевить войну; наконец, возникло опасение вызвать дальнейшее возбуждение хорошо организованного и растущего движения против войны во Вьетнаме внутри страны и за рубежом». И далее: «Излишне говорить, что общественное мнение оказало большое влияние не только на ведение войны, но и на ее исход» [25].

«По сути, мы выиграли войну после того, как ушли, – заявил У. Уэстморленд в интервью The New York Times в 1991 г. – Одной из наших великих стратегических целей было остановить наступление коммунистов в Юго-Восточной Азии, и если вы посмотрите на Юго-Восточную Азию сегодня, то коммунисты не добились никаких успехов. Сегодня Вьетнам – это бездельник, которым управляет кучка стариков, и он не представляет угрозы ни для кого, кроме себя».

Говоря о политиках, руководивших внешней политикой, У. Уэстморленд отмечал: «Они бросили меня туда и забыли обо мне. Я работал там семь дней в неделю, 14, иногда 16 часов в сутки. Я не сожалею ни о чём, хотя на меня наплевали».

Когда генерала У. Уэстморленда спросили, сожалеет ли он о Вьетнаме, он сказал: «Каждый солдат, моряк, летчик или морской пехотинец может с гордостью вспоминать свою службу во Вьетнаме. Они могут быть уверены, что, несмотря на окончательный провал южновьетнамцев, послужной список американских вооруженных сил, никогда не проигравших войну, все еще не поврежден. Я не сомневаюсь в этом и абсолютно не жалею о том, что случилось» [17].


### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Артемьев М. «Нью-Йорк таймс» против Салливана // «ЭЖ-Юрист». – 2012. – № 18.

---

<sup>11</sup> Имеется в виду теория домино – политическая теория, которая заключается в том, что какое-либо изменение влечёт за собой линейный ряд других изменений, аналогично тому, как падают косточки домино, выстроенные в ряд. Этим термином пользовались в странах Запада во время «холодной войны», подразумевая, что достаточно одному государству в регионе стать социалистическим, как за ним начинают следовать другие. Либо же наоборот – падение правящего режима в одной стране неизбежно повлечёт за собой падение подобных режимов в других странах. Считается, что с учётом «эффекта домино» американским руководством принималось решение об участии США во Вьетнамской войне.

2. Дэвидсон Ф.Б. Война во Вьетнаме (1946-1975 гг.). – М.: Изографус, Эксмо, 2002.
3. Сергеев В. Непобежденный вьетконговцами // Газета.ру. 19 июля 2005. – URL: [https://www.gazeta.ru/politics/2005/07/19\\_a\\_320009.shtml](https://www.gazeta.ru/politics/2005/07/19_a_320009.shtml).
4. Соловьев В. Генерал выжженной земли // Коммерсантъ. – 20 июля 2005. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/592140>.
5. Adler R. Reckless Disregard: Westmoreland v. CBS et al., Sharon v. Time. – New York: Knopf, 1986.
6. Beschloss, Michael R. Presidents of War: The Epic Story, from 1807 to Modern Times. – New York: Crown, 2018.
7. Brewin B., Shaw S. Vietnam on Trial: Westmoreland v. CBS. – New York: Atheneum, 1987.
8. Daddis G. Westmoreland's War: Reassessing American Strategy. – New York: Oxford University Press, 2014.
9. Furgurson, Ernest B. Westmoreland: The Inevitable General. – Boston: Little, Brown, 1968.
10. Grace Ferrari Levine. Television Journalism on Trial: Westmoreland v. CBS // Journal of Mass Media Ethics. – Vol. 5. – № 2. – June 1990. – P. 102-116.
11. Herring, George C. Westmoreland, William Childs // Dictionary of American Military Biography / Ed. by R. Spiller. – Westport: Greenwood, 1984. P. 1179-1183.
12. Kowet D. A Matter of Honor. – New York: Macmillan, 1984.
13. Mascaro T. The Uncounted Enemy: A Vietnam Deception // The Encyclopedia of Television. – URL: <http://www.museum.tv/archives/etv/U/htmlU/uncountedene/uncountedene.html>.
14. Moravitz M. Westmoreland vs. CBS: The Military, the Media, and the Vietnam War // Voice of America Radio. – URL: <http://www.ehistory.freesevers.com/vol2/seminarwesty.htm>.
15. Pace E. General Westmoreland Dies; Led U.S. in Vietnam // The New York Times. – July 19, 2005.
16. Sanger, David E. U.S. General Considered Nuclear Response in Vietnam War, Cables Show // The New York Times. – October 6, 2018.
17. Smith Jr, W. Thomas. A General who Fought to Win // The State. – July 20, 2005.
18. Sullivan P. General Commanded Troops in Vietnam // Washington Post. – July 19, 2005.
19. Sorley L. Westmoreland: The General who Lost Vietnam. – Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2011.
20. Taylor T. Nuremberg and Vietnam: An American Tragedy. – New York: Times Books 1970.
21. Thompson M. The General Who Lost Vietnam // Time. – September 30, 2011.
22. Vietnam Veterans In Chicago Parade Cheered By Crowds // The New York Times. – June 14, 1986.
23. Votaw, John F. Westmoreland, William Childs // The Encyclopedia of the Vietnam War: A Political, Social, and Military History / Ed. by Spencer C. Tucker. – New York: ABC-CLIO, 2011. – P. 1335-1337
24. Westmoreland W. A Soldier Reports. – Garden City: Doubleday and Co, 1976.
25. Westmoreland W. As I Saw It And Now See It. An Analysis Of America's Unique Experience In V'nam. By General W. C. Westmoreland, USA, (Retired). February, 1989 // The American War Library. – URL: <http://members.aol.com/usaheroes/wcw3.htm>
26. Westmoreland W. Vietnam in Perspective // Vietnam: Four American Perspectives / Ed. by Patrick J. Hearden. – West Lafayette: Purdue University Press, 1990. – P. 39-57.

- 
27. Warren, Anne P. General William C. Westmoreland: Symbol of America to war, 1964-1968: Symbol of war to America, 1982-1985: A study of three news magazines. Thesis/dissertation. M.A. University of North Carolina at Chapel Hill, 1988
  28. Zaffiri S. Westmoreland: A Biography of General William C. Westmoreland. – New York: William Morrow and Company, 1994.
- 



## ИСТОРИЯ ВОСТОКА

УДК 94+314.44+323.15

СИТУАЦИЯ С COVID-19  
В СИНЬЦЗЯН-УЙГУРСКОМ АВТОНОМНОМ РАЙОНЕ КНР  
В 2020 ГОДУ

Д.В. Буяров,

кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой  
всеобщей истории, философии и культурологии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Распространение коронавируса SARS-CoV-2, вызывающего заболевание COVID-19, началось в конце декабря 2019 г., а очагом инфекции стал китайский город Ухань. За несколько месяцев болезнь охватила более 210 стран мира. 11 марта 2020 г. ВОЗ объявила пандемию коронавируса. Первыми методами борьбы стали различного рода ограничения, включая изоляцию.

Даррен Байлер, исследователь из Университета Колорадо в Боулдере, отмечает, что в СУАР КНР были приняты особенно агрессивные методы блокировки городов во время начала эпидемии в январе 2020 г. В рамках кампании под названием «Миллион полицейских входят в десять миллионов домов», представители местных властей и полиция внимательно следили за каждым домом и за тем, чтобы люди не покидали свои жилища.

В некоторых случаях приказы о предоставлении убежища на месте во время первоначальной блокировки и текущей изоляции были доставлены практически без предупреждения, поэтому некоторые люди были вынуждены оставаться на своих рабочих местах отдельно от своих семей и без предметов первой необходимости [3].

Таблица 1. Хронология случаев заболевания COVID-19 в СУАР в 2020 г.

Дата	Населенный пункт	Число заболевших
23 января		2
26 января	Урумчи	4
	Или	1
28 января	Урумчи	1
	Или	1
	Турфан	1
	Шихэцзы	1
29 января	Или	1
	Урумчи	2
30 января	Урумчи	1
31 января	Аксу	1
	Или	1



	Урумчи	1
1 февраля	Или	1
	9-я дивизия Синьцзянского производственно-строительного корпуса	1
2 февраля	9-я дивизия Синьцзянского производственно-строительного корпуса	2
3 февраля		3
4 февраля		5
5 февраля		3
6 февраля	Баян-Гол-Монгольский автономный округ	1
	Урумчи	2
7 февраля	Урумчи	3
8 февраля	Баян-Гол-Монгольский автономный округ	1
	Урумчи	1
	12-я дивизия Синьцзянского производственно-строительного корпуса	1
9 февраля	Баян-Гол-Монгольский автономный округ	1
	Урумчи	1
	Или	1
10 февраля	Чанцзи-Хуэйский автономном округ	1
	4-я дивизия Синьцзянского производственно-строительного корпуса	3

1 марта 2020 г. Комиссия по здравоохранению СУАР сообщила, что не было зафиксировано новых случаев коронавирусной инфекции. При этом было зарегистрировано 76 подтвержденных случаев коронавирусной пневмонии (52 случая в самом СУАР и 24 случая в СПСК), а также 3 смертельных исхода и 64 выздоровления. 3137 человек находились под медицинским наблюдением [5]. 8 марта власти объявили о последнем подтвержденном случае коронавируса и заявили, что госпитализированных больных больше нет.

Затем в течение почти четырех месяцев отсутствовала какая-либо информация о новых случаях инфицирования в регионе.

Дата	Населенный пункт	Число заболевших
15 июля	Урумчи	1
17 июля	Урумчи	16
18 июля	Урумчи	13
19 июля	Урумчи	16
	Кашгар	1
20 июля	Урумчи	8

17 июля в Урумчи было отменено более 500 авиарейсов, а на следующий день было объявлено военное положение. Регион фактически был изолирован от остальной части страны. В июле были закрыты вокзалы Синьцзяна, междугородние автобусные маршруты отменены, а для жителей, возвращающихся в регион, введен централизованный карантин.

По официальным заявлениям к середине августа ситуация стабилизировалась. «Прошло больше недели с тех пор, как у нас был последний случай, но это не значит,

что мы должны расслабляться», – отмечал Тан Шань, представитель КПК, который курировал район Ганьцзяньцзян, промышленную зону недалеко от Урумчи. «Мы по-прежнему просим наших жителей и общество в целом, в том числе наши государственные органы, работать вместе, чтобы поддерживать достигнутый нами успех».

Месячная изоляция разозлила жителей, тысячи из которых обратились в социальные сети с жалобами на жесткий карантин и принудительное тестирование [3].

Разочарование населения Синьцзяна перекинулось на социальные сети, поскольку хэштег «беженцы из Синьцзяна» ненадолго стал популярным на китайской платформе Weibo, похожей на Twitter. Большинство сообщений вскоре было удалено, а действие нескольких аккаунтов приостановлено. Распространенные видео показывали, что некоторые жители Синьцзяна прикованы наручниками к оконным решеткам и балконным перилам за пределами своих домов, в качестве наказания за нарушение правил домашнего карантина.

Эта ситуация аналогична строгой политике изоляции, применяемой в других китайских городах, таких как Ухань в разгар эпидемии. Чтобы помочь «попавшим в ловушку жителям», представители местных сообществ и волонтеры доставляли предметы первой необходимости в каждую семью несколько раз в неделю [3].

К 24 августа в СУАР было подтверждено в общей сложности 902 случая заболевания.

Осенью началась новая волна коронавируса. Было обнаружено 137 новых бессимптомных случаев COVID-19 в Кашгаре в северо-западном регионе Синьцзяна. Все случаи, выявленные 18 октября, были связаны с швейной фабрикой, на которой работали родители 17-летней девочки, у которой 17 октября был обнаружен вирус, но при этом не было симптомов.

Жители сообщили о замешательстве в субботу днем, поскольку полеты в Кашгар и из Кашгара были внезапно отменены, а полицейские власти опубликовали, а затем удалили сообщение в социальных сетях, напоминающее людям носить маски и «не верить и не распространять слухи».

Позже власти объявили о бессимптомном случае и в субботу вечером запустили программу тестирования, охватывающую 4,75 миллиона жителей региона. К середине воскресенья более 2,84 миллиона человек прошли тестирование, а остальные должны были быть протестированы до вторника (20 октября).

Урумчи – столица Синьцзяна, в течение нескольких недель находился в строгой изоляции после того, как в середине июля было зарегистрировано более 900 случаев. Резкое и внезапное увеличение числа случаев после почти 150 дней отсутствия, вновь заболевших вызвало предположения о том, что власти скрывают вспышку. Были также опасения, что вирус может попасть в лагеря для интернированных [4].

Всего в Китае с начала пандемии и к концу октября 2020 г. выявили COVID-19 у порядка 85,8 тысяч человек, скончались 4,6 тысяч инфицированных.

В западных СМИ «секретность» вокруг Синьцзяна и отсутствие четкой информации по ситуации в Урумчи связывают с жесткой политикой Пекина в отношении мусульман уйгуров – этнического меньшинства, компактно проживающего в СУАР. Это точка зрения по большей части опирается на позицию США, которые обвиняют КНР в содержании уйгуров «в концлагерях» и последовательном нарушении их прав на территории Китая. На фоне усиления мер по борьбе с COVID-19 в СУАР продолжается и информационная атака на КНР. ВВС (трансляцию которого запретили в Китае) опубликовал доклад про «насилие» над уйгурами в Синьцзяне. «Геноцид» уйгуров признали в Канаде и Нидерландах [2].

В январе администрация президента США Джо Байдена подтвердила выводы администрации Дональда Трампа о том, что проводимая Китаем политика в Синьцзяне является геноцидом. Байден заявил, что Соединенные Штаты должны быть готовы наказать Китай за нарушения прав человека. В свою очередь министр иностранных дел КНР Ван И сообщил Совету по правам человека ООН в Женеве 22 февраля 2021 г., что уйгуры и другие этносы, живущие в Синьцзяне, пользуются своими правами на труд и свободой вероисповедания. Ван И назвал отношение Пекина к коренным народам Синьцзяна «ярким примером» прогресса в области прав человека в Китае [1]. Подобное заявление в традиционном стиле китайских властей, вероятнее всего не отражает реальной обстановки в СУАР.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Китай отвергает обвинения в геноциде в Синьцзяне и заявляет о готовности допустить наблюдателей ООН [Электронный ресурс]. – URL: <https://rus.ozodi.org/a/31116729.html> (дата обращения: 24.02.2021).
2. Китай: февраль 2021 г. (дайджест) [Электронный ресурс]. – URL: <http://vostis.ru/tag/kitaj> (дата обращения: 3.03.2021).
3. China Calls It A 'Wartime Mode' COVID-19 Lockdown. And Residents Are Protesting [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.npr.org/sections/goatsandsoda/2020/08/26/906206090/china-calls-it-a-wartime-mode-covid-19-lockdown-and-residents-are-protesting> (дата обращения: 13.02.2021).
4. China: new coronavirus outbreak detected in Xinjiang city of Kashgar [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/world/2020/oct/26/china-new-coronavirus-outbreak-detected-in-xinjiang-city-of-kashgar> (дата обращения: 13.02.2021).
5. 截至3月1日24时新疆(含兵团)新型冠状病毒肺炎疫情最新情况-新疆维吾尔自治区卫生健康委员会 [Электронный ресурс]. – URL: [www.xjhfdc.gov.cn](http://www.xjhfdc.gov.cn) (дата обращения: 13.02.2021).

УДК 94 (510)

## КАМПАНИЯ ПО БОРЬБЕ С «ЧЕТЫРЬМЯ ВРЕДИТЕЛЯМИ» В КНР (1958-1960 ГГ.)

Д.В. Кузнецов,

кандидат исторических наук, доцент кафедры  
всеобщей истории, философии и культурологии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

В течение 1949-1976 гг. в КНР достаточно часто можно было наблюдать различные политико-идеологические кампании, т.е. кампании по идеологическому перевоспитанию (*сысян гайцзао*, в буквальном смысле «перестройка мышления»), которые с первых дней существования КНР явились одним из основных методов, использовавшихся наряду с политическими и экономическими мерами для подчинения (а часто и подавления) и привлечения на свою сторону различных социальных групп китайского общества, и в первую очередь интеллигенции. Обычно они выливались в кампании по искоренению буржуазной идеологии.

За годы существования КНР политико-идеологические кампании стали неотъемлемой частью жизни китайского общества. Посредством обращения к ним руководство КНР стремилось решить самые различные проблемы в политике, экономике, социальной сфере, культуре.

Таких политико-идеологических кампаний в истории КНР было множество. Их общее количество исчисляется десятками, причем подавляющее большинство приходится на период 1949-1976 гг.

Получили развитие в КНР и кампании, которые не являлись в чистом виде политическими. Среди них – кампания по борьбе против «четырёх вредителей» (1958-1960 гг.), которая фактически являлась частью более масштабного движения, осуществлявшегося в КНР в рамках курса «трёх красных знамён»: «новая генеральная линия», «большой скачок», «народные коммуны» (1958-1960 гг.)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> В 1958 г. состоялась Вторая сессия VIII Всекитайского съезда КПК, на которой были пересмотрены решения, принятые в 1956 г. и принята новая генеральная линия Коммунистической партии Китая. Конкретная формула новой генеральной линии была выражена в следующем лозунге: «Напрягая все силы, стремясь вперед, строить социализм по принципу больше, быстрее, лучше, экономнее». По существу новая генеральная линия означала крутой поворот в экономической политике, изменение методов экономического строительства, пересмотр всех плановых заданий. Резкое ускорение экономического развития страны, немедленное повышение темпов роста промышленности и сельского хозяйства – именно в этом состояла главная идея новой генеральной линии. «Максимально быстро завершить социалистическое строительство», «возможно скорее превратить нашу страну в великую социалистическую державу», «повысить темпы» - вот те основные тезисы, с помощью которых раскрывается суть новой генеральной линии Коммунистической партии Китая на Второй сессии VIII Всекитайского съезда КПК.

\*\*\*

Масштабная кампания, организованная и проведенная в Китае в течение 1958-1960 гг., получила название кампании по борьбе с «четырьмя вредителями». Замысел данной кампании заключался в уничтожении «четырёх вредителей» – крыс, комаров, мух и, наконец, воробьёв<sup>2</sup>.

Одна из составляющих этой кампании имела своей целью искоренение вредителей, ответственных за перенос болезней: крыс, разносящих чуму; комаров, вызывающих малярию; мух, распространяющих воздушно-капельные инфекции.

Действия, целью которых являлось истребление воробьёв, приняли наиболее массовый характер. Официальная пропаганда КНР объясняла, что воробьи, якобы, массово пожирают урожай, принося народному хозяйству страны колоссальный

---

В результате, исходя из положения о том, что в стране уже успешно строится социализм, Мао Цзэдун выдвинул лозунг непосредственного, ускоренного перехода от социализма к коммунизму. При этом полностью игнорировалось отсутствие в Китае материальных, экономических, социальных и культурных предпосылок для такого перехода. Сложнейшую проблему перехода к коммунистическому обществу Мао Цзэдун и его соратники собирались решить путем осуществления выдвинутого Председателем КНР Мао Цзэдуном курса «трех красных знамен» (новая генеральная линия, «большой скачок», «народные коммуны»). Обуреваемый честолюбивыми замыслами, Мао Цзэдун поставил перед страной задачу «догнать за 15 лет или меньший срок Англию» по производству важнейших видов промышленной продукции, в короткий исторический срок оставить далеко позади себя все капиталистические страны мира.

Цель «большого скачка» заключалась в том, чтобы в кратчайшие сроки, посредством максимального напряжения всех сил и мобилизации всех возможностей («Три года упорного труда – десять тысяч лет счастья!»), на основе утверждения новых коллективистских форм общественной организации, добиться небывалой экономической эффективности производства, вырваться из тисков нужды и отсталости и перейти к коммунизму. Быстрое осуществление главных принципов коммунистической утопии должно было способствовать укреплению главенствующего положения Мао Цзэдуна в КПК, а также позиций КПК и КНР в международном коммунистическом движении. Выдвижение лозунга «большого скачка» подавалось как стремление создать новые условия для поиска собственного пути построения социализма, отличавшегося от советской модели.

Тем не менее политика «большого скачка» привела страну к глубокому экономическому и политическому кризису. Она резко обострила все «больные» проблемы развития Китая, связанные с диспропорциями в развитии промышленности, транспорта и сельского хозяйства, отсталостью аграрного сектора, недоеданием и угрозой голода, низким жизненным, образовательным и культурным уровнем широких масс, межнациональными противоречиями в стране. От авантюристической политики руководства КНР во главе с Мао Цзэдуном пострадало все народное хозяйство.

Подробнее: История Китая с древнейших времен до начала XXI века: в 10 т. / Гл. ред. С.Л. Тихвинский. Т. VIII: Китайская Народная Республика (1949-1976) / Отв. ред. Ю.М. Галенович. М.: Наука, 2017. С. 118-168. См. также: Яременко Ю.В. «Большой скачок» и народные коммуны в Китае. М.: Политиздат, 1968.

<sup>2</sup> Примечательно, что кампания по борьбе против «четырёх вредителей» (1958-1960 гг.) вовсе не являлась первой подобного рода массовой кампанией, которая была объявлена в КНР. Так, например, еще в 1952 г., во время войны в Корее (1950-1953 гг.), участие в которой принимали подразделения «китайских народных добровольцев», и в ходе которой имели факты использования бактериологического оружия со стороны США (См.: Международная научная комиссия по расследованию фактов бактериологической войны в Корее и Китае. Доклад Международной научной комиссии по расследованию фактов бактериологической войны в Корее и Китае. Пекин: Б.и., 1952), по всему Китаю началась патриотическая кампания, целью которой являлось укрепление состояния здоровья населения страны. Это была первая кампания, в ходе которой были предприняты действия, направленные на улучшение санитарии, гигиены, а также осуществлялась борьба с заболеваниями, разносчиками которых являлись насекомые и животные. По всей стране в массовом порядке уничтожались блохи, комары, мухи, крысы, осуществлялся сбор мусора, поощрялось употребление чистой воды, отказ от сырой или холодной пищи, реализовывалась кампания массовой вакцинации населения.

Подробнее: Nianqun Yang. Disease Prevention, Social Mobilization and Spatial Politics: The Anti Germ-Warfare Incident of 1952 and the «Patriotic Health Campaign» // The Chinese Historical Review. Vol. 11. № 2. 2004. P. 155-182.

убыток. Воробьи объявлялись конкурентами человека в борьбе за продовольствие. Отсюда – уничтожение воробьев, как считали представители руководства КНР, должно было способствовать увеличению производства продукции в сельском хозяйстве и, таким образом, помочь Китаю справиться с продовольственной проблемой, обеспечить почти 700-миллионный Китай продуктами питания.

Считается, что решение о развёртывании общенациональной кампании по истреблению воробьёв принял лично Мао Цзэдун после бесед с крестьянами и учитывая их мнение. Некоторыми авторами излагается следующая история: находясь в одной из поездок по стране, после обеда с коммунарами на полевом стане, Председатель Мао обратил внимание на воробьёв, слетевшихся на остатки риса в пиалах крестьян: птички за секунды подчистили все до последней рисинки! Председателя осенила мысль: «Сколько же риса мерзкие птицы съедают в объёмах всей страны!». После этого и было принято решение об уничтожении воробьёв [6].

В целом же, уничтожение «четырёх вредителей», по мнению Мао Цзэдуна, должно было повысить уровень гигиены, а это показатель цивилизованности общества. «В тот день, когда в Китае будут уничтожены четыре вредителя, можно будет собрать торжественный митинг, – заявлял Мао Цзэдун. – Это событие будет зафиксировано в исторических хрониках. Буржуазные государства не смогли справиться с четырьмя вредителями. Считаются цивилизованными странами, а мух и комаров у них видимо-невидимо» [1, с. 129-130].

План кампании по массовому истреблению воробьёв был разработан к началу 1958 г., однако, ему предшествовала дискуссия по этому вопросу, развернувшаяся в Китае в течение 1955-1957 гг.

Зимой 1955 г. по инициативе Председателя КНР Мао Цзэдуна был разработан план развития сельского хозяйства. В ходе его обсуждения Мао Цзэдун услышал, как фермеры жалуются, что воробьи наносят серьёзный ущерб посевам. Отталкиваясь от этого, Мао Цзэдун обозначил «четырёх вредителей» – крыс, комаров, мух и, наконец, воробьёв, от которых необходимо избавиться. 25 января 1956 г. план развития сельского хозяйства был обсужден и одобрен Госсоветом КНР<sup>3</sup>. Один из пунктов этого плана гласил: «Начиная с 1956 года, в течение пяти, семи или двенадцати лет соответственно, в основном, и везде, где это возможно, уничтожьте крыс и им подобных, воробьёв и других птиц-вредителей, а также мух и комаров» [6].

Важным событием, связанным с этой дискуссией, явилась Вторая конференция Китайского зоологического общества, состоявшая осенью 1956 г. в Циндао. Отдельной темой обсуждения был вынесен вопрос по воробьям. Несколько учёных встали на защиту птиц [6].

Первым выступил учёный-эмбриолог Чжу Си. В своём докладе он опирался на огромное количество исторических доказательств, в особенности, обращаясь к классической книге «Тайны природы», опубликованной в 1878 г. К примеру, король Пруссии Фридрих II Великий не любил птичьего шума и в 1744 г. приказал уничтожить всех птиц в округе. В результате в округе стало тихо, но мошки и червяки съели все завязи на фруктовых деревьях, вследствие чего, фрукты, естественно, не выросли.

---

<sup>3</sup> Согласно принятому 25 января 1956 г. Плану развития сельского хозяйства, необходимо было принять двенадцать мер для увеличения сельскохозяйственного производства. В том числе: наращивание ирригации; увеличение внесения удобрений; улучшение инструментов старого стиля и разработка новых инструментов; продвижение лучших сортов семян; расширение посевных площадей; выращивание более урожайных культур; практика интенсивного выращивания и совершенствование методов ведения сельского хозяйства; улучшение почвы; экономия воды и почвы; защита и разведение сельскохозяйственных животных; устранение вредителей и болезней растений; восстановление пустошей и увеличение сельскохозяйственных угодий.

Монарху ничего не оставалось, как отменить приказ и начать завозить птиц с других мест. В результате на основе этих доказательств автор доклада пришел к выводу, что в определенное время года воробьи на самом деле приносят определённый вред, но в остальное время – наличие воробьёв просто необходимо [6].

Чжэн Цзосинь, всемирно известный учёный-орнитолог, один из основоположников современной китайской орнитологии и зоогеографии, основатель Пекинского музея естественной истории и некоторые другие учёные поддержали Чжу Си, высказав мнение, что на данный момент нет достаточных доказательств вреда, приносимого воробьями, и поэтому предложили повременить с уничтожением воробьёв. Учёные выразили мнение, что нет необходимости раздувать массовую кампанию по истреблению птиц, а необходимо консолидировать все силы и знания на исследования данного вопроса [6].

Однако было среди участников этой конференции и много таких, которые не разделяли мнение Чжу Си и его сторонников. Поэтому, исходя из разногласий и из того, что решение об истреблении воробьёв было принято лично Председателем КНР Мао Цзэдуном, было решено лишь подготовить все записи конференции и отправить на ознакомление в Министерство сельского хозяйства. Приостановить истребление воробьёв, которое уже имело место в целом ряде провинций Китая на основании принятого 21 декабря 1955 г. в ЦК КПК решения о внесении воробьёв в список «вредителей» (в документе, разосланном в провинциальные комитеты КПК говорилось, что начиная с 1956 г., в течение пяти, семи или двенадцати лет (в зависимости от условий) необходимо в основном покончить с «четырьмя вредителями» – крыс, воробьёв, мух и комаров), до полного рассмотрения вопроса, участники конференции посчитали нецелесообразным [6].

По итогам конференции в китайской прессе разразилась полемика: сторонники и противники истребления воробьёв пытались доказать свои точки зрения. К примеру, Чжэн Цзосинь провел специальное научное исследование, результаты которого были представлены в «Журнале зоологии» в 1957 г. Чжэн Цзосинь и его коллеги собрали 848 экземпляров воробьёв в Чанли, где были высажены фруктовые деревья, и в сельскохозяйственных районах в окрестностях Пекина. Они всесторонне исследовали питание воробьёв в течение круглого года, используя главным образом анализ содержимого желудков, но также наблюдая кормовое поведение птиц [5].

Исследование выявило следующее: «Зимой воробьи главным образом питаются семенами трав; весной, когда идёт откладка яиц, насиживание кладок и выкармливание птенцов, то воробьи потребляют большое количество насекомых и их яиц. У птенцов насекомые составляют до 95 % рациона; в июле и августе, во время уборки зерновых, воробьи причиняют ущерб урожаю, а также вредят в местах хранения зерна. После уборки урожая воробьи кормятся в основном на остатках урожая на полях и семенами трав. Поэтому в период размножения воробьи полезны для человека и наносят ущерб в местах сбора урожая и на зернохранилищах; в лесах, городах и в другие сезоны их нужно оставить в покое. Мы будем высказываться совершенно определённо о вреде, приносимом воробьями, с учётом и в соответствии с различными регионами, сезонами и различными условиями окружающей среды» [5].

Тем не менее полемика между сторонниками и противниками истребления воробьёв не сыграла какой-либо существенной роли, учитывая, что принципиальное решение о начале кампании по истреблению воробьёв уже было принято, причем на самом высоком уровне.

18 января 1957 г. известный в Китае биолог Чжоу Цзяньжэнь опубликовал в «Бэйцзин жибао» – печатном органе Пекинского комитета КПК статью под названием «Воробей – вредная птица, без сомнения». В статье подчеркивалось, что за год один

воробей съедает на полях до 5 кг зерна, поэтому, если перебить всех воробьев, можно накормить десятки миллионов китайцев. «Воробей – вредная птица, и эту вредную птицу надо без промедления уничтожить», – заявил Чжоу Цзяньжэнь.

26 октября 1957 г. газета «Жэньминь жибао» опубликовала пересмотренную «Национальную программу сельскохозяйственного развития с 1956 по 1967 год (проект поправки)», в которой пункт, предусматривающий уничтожение «четырёх вредителей» был изменен на следующую формулировку: «С 1956 года за двенадцать лет практически уничтожить крыс, комаров, мух и воробьев во всех возможных местах» [6].

В начале декабря 1957 г. Мао Цзэдун призвал ЦК КПК и Госсовет КНР издать соответствующее постановление, и сам через месяц набросал его проект. 4 декабря 1957 г. газета «Аньхой жибао» выступила с передовой статьей «Мы не остановимся, пока не уничтожим четыре зла». 7 декабря 1957 г. Мао Цзэдун оценил статью как «хорошую», потребовал прочесть ее по радио на всю страну и перепечатать в Пекине. 8 декабря 1957 г. статья появилась в «Жэньминь жибао». 27 декабря 1957 г. в «Чжэцзян жибао» появилась публикация, рассказывающая, как ведется борьба с «четырьмя вредителями» в провинции, и передовая статья на ту же тему. Информация чжэцзянской газеты так же была перепечатана «Жэньминь жибао». 27 декабря 1957 г. Мао Цзэдун потребовал, чтобы агентство Синьхуа обратило на эти материалы особое внимание и сообщало о развитии борьбы с «четырьмя вредителями» [1, с. 129-130].

3 января 1958 г. ЦК КПК издал специальное постановление с требованием развернуть работу по уничтожению «четырёх вредителей» везде, где только возможно, на улицах, в помещениях, в городе и деревне. В качестве положительного примера приводилась активность властей в Ханчжоу (провинция Чжэцзян), где решили «в основном» покончить с «четырьмя вредителями» в течение двух лет. Также указывалось, что в Шанхае только 19 декабря 1957 г было создано 100 отрядов, в состав которых вошли более 1000 членов горкомов партии и комсомола, кадровых работников, посвятивших полдня уничтожению «четырёх вредителей». Было решено посвящать этой борьбе каждый четверг. Шанхайские материалы были приложены к постановлению ЦК, которое предписывало провести в декабре 1958 г. в Пекине всекитайское совещание по этой проблеме с подведением итогов [1, с. 129-130].

12 февраля 1958 г. ЦК КПК и Госсовет КНР принял совместное постановление, имевшее название «Инструкции по устранению четырёх вредителей и сосредоточению внимания на санитарии».

В документе, который представлял собой довольно подробную инструкцию относительно того, как следует реализовывать на местах политику в рамках кампании по борьбе с «четырьмя вредителями», в частности, указывалось:

«Кульминация патриотической кампании по оздоровлению, направленной на устранение четырех вредителей, наблюдается по всей стране. Во всех провинциях и городах по всей стране массы принимают широкомасштабные меры по искоренению крыс, воробьев, мух и комаров, продвижению санитарии и искоренению наиболее серьезных заболеваний, угрожающих местному населению... Кадры и массы полны энтузиазма и веры в это движение, и движение каждый день показывает новый прогресс. В настоящее время неотложной задачей партии и правительства является решительное и активное руководство этим движением. Весной и летом этого года движение будет развиваться во всех точках страны... Каждая провинция, город, автономная область, округ, а также кооперативы, фабрики, шахты, предприятия, учреждения, школы и военные части разработают свои собственные годовые планы по устранению четырех вредителей и обращению особого внимания гигиене. Имея ввиду



планы на перспективу, мы должны заложить прочный фундамент для реализации долгосрочных планов в этом году» [19].

Обоснование необходимости уничтожения «четырёх вредителей» заключалось в следующем: «...С самого начала человечества людям угрожали болезни и различные вредители, животные и птицы. Наши люди накопили богатый опыт в долгосрочной борьбе с болезнями, но только после победы социалистической революции они смогут единодушно мобилизоваться под руководством партии и правительства для борьбы за ликвидацию болезней в планомерной и организованной манере. Искоренение болезней и защита жизни и здоровья людей – это защита самого важного богатства и самой важной производительной силы в мире. С этой целью необходимо уделять особое внимание гигиене окружающей среды и гигиене личности, а также предотвращать возникновение заболеваний и прекращать распространение болезней... Чтобы защитить здоровье людей, необходимо уничтожить мух, комаров и крыс. Помимо распространения болезней, крысы также потребляют много еды, разрушают одежду, дома и плотины. Как и мыши, воробьи – враги сельскохозяйственных культур. Уничтожение мух, комаров, крыс и воробьев – важный шаг для нас в борьбе с болезнями и уничтожении вредителей, животных и птиц, представляющих опасность для человека. В ходе этой борьбы мы должны значительно улучшить здоровье и уровень здоровья людей, постепенно контролировать распространение и возникновение наиболее разрушительных заболеваний в различных регионах и профессиях, чтобы широкие массы людей укрепляли свою... уверенность в том, что они могут контролировать окружающую среду... Эта борьба является важным аспектом великой войны человечества за покорение и преобразование природы. Это важный аспект великой культурной революции, в ходе которой люди нашей страны превращаются из слабых в сильных... Это важно для повышения производительности труда, развития промышленной и сельскохозяйственной экономики и улучшения жизни людей. Любая идея, игнорирующая смысл этой борьбы и считающая мелочи несущественными, неверна» [19].

И далее: «Чтобы провести патриотическую кампанию в целях укрепления здоровья, направленную на устранение четырех вредителей, все населенные пункты должны серьезно обратить внимание на следующие вопросы:

(1) Кампания по устранению четырех вредителей и повышенному вниманию к санитарии должна быть интегрирована с городским и сельским производством, чтобы кампания непосредственно обслуживала производство, а план устранения четырех опасностей и повышенному вниманию к санитарии должен быть включен в общий план производства и строительства...

(2) В кампании по устранению четырех вредителей и повышенному вниманию к санитарии необходимо сочетать силу масс с техническими силами и сочетать внезапную работу с регулярной работой...

(3) Ключ к решению задачи по устранению четырех вредителей и повышенному вниманию к санитарии лежит в руководстве партии. Первые секретари партийных организаций на всех уровнях должны лично заботиться об этом движении, уделяя особое внимание планированию, пропаганде, проверке и оценке, а также должны способствовать тому, чтобы административные лидеры всех подразделений также делали это самостоятельно...

...Пока партийные и правительственные органы на всех уровнях будут ответственными, энергичными и решительными, будут придерживаться цели, мы сможем заложить прочный фундамент для этой работы в течение этого года и устранить четыре порока в течение нескольких лет» [19].

На следующий день, 13 февраля 1958 г., в «Жэньминь жибао» был опубликован текст совместного постановления ЦК КПК и Госсовет КНР «Об уничтожении четырёх вредителей и соблюдении норм гигиены» о борьбе с «четырьмя вредителями», а также редакционная статья «Обязательно необходимо уничтожить “четырёх вредителей” в Китае» [6].

18 марта 1958 г. Мао Цзэдун, отталкиваясь от совместного постановления ЦК КПК и Госсовета КНР «Инструкции по устранению четырёх вредителей и сосредоточению внимания на санитарии» (12 февраля 1958 г.) призвал начать кампанию под лозунгом «За досрочное провозглашения государства "четырёх нет"!» [6].

Кампания по истреблению воробьёв началась в провинции Сычуань. В течение нескольких дней 20-22 марта 1958 г. здесь было уничтожено 15 миллионов воробьёв, 80 тысяч гнезд, 350 тысяч яиц. Впоследствии их примеру последовали такие крупные города, как Пекин, Тяньцзинь, Харбин, Ханчжоу, Чанчунь, Чжэньцзян и к 6 апреля 1958 г. в этих городах было истреблено ещё 16 миллионов птиц. 19-21 апреля 1958 г. в Пекине было истреблено 401160 воробьёв. 27-29 апреля 1958 г. в Шанхае было истреблено 505303 воробьёв [1, с. 129-130].

Кампания продолжалась более года и охватила всю страну. Масштабы этой кампании оказались впечатляющими. Только в Пекине, по данным заместителя мэра У Ханя, на отлов воробьёв иногда выходили от 100 до 200 тыс. человек. При этом, он приводил в пример некоего 85-летнего старика, который при помощи сетки за зиму переловил более 30 тыс. птиц [1, с. 129-130].

Журнал Time 5 мая 1958 г. в статье «КРАСНЫЙ КИТАЙ: Смерть воробьям» писал: «Ни один воин не должен отступать до тех пор, пока битва не будет выиграна», – провозглашала Peking People's Daily. «Все должны вступить в бой яростно и мужественно; мы должны упорствовать с упорством революционеров». В битву с таким призывом пошли миллионы китайцев, чтобы вести войну с простым воробьем...» [9].

Чтобы добиться максимального результата в рамках кампании по истреблению воробьёв была избрана соответствующая тактика. Считается, что воробей не может пробыть в воздухе больше определённого промежутка времени, как правило, это время ограничивается 15 минутами. В соответствии с разработанным планом, все жители сельской местности, городов, а также привлечённые к кампании школьники должны были различными способами создавать шум (кричать, бить в кастрюли, сковородки, тазы, гонги, барабаны и проч., размахивать шестами и тряпками, стоя на крышах домов), чтобы напугать воробьёв и не дать им укрытия. В результате утомлённые птицы падали на землю замертво, чего и добивались полные энтузиазма участники действия. Помимо этого, также прибегали к простому отстрелу птиц, летающих в небе [7].

Для достижения цели уничтожения «четырёх вредителей» были мобилизованы миллионы китайцев самых разных возрастов. В целях мотивации были объявлены конкурсы на чистоту среди предприятий, учреждений и школ.

Пионеров и школьников страны призывали активнее участвовать в этой кампании. Они должны были ежедневно отчитываться перед старшими о количестве убитых из рогаток воробьёв тушками, нанизанными на веточки. Напоказ выставлялись фотографии с горами мёртвых воробьёв высотой в несколько метров.

Один из участников кампании по борьбе с «четырьмя вредителями», в то время ещё подросток, вспоминал: «Вся школа отправилась убивать воробьёв. Мы делали лестницы, чтобы сбивать их гнёзда, и били в гонги по вечерам, когда они возвращались

домой на ночлег. Это было задолго до того, как мы узнали, что воробьи – хорошие птицы. В то время мы знали лишь то, что они едят зерно» [11].

Награды, в первую очередь, благодарности от местных органов КПК, получали те, кто сдавал наибольшее количество хвостов от мертвых крыс, или мертвых комаров, мух или воробьёв.

Наиболее отличившимся вручали специальные наградные знаки «Устранение четырёх вредителей и обращение особого внимания гигиене. Отличник» / «除四害讲卫生 模范».

Национальным «героем» В масштабах всего Китая тогда стал 16-летний Ян Семун из провинции Юньнань. По официальным данным, он убил 20000 воробьёв. В течение всего светового дня юноша разыскивал воробьиные гнезда на деревьях, после чего их безжалостно уничтожал.

В Пекине некоторые воробьи нашли убежище на экстерриториальных территориях различных дипломатических миссий. К примеру, приводится факт, что сотрудники посольства Польши в Пекине отклонили просьбу Китая войти на территорию дипломатической миссии, чтобы отпугнуть прятавшихся там воробьёв, в результате чего посольство было окружено людьми с барабанами. После двух дней непрерывной игры в барабаны полякам пришлось очистить посольство от мертвых воробьёв с помощью лопат [13].

Результаты этой, развернутой по всему Китаю кампании оказались впечатляющими. Согласно имеющимся официальным, однако, приблизительным данным, за несколько месяцев в Китае было истреблено 1,96 млрд воробьёв. В Пекине, Шанхае и приморских провинциях, где воробьёв уничтожали особенно усердно, попутно истребляли вообще всех мелких птиц. Кроме того, к началу августа 1958 г., по китайским данным, было уничтожено свыше 1,5 млрд крыс и мышей, свыше 74 тыс. т мух и 8 тыс. т комаров [1, с. 129-130].

Когда весь китайский народ по всей стране мобилизовался в рамках кампании по истреблению воробьёв и других «вредителей», средства массовой информации сыграли важную роль в поддержании высокого уровня этой мобилизации. «Жэньминь жибао» писала, что это важная часть «великой исторической борьбы человечества за борьбу и покорение природы», а деятелям культуры было приказано воспеть «победу над одним из четырёх вредителей».

Президент АН КНР академик Го Можо посвятил этой «битве» стихотворение «Проклятие воробьёв», которое было опубликовано 21 апреля 1958 г. в газете «Вечерние новости Пекина».

В стихотворении, в частности, говорилось (представлен текст на китайском и английском языках):

麻雀麻雀气太官，天垮下来你不管。

Máquè máquè qì tài guān, tiān kuǎ xiàlái nǐ bùguǎn.

Sparrow, sparrow, with such an official air, if the sky falls down you still don't care.

麻雀麻雀气太阔，吃起米来如风刮。

Máquè máquè qì tài kuò, chī qǐ mǐ lái rú fēng guā.

Sparrow, sparrow, with such an extravagant air, plundering and eating rice like the wind.

麻雀麻雀气太暮，光是偷懒没事做。

Máquè máquè qì tài mù, guāng shì tōulǎn méishì zuò.

Sparrow, sparrow, with such a lethargic air, only lazy, never doing anything.

麻雀麻雀气太傲，既怕红来又怕闹。

Máquè máquè qì tài ào, jì pà hóng lái yòu pà nào.

Sparrow, sparrow, with such a haughty air, afraid of success and also afraid of trouble.

麻雀麻雀气太娇，虽有翅膀飞不高。

Máquè máquè qì tài jiāo, suī yǒu chìbǎng fēi bù gāo.

Sparrow, sparrow, with such an arrogant air, despite having wings you don't fly high.

你真是个混蛋鸟，五气俱全到处跳。

Nǐ zhēnshi gè húndàn niǎo, wǔqì jùquán dào chù tiào.

You really are a bastard bird, jumping everywhere with these five airs.

犯下罪恶几千年，今天和你总清算。

Fàn xià zuì'è jǐ qiān nián, jīntiān hé nǐ zǒng qīngsuàn.

You have committed crimes for thousands of years, today we will finally settle with you.

毒打轰掬齐进攻，最后方使烈火烘。

Dúǎ hōng tāo qí jìngōng, zuìhòu fāng shǐ lièhuǒ hōng.

Beating, banging, dredging in a coordinated assault, and in the end warming the region with a raging fire.

连同武器齐烧空，四害俱无天下同。

Liántóng wǔqì qí shāo kōng, sì hài jù wú tiānxià tóng.

(Let us) set the air ablaze together with (our) weapons, until the four evils have (no place under the sky).

Известно также о существовании нескольких патриотических песен, которые распевали участники кампании по борьбе против «четырёх вредителей» (1958-1960 гг.) в процессе уничтожения «четырёх вредителей». Одна из этих песен – «Take Part in the Patriotic Health Movement» (кит.: 爱国卫生运动搞起来; пиньин: Aiguo Weisheng Yundong gao qilai):

1. 行动起来，行动起来，Xingdong qilai, xingdong qilai, Let's do it, let's do it,

爱国卫生运动搞起来，Aiguo Weisheng Yundong gao qilai, Let's participate in the

Patriotic Health Movement,

人人人人讲卫生，个个除四害，Renren jiangweisheng, gege chu sihai, Everyone promotes health, everyone kills the four pests,

移风易俗，改造世界，Yifeng yisu, gaizao shijie, Change customs and traditions, transform the world,

革革命新风尚树呀树起来。Geming xin feng shang shu ya shu qilai. We establish a new revolutionary atmosphere.

2. 行动起来，行动起来，Xingdong qilai, xingdong qilai, Let's do it, let's do it,

爱国卫生运动搞起来，Aiguo Weisheng Yundong gao qilai, Let's participate in the

Patriotic Health Movement,

人人人人齐动手，个个勤宣传，Renren qi dongshou, gege qin xuanchuan, Everyone lends a hand, everyone propagates the message,

除害灭病立新功，Chuhai miebing li xin gong, Everyone exterminates the pests, eradicates diseases, and does a marvelous job,

革革命人民乐呀乐开怀。Geming renmin le ya le kaihuai. People of the revolution are very happy and cheerful.

Важно подчеркнуть, что в целях мобилизации десятков и сотен миллионов граждан КНР к их участию в кампании по истреблению воробьёв в Китае в 1958-1960 гг. выпускались пропагандистские и агитационные плакаты [17; 18]. Один из главных

героев, которого можно встретить на этих плакатах – это китайский пионер с рогаткой, решительно уничтожающий воробьёв<sup>4</sup>.

Эффект кампании по истреблению воробьёв оказался, с определенными оговорками, положительным, но только в краткосрочной перспективе, а в средне- и долгосрочной перспективе и вовсе катастрофическим.

Через год после кампании по истреблению воробьёв, в 1959 г., урожай действительно стал заметно лучше, после чего руководство КПК заявило о значительных достижениях. Однако уничтожение воробьёв привело к серьёзному нарушению экологического баланса: в экосистеме исчез важный естественный регулятор, заместить который было нечем – за отсутствием необходимого количества воробьёв, прочие мелкие виды птиц не справлялись с ликвидацией других вредителей. В огромном количестве расплодились гусеницы и саранча, поедающие побеги. Спустя ещё год, в 1960 г., благодаря прежде накопленной популяции вредителей урожаи резко уменьшились и в стране наступил голод (Великий китайский голод, 1959-1961 гг.) [10].

В результате, в Китае началась дискуссия по поводу целесообразности продолжения кампании по истреблению воробьёв. Главным сторонником ее прекращения выступил Чжэн Цзосинь. Обращаясь к результатам своих исследований, он подтвердил, что в рационе воробья на возделываемые злаки приходилось менее 50 %, и даже опубликовал свои выводы в «Жэньминь жибао».

27 ноября 1959 г. Чжан Цзиньфу, секретарь парткома Китайской академии наук объединил мнения биологического сообщества и подготовил «Отчет Председателю по проблеме воробья». К докладу прилагались материалы по теме, состоящие из трёх частей: 1. Несколько примеров из иностранной истории по вопросу воробьёв; 2. Некоторые мнения иностранных учёных по данному вопросу; 3. Некоторые мнения современных китайских учёных [6].

В результате по личному указанию Мао Цзэдуна кампания по истреблению воробьёв была свернута. В проекте «Постановления ЦК ЦКП о гигиенических мероприятиях», принятого ровно через два года после начала кампании, 18 марта 1960 г., Мао Цзэдун указал следующее: «Не надо бить воробьёв, как результат мы лишь получили клопов. Лозунг такой: Уничтожать мышей, клопов, мух и комаров» [7].

10 апреля 1960 г. на Второй сессии Всекитайского собрания народных представителей (ВСНП) была принята резолюция, на основе которой были внесены изменения в Национальную программу развития сельского хозяйства, соответствующие новым указаниям Мао Цзэдуна.

Во время культурной революции (1966-1976 гг.) целый ряд китайских учёных, которые в 1955-1957 гг. были вовлечены в дискуссию по поводу целесообразности уничтожения воробьёв, являясь противниками начала кампании, оказались подвергнуты репрессиями.

Один из примеров – судьба учёного-орнитолога Чжэна Цзосиня, который был объявлен преступником, поскольку он выступал против инициированной Мао Цзэдуном кампании по истреблению воробьёв. Чжэну Цзосиню было заявлено, что «птицы являются общественными животными капитализма», он должен был носить значок с надписью «реакционер» и пройти проверку его предполагаемой профессиональной подготовки в области орнитологии. «Проверку» осуществляли хунвэйбины, и ее результат оказался для учёного предсказуемым. После провала «проверки», его зарплата была снижена до минимума. Заниматься наукой ему было запрещено. Учёного заставляли подметать коридоры и чистить туалеты. В 1966 г. его

---

<sup>4</sup> См.: Eliminate the Four Pests (1958) // CHINESEPOSTERS.NET. URL: <https://chinese posters.net/themes/four-pests>.

содержали в коровнике в течение шести месяцев, а его дом обыскали хунвэйбины, которые конфисковали все его имущество, включая пишущую машинку, которую он больше всего ценил. Возвращение Чжэна Цзосиня в науку произошло только после окончания «культурной революции» [3].

Расправы не избежали даже те, кого уже не было в живых. Так, учёный-эмбриолог Чжу Си скончался в 1962 г., однако в годы культурной революции его обвинили в том, что он во время дискуссии по поводу целесообразности кампании по истреблению воробьёв якобы провел параллели между Мао Цзэдуном и Фридрихом II Великим, публично выступал против Председателя КНР. В результате, не имея возможности расправиться с учёным непосредственно, хунвэйбины разбили памятник, установленный на могиле Чжу Си, вытащили наружу его полуистлевшее тело и разбросали по кладбищу останки. Только 26 ноября 1978 г. Чжу Си был перезахоронен, а памятник, ранее стоявший на его могиле, восстановлен [6].

\*\*\*

После фактического провала кампании по борьбе против «четырёх вредителей» (1958-1960 гг.) в Китае больше не возвращались к подобным идеям, посредством реализации на практике которых предполагалось решить реально существующие проблемы в сельском хозяйстве. С другой стороны, искоренение вредителей оставалось в повестке дня и регулярно провозглашалось в качестве важной задачи в рамках государственных кампаний, которые объявлялись в целях укрепления гигиены.

Так, например, в 1970-е годы была объявлена кампания с целью борьбы с шистосоматозом, распространение которого связывается с шистосомами – родом паразитов, которые напоминают плоского червя и обитают в водоёмах Южного и Восточного Китая, заражающих человека и животных. Это заболевание вызывает парезы или параличи, нередко приводящие к летальным исходам. В связи с этим, в 1970 г. были выпущены пропагандистские и агитационные плакаты, призывающие граждан КНР включиться в эту борьбу. Плакаты в легкодоступной форме содержали подробное объяснение того, как следует вести эту борьбу<sup>5</sup>.

Отголоски кампании по борьбе против «четырёх вредителей» имели место и в 1990-е годы. Так, по сообщениям СМИ, 19 июня 1998 г. в Юго-западном сельскохозяйственном университете в Чунцине была объявлена кампания под лозунгом «Избавиться от четырёх вредителей!», для чего, в частности, были выпущены пропагандистские и агитационные плакаты. На этот раз к числу «четырёх вредителей» были отнесены: крысы, тараканы, мухи и комары. Реакция на эти призывы оказалась слабой и кампания не получила сколько-нибудь значительного размаха [11].

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. История Китая с древнейших времен до начала XXI века: в 10 т. / гл. ред. акад. РАН С.Л. Тихвинский. Т. VIII: Китайская Народная Республика (1949-1976) / отв. ред. Ю.М. Галенович. М.: Наука, 2017.
2. Кюзаджан Л.С. Идеологические кампании в КНР (1949-1966 гг.). М.: Наука: Гл. ред. восточ. литературы, 1970.

---

<sup>5</sup> Ранее, в 1958 г. Мао Цзэдун, после того, как прочитал в «Жэньминь жибао» о том, что в уезде Юйцзян (провинция Цзянси) простые крестьяне самостоятельно уничтожили возбудителя шистосоматоза, написал два стихотворения. «В голову стали приходиться разные мысли, и всю ночь я не мог уснуть. Потом повеял лёгкий ветерок, и восходящее солнце заглянуло в окно. Глядя на южное небо, я перенёс свои радостные чувства на бумагу», – заявлял он. Подробнее: Прощай, бог чумы! // Мао Цзэдун. Облака в снегу. Стихотворения в переводах Александра Панцова. М.: ООО «Издательский дом „Вече“», 2010. URL: <http://maoism.ru/4657>.

3. Новак Е. Ученые в вихре времени: Воспоминания об орнитологах, защитниках природы и других натуралистах / пер. с нем. М.: Товарищество науч. изд. КМК, 2009.
4. Политико-идеологические кампании 1949-1976 гг. // Духовная культура Китая: Энциклопедия: в 5 т. Т. 4. Историческая мысль. Политическая и правовая культура / Под ред. М.Л. Титаренко и др. М.: Изд. фирма «Восточная литература», 2009. С. 308-351.
5. Шергалин Е.Э История печально знаменитой кампании по уничтожению воробьев в Китае // Русский орнитологический журнал. 2015. Т. 24. Экспресс-выпуск № 1171. С. 2657-2666.
6. Битва Мао с воробьями // Красное фотодело. URL: <https://sinologist.livejournal.com/58947.html>.
7. Уничтожение воробьев // Маоистская Википедия. URL: [http://wiki.maoism.ru/Уничтожение\\_воробьев](http://wiki.maoism.ru/Уничтожение_воробьев).
8. Юрьев С. Птичий геноцид. Как природа отомстила китайцам за воробьев // АИФ.RU. 12.02.2018. URL: [https://aif.ru/society/history/ptichiy\\_genocid\\_kak\\_priroda\\_otomstila\\_kitaycam\\_za\\_vorobev](https://aif.ru/society/history/ptichiy_genocid_kak_priroda_otomstila_kitaycam_za_vorobev)
9. RED CHINA: Death to Sparrows // Time. May 5, 1958.
10. Dikötter F. Mao's Great Famine: The History of China's Most Devastating Catastrophe, 1958-62. London: Bloomsbury, 2010.
11. Shapiro J. Mao's War Against Nature: Politics and the Environment in Revolutionary China. By Judith Shapiro. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2001.
12. Yang Qun-Rong. Cheng and the Golden Pheasant. The Biography of Cheng Tso-Hsin. South Halidon, Reding Berk: The World Pheasant Association, 1995.
13. Chiny. Historia // Wyborcza.pl. 2 czerwca 1999. URL: <http://wyborcza.pl/1,75248,140878.html>.
14. Hanson M. Maoist public-health campaigns, Chinese medicine, and SARS // The Lancet. Vol. 372. № 9648. October 25, 2008. P. 1457-1458. URL: <https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140673608616104/fulltext>.
15. Holst, Abigail Li. Chinese Propaganda Posters in Mao's Patriotic Health Movements: From Four Pests to SARS. Thesis submitted to the Faculty of Emory College of Arts and Sciences of Emory University in partial fulfillment of the requirements of the degree of Bachelor of Arts with Honors Chinese Language and Literature. 2016. URL: <https://etd.library.emory.edu/concern/etds/n870zr24w?locale=zh>.
16. Dvorsky, George. "China's Worst Self-Inflicted Environmental Disaster: The Campaign to Wipe Out the Common Sparrow". URL: <https://web.archive.org/web/20120822081443/http://io9.com/5927112/chinas-worst-self-inflicted-disaster-the-campaign-to-wipe-out-the-common-sparrow>.
17. Kasprolewicz, Agata. Mao and the Sparrows. A Communist State's War Against Nature // Przekrój. URL: <https://przekroj.pl/en/society/mao-and-the-sparrows-agata-kasprolewicz>.
18. Paved With Good Intentions: Mao Tse-Tung's "Four Pests" Disaster. By Rebecca Kreston. February 27, 2014 // DISCOVER. URL: <http://blogs.discovermagazine.com/bodyhorrors/2014/02/26/mao-four-pests-china-disease/>.
19. 中国共产党中央委员会、国务院关于除四害讲卫生的指示 // 中华人民共和国国务院公报, Gazette of the State Council of the People's Republic of China, 1958年08期. URL:

[http://www.nmglib.com:8904/KCMS/detail/detail.aspx?filename=GWYB195808009&dbcode=CJFZ&dbname=.](http://www.nmglib.com:8904/KCMS/detail/detail.aspx?filename=GWYB195808009&dbcode=CJFZ&dbname=)







## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

УДК 372.893

### МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧИХ ЛИСТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

О.А. Вышинская,  
учитель истории

Государственного общеобразовательного казенного  
учреждения Амурской области «Общеобразовательная школа  
при учреждениях исполнения наказания»

Разнообразие печатных пособий по истории и обществознанию радует. Рабочие листы одна из форм самостоятельной работы на уроке и дома. В то же время разработка рабочих листов педагогом самостоятельно дает возможность учитывать способности обучающихся, делать акценты на материале для подготовки к итоговой аттестации. Вот положительные результаты использования обучающимися рабочих листов:

- имеют возможность самостоятельно формулировать цель и задачи предстоящего урока;
- выполняют небольшую исследовательскую работу;
- используют на различных этапах урока;
- имеют возможность работы с различными источниками информации;
- усваивают учебный материал и могут обучить других;
- учатся смысловому чтению;
- осваивают учебный материал самостоятельно;
- следуют четким указаниям, заданиям и маршрутам;
- учатся грамотно работать с информацией;
- выполняют задания на уроке и дома;
- видят результат и оценивают свою работу.

Желательно создать свой стиль оформления рабочих листов.

Рабочий лист по теме: «Отечественная война 1812 г.»	эмбл ема	_____ класс Ф.И. _____
---	-------------	---------------------------

К оформлению заданий необходимо относиться творчески. Примеры более удачных заданий.

- *Напишите «Телеграмму», где кратко обозначьте особенности российской модернизации в экономике.*

<b>ТЕЛЕГРАММА</b>
Россия _____ вступила на путь _____.
Россия должна была переходить к _____ быстро.
Модернизация проходила по _____ и под _____.
Ф.И. отправителя _____ (не оплачивается и по связям не передается)

➤ Прочитайте пункт параграфа и решите кроссворд «Социальная структура»

	<p>1. Вольные люди, несущие службу на границе России.</p> <p>2. Класс могущественный с экономической точки зрения.</p> <p>3. Высшая социальная группа.</p> <p>4. Сословие, в котором шло имущественное расслоение.</p> <p>5. Мелкие служители, горожане.</p> <p>6. Класс наемных, в основном выходцев из деревни.</p> <p>7. Представители этого сословия занимались торговлей.</p>
--	--

➤ Используя генеалогическое древо династии Романовых, ответьте на вопросы:

1. Кто \_\_\_\_\_ является \_\_\_\_\_ дедом \_\_\_\_\_ Николая II? \_\_\_\_\_

2. Сколько \_\_\_\_\_ лет \_\_\_\_\_ правил \_\_\_\_\_ Николай II? \_\_\_\_\_

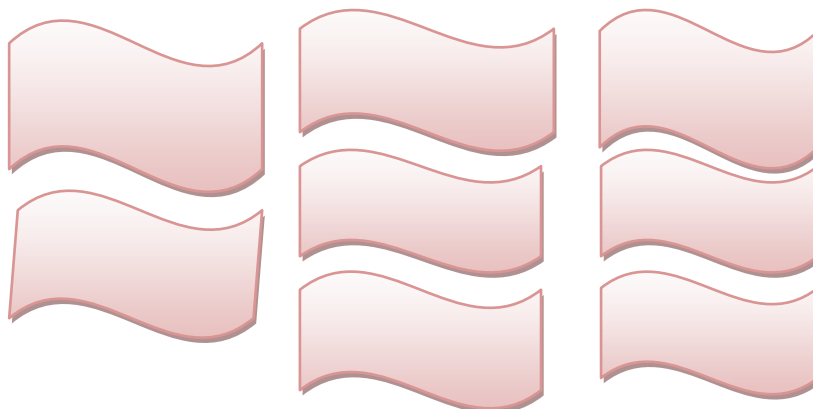
3. Сколько \_\_\_\_\_ Николаев \_\_\_\_\_ было \_\_\_\_\_ в \_\_\_\_\_ династии Романовых? \_\_\_\_\_

4. Сколько правителей из династии Романовых было на русском престоле? \_\_\_\_\_

5. Кто \_\_\_\_\_ из \_\_\_\_\_ них \_\_\_\_\_ правил \_\_\_\_\_ дольше всех? \_\_\_\_\_




➤ *Какие формы борьбы с властью использовали различные слои населения?*



➤ *Заполните «Открытые Окна» в таблице «Разногласия между большевиками и меньшевиками по основным программным и тактическим вопросам»*

Вопрос	Решения	
	Большевики	Меньшевики
Принципы построения партии	Выступали за создание «партии нового типа»....	
Гегемон (главная сила) революции		
Отношение к крестьянству	Крестьян считали союзниками главной силы революции	
Отношение к вооруженному у восстанию		Главную задачу видели в подготовке народа к революции.

- От имени полицейского урядника составьте Протокол о появлении новой партии

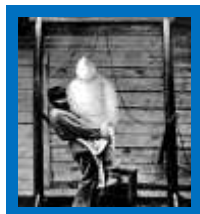
Название партии	
Сокращенное название	
Чьи идеи продолжали?	
Год создания партии	
Руководитель партии	
Главная задача партии	
Кого они считали реакционной силой?	
Отношение к самодержавию	
Тактика борьбы	

- Составьте портрет П.А. Столыпина.

*Портрет исторического деятеля*

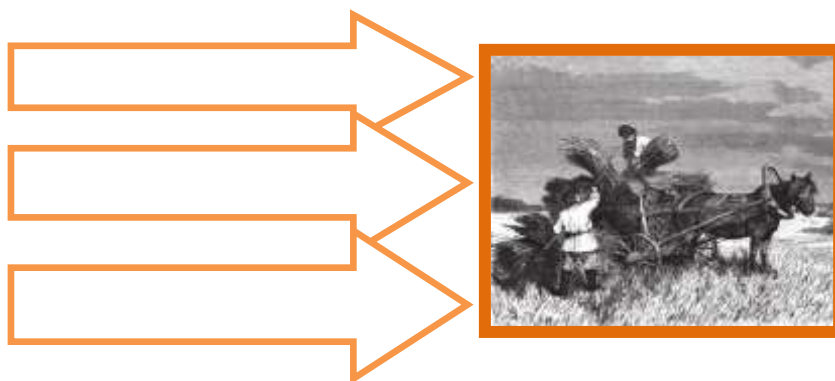
Линии	Даты	События	Факты
Дата рождения			
Отец			
Мать			
Образование			
Карьера			
Май 1902 год			
1903 год			
Апрель 1906 год			
Июль 1906			

- Какие последствия имело подписание П.А. Столыпиным «Указ о военно-полевых судах»? Как в народе называли эти меры?






- Какие цели преследовал П.А. Столыпин, разрушая общину?



➤ *Перечислите льготы для переселенцев.*



➤ *Запись в виде трех столбиков: первый столбик – начало фразы, второй – продолжение, а третий – конец фразы. Нужно собрать фразы. (соединить стрелками).*

*Первые результаты реформ*

Посевные площади	увеличился	в мире – 8,8 %
Хлебный экспорт	возросли	почти в 3,5 раза
Закупки крестьянами машин	с/х возросли	на треть (25 - 40 %)
Промышленный рост	самый высокий	в целом на 10 % (150%)

➤ *Отметьте, какие слои населения поддерживали политику Столыпина, а какие противились проводимым реформам?*



- Прочитайте пункт и выпишите .

Основные типы школ в России к началу XX века



- Подпишите Ф.И. писателей русской реалистической школы и названия их произведений.



Для самооценки или взаимопроверки можно использовать:

Таблица самооценки

Заполните сведения о выполнении заданий, оцените их.

Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	

Итого оценка за урок \_\_\_\_\_

**Список источников, литературы и электронных ресурсов:**

1. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе: Практическое пособие для учителей – М.: Просвещение, 1972.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методические рекомендации учителю истории. Основы профессионального мастерства: Практическое пособие. – М.: ВЛАДОС, 2001.
3. <https://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2017/11/14/ispolzovanie-rabochih-listov-na-urokah-istorii-kak-sredstvo>.
4. <https://infourok.ru/metodika-ispolzovaniya-elektronnih-rabochih-listov-na-urokah-istorii-752573.html>.



УДК 372.893

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА  
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УДД  
У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ  
НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

**П.А. Иванов,  
учитель истории  
МАОУ «Школа №16 г. Благовещенска»**

Приоритетным в развитии современной школы система образования ставит процесс индивидуализации и самопознания обучающегося. В связи с этим актуальной является проблема развития познавательных способностей у обучающихся как младшего, так и среднего школьного возраста. Гуманизация российской школы и лично-ориентированный подход, в частности, рассматривается как принцип организации (построения) структуры современного образовательного процесса, направленного на развитие определенных навыков коммуникативной, смысловой и познавательной деятельности как на уроке, так и за его пределами.

В основе содержания стандарта основного общего образования лежат универсальные учебные действия (УУД), одно из главных значений которых представляется в построении современного процесса обучения через создание способов познавательной активности учащихся, тем самым в развитии интеллектуальных способностей.

Согласно ФГОС ООО определено, что УУД: «Обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [6].

Из вышеперечисленного следует отметить, что требования реализации образовательных программ в рамках ФГОС ООО напрямую ставит приоритетом следующее – умение учиться, способность человека к самосовершенствованию через усвоения социального опыта.

«Умение учиться», а следовательно, развитие познавательных способностей зависит от психо-возрастных особенностей учащегося, поэтому значение термина «универсальные учебные действия» было раскрыто российским ученым-психологом А.Г. Асмоловым. По словам автора, значение термина можно рассматривать в широком значении, как умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [1, с. 8]. Также и в более узком, как совокупность способов действия, обеспечивающих способность обучающихся к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1, с. 11].

Согласно мнению других исследователей, правильно организационный процесс обучения влечет умственное развитие обучающегося. Так, результат работы С.Л. Рубинштейна показал, что процесс развития личности определяется как создание определенной способности формирования продуктивного мышления, познавательной активности личности [4, с. 565].

В методической литературе сложно определить содержание и структуру познавательных УУД, так как данному определению («познавательные УУД») не отводится должного внимания. В учебных пособиях понятие сводится к аналогии с «познавательным развитием», охватывающим большой спектр способностей учащегося.

Понятие же «познавательные УУД» раскрывается в работе С.В. Чоповой: «Действия, обеспечивающие процесс познания, творческого умственного процесса получения и обновления знаний» [5, с. 4].

Таким образом, значение познавательных УУД заключается в организации способностей самостоятельного обучения, сознательного получения опыта; а также сам процесс создания способов самостоятельного усвоения учащимся новых навыков и умений.

Сформированность интеллектуальных способностей у учащегося показывает развитие познавательных умений. В свою очередь, познавательные УУД способствуют получению тех самых умений через осуществление определенных действий. К ним относят такие действия, как готовность к поиску и обработке информации (а также осуществление данных действий); использование межпредметных понятий в своей деятельности; нахождение пути решения проблемы нестандартными методами; осмысление использования тех или иных схем действий или процессов; а также построение рассуждения с содержанием применяемой дисциплины [6].

В зависимости от способов организации учебной деятельности, любая дисциплина способна раскрыть возможности для формирования учебных действий. Организация условий формирования познавательных УУД при освоении ООП определяется также актуальностью получения тех или иных знаний, навыков, мотивов изучения той или иной учебной дисциплины.

Среди требований к личностным результатам освоения обучающимися ООП, наравне с готовностью и способностью обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформулировано требование к сформированности у них мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности [6].

Процесс формирования познавательных УУД при изучении истории определяет актуальность развития тех или иных процессов восприятия исторической действительности и ее сопоставление. Этим определяется главный мотив изучения истории. От мотивов побуждения к познавательной деятельности при изучении истории зависит выбор определенных форм и методов работы.

Из вышеперечисленного следует, что определенный результат деятельности зависит не только от его психологических, моральных качеств, но также от учебной мотивации, определяющейся комплексом процессов к побуждению активности в процессе самостоятельной познавательной деятельности.

В целях рассмотрения подробной характеристики специфики формирования познавательных УУД у учащихся, необходимо обратиться к характеристике учебной мотивации, как одного из главных факторов развития навыков, необходимых для реализации данных учебных действий.

Для того чтобы познавательная деятельность стала значимой для учащегося, необходимо усиливать учебную мотивацию, что является одним из пунктов реализации ФГОС. Таким образом, актуальным становится усиление мотивации школьников как источника активности и одновременно как системы побудителей деятельности [3, с. 35].

Источник положительной учебной мотивации представляется собой в первую очередь как чувство самостоятельности в процессе обучения. Мотивация в данном смысле рассматривается как система предполагаемых факторов, детерминирующих

поведение и характеристика процесса, который поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Движимая определёнными целями и мотивацией, познавательная деятельность обеспечивает интеллектуальное развитие субъекта обучения. Субъект, в свою очередь, испытывает потребность в решении определенных задач, а также в развитии навыков применения результатов деятельности на практике, что необходимо для реализации познавательных УУД в учебном процессе.

Изучение истории способствует развитию действий, связанных с логическими умениями. К таким можно отнести процессы планирования деятельности, выявление причинно-следственных связей, сравнивать, сопоставлять факты, доказывать и делать умозаключение.

Однако из практики следует, что наряду с учебными пособиями, заданиями и другими вспомогательными средствами, учитель остается главным источником получения информации. Именно в этом заключается главная проблема, которая актуальна и в наши дни. Согласно мнению исследователя П.В. Гора, формирование познавательных качеств учащегося зависит от методов обучения истории. Согласно мнению автора: «Как правило, на уроках учителя проверяют лишь знания. Это не дает полной картины познавательных возможностей школьников. Попутно надо обязательно измерять и умения, степень овладения учеником соответствующих приемов учения» [2, с. 34].

При формировании познавательных УУД в процессе изучения истории главная задача учителя заключается в активации познавательной деятельности учащегося, не оставляя его только слушателем. Учащийся имеет право высказывать мнение, задавать уточняющие вопросы, строить логическую цепочку на основе причинно-следственных связей. Это наиболее эффективно при изучении событий прошлого, когда субъект, основываясь на достоверном материале, фактах и предположениях, может прийти к верному выводу. В данном случае, мы видим, как процесс изучения истории приобретает черты процесса творческого, индивидуального и, что самое главное, познавательного.

При формировании познавательных УУД необходимо выделить роль учителя и способы его взаимодействия. В образовательном процессе интерактивный вид взаимодействия связан с конечным результатом формирования необходимых навыков и умений. Занимаясь общей организацией процесса обучения, учитель заранее проводит процесс подготовки: заранее готовит вопросы и задания для индивидуальной и групповой работы, выстраивает порядок выполнения заданий, временные рамки, и прогнозирует конечный результат деятельности. У обучающихся появляются дополнительные источники для активации своей деятельности – учебник, словарь, раздаточный материал и т.д.

Акцентируя внимание на самостоятельной деятельности, учитель координирует познавательную активность, направляя к уже известному ему ответу. У учащихся, имеющих необходимые ресурсы для работы, помощь учителя и четко поставленную цель, появляется мотивация, необходимая для достижения успеха. Тем самым создаются условия для формирования у обучающихся навыков получения, обработки и систематизации информации, и, как результат, формирования познавательных УУД.

Таким образом, на сегодняшний день, в педагогической литературе не уделяется должного внимания процессу формирования познавательных УУД, рассматривая только основные теоретические положения формирования УУД, не вступая в конфликт с реальными педагогическими проблемами.

В связи с различными формами и методами организации образовательного процесса, дать оценку эффективности технологии чрезвычайно тяжело, так как каждая

форма или метод организации учебного процесса при изучении истории показывает различный уровень мотивации учащегося. Технологии, использованные при развитии познавательных УУД, наиболее эффективны при активном использовании методов и форм активации познавательного процесса, расширяя его и органично дополняя.

Подводя итог, необходимо отметить и тот факт, что формирование познавательных УУД у учащихся средней школы в психолого-педагогической литературе, а также нормативных документах рассматривается как метод организации деятельности учащегося, направленной на развитие познавательной, творческой самоопределяющейся деятельности. Однако, рассматривая в перспективе, стоит отметить, что дидактическое значение данной системы способов требует апробации на практике.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
3. Лысиченкова С.А. Организация учебно-издательской деятельности учащихся как средство развития познавательной мотивации школьников. – СПб., 2013. – 257 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
5. Чопова С.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся профильных классов. – М., 2013. – 168 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (стандарты второго поколения) [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения: 24.02.2021).

УДК 372.893

## ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК: ВИДЫ И ФОРМЫ

А.А. Козлова,  
учитель истории и обществознания  
МАОУ «Школа №16 г. Благовещенска»

Современный урок невозможно представить без использования информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ). На фоне развития коммуникативных технологий в образовании проникают новые явления. Одним из них является электронный учебник. Использование электронного учебника предполагает хорошую подготовку учителя при разработке урока. Именно поэтому важно знать не только особенности электронного учебника, но и методику его применения на практике.

Многие полагают, что электронный учебник представляет собой оцифрованный вариант печатного учебника. На самом деле это не так.

Для того чтобы это понять, необходимо разобраться с понятием «электронный учебник». По мнению О.А. Козлова: «Это компьютеризированный учебник, представляющий собой совокупность программно-аппаратных средств и учебно-методических изданий, объединенных общим замыслом и тематикой, и имеющий цель интенсификацию учебного процесса на основе применения персонального компьютера в учебной работе» [1, с. 28].

Наиболее простое определение электронному учебнику дает Т.Н. Носкова. По ее мнению: «Это электронное учебное издание, содержащее совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, а также печатной документации пользователя» [5, с. 7].

Исходя из этого, электронный учебник представляет собой электронное издание, которое соответствует по структуре, содержанию и художественному оформлению печатной форме учебника, а также содержащее в себе мультимедийные элементы и интерактивные ссылки, расширяющие и дополняющие содержание учебника.

При рассмотрении вопроса о видах и формах электронного учебника, не следует относить сюда печатную версию учебника в формате PDF. Как было отмечено ранее, он содержит в себе расширенный набор инструментов, наличие аудио и видео материалов, гиперссылки, чего в цифровой копии нет.

В образовательном процессе выделяется два вида электронного учебника.

К первому типу относятся учебники с высокой динамикой иллюстративного материала. Данный вид представляет собой традиционный учебник, который является независимым. Помимо наличия основного материала, в нём содержится средства интерактивного доступа, присутствует анимация и мультипликация, видеоизображение. Учебники данного типа используются на персональных компьютерах с помощью диска CD-ROM или в локальной сети образовательного учреждения [6, с. 121].

Ко второму типу относят электронные учебники (далее – ЭУ) с доступом в сеть Интернет. Как правило, данный вид предполагает наличие ссылок на внешние источники информации, доступ к необходимой базе данных, которая размещена в глобальной сети [6, с. 121].

Оба вида предполагают работу с персональным компьютером. Преимущество первого типа заключается в том, что учебник находится на носителе CD-ROM. Это даёт возможность использовать его не только в пределах школы, но и в домашних условиях.

Преимущество второго типа совпадает с преимуществом первого, однако, чтобы работать с данным видом, необходимо иметь логин и пароль для свободного доступа к базе данных.

Существует несколько форм электронных учебников, которые имеют свою структуру и особенности.

Первая форма – это энциклопедия. Энциклопедия является базовой формой электронного учебника. Предполагает наличие информации, которая должна быть полной, и даже, в некоторой мере, избыточной по отношению к какой-либо теме. Для данной формы характерно наличие ссылок для перехода к нужной информации, закладки для возможности вернуться к нужному материалу, наличие строки поиска, наличие видео и аудио информации с функцией её повтора [8, с. 86].

Следующая форма – тест. На первый взгляд, он представляет собой наипростейшую форму. Однако это не так. Основная сложность состоит в правильности подбора вопросов к изучаемой теме, а также верная интерпретация ответов на них. При разработке такой формы электронного учебника необходимо учитывать уровень знаний учащихся. Здесь подразумевается разделение на базовый и углубленный профиль обучения предмета. Грамотно составленный тест даст объективную информацию о том, какими знаниями, умениями и навыками обладает учащийся по определённой теме [3, с. 55].

Задачник является одной из важных форм. Он берет на себя функцию обучения, построенную на решении определённой задачи. Главное в этой форме – это дозированная помощь, т.е. учащийся, при работе с данной формой, будет получать только ту информацию, которая необходима для решения какой-либо конкретной задачи. Сложность этой формы состоит в том, что задачи не должны перекрывать весь теоретический материал, т.е. она должна соответствовать полученной информации. При подборе таких задач возникает некое противоречие, которое состоит в том, что каждая задача должна через дозированную помощь гарантировать усвоение материала и быть по силам учащимся, на которых рассчитан электронный учебник. С другой стороны, количество задач не должно возникать трудностей ученика – это может снизить учебную мотивацию, а также поставить под сомнение уверенность в своих знаниях. Составление данной формы электронного учебника по силам только методистам высокой квалификации, так как необходим учёт психолого-педагогических возможностей, которые не снизят эффективность усвоения необходимых знаний [5, с. 456].

Современные электронные учебники должны быть направлены не только на усвоение умений и навыков использования ИКТ, но и на развитие творческого потенциала учащихся. В связи с этим выделяют такую форму электронного учебника, как креативная среда. Установлено, что творческая работа способствует формированию и закреплению полученных навыков и умений учащихся. Данная форма используется, в основном, при создании проектов по определённой теме. Она помогает организовать коллективную работу учащихся в проектной деятельности [7, с. 122-123]. Креативная среда позволяет создать электронную реконструкцию зданий, образа городов, различных картосхем в соответствии с исторической действительностью. Однако, в плане разработки, данная форма является самой сложной. Необходимо сделать наиболее простой интерфейс для использования данной формы, т.к. его изучение может занять длительное время [3, с. 56].

Электронный учебник должен быть адаптируемым к учебному процессу. Он должен быть универсален, т.е. разработан с учётом конкретных особенностей школы, отдельного класса и конкретного ученика. Для этого существует специальная форма – авторская среда. Данная форма предполагает редактирование электронного учебника с

учётом личного пожелания учителя. Сюда он может включать дополнительные материалы, например, в энциклопедию, пополнять задачник, вносить разнообразие иллюстративного материала с помощью различных карт, схем, снабжать аудио и видеоматериалом [9, с. 84]. В целом, эта форма способствует развитию креативности учителя с целью привнести что-то новое в свои уроки. По факту, это инструмент, с помощью которого и создается ЭУ. Данный инструмент должен быть доступен как методисту, так и учителю-предметнику.

Перечисленные формы электронного учебника могут быть представлены как в виде отдельных учебников, так и сформированные в единое целое издания. При организации урока с электронным учебником необходимо правильно выбрать ту или иную форму, которая будет наиболее эффективной для достижения необходимых результатов. Для того чтобы использовать электронный учебник на своих уроках, учителю необходимо владеть методикой. Организация работы с таким учебником на уроке истории требует учёта индивидуального темпа работы учеников, последовательность подачи изучаемого материала.

Прежде чем начать использование электронного учебника в своей педагогической деятельности, учителю важно ознакомиться с его структурой и содержанием. Необходимо проанализировать, какие объекты, инструменты, дополнительные материалы есть в нём, для соотнесения их со своей рабочей программой и дальнейшим построением уроков.

Следует отметить, что использование электронного учебника предполагается не только на компьютерах, но и на смартфонах. По функциональному назначению, оно ничем не отличается от использования на компьютере. Единственное отличие – это размер экрана, который усиливает нагрузку на зрение. Помимо этого, не все учебно-методические комплексы включают в себя приложения для смартфона или планшета.

Таким образом, электронный учебник станет отличным помощником учителю при подготовке и проведении уроков. Однако следует учитывать ряд особенностей, для того, чтобы учебный процесс стал более эффективным и интересным не только для учителя, но и для учеников.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Алексашкина, Л.Н., Ворожейкина, Н.И. Электронные формы учебников истории: образовательный потенциал и использование в школьной практике // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2017. – № 2. – С. 28-38.
2. Балалаева, Е.Ю. Анализ сущности понятия «Электронный учебник» // Вестник Марийского государственного университета. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 5-9.
3. Малютин, Д.Ю. Электронные учебники – от идеи к работающему прототипу // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. – 2016. – № 1. – С. 50-57.
4. Мусин, Р.Ф. Электронные учебники как элемент системы электронного образования // Новые информационные технологии в образовании. Материалы IX международной научно-практической конференции, 2016. – С. 453-457.
5. Носкова, Т. Н. Аудиовизуальные технологии в образовании / Т. Н. Носкова. – СПб. : СПбГУКиТ. – 2004. – 197 с.
6. Овчинникова, К.Р. Учебник и электронный учебник: исторический экскурс // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 8. – С. 292-305.
7. Панюкова, Н.Л. Электронные учебники и электронные образовательные ресурсы как один из главных компонентов школьной информационной образовательной среды // Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла сборник

- материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2017. – С. 121.
8. Сергеева, М.Г. Электронная форма учебника как инструмент организации современного урока // Педагогическое искусство. – 2017. – № 2 (2). – С. 85-93.
  9. Фокина, С.И. Электронные учебники – инновационное средство обучения // Научный поиск. Материалы II Международной научно-практической конференции сборник научных трудов. – 2014. – С. 84.



УДК 373.1

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ И УМК ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Э.В. Лавриненко,

учитель истории, обществознания, права и экономики  
МАОУ «Школа № 22 г. Благовещенска»

В современных условиях всё чаще стало понятно, что преподавательская деятельность подвержена изменениям. Особую актуальность при этом приобретает опыт, приобретенный в рамках дистанционного периода обучения. В сложившихся условиях перед учителем стоит очень сложная задача – необходимо дать качественные знания ученикам. Конечно, учителя используют различные методики для её выполнения: проектный метод, исторический квест, историческое лото и многое другое. Но для улучшения качества исторического образования этого недостаточно. Так, например, Т.В. Коваль, в своем методическом пособии по истории России XX века [2, с. 48] предлагает по теме «Февральская революция» проводить урок с элементами лабораторной работы.

Урок начинается с вводного слова учителя, далее следует опережающее задание повторить причины революции 1905-1907 года. После проработки этого задания, организуется работа с «рабочим листом урока», в котором представлена заполненная таблица хроник революционных событий Февраля 1917 года. Учителем представлены вопросы и задания к таблице. Этап изучения отречения Николая II, сопровождается работой с документами и источниками. К ним прилагаются вопросы для проработки каких-то моментов. Для подведения итогов Февральской, учителем используется схема, представляющая краткие итоги Февраля.

В целом, использование такой методической разработки учителем для подготовки урока помогут исследовать те моменты, которые упущены в учебнике, и погрузиться детям в происходящие события. События Февраля 1917 года и прихода к власти большевиков обычно рассматриваются как грандиозный проект переустройства российского общества на основе радикальных экономических, социальных, политических изменений бытия людей, создания качественно нового уклада их духовной жизни. Причем сам этот проект, процесс его реализации, полученные результаты и их последствия оцениваются весьма неоднозначно.

Касаясь преподавания истории Октябрьской революции, стоит отметить В.В. Кирилова, который в своих методических разработках [1, с. 115] представляет ряд уроков в помощь учителю. Начать изучение истории революционных событий Октября 1917 года автор предлагает с рассмотрения альтернативы общественного развития России, при изучении которого автор рекомендует учителю воспользоваться работами Н.А. Бердяева [24].

По итогам работы ученикам предлагается составить таблицу. Изучение последующих пунктов автор пособия дополняет отрывками из исторических документов. Касаясь рассмотрения пункта краха временного правительства, автор

предлагает учителю объяснить этот материал в лекционной форме. Если учитель считает целесообразным применение такой формы на данном уроке, то он может воспользоваться текстом предлагаемым разработчиком. Однако использование форм, когда учащиеся могут что-то не запомнить или упустить, является нерациональным на уроках с такими сложными темами.

В первую очередь продумайте, как вы будете работать с учениками. Дистанционную работу в классе можно проводить одним из способов, что описан ниже, или использовать их комбинацию.

Обучение учащихся можно выстроить через интерактивные учебные материалы (о них позже), которые содержат инструкции, учебный контент (видео, интерактивные видео, текст, рисунки), самопроверку, ссылки и т.д. При помощи таких учебных материалов ученик изучает новую тему самостоятельно. Для вопросов учеников стоит создать чат для общения, чтобы, сталкиваясь с трудностями, они продолжали выполнять задания.

Возьмите временной отрезок, например, неделю, и спланируйте работу учеников по вашему учебному предмету. Чтобы организовать работу целостно, отталкивайтесь от учебных результатов, которых должны достичь ученики.

Задайте себе три вопроса:

1. Чему я хочу научить учеников (каких учебных результатов они достигнут)?
2. Как ученики этому научатся (каким образом они достигнут учебных результатов)?
3. Каким образом я могу поддержать их в этом (как я помогу им достичь учебных результатов и как узнать, достигли ли они их)?

Исходя из ответов, составьте для себя план работы: какие учебные материалы надо создать, как мониторить работу ребят, как и когда предоставлять им обратную связь.

Можно составить план работы и для учащихся. Ученикам план нужен для того, чтобы распределить время работы как в течение дня, так и всей учебной недели. План работы для учеников может содержать рекомендуемую дату и время для начала работы над заданием, сроки выполнения заданий, определенное время для встреч с учителем, ссылки на учебные материалы (если вы сразу можете их предоставить) или платформы, где будет идти работа.

Определите, как будете связываться с учениками. У учеников должна быть точка входа, через которую они получают доступ к учебным материалам. Если вы использовали в работе с учениками некоторую платформу (блог, сайт, мессенджеры, закрытую группу и т.д.), то и в дистанционном обучении ученики могут работать через нее. Если не было такой платформы, тогда учебные материалы могут передаваться через электронный журнал (хотя он может не выдержать нагрузки, поэтому лучше иметь альтернативный источник связи).

Начните создавать учебные материалы. Привычные формулировки заданий в электронном журнале «учебник, стр. 23-25, прочитать и ответить на вопросы» в обучении становятся бессмысленными, так как не содержат обучающей функции. Организовать правильно учебную работу — значит помочь ученику самостоятельно разобраться с тем, что он не знает и не умеет. А для этого у ученика должны быть учебные материалы и задания, посильные для той возрастной группы, с которой мы работаем.

К учебным материалам добавляйте инструкции по работе (так, как если бы вы объяснили в классе), указывайте время, которое требуется для работы над заданием и по изучению материалов, необходимые стратегии, рекомендации и подсказки.

Страх ошибиться и испытать ощущение дискомфорта, связанное с непониманием темы, удерживают ученика от включения в учебную работу.

Сталкиваясь с непониманием, ошибаться, задавать вопросы, получать обратную связь, корректировать понимание – это значит учиться. И если ученик это понимает, то к ошибкам он относится как к части развития.

Если работа ученика заключалась в том, чтобы выполнить верно задание или верно ответить на вопрос, а сделанные ошибки вели к понижению отметки, он будет бояться ошибок и будет стараться избегать работы над заданиями.

Ученикам важно понимать, что, когда тяжело, непонятно, много ошибок, это нормально. И для того чтобы с этим справиться, есть учитель и одноклассники.

Чувство, что ты справишься. Мотивация к работе появляется тогда, когда ученик понимает, что справится с заданием.

Когда ученик не понимает, с какой стороны подойти к заданию, скорее всего оно останется невыполненным. Для вовлечения ученика продумываем систему поддержки и помощи: доступные краткие инструкции, подсказки, самопроверка, чат для вопросов, объяснение при помощи видео- или аудиосвязи и так далее.

Понимание смысла работы, которую выполняешь. Если ученик выполняет работу, потому что так надо учителю, он будет искать способ ее не сделать или сделать так, чтобы затратить на это меньшее количество времени.

Один из педагогических инвариантов Селестена Френе звучит так: «Никто не любит совершать действия и подчиняться замыслам, которые ему чужды и непонятны».

Доносите до учащихся смысл выполняемой работы и при составлении заданий учитывайте их мнение. В этом случае мы не будем слышать знакомое «да зачем это надо?» и вовлечение в работу повысится.

Наличие выбора. Выбор дает ощущение свободы. Когда ученик делает свой выбор, то он берет и ответственность за него. Значит вероятность того, что работа будет проделана, возрастает.

Однажды коллега рассказала, что она всегда предлагает выбор ученикам. Например, говорит на уроке: «Либо вы делаете задание, либо я ставлю двойку». Это не выбор, это манипуляция, которая не способствует развитию самостоятельности и ответственности ученика.

Предлагайте учащимся выбор в заданиях по уровню сложности т.е дифференцированный подход, в способах выполнения работы, в выборе количества заданий и так далее. Важно, чтобы ученик понимал: у него есть право выбора.

Подача учебного материала.

Доставка контента для поколения TikTok – задача непростая. Обычный текст учебника не увлекает. Видео скучного урока – это скучное видео. А для вовлечения нужен интерактив и сторителлинг.

Ученики, не читающие учебники очно и во время дистанционной работы, читать не начнут. Даже если мы текст с учебников напечатаем на слайдах презентации и добавим картинки.

Quizizz – это сервис для создания онлайн-викторин, тестов и опросов. Использование этого инструмента является прекрасной заменой покупке дорогостоящих пультов для системы обратной связи в классе. Все, что вам понадобится, это свой компьютер, проектор и наличие смартфонов у ребят. При

запуске викторины в классе учащиеся отвечают на вопросы, двигаясь в своем темпе, и не зависят от скорости ответов других участников.

Classtime – это платформа для создания интерактивных учебных приложений. Она позволяет вести аналитику учебного процесса и реализовывать стратегии индивидуального подхода. Поэтому лозунг Classtime – больше времени учителям для работы с учениками.

Canva – удобный редактор графики, с помощью которого можно создавать красивый и очень красивый дизайн чего угодно. Например, визитки, презентации, аватарки, заставки для видео, иллюстрации в блог, плаката, книги и так далее. Кроме того, сервис содержит много различных шаблонов для создания красочной содержательной инфографики.

Если трудно создать инфографику с чистого листа, можно воспользоваться готовыми шаблонами. В Canva их очень много.

Edpuzzle – посредством Edpuzzle учитель может создать интерактивные видео путем добавления в видео либо викторины с одним правильным вариантом ответа, либо открытые вопросы, либо комментарии в формате аудио, текстовые комментарии или аудиотреки. Это очень удобный инструмент формирующего оценивания. Он особенно будет удобен для учителей, практикующих перевернутый класс.

Padlet – онлайн-доска для совместной работы с учащимися, которую разными способами можно задействовать в учебной работе.

Дополненная реальность

Argin – российский аналог сервисов. Этот веб-сервис позволяет на любой вертикальной/горизонтальной поверхности оставлять надписи, видео которые видны только при сканировании приложением.

Vocaroo – онлайн-сервис, позволяющий бесплатно и без регистрации записывать и делиться голосовыми сообщениями. И, что самое интересное, голосовое сообщение кодируется автоматически в QR код.

H5P – платформа, на которой можно создавать интерактивные задания для самопроверки, практически на любой вкус. Задания передаются ученикам по ссылке.

Отдельное внимание в преподавании истории для общеобразовательной школы стоит уделить интерактивным плакатам. Программно-методический комплекс включает набор интерактивных плакатов для изучения истории России в 6–9–х классах общеобразовательной школы. Пособие предназначено для организации фронтальной работы с классом у интерактивной доски: во время объяснения нового материала, при закреплении полученных знаний, организации разных форм контроля. Содержание программы соответствует требованиям федерального компонента государственного стандарта основного общего образования по истории, а также историко-культурному стандарту. Основное содержание каждой темы раскрывается в интерактивных схемах и таблицах и дополняется разнообразными по содержанию и техническим возможностям информационными ресурсами:

- 1) интерактивными картами и картографическими иллюстрациями, отражающими изменения территории государства в различные исторические периоды;
- 2) анимациями, которые позволяют проследить ход важнейших военных событий;
- 3) аудиорассказами о правителях Русского государства и интерактивными генеалогическими древами Рюриковичей и Романовых;
- 4) историческими галереями с тематическими собраниями репродукций картин, гравюр, рисунков и цифровых фотографий.

Пособия также содержат контекстные словарные статьи, которые помогут учащимся уяснить новые термины и понятия. Для закрепления изученного материала и проведения опросов у интерактивной доски предусмотрены диктанты на знание дат и событий.

Главными особенностями же можно выделить следующие аспекты:

1. Высокая наглядность, продуманный дизайн и виды интерактива, отвечающие основным принципам образования, делают плакаты удобным и полезным инструментом учителя.

2. Два режима отображения информации – полный и скрытый. Возможность скрывать / открывать слова в словарных статьях, подписи к картинкам, элементы таблиц и схем позволяет дифференцировать работу с учащимися и использовать метод проблемного обучения.

3. Специальный инструмент Настройки даёт возможность самостоятельно пополнять коллекцию иллюстраций и добавлять подписи к ним.

4. Возможность делать «от руки» (инструмент Чертежник) подписи и рисунки поверх демонстрируемых карт и картографических иллюстраций помогает осваивать учебный материал на практике.

5. Возможность распечатать и изменить содержание диктантов поможет учителю быстро подготовить материалы для письменного опроса.

6. Многопользовательская лицензия на одно образовательное учреждение.

7. Методическое пособие содержит рекомендации по применению пособия в учебном процессе, сценарии уроков.

Использование различных методов, приемов и форм обучения истории революционных событий 1917 года в России дает возможность использовать поисковый метод, анализ различных исторических источников, реализовывать воспитательные задачи. Трудности изучения заявленной темой связана с политизацией методических рекомендаций и имеющейся литературы, что требует критического подходы в ее выборе от учителя и преподавателя. Школы в этом вопросе ограничены программой и возможностями учебного заведения, а также предъявляемыми требованиями Министерства образования к отбору УМК. Возможности вузовских преподавателей намного шире и зависят только от взгляда самого преподавателя на выбор методики и литературы для освещения событий революции 1917 г.

Подводя итоги, можно смело сказать, что благодаря пандемии большинство учителей освоили новые современные методы работы, которые с успехом применяются и в очном обучении. Однако были выявлены и проблемные точки нашего образования, которые выражаются и в отсутствии мотивации части учителей к личностным и профессиональным изменениям и в этих условиях без данного компонента, не особо важно, какие формы работы существуют, т.к использовать их в учебном процессе постараются в минимальной форме.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Историческая социология России. В 2 ч.: учебник для академического бакалавриата / Б.Н. Миронов. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. Ч. 1. – 273 с.; Ч. 2. – 246 с.
2. Ионов И.Н., Клокова Г.В. Поурочные разработки по курсу «Российская цивилизация. IX – начало XX века»: книга для учителя. – М.: Просвещение, 2002. – 114 с.

3. История России с древнейших времен до наших дней: учебник / А.С. Орлов, В.А. Георгиев, Н.Г. Георгиева, Т.А. Сивохина. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2000. С. 45.

УДК 372.893

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

А.Н. Лукашевская,  
учитель истории и обществознания  
МОБУ Угловская СОШ

При использовании художественной литературы на уроках истории необходимо обеспечить определенную синхронность курсов истории и литературы, добиться того, чтобы литературные образы были историчны, а исторические – художественны. Применяя русскую литературу, следует обращать внимание на:

- роль русской литературы в художественной культуре народов России, в мировой художественной культуре;
- исторические условия становления различных жанров отечественной литературы и создания выдающихся произведений, отражающих колорит эпохи;
- описание природы, жизни людей, их занятий и быта в различные исторические периоды [2].

Подобрав художественные произведения, учитель намечает конкретные приемы их использования. На уроках истории чаще всего применяются четыре основных приема.

Первым и самым простым можно считать прием литературной иллюстрации, заключающийся в зачитывании преподавателем отрывка из художественного произведения и разъяснения его учащимся. Данный прием может использоваться на уроке с любым классом средней школы. Для наибольшего эффекта от прочитанного отрывка необходимо рассказ учителя предпослать чтению, чтобы в сознании учащихся уже была какая-то историческая канва, на основе которой учащиеся поняли бы содержание литературного текста [1, с. 152].

Учителю истории также необходимо учитывать тот факт, что частое применение литературно-художественных иллюстраций может перегружать содержание урока и отвлекать внимание учащихся от главной информации.

Поэтому при подборе литературы для использования её на уроке необходимо способствовать соответствию содержания художественного текста и тем задачам, которые ставятся учителем на уроке.

Вторым приемом является анализ литературного текста. Анализ производится или самим учителем, или путем беседы с классом. Полученные в результате анализа выводы углубляют и дополняют материал рассказа [1, с. 152].

Приведем несколько примеров из практики работы в разных классах средней школы. Учитель обрисовал обстановку, сложившуюся во время Опричнины Ивана Грозного, и затем переходит к описанию морального облика Ивана IV и его опричников. Далее учителем зачитываются отрывки из произведения М.Ю. Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова», позволяющие описать быт и нравы того времени, взаимоотношения царя с опричниками и с простым народом. Для закрепления созданных совместно с учителем образов царя и опричников учитель может задать учащимся обобщающие тему урока вопросы.

В качестве третьего приема в методике работы над исторической художественной литературой является использование материала литературно-художественных произведений в самом рассказе учителя [1, с. 153]. Непосредственно учитель не зачитывает учащимся отрывки из художественного произведения, но, предварительно ознакомившись с его содержанием, вплетает отдельные образы исторических личностей или событий в канву урока. В ходе использования данного приема перед учителем открывается возможность использовать те произведения, с которыми учащимся не представится возможность познакомиться в процессе реализации образовательной программы по литературе.

Четвертый прием состоит в том, что на уроках истории привлекается литературно-художественный материал, с которым учащиеся познакомились на уроках литературы или в порядке внеклассного чтения [1, с. 153].

Очень важно, чтобы на уроке истории был привлечен материал именно тех произведений, с которыми учащиеся уже познакомились на уроках литературы, так как текст этих произведений уже разобран совместно с учителем и закреплён в сознании учащихся.

Однако задача привлечения художественной литературы в преподавании истории может быть реализована не только на классных занятиях. Большой спектр возможностей открывается перед учителем в работе с детьми на внеклассных занятиях. А именно: рекомендация домашнего прочтения литературных произведений и работа над историко-литературным произведением на школьных вечерах в память знаменательного исторического события.

Помощником в использовании художественной литературы в обучении истории для учителя являются многочисленные приемы и методы вовлечения литературных произведений на уроке в трудах различных методистов. Правильный подбор необходимых методов и приемов способствует поддержанию внимания учащихся и помогает развитию интереса к предмету. Помимо методов, учителю также необходимо уметь разделять художественную литературу, используемую в процессе обучения истории, по группам. Ведь правильно подобранная литература к той или иной теме урока истории даст положительные результаты не только для учащихся, но и для всего процесса обучения.

При широком привлечении литературного материала на уроках истории каждому учителю следует помнить, что чрезмерное употребление литературных образов, ссылок и цитат недопустимо. Художественный образ должен вводиться в той мере, в какой он помогает познанию исторического прошлого, то есть для решения всех образовательных задач урока.

Таким образом, художественные произведения в процессе обучения истории имеют огромное значение. В ходе урока учитель может использовать различные методы и приемы привлечения исторической художественной литературы к делу образования и воспитания учащихся.

При реализации задач на уроке истории можно добиться большего эффекта, если грамотно подобрать способы привлечения литературных произведений к изучению истории. При подготовке к уроку учитель самостоятельно должен выбрать тот или иной метод привлечения художественных произведений на уроке истории, а также грамотно спрогнозировать интерес детей к данному материалу.

Также в ходе подготовки к уроку учителю необходимо правильно подобрать учебники и рабочие программы, отвечающие в полной мере по своей структуре содержанию требованиям ФГОС.

Качественно продуманная работа по привлечению литературного материала в педагогический процесс, а именно в обучении истории, принесет значимую пользу



самим учащимся, увеличит их интерес к истории и повысит эффективность работы учителя на уроке.

Ведь недаром Ян Амос Коменский в «Великой дидактике» писал: «Всеми возможными способами нужно воспламенять в детях горячее стремление к знанию и учению».

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Зиновьев М.А. Очерки методики преподавания истории. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1955. – 182 с.
2. Концепция исторического образования в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://his.1sept.ru/2000/no08.htm> (дата обращения: 04.02.2021).

УДК 372.893

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Е.Р. Макарова,  
учитель истории и обществознания  
Муниципального общеобразовательного учреждения  
«Средняя общеобразовательная школа № 2  
с. Екатеринославка»

Законодательство в сфере образования закрепляет право образовательных организаций на определение содержания образования, выбор учебно-методического обеспечения, образовательных технологий, форм, методов и приемов работы по реализуемым ими образовательным программам (статья 28 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Эти положения в полной мере относятся к использованию такой формы организации образовательной деятельности, как киноурок, в том числе в рамках сетевой формы реализации образовательных программ (статья 15 Федерального закона N 273–ФЗ) [5].

Кино в настоящее время обладает высоким мотивационным потенциалом и высокой положительной валентностью для школьников, в том числе для тех из них, кто испытывает сложности в концентрации внимания и усвоении учебного материала на слух. Видеоряд, как правило, длительно удерживает непроизвольное внимание ученика, вовлекая его в предлагаемую тематику. Поскольку использование видеоматериалов в воспитательных и педагогических целях является одним из способов воздействия на высшие психические функции и личность ребенка, кино открывает новые возможности для формирования активного личностного отношения учащегося к предлагаемой тематике, рефлексии и росту самосознания.

«Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, – говорил К.Д. Ушинский, – должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств – глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус – приняли участие в акте запоминания» [4, с. 148].

Методические основы с использованием художественных фильмов в изучении истории являются актуальной темой и важной в обучении и воспитании детей школьного возраста. Видеоматериалы являются не только источником информации, но и способствуют развитию психологического мышления, развитию памяти, слухового и зрительного восприятия, повышению лексического запаса. Зрительное и слуховое восприятие способствует лучшему восприятию печатного текста и важных исторических событий, лучшему пониманию истории [6, с. 112-113]. Визуализация помогает школьнику лучше понять важные моменты, вызвать в нем интерес к тому или иному историческому событию. Конечно, полностью точно перенести историческое событие из документов и книг на экран невозможно, но основа исторического периода, ее основные моменты и факты будут отображены в фильме.

Художественный фильм способен не только заинтересовать школьника, а возможно и привить желание к более глубокому изучению истории не только на основе экранизаций, но и повысить интерес к печатным изданиям и архивным документам, посещению исторических музеев, поиску новой информации через интернет [8, с. 136].

Конечно, методику использования художественных фильмов в изучении истории нельзя использовать как самостоятельную, отдельную возможность обучения, так как художественная экранизация может оказать на детей школьного периода очень глубокое впечатление. И после просмотра фильма для многих детей школьного возраста может сложиться впечатление, что данная экранизация является единственной и возможно не оспоримой версией исторического события. Поэтому просмотр художественного фильма должен быть дополнением к печатному тексту, служить усилителем восприятия информации.

Методика просмотра художественного фильма – это целый комплекс мероприятий по подготовке и организации урочной и внеурочной работы. Важно верно выстроить рабочий процесс, подготовить школьника к просмотру. Как было уже изложено ранее художественный фильм является дополнением к основному уроку. Важно подобрать верный видеоряд, связанный с темой урока, изучить вначале теоретическую базу события на основе текстового документа. Как подготовить школьника к просмотру фильма? Изначально необходимо презентовать фильм, кратко рассказать, что за фильм и для чего будет его просмотр, связать во едино изученный ранее материал с предлагаемым к просмотру видеоряду. Необходимо учитывать два таких фактора, как поляризация и коллективность восприятия. Поляризация – это концентрация внимания на одном объекте, в данном случае на просмотре кино информации [8, с. 57-58]. Для того, чтобы восприятие носило коллективный характер перед просмотром необходимо подготовить группу к просмотру. Выделить основные аспекты и события, на которые необходимо обратить внимание, поставить задачу, выделить основные смысловые характеристики, главные события и их последствия. Тем самым объединить школьников и настроить их не только на просмотр художественного фильма, но и подготовить к восприятию информации, работе памяти, концентрации внимания, умению видеть и выделять главное, анализировать увиденное, способности сопоставлять с полученной информацией из письменного издания, проводить хронологию событий. Метод визуализации информации способствует лучшему восприятию большого объема информации, помогает легче запомнить даты, места событий и исторических деятелей [7, с. 116]. С помощью такого метода ребенку легче и проще воспроизводить сложный материал. Экранизация способствует более продуктивному восприятию мира общества, а также оценки и значимости увиденного.

Все видеоматериалы, которые педагог может применить в своей работе, можно разделить на три группы: художественные фильмы, документальные и образовательные фильмы [9, с. 34-35]. Выбранный фильм должен быть хорошего качества, не содержать эротических и порнографических кадров, призывов к насилию и экстремизму. Методы с использованием художественного фильма могут быть различные, так они могут быть применены для изучения нового материала и для закрепления ранее изученного. На каком этапе обучения прибегать к данному методу, решает педагог. Наиболее распространенный метод – это наглядно-иллюстративный метод, когда в процессе подачи материала школьникам педагог сопровождает свою речь показом фильма [3, с. 109].

Как применить художественные фильмы для изучения истории и какие варианты использовать в работе педагога? Первый вариант – это просмотр фильма в классе. Такой просмотр имеет огромный плюс, ведь можно сразу уточнить у педагога непонятные моменты после урока, обсудить с одноклассниками, поделиться впечатлениями. Но при таком варианте есть и минус – это временное ограничение урока, за который невозможно просмотреть всю картину. Возможен и другой вариант: предоставить школьникам посмотреть фильм дома и сделать краткий анализ увиденного, для этого педагог должен предоставить источник просмотра для

школьников, предварительно проверив его, дабы исключить доступ детей на ресурсы, которые могут нанести им вред. Фильм должен быть в хорошем качестве и желательно цветной.

Каждый видеофрагмент можно использовать для анализа мышления учащегося, тем самым видеоанализ делает зримым организацию и работу по достижению конкретной цели. Изучение определенной темы становится более полным и объемным. С помощью кино информации появляется возможность получить не только исторические данные, но моральный эмоциональный дух того времени. Поэтому использование художественных фильмов может помочь учителю истории донести до школьников всю информацию и пробудить интерес к истории. Современные учебники полны большим количеством дат, сложных терминов и событий, которые порой тяжело запоминаются и усваиваются детьми, и при повторении спустя время воспроизводить и применять данную информацию очень сложно. А с помощью наглядного изображения школьнику будет легче понять, о чем конкретно идет речь и усвоить полученную информацию.

Для закрепления материала после просмотра фильма можно предложить следующие варианты работы: написание рецензии или эссе на основе просмотренного материала; составление презентации, с помощью которой можно в хронологическом порядке на слайдах передать исторические события.

С помощью таких видеоуроков не только легче усваивать информацию, но и такая методика носит психологический аспект. Визуальное восприятие способствует развитию и повышению уровня морали, нравственности и патриотизма [1, с. 140].

Очень важную роль в использовании художественных фильмов на уроках истории играет их выбор и метод подбора фильмов. Педагог должен соблюдать следующие требования: выбор фильма должен быть актуален теме урока; фильм должен быть интересным и ярким и по своей продолжительности не должен быть очень длинным; фильм не должен содержать сцен жестокости и насилия; желательно выбирать фильм, который не имеет широкого круга трансляции.

Педагогу необходимо изучить отзывы, критику по предполагаемым фильмам для просмотра в школе. Важно при выборе фильма верно расставить приоритеты и акценты, что педагог хочет получить по итогам видео урока. Какую смысловую нагрузку несет данный фильм, насколько много исторических точностей он содержит, доступность и простота подачи материала. Так же при выборе фильма необходимо учитывать возрастную особенность школьников.

Как правильно построить работу при просмотре фильма? Показать весь фильм целиком и после обсудить увиденное. Это не совсем верный способ, но имеет место быть также, как и просмотр с паузами. По нашему мнению, последний вариант более эффективный, так как после просмотра значимого момента можно сделать паузу и сразу обсудить увиденное. При полном просмотре фильма есть вероятность потери важных моментов с точки зрения учебного процесса. Учитель во время паузы может сделать акцент на важности исторического момента, тем самым заострить внимание учеников, особенно это важно при изучении таким методом новой темы, дабы просмотр фильма в первую очередь был информационно насыщенным, а не носил развлекательный характер. Очень важно во время просмотра фильма создать в классе свободную обстановку, суметь расположить ребят к дискуссии и свободному высказыванию своего мнения. Очень важный момент, фильм, который педагог планирует к показу в классе, заранее необходимо просмотреть самостоятельно, прежде чем проводит трансляцию в классе.

Использование фильмов для урока требует особой подготовки педагога к данному занятию. Разбить данный видеоматериал на блоки, составить пояснительную записку,

вопросы для школьников. Если видеоурок посвящен новой теме, то использовать его после изучения текстовой части урока, изучить данную тему по учебнику, если же данный материал используется с целью повторения ранее изученной темы, то вначале провести небольшой опрос по пройденному материалу [2, с. 89-91].

Важно в методике отбора художественного фильма использовать следующие критерии для видео материала: поведенческие, духовные показатели, которые используются в кино; творческие показатели; нестандартные подходы режиссера в освещении событий; соответствие темы урока и содержание фильма; соответствие логике учебного процесса; учитывать интеллектуальные, возрастные, психоэмоциональные критерии класса, ведь уровень знаний в классе между учениками различный и материал в качестве видео урока должен быть понят всеми независимо от уровня знаний на данном этапе; учитывать временной показатель, который заложен на изучение данной темы; психометрические показатели учеников. Так же важным моментом является и техническая сторона просмотра фильма – это подготовка проектора для просмотра, хороший звук, расположение детей в классе таким образом, чтобы видеоматериал был виден всем.

Современное образование, насыщенное большим количеством информации и быстрый ритм жизни, задают определенные требования как для педагога, так и для школьника. Поэтому использовать художественные фильмы в изучении истории необходимо! Это расширяет границы сознания и восприятия информации. Воспитывает в школьниках чувства справедливости, нравственности, патриотизма и уважения.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Данилюк А.Я., Факторович А.А. Цифровое общее образование. – М.: Авторская Мастерская, 2019. – 229 с.
2. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 288 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2017. – 272 с.
4. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2017. – 284 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Консультант плюс [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) (дата обращения: 21 декабря 2012).
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
7. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс. Мыслить-говорить-действовать. – М.: Флинта, Наука, 2017. – 397 с.
8. Щуркова Н.Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога; учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. – М.: Юрайт, 2019. – 320 с.  
Щуркова Н.Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве: учебное пособие для СПО. – М.: Юрайт, 2019. – 168 с.

УДК 372.893

## ПРИЕМЫ РИТОРИКИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 9-Х КЛАССАХ: ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ

К.А. Поливанова,  
студент 5-го курса бакалавриата,  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета,  
учитель истории и обществознания  
МОАУ СОШ № 11 г. Свободный

Мотивации школьников к беседе на уроке является достаточно актуальной для педагогики. Для успешной реализации задач урока с применением риторики нужно учитывать череду факторов. Значимость каждого необходимо рассмотреть более подробно.

Один из главных факторов, располагающий детей к активной деятельности на уроке, – настрой учителя. «В риторике есть приём «предварительного комплиментирования» – применяющий его в самом начале подчёркивает те преимущества, которые есть у аудитории» [3]. Данная вводная позволит сконцентрировать внимание класса. Наиболее важно его удержать и для этого стоит спланировать вводную часть урока, она не должна раскрывать содержания предстоящего обсуждения, а лишь заинтересовать, заставить размышлять. Для этого не стоит пренебрегать проблемным вопросом или даже проблемным заданием на этапе мотивации к познавательной деятельности.

Урок можно начать и с вопроса, который заинтересовал детей или же мог быть задан детьми. Например: «Почему корабль не тонет, хотя железо тяжелее воды? Как мог мечтать о вольности владетель крепостных мужиков? За какие заслуги потомки ставят памятники Петру I?» [3]. Эффективен также прием парадокса, фокуса или же «путешествия», представляющего собой нестандартную форму урока с погружением в историческое прошлое.

На протяжении урока учителю необходимо быть активным участником детских открытий. «Риторика ведения урока требует инклюзивной речи – такой, в основе которой – «мы», то есть объединяющее начало» [3]. Это предполагает употребления в речи учителя следующих фраз: «мы узнаем», «мы обратимся» и т.д. Данный прием позволяет выстроить «коммуникативный мост» между учителем и учениками.

«И внимание, и продолжающий его интерес поддерживаются так называемыми структурами диалогизма, помогающими оживить речь, “развернуть” её к ученикам» [3]. Например: «помните, вы интересовались, чем отличается крепостное право от рабства, вот сегодня мы это и узнаем».

Что позволит применить еще один прием риторики: заимословие – употребление в речи тех слов и выражений, которые использует аудитория. При заимословии допускается применение выражений того человека, который знаком всей аудитории. Это может быть известный писатель или популярный политик.

Основной этап урока будет эффективным только при том условии, что ученики станут активными участниками диалога. Данную структуру можно сравнить с пирамидой, для того чтобы достичь вершины – освоить учебный материал, ответить

на проблемный вопрос необходимо добираться постепенно, слой за слоем и эти слои необходимо складывать последовательно: учитель/ученик.

В процессе ведения урока эффективен прием визуализации, ему риторы уделяют особое внимание. Визуализация предполагает внесения в речь красочных элементов. Например, не «опричное войско устрашало население», а «опричники одним лишь видом наводили ужас, были одеты в плащи с накидкой, к седлу привязывали голову пса и метлу». То есть сказать приравнивается в окрашенной речи со значением показать и чем больше картинок в речи учителя, тем интереснее становится урок.

«Визуализация – это и проведение своего рода “репортажа” с места события» [3]. Важно, чтобы дети увидели разноцветные фрески, драгоценные металлы на короне, атласные ткани, почувствовали запах индийских специй и т.д. «Учитель должен обладать высокой эмоциональной культурой, он должен быть предельно искренним и честным в общении со своими учениками, владеть словесными приемами внушения и побуждения» [4]. Именно тогда сложится ситуация доверия и урок станет информативным и полезным для учащихся.

Общий принцип риторики «все, что говорится на уроке, адресуется всем вместе и каждому в отдельности» [2, с. 195] предполагает вовлеченность учащихся на разных этапах урока. Задавая вопрос конкретному ученику можно позволить высказаться по этому поводу и остальным. Кроме того, данный принцип предполагает доводить всю информацию до ясного осознания каждым учеником.

Речь учителя должна быть целостной, структурированной, детализированной, завершенной и доказательной. После звонка у детей не должно оставаться «белых пятен» по теме прошедшего урока, но должны созреть вопросы и предположения на опережение.

Деятельность, реализуемая на уроке, должна ориентироваться на педагогический идеал – сотрудничество, принцип кооперации. При учебном занятии с применением риторики стоит ставить задачу создать для каждого ученика «"точку опоры" – чувства собственного достоинства» [2, с. 195].

Для повышения эмоционального воздействия на учеников и в соответствии с этим мотивации к урокам истории стоит делать акцент на важные лично для каждого переживания, которые станут основами для изучения истории России и всемирной.

Так, при изучении событий XX века (строительство транссибирской железной дороги, российские революции, реформа П. А. Столыпина, мировые и гражданская война, сталинские репрессии, коллективизация и др.) [1], необходимо задавать вопрос о том, что знают ученики о роли своей семьи в этих событиях. Это продемонстрирует, что за каждым событием истории стоит конкретный человек, историческая личность, в том числе их родные и близкие, родственники.

Поэтому при изучении тех вопросов, которые касаются истории региональной, локальной, нужно создавать ситуацию переживания, привлекать к диалогу и формировать интерес.

При соблюдении вышеописанных принципов создается ситуация гармонизирующего педагогического диалога (педагогико-риторический идеал) [2, с. 196].

«Заключаящая часть любого выступления, как и конец урока, называется рекапитуляцией: в этом месте говорящий делает выводы, формулирует призывы, намечает следующие шаги» [3]. Завершение урока должно формироваться совместными усилиями, при успешном проведении занятия ученики будут выступать участниками обсуждения до финальной точки занятия.

Последние слова имеет не меньше значимости для определения успешности урока, чем первые, они должны быть более четкие и продуманные. Начало и конец

речи в риторике называют «факторами края». Последние слова формируют отношение к предмету обсуждения и к самому уроку.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Бехтенова Е.Ф. Педагогические условия создания мотивационной основы познавательной деятельности школьников на уроках истории [Электронный ресурс]. – URL: <file:///C:/Users/пользователь/Downloads/pedagogicheskie-usloviya-sozdaniya-motivatsionnoy-osnovy-poznavatelnoy-deyatelnosti-shkolnikov-na-urokah-istorii.pdf> (дата обращения: 24.02.2021).
2. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 432 с.
3. Мурашов А.А. «Волшебная палочка» для учителя: современная риторика в действии [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volshebnaaya-palochka-dlya-uchitelya-sovremennaya-ritorika-v-deystvii/viewer> (дата обращения: 24.02.2021).
4. Шабанова Е.А. Актуальные идеи русских педагогов о риторической подготовке учителей (история и современность) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-idei-russkih-pedagogov-o-ritoricheskoy-podgotovke-uchiteley-istoriya-i-sovremennost/viewer> (дата обращения: 24.02.2021).



УДК 372. 893

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Г.А. Шабалина,  
учитель истории и обществознания  
МАОУ «Школа № 27 г. Благовещенска»

Интерактивные методы обучения могут качественно изменить структуру урока и при этом выполнить все задачи, поставленные перед учителем ФГОС. Интерактивные методы объединяют рациональные и эмоциональные аспекты в обучении, способствуют эффективному взаимодействию между учащимися.

Интерактивные методы являются очень эффективными, ведь они создают в классе атмосферу доброжелательности, открытости, развивают интеллектуальные возможности школьников, а также вызывают у учащихся эмоциональный отклик.

При использовании интерактивных методов обучения учителю стоит создать в классе определённую атмосферу, которая складывается из таких факторов, как азарт, интерес, подчинение правилам, доброжелательность, коммуникативность.

При выборе интерактивного метода нужно основываться на возрастной категории школьников. В 6-7 классах учителю стоит использовать формы, развивающие воображение учащегося, для этого стоит выбирать методы, где ученик сможет проявить свою творческую активность. С учениками данного возраста эффективно использовать интерактивный метод дидактических игр.

Рассмотрим примеры таких игр. При использовании игры «Живая картина», школьникам даётся задание оживить какую-либо картину. Для развития воображения и абстрактного мышления учитель может использовать на уроке интерактивный метод «Шифровки», учащиеся должны зашифровать в виде рисунка какой-либо термин. «Урок-суд», на нём ученики отрабатывают основные принципы судопроизводства, по мере урока разыгрывая судебные роли и решая проблемную задачу. Для изучения политической, экономической или социальной ситуации в стране учитель может использовать «Урок-съезд», в котором ученики обсуждают положение дел государства. «Интервью с историческим героем» – это ролевая игра, в которой участвуют от двух и более учеников. Школьники должны предварительно изучить информацию, далее один ученик входит в роль исторического героя, а остальные учащиеся, задают ему вопросы [1, с. 120-123].

Начиная с восьмых классов и вплоть до одиннадцатых учителю стоит включать большее количество исследовательских интерактивных методов. К примеру, деловые игры, различные виды дискуссий, кейс-задания, мозговые атаки, уроки-суды, эссе и тому подобное.

Также не нужно забывать, что интерактивные методы должны соответствовать типу урока и его временным рамкам. Определив их, учитель должен поставить цель и задачи урока, начать подготавливать раздаточный материал, читать дополнительную литературу и определить главную проблему урока, а также его ход.

Чаще всего ход урока состоит из организационного процесса, который занимает не более 3 минут, актуализации знаний, которая занимает от 3 до 7 минут, изучении

нового материала, данный этап длится от 15 до 30 минут, и рефлексии, которая занимает от 3 до 10 минут.

На самом уроке учитель обязательно должен поставить проблемную ситуацию урока и проговорить правила интерактивного занятия. На отдельных заданиях, учитель должен обращать внимание школьников на временные рамки.

Эффективность использования интерактивных методов зависит от качества подготовки класса и учителя, количества людей в классе, подготовки помещения, включенности в урок школьников и их корректного поведения.

Существуют общие методические рекомендации по организации учебной деятельности с использованием интерактивных методов обучения. Структура интерактивного метода должна обязательно включать в себя пять элементов. Рассмотрим их подробнее.

Первым элементом является мотивация, благодаря этому этапу концентрируется внимание школьников на проблеме, данный этап не должен занимать более пяти процентов времени.

Вторым элементом является объявление темы урока и постановка проблемного вопроса, правил занятия и как будут оцениваться их достижения, также можно озвучить ожидаемые результаты урока, благодаря этому учащиеся поймут, что от них требуется на данном уроке, данный этап тоже не должен занимать более пяти процентов урока.

Третьим элементом является реализация интерактивного метода, целью которого является усвоение школьниками знаний.

Четвёртым элементом является рефлексия, целью которого является развитие самосознания школьника.

Пятый элемент – это подведение итогов урока [1, с. 98].

Ну и конечно, у каждого отдельно взятого интерактивного метода существуют свои особенности и методические рекомендации по проведению.

Организацию дидактической игры стоит разделить на три этапа. Первый этап, включает в себя подготовку к проведению игры: учитель ставит цели и задачи урока, после чего исходя из возрастных особенностей школьников, поставленных задач и цели урока, производит отбор дидактических игр. Начинается подготовка проведения игры: учитель изучает методические материалы по проведению игры, готовит, если требуется, раздаточный материал, подготавливает аудиторию, составляет технологическую карту урока.

Этап проведения игры включает в себя работу учителя с аудиторией, а именно постановку проблемного вопроса, объявление правил игры, её организация в классе и подведение итогов игры.

Заключительным этапом является анализ дидактической игры, ведь учителю требуется понять, эффективно ли он провёл урок, что у него получилось, а какие планы не получилось реализовать. Это требуется для дальнейшего совершенствования деятельности учителя и усовершенствования дидактической игры.

Рассмотрим кейс-метод. В данном интерактивном методе большое количество сил затрачивается на подготовке кейса. Первый этап кейс-метода заключается в том, чтобы создать сам кейс, для этого учитель должен обратиться к книгам, описывающим кейс-метод, после чего он может приступить к созданию кейса. Первым делом учитель ставит цель и задачи кейса. После чего он может приступить к созданию кейса. Для осуществления данной задачи учитель имеет право пойти двумя путями, первый путь заключается в том, чтобы обратиться к созданным ранее другими преподавателями кейсам или создать его сам, придумав самому проблемную ситуацию и способ её описания.

Второй этап кейс-метода заключается в том, чтобы реализовать данный метод на практике. В нём учителю требуется объяснить ученикам поставленное перед ними задание, также если того требуют кейсы разделить ученический коллектив на группы, следить за дисциплиной, организовать дискуссию между группами и вместе с коллективом подвести итоги занятия [2, с. 94-97].

Дискуссию не так просто организовать, как кажется на первый взгляд. Рассмотрим ход организации метода дискуссии:

- 1) учителю нужно выбрать тему;
- 2) сформировать проблемную ситуацию, которая должна содержать в себе противоположные точки зрения;
- 3) подобрать нужную литературу для того чтобы чётко ориентироваться во всех тонкостях аргументации;
- 4) поставить цель и задачи дискуссии;
- 5) продумать ход урока;
- 6) определить нужное оборудование.

Но это ещё далеко не всё, так как при проведении дискуссии у учителя не становится меньше функций. На уроке ему нужно объяснить правила, разделить учеников по группам, следить за дисциплиной, создать благожелательную атмосферу в классе, а также с помощью вопросом по теме вводить класс в дискуссию и систематически поддерживать высокий уровень активности школьников на протяжении всего урока, подводить вместе с учениками итоги по каждому рассмотренному аспекту проблемы и обобщить итоги дискуссии в целом [2, с. 41-42].

Организацию дискуссии можно разделить на три этапа. В организационном этапе школьники делятся на группы, в которых определяется спикер, то есть лидер, который озвучивает мнение группы, оппонент, тот, кто формулирует вопросы для других групп по теме их выступлений и эксперт, тот, кто сравнивает идеи группы с идеями других групп. Но это деление не обязательно.

На подготовительном этапе озвучивается тема дискуссии, группы обсуждают позицию по данной теме. Данный этап создан для формулирования групповой позиции по теме дискуссии.

Основной этап характеризуется завершением обсуждения и формированием общего мнения. На этапе рефлексии, подводятся итоги.

Одним из видов дискуссии, требующим сложной организации, является «Мозговой штурм». Организация «Мозгового штурма» состоит из трёх этапов, рассмотрим их подробнее.

Первый этап носит название подготовительного, он включает в себя организационную деятельность, а именно подготовку класса, распределение ролей, постановку учителем цели и задач урока перед аудиторией, преподавателю так же нужно ознакомить школьников с правилами, разделить группы на генераторов и аналитиков идей, и провести интеллектуальную разминку для включения класса в работу. Вторым этапом называется этапом генерирования идей, во время него озвучиваются созданные группой идеи, которые фиксируются на доске. Третий этап носит название заключительного, во время данного этапа идеи оцениваются всем классом.

Можно сделать вывод о том, что реализация на уроке интерактивных методов обучения является сложным процессом и требует дополнительной подготовки не только учителя, но и школьников.

В данной работе были рассмотрены такие методы интерактивных технологий, как игровые методы, кейс-технология и дискуссионные методы. На основе данного материала можно выяснить, что виды интерактивных методов обучения тесно связаны

между собой и каждый вид данного метода, включает в себя некоторые элементы из других видов интерактивного обучения. Также данное обучение способствует активизации познавательной и творческой деятельности школьников. Результатом использования данного метода является развитие полноценной личности. Но чтобы достигнуть данных результатов от учителя требуется полноценное выполнение всех условий организации данного метода.

Применение интерактивных методов на уроке сильно разнообразят процесс обучения учащихся и будет способствовать развитию навыков школьников. При этом не нужно забывать, что при выборе интерактивных методов необходимо учитывать интеллектуальные и психологические возможности класса в целом. Также учитель должен основываться на теме и типе урока и уже из этого исходить для выбора интерактивного метода или приёма и его продолжительности.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Анисимов О.С. Развивающие игры. Игротехника. Методология: в 2 т. Т. 1. – М.: Академкнига, 2006. – 487 с.
2. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 176 с.





## ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.

### МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ КОМАНДИРА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ВОЕННОГО УЧИЛИЩА

**О.А. Балакина,**

преподаватель кафедры русского языка

Дальневосточного высшего общевойскового командного  
ордена Жукова училища имени Маршала Советского Союза  
К.К. Рокоссовского

**С.Н. Лучникова,**

преподаватель кафедры русского языка

Дальневосточного высшего общевойскового командного  
ордена Жукова училища имени Маршала Советского Союза  
К.К. Рокоссовского

В ходе реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации все более возрастает роль и значение морально-психологического сопровождения семей военнослужащих как одного из условий качественного выполнения профессиональных задач военнослужащими. В общей ситуации нивелирования в целом семейных традиций и ценностей это направление работы командиров подразделений военного училища становится достаточно проблемным и труднодостижимым.

К сожалению, с начала 2020 года в Вооруженных силах Российской Федерации произошло 37 суицидальных происшествий, из них 18 – по причине семейных неурядиц. Анализ установления причин показал, что зачастую командиры в нарушение требований статей 78, 100, 101 оказанием помощи в решении семейно-бытовых проблем, обеспечением правовой и социальной защиты семей военнослужащих недостаточно занимаются, реальное положение дел знают не всегда, а иногда просто не хотят знать.

Для организации такого сопровождения в условиях военного училища командиру необходимо учитывать особенности контингента и рассеянного размещения семей в черте города, понимать нужды и потребности семей разного возраста, семейного стажа и многое другое.

На современном этапе в России и за рубежом наблюдается кризис института семьи. Растёт число незарегистрированных браков и разводов и, как следствие, число неполных семей. Меняются семейные приоритеты, роли супругов в семье.

Семья в жизни абсолютного большинства людей играет одну из главных ролей. Для военнослужащего семья представляет особую ценность не только в качестве крепкого тыла и очага душевного комфорта, но и в качестве фактора, напрямую влияющего на его боеготовность, а, следовательно, на обороноспособность страны. Но именно специфика профессии и образ жизни защитника Отечества делают его семью очень уязвимой и хрупкой.

Семьи военнослужащих нуждаются в социально-психологическом сопровождении, среди них в зоне особого внимания должны находиться семьи молодых офицеров и курсантов.

Несмотря на то, что в последние годы государство уделяет большое внимание материально-финансовому обеспечению военнослужащих, необходимо констатировать факт нестабильности семейных отношений молодых офицеров и курсантов. Дестабилизирует семейные отношения постоянный стресс, обусловленный спецификой военной профессии. Также не способствует сплоченности семьи сложность и строгая регламентированность деятельности военнослужащего, оборачиваясь дефицитом внимания для членов его семьи. Длительные и частые командировки порождают дистантные семьи со всеми вытекающими отсюда последствиями: недоверие, ревность, измены. У молодых офицеров наметилась негативная тенденция к сожительствам, к созданию семьи в более зрелом возрасте, к разводам. Дефицит общения и внимания является причиной малодетности семьи современного молодого офицера. Таким образом, проблема низкой рождаемости, в том числе в офицерских семьях, из семейной переходит в государственную и напрямую связана с обороноспособностью страны.

Воспитание детей в семье военнослужащего заслуживает отдельного внимания. Частые переезды, постоянная занятость отца, гендерная составляющая его профессии создают проблемы с образованием и воспитанием детей. Очень часто особенности своего рода деятельности военнослужащий начинает переносить на семью, забывая, что семья – не казарма и в ней действуют другие законы. Требования безоговорочного подчинения и субординации ведут у супруги к охлаждению чувств, а у детей вызывают протест и, как следствие, девиантное поведение и психологические отклонения. Жесткость методов воспитания отцов – офицеров матери начинают компенсировать гипертрофированной опекой.

Кризис семьи молодого офицера обусловлен ещё и тем, что курсант, сталкиваясь в течение 3–5 лет с жесткими ограничениями и запретами, по окончании вуза предпочитает либо долго оставаться холостым, либо женится «на первой встречной». Скоропалительные браки курсантов перед распределением создают дополнительные риски в семейных отношениях. Молодая семья проходит испытание на прочность не только по причине «притирки» характеров, но и по причине неготовности супругов к браку. Минимальное участие мужа в семейных делах, неосведомленность молодых жен об образе жизни военнослужащих, отрыв от привычной среды и родных негативным образом сказывается на семейных отношениях. Именно с такими семьями в первую очередь должны работать командиры.

Результаты социологических исследований, представленные в научных работах российских исследователей, показывают, что, несмотря на все трудности военной профессии, ценность брака и семьи военнослужащие и их жены оценивают в среднем в 9,5 балла по десятибалльной шкале. Но абсолютное большинство женщин назвало главной психологической проблемой страх за жизнь мужа. И в этом направлении перед командирами и замполитами также открывается большое поле деятельности.

Совершенно очевидно, что эффективное морально-психологическое сопровождение семейного воспитания военнослужащих могут осуществить только квалифицированные кадры. Для этого нужно, прежде всего, повысить качество профессиональной подготовки и переподготовки командиров, военных психологов, работников социальной службы, заместителей командира по воспитательной работе с личным составом.

Исходя из вышеперечисленных аргументов, становится очевидной необходимость дальнейшего совершенствования деятельности командиров, органов воспитательной работы, психологов, женсоветов по семейному воспитанию военнослужащих. Военные

психологи по роду своей деятельности должны вооружить семью психолого-педагогическими знаниями, научить грамотно строить отношения, общаться с детьми, обучить умению гасить семейные конфликты в зародыше. И если конфликты в семье могут быть как прогнозируемыми, так и спонтанными, то управление разрешением конфликтов должно быть плановым, продуманным и профессиональным. Только глубокое изучение семьи позволит разработать программы по семейному воспитанию молодых военнослужащих и создать эффективные методики управления процессом урегулирования семейных конфликтов.

Профессиональное сопровождение выше названными специалистами является залогом здорового морально-психологического климата в семьях военнослужащих.

Грамотно разработанные курсы для курсантов военных учебных заведений, на которых они получают азы семейной толерантности, познают правила семейного проживания, будут способствовать подготовке молодых офицеров к семейной жизни.

Специализированные армейские службы должны разрабатывать и реализовывать адаптивные программы для работы с молодыми женами военнослужащих. Реализация таких программ будет направлена на воспитание толерантности жены к военной профессии мужа.

Лучше, если командиры будут работать не по факту дестабилизации семьи, а на опережение: на предупреждение негативных состояний и разрывов в семейных отношениях, на повышение психоэмоциональной устойчивости членов семьи.

К какому командиру прежде всего обратятся со своими семейными проблемами подчиненные?

К тому, который обладает определенными человеческими качествами, профессиональными навыками и желанием помочь. Командир должен уметь выслушать, вызвать доверие; понять проблему; проявить сочувствие и, по возможности, совместно найти необходимые пути решения. Он должен суметь правильно организовать помощь: выбрать время, место, учесть индивидуальные особенности, эмоциональное состояние подчиненного на данный момент (его желание принять помощь).

В работе с подчиненными по морально-психологическому сопровождению семей командирам также необходимо учитывать следующие аспекты:

- по прибытии военнослужащих на новое место службы тщательно изучать личные документы, семейное положение;
- проявлять внимание к личной жизни подчиненных, учитывать возможные изменения семейного статуса (брак, развод, появление ребенка и т. д.);
- наблюдать за подчиненными: за их поведением, эмоциями, физическим состоянием (повышенная рассеянность, заторможенность; двигательные реакции, навязчивые действия; конфликтность, несдержанность, раздражительность; унылость; тревожность; колебания настроения; утомляемость, усталость; дрожание рук, век);
- уметь правильно выстроить индивидуальную беседу, организовать письменный опрос подчиненных (например, в виде анкетирования);
- уметь организовать помощь «группы поддержки» (психологов, друзей, младших командиров и др.);

Командир – это и воспитатель, и психолог, и старший товарищ. При организации работы по сопровождению семей военнослужащих ему всегда необходимо помнить о неуклонном соблюдении основных этических норм.

- Принцип соблюдения тайны. Любая личная информация о проблемах в семейных отношениях, сообщенная в ходе собеседования подчиненным, не может быть передана без его согласия, за исключением той, что содержит сведения о серьёзной угрозе для чьей-либо жизни или здоровья.



- Принцип ненанесения ущерба. Предполагает неразглашение информации, которая может быть использована для манипулирования людьми и ухудшения отношений между ними. Командиры обязаны уважать личную неприкосновенность военнослужащих, их право на участие или неучастие в собеседовании, консультацию без присутствия третьих лиц.

- Принцип безоценочного отношения к клиенту и уважения его личности. Необходимо создать такие условия, при которых обратившийся за помощью военнослужащий чувствует себя спокойно и комфортно во время приёма. Необходимо принимать людей такими, какие они есть. Ради создания атмосферы доверия, способствующей более полному раскрытию личности, необходимо избегать каких-либо оценочных суждений. Что бы ни говорил человек – все достойно доброжелательного внимания.

- Принцип эффективности рекомендаций. Рекомендации командира обязательно должны быть полезными для того человека, которому даются. Они должны быть выполнимыми как для самого человека, так и для должностных лиц, имеющих отношение к решению конкретной задачи. Эффективность рекомендаций предполагает их конкретность, учет осведомленности, возможностей и уровня тех лиц, которым они адресуются.

- Принцип осознания профессиональных ограничений. Руководитель должен отвечать за последствия своих действий, четко представлять пределы своих возможностей в решении стоящих задач, прогнозировать последствия своих действий, сводить к минимуму риск непреднамеренного отрицательного воздействия на людей.

Должностным лицам, получившим информацию, необходимо воздерживаться от применения административных мер без тщательного и всестороннего анализа и учета полученных сведений и возможных последствий применяемых воздействий.

В интересах подчиненного командир должен активно сотрудничать с врачами, психологами, юристами, должностными лицами органов воспитательной работы.

Нарушение этических норм и принципов работы несовместимо с исполнением обязанностей командира по занимаемой должности.

В заключение хотелось бы привести комплексную системную модель оказания морально-психологической помощи семьям курсантов и молодых офицеров, направленную на преодоление семейных проблем, недопущение негативных деструктивных тенденций их развития и достижение гармоничных благоприятных зрелых семейных взаимоотношений.

Интегральной целью морально-психологической поддержки семей военнослужащих выступает достижение гармоничных взаимоотношений и в целом семейной жизнедеятельности, а также установление психического здоровья каждого индивида и всей семьи.

Базовыми критериями психического здоровья личности в семейной системе необходимо считать следующие: сочувствие человеку; самостоятельность; хорошее самочувствие; адаптация к реальности; способность контролировать свою жизнь при благоприятных и неблагоприятных обстоятельствах; развитие личности, ведущее к изменению в семье; самореализация.

Будущим офицерам, руководителям воинских коллективов (групп), а также семьянинам следует принимать в расчет тот факт, что никто (родственники друзья, знакомые, соседи, сослуживцы), кроме самих супругов, либо специалистов, не должен принимать участие в решении семейных проблем. Это объясняется следующими причинами: эмоциональной включенностью, заинтересованностью в процессе общения с семьей знакомых и родных, бессознательным вовлечением их деструктивных защитных механизмов (проекции, перемещения, проективной идентификации и др.) и

некомпетентностью этих людей в вопросах научной проблематики психологии семьи. Участие третьих лиц, как правило, ведет к отрицательным последствиям, усугубляет семейные проблемы военнослужащих, способствует «специальному» или неосознанному необъективному принятию в конфликте одной стороны кого-либо из партнеров семьи.

При выборе того или иного вида морально-психологической помощи курсанту, молодому офицеру и специалисту необходимо учитывать следующие критерии:

- тип семейных проблем (признаки, длительность, динамика, основные причины);
- личность (тип личности, предрасположенность к семейным проблемам, возрастные особенности, актуальное психическое состояние);
- условия оказания психологической помощи (время, место, готовность к рабочему альянсу, занятость специалиста);
- учет характера воинской деятельности (наличие времени, служебная ситуация и др. факторы);
- партнера, семейная ситуация курсанта, офицера (личностные особенности супруги, степень ее участия в оказании семейной помощи, характер супружеских взаимоотношений и др.).

Реформирование российской армии предполагает не только усиление военной мощи нашего государства, но и последовательное решение организационных, социально - психологических, образовательных и воспитательных задач, направленных на качественное изменение Вооруженных Сил. В этой связи нельзя забывать о повышении роли семьи как прочного фундамента для профессиональной деятельности военнослужащего.

На основании вышесказанного можно сделать вывод: насколько условия для создания и развития семьи будут качественными, настолько крепким будет тыл у защитников нашего Отечества, настолько крепка будет наша страна.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Алехин И.А. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. Учебное пособие. М.: Военный университет, 2003. 377 с
2. Андреева Т. В. Психология современной семьи СПб.: Речь, 2005. 436 с.
3. Ильинский С.В. Психологические особенности по призыву из неполных семей // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2011. № 2 (10). С. 3–13.
4. Липский И.А. Военно-социальная работа на уровне человека // Армия и общество. 1998. № 1. С. 85–95.
5. Локтаева С. А. Специфика проявления личностных свойств детей в семьях профессиональных военнослужащих: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Москва, 2011. // URL: <http://www.dissercat.com/content/spetsifika-proyavleniya-lichnostnykh-svoistv-detei-v-semyakh-professionalnykh-voennosluzhashch> (дата обращения: 25.10.2017).
6. Луговая О. М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей: на материалах Ставропольского края: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. // URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-professionalnoi-gotovnosti-spetsialistov-po-sotsialno> (дата обращения: 23.10.2017).
7. Пермина С.В. Психологическая феноменология кризисных состояний семьи // Человеческий фактор: социальный педагог. Издательство ООО «Международная Академия психологических наук», Ярославль. №1 (31). 2016. С. 123–131.

8. Разов П.В. Конфликт в семье военнослужащего // Морской сборник. 2001. № 3. С. 27–32.
9. Разов П.В. Риски в сфере семейной жизни российских военнослужащих запаса в контексте социальной адаптации к условиям гражданской жизни // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. № 6. С. 188–193.
10. Разов П.В. Социальное регулирование межличностных конфликтов в семье офицера Вооруженных Сил Российской Федерации: социологический анализ. автореф. дис. ... канд. псих. наук. Москва, 2007 // URL: <http://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-regulirovanie-mezhlichnostnykh-konfliktov-v-seme-ofitsera-vooruzhennykh-sil-rossi> (дата обращения: 28.10. 2017).
11. Резник Н.И. Теория и практика воспитания военнослужащих. Учебное пособие. М.: ЦТ МО РФ, 2005. 239 с.
12. Туринцева Е.А. Особенности становления и развития семьи военнослужащего в условиях закрытой социальной системы: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Москва, 2011 // URL: <http://www.cheloveknauka.com/osobennosti-stanovleniya-i-razvitiya-semi-voennosluzhaschego-v-usloviyah-zakrytoy-sotsialnoy-sistemy> (дата обращения: 12.10. 2017).

УДК 377.5

## АНАЛИЗ СЛОЖИВШЕЙСЯ ПРАКТИКИ ПРОДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО Г. БЛАГОВЕШЕНСКА

А.А. Понкратов,

магистрант

индустриально-педагогического факультета

Благовещенского государственного педагогического  
университета

Л.М.Калнинш,

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры экономики, управления и технологии

Благовещенского государственного педагогического  
университета

На сегодняшний день реклама является неотъемлемой частью жизни общества. Распространение современной рекламы осуществляется в различных формах и с помощью разнообразных инструментов. Рынок образовательных услуг с точки зрения маркетинговой деятельности не отличается от других рынков, при этом реклама необходима как государственным организациям, так и коммерческим (частным) образовательным заведениям [1, с. 52].

На сегодняшний день в городе Благовещенске Амурской области осуществляют свою образовательную деятельность десять учреждений среднего профессионального образования, а именно Амурский колледж транспорта и народного хозяйства, Амурский медицинский колледж, Амурский аграрный колледж, Благовещенский политехнический, факультет среднего профессионального образования при АмГУ, Благовещенский финансово-экономический колледж, Амурский колледж сервиса и торговли, Амурский педагогический колледж, Амурский колледж строительства и коммунального хозяйства и Амурский колледж искусств и культуры. Данные колледжи осуществляют подготовку специалистов среднего звена по наиболее востребованным и популярным в регионе направлениям.

Продвижение образовательных услуг представляется достаточно сложной задачей в виду специфики этой сферы и достаточно высокой конкуренции. Кроме того, существуют определенные стереотипы в сфере образования, под воздействием которых абитуриенты осуществляют свой выбор того или иного образовательного учреждения исходя из его престижности или престижности выбранной профессии, а не своим склонностям и потребностям.

Решению практических вопросов продвижения образовательных услуг учреждений СПО будет способствовать деятельность по следующим направлениям:

- формирование комплекса маркетинговых мероприятий, вооружающих школьников необходимыми знаниями для ориентации в мире профессий, умениями объективно оценивать свои индивидуальные особенности;
- применение диагностических методов изучения личности в целях оказания индивидуальной помощи в выборе профессии;
- формирование элементов духовной культуры в процессе подготовки

учащихся к сознательному выбору профессии.

Общий анализ продвижения образовательных услуг СПО города Благовещенска показал, что основными инструментами продвижения выступает уличная реклама (баннеры, растяжки, рекламные щиты и т.д.), а также средства массовой информации (газеты, радио и телевидение), включая сеть Интернет.

Сведения об образовательных организациях Амурской области консолидированы в ежегоднике «Куда пойти учиться в Амурской области», выпускаемом издательством «Деловое Приамурье». Фактически, это основной источник продвижения образовательных услуг в печатной рекламе города. Однако в виду того, что он предлагает обзор всех учебных заведений, не только средне-профессионального, но и высшего и дополнительного образования, данное печатное издание можно рассматривать как информационный бюллетень, а не рекламное средство для конкретного учреждения или видов учреждений.

В целом, можно сказать, что размещение рекламы в средствах массовой информации (особенно телевидения) является достаточно дорогостоящим процессом, поэтому реклама образовательных услуг осуществляется подобным образом достаточно редко, в основном в период выпускных и вступительных экзаменов.

Современным средством продвижения образовательных услуг выступает сеть Интернет. Практический опыт образовательных учреждений позволяет прийти к выводу, что качественный и обновляемый сайт учебного заведения способен успешно решать многие задачи по продвижению образовательных услуг.

По мнению Ванчиковой А.Б. и Кокшаровой А.С., с помощью сайта СПО (как и любое другое учебное заведение) может поддерживать имидж, развивать коммуникацию с научным сообществом, улучшать удобство и качество образовательного процесса и многое другое [4, с. 581].

Сегодня целевая аудитория таких сайтов – это люди, которые вовлечены в цифровые технологии максимально глубоко. Исходя из этого, исследователи приходят к выводу: образовательный сайт не будет эффективным при неудовлетворительной работе отдела по коммуникации. Поэтому предлагается ввести поддержку мессенджеров, адаптировать ресурс для телефонов и располагать информацию в максимальной доступности для «поколения Z» (современная молодежь), потому что оно отличается нетерпимостью. Важно понимать, если на сайт когда-то были потрачены огромные деньги, это не значит, что сегодня он будет выполнять свою работу. Исследователи также отмечают, что ресурс не всегда будет выполнять свои функции даже достаточно высокой стоимости [2, с. 57].

Анализ сайтов вышеперечисленных СПО показал, что каждый из них обладает если не собственным сайтом, то хотя бы отдельной страницей на сайте образовательного учреждения более высоко уровня. Так, например, факультет среднего профессионального образования АмГУ является подразделением Амурского государственного университета и соответственно информацию для абитуриентов размещает на отдельной странице общего сайта АмГУ.

Также Благовещенский финансово-экономический колледж информирует население через раздел на сайте Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, чьим подразделением он выступает.

Анализ сайтов показал, что в целом на каждом из них достаточно информации для принятия решения об образовании именно в данном учебном заведении, однако, необходимо признать, что на Амурском портале, освещающем жизнь области и города Благовещенска в частности раздел «Образование» содержит неполные и устаревшие данные и неверные ссылки на официальные сайты СПО. СПО города Благовещенска несвоевременно подают сведения для оперативного внесения изменений, что

препятствует получению информации со стороны потенциальных студентов и отрицательно сказывается на деятельности образовательного учреждения.

Таким образом, можно сделать вывод, что маркетинговая деятельность СПО города Благовещенска реализуется не достаточно активно, что с одной стороны является препятствием для успешного продвижения образовательных услуг, с другой – предоставляет определенный потенциал для дальнейшего развития и построения маркетинговой стратегии.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов

1. Ерошевская М.С. Рекламная деятельность в сфере образовательных услуг // Вестник УГТУ. – 2019. – № 3. – С. 52-55.
2. Королькова Е.Д. Современные онлайн-методы продвижения образовательных услуг // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. – 2019. – № 29. – С. 55-61.
3. Леденева, И.Н. Маркетинг в системе среднего профессионального образования [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/marketing-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya>. – 10.11.2020.
4. Муратова Е.А. Интернет-продвижение образовательных услуг // Московский экономический журнал. – 2019. – № 9. – С. 580-586.
5. Первый Амурский портал [amur.net](http://amur.net) – информационный портал города Благовещенска профессионального образования [Электр. ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://amur.net/education/srednee-professionalnoe-obrazovanie>. – 10.11.2020.

УДК 371.3

## МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ПОДАРИ РАДОСТЬ»

Е.С. Шкуркина,  
старший преподаватель  
кафедры экономики, управления и технологии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Воспитательная работа в стационаре – это инновационная форма работы, которая предполагает содружество медицины и педагогики. Но как будет проводиться воспитательная работа, если в больнице все реже можно найти воспитателей?

Воспитательная и педагогическая работа с больным ребенком является неотъемлемой частью всей лечебно-профилактической работы стационара и направлена на создание лечебно-охранительного режима и восстановление нарушенного равновесия больного ребенка.

Отличительной особенностью детей-пациентов является негативное отношение к госпитализации. Поэтому воспитательный процесс осложнен не только самой болезнью, но и психологическим состоянием детей.

Таким образом, проблема состоит в том, что, во-первых, пациенты детской больницы не могут сами справиться с проблемами психологического характера, а также правильной и полезной организации своего досуга, во-вторых, незнание детьми праздников, русской культуры и т.д.

Основная идея создание данного проекта – организация мероприятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, сиротами, воспитанниками детских домов.

Целью проведения проекта «Подари радость» является сбор подарков ручного изготовления и организация мероприятий для детей-пациентов Амурской областной детской клинической больницы, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-сирот и воспитанников детских домов, а также их обучение изготовлению сувениров своими руками.

Задачи проекта: 1) подготовить презентацию проекта для привлечения студентов педагогических отрядов БГПУ для изготовления игрушек и сценарий мероприятий; 2) проведение акций, мастер-классов для детей-пациентов АОДКБ, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-сирот и воспитанников детских домов; 3) организовать сбор поделок и сувениров ручной работы; 4) организовать проведение праздников (мероприятий) в кардиоревматологическом отделении и других отделениях Амурской областной детской клинической больницы города Благовещенска.

Проект «Подари радость» состоит из нескольких этапов.

На первом этапе был создан оргкомитет проведения акции (мероприятий), инициатором которой является группа студентов, проведена встреча оргкомитета с руководством отделения. В обязанности оргкомитета входит: определение целей; определение целевых групп; привлечение активных студентов для реализации мероприятий; разработка плана проведения мероприятий и тактики взаимодействия с целевыми группами.

На втором этапе необходимо было привлечь студентов в творческие группы, распределить обязанности, провести инструктаж для студентов по целям и задачам

реализуемого проекта; поиск средств для проведения мероприятий; разработать программу мастер-классов; подготовить сборник сценариев каждого дня мероприятий; закупить материал. Активные студенты, привлеченные для проведения (исполнители), разбиваются на две творческие группы. Первая творческая группа ответственная за открытие и закрытие данного блока мероприятий. Вторая творческая группа ответственная за проведение трех промежуточных мероприятий.

Задачи третьего этапа: проведение мероприятий с пациентами кардиоревматологического отделения амурской областной детской больницы. Именно это площадка была первая для реализации и апробации материалов проекта.

В качестве примера рассмотрим несколько мероприятий в рамках проекта.

«В гостях у бабушки». В ходе данного мероприятия дети делятся на команды-семьи и проходят три мастер-класса («здоровье», «удача», «счастье») в разной последовательности. Для того, чтобы никто не запутался, каждой семье выдается путеводный клубок с последовательностью прохождения станций. На каждой станции проходит мастер-класс изготовления оберега, соответствующего названию этапа, за прохождения которого они получают нарисованный калач с пожеланиями мастериц. Подводя итоги этого дня, все пожелания мастериц скрепляются в единый узел счастья.

Следующие мероприятие «Эх, яблочко, да на тарелочке!». На этом мероприятии проводится мастер-класс по созданию тарелок в технике «папье-маше». О технике рассказывает главный персонаж – Петрушка. После того как дети входят в курс дела, он дарит им сладкие подарки и проводит в игровую комнату, где их ждут две мастерицы. В комнате играет русская народная музыка для поддержания тематики и начинается мастер-класс. В ходе работы все ребята взаимодействуют между собой, делятся своими успехами, а также помогают тем, у кого получается менее удачно, помогают и руководители мастер-класса. В процессе работы ведутся оживленные беседы на различные темы.

На мероприятии «Герои сказок», приуроченного к 1 июня, лица детей-пациентов расписываются специальными красками под персонажей их любимых сказок, а после чего следует фотосессия.

На «Вечере сказок» дети-пациенты не только изготавливают кукол-персонажей, но и участвуют сами в представлении в роли режиссеров и постановщиков. В конце мероприятия подводят итоги дня, дети отправляют письма в прошлое Василисам, то есть мастерицам, проводящим мероприятие, с пожеланиями-словами на листке или пожеланиями-рисунками.

Завершающим этапом всех мероприятий являлась общая фотография студентов и пациентов, которая давала ощущение сплоченности и не безразличия в решении детских проблем.

По итогам проведения мероприятий (акций) с пациентами кардиоревматологического отделения детской областной больницы в БГПУ была организована выставка отчетных фотографий.

В ходе реализации проекта возникали трудности с поиском спонсоров по закупке канцелярских товаров и аквагримма. В этом случае материалы для занятий закупались за счет собранных средств студентов. К тому же в отделении количество пациентов постоянно меняется. Это могут быть дети совершенно разных возрастов, от самого рождения до 18 лет. И их непредсказуемое количество. Поэтому данные мероприятия включают в себя разнообразные формы работ с учащимися и рассчитаны на детей с разным уровнем готовности.

В ходе проведения проекта были получены следующие результаты: произошла положительная динамика в психологическом самочувствии детей, которая повлияла на



процесс их выздоровления; осознание детьми важности реализации своего досуга; установлена атмосфера поддержки и взаимопомощи между детьми.

После проведения некоторых мероприятий были публикации в СМИ: <http://dv-obrazovanie.ru>, <http://fickt.mgur.ru>, в том числе на сайте БГПУ <http://www.bgpu.ru>.

Благодаря PR-кампании, множество студентов выразило желание вступить в ряды помощников. А также поступили предложения от других отделений детской областной больницы о проведении подобных мероприятий.

Таким образом, проведение социального проекта поможет адаптироваться пациентам к условиям прохождения лечения, снизит тревожность, неуверенность в себе, создаст ситуацию свободного творчества, покажет, как интересно и познавательно можно организовать свой досуг.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Полунина Н.В. Общественное здоровье и здравоохранение. – М.: Медицинское информационное агентство, 2010.– 544 с.

УДК 371.3

## МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «РОСПИСЬ ПО ДЕРЕВУ»

Е.С. Шкуркина,  
старший преподаватель  
кафедры экономики, управления и технологии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Проектное обучение в современной образовательной системе занимает всё более приоритетные позиции. При умелом использовании метода проектов можно по-настоящему выявлять и способствовать самоопределению и развитию качеств личности учащегося, её способностей, научить решать новые не типовые задачи. Целью нашего исследования стало изучение возможностей подготовки учащихся к проектированию в процессе преподавания курса «Роспись по дереву».

Для достижения цели исследования была проанализирована педагогическая методическая литература, теоретически определены необходимые условия подготовки учащихся к проектированию:

– во-первых, в процессе проектной деятельности ученик должен сам определять цель, составлять план её достижения, создавать и защищать свое видение решения проблемы;

– во-вторых, в проекте должен оцениваться не столько продукт, сколько деятельность ученика по достижению цели, тем самым учащиеся будут ориентироваться на процесс проектирования (от замысла, до его воплощения в реальном продукте).

Учитывая выше названные условия подготовки учащихся к проектированию, вся педагогическая работа с ним должна выстраиваться на основе применения методов, предполагающих самостоятельность учащегося в своем обучении (проведение интервью, дизайн-анализа, «мозгового штурма», разбивка теоретического материала на кластеры – опорные конспекты, проектный метод и др.) и анализе своей деятельности (создание синквейна, мини-сочинения, пятиминутного эссе).

Для осознания актуальности проблемы применения метода проектов в процессе изучения предмета технологии нами была проанализирована специфика и результаты использования данного метода на практике. Для этого нами были разработаны анкеты для обучающихся, учителей и студентов – будущих учителей технологии. В констатирующем эксперименте участвовали 97 обучающихся 7-8 классов, 4 учителя двух школ города Благовещенска и 22 студентки 3, 4 и 5 курса индустриально-педагогического факультета Благовещенского государственного педагогического университета. Выбор школ для экспериментальной работы объяснялись различным опытом применения метода проектов в практике преподавания технологии.

В результате анкетирования учащихся выяснилось:

– во-первых, учебный проект, с точки зрения учащихся – это определённая работа по заданию учителя, сообщение, доклад или реферат на определённую тему;

– во-вторых, большинство учащихся еще не знакомы с методом проектов в школе, так как данный метод учителя используют чаще в старших классах как способ подведения итогов учебной работы;

– в-третьих, была определена общая преобладающая низкая готовность учащихся к проектированию как основная причина появления у них проблем в процессе проектирования.

В качестве показателей низкой готовности учащихся мы выделили: недостаточное понимание учащимися цели и задач выполнения проекта; преобладающий низкий уровень сформированности у учащихся общеучебных умений, необходимых для выполнения проекта (формулировка проблемы и её анализ, определение цели и задач исследования проблемы, подбор источников, анализ, структурирование и синтез информации, планирование поэтапного достижения цели, времени осуществления проекта); низкую практическую готовность к планомерной самостоятельной работе; отсутствие представлений о логике построения доклада и защиты проекта; низкую учебную мотивацию учащихся (преобладание мотивации на оценку).

Успешность выполнения учащимися проекта во многом зависит от контроля учителем и учащимися последовательности выполнения проекта, в ходе которого учащиеся должны анализировать результаты своей деятельности, которые являются для них лично ценными.

При определении значимости выполнения проекта в школе учащимся был задан вопрос: «На твой взгляд, выполнение проектов в школе поможет тебе в будущем? Если да, то как?». Большинство учащихся ответили, что проектирование поможет им в будущем, так как оно помогает раскрепощению, дает возможность развивать новые умения и навыки, открыть новые для себя качества личности (например, умение выступать перед аудиторией, отвечать на вопросы и доказывать свою точку зрения), которые будут необходимы им в получении будущей профессии. Остальные 24,5 % и 50 % – не дали ответа и аргументации.

С целью выяснения отношения к учебному проектированию среди будущих учителей технологии была разработана и проведена анкета, результаты которой показали, что 21 % студентов не имеют опыта выполнения проектов по технологии в школе. Под понятием учебного проекта студенты подразумевают только определённую её часть: сбор информации, интересные факты, рисунки, организованную в форме индивидуальной работы с учащимися. На наш взгляд, это является недостаточным для четкой организации учебного проектирования учащихся и использования развивающего потенциала проектирования в формировании общеучебных умений учащихся.

Таким образом, в ходе анализа результатов анкетирования учащихся школ пришли к выводу о необходимости разработки методического обеспечения в процессе применения метода проектов в практике преподавания технологии. Для этого нами была разработана программа дополнительного образования «Роспись по дереву» и рабочая тетрадь для учащихся для осуществления учебного проектирования по данному направлению.

Программа ориентирована на развитие творческой самостоятельной личности учащихся в процессе поэтапного знакомства с традициями росписи по дереву. Особенностью данной программы является её ориентированность на популяризацию национальной культуры и развитие у учащихся представлений о её многообразии и значении. В качестве достоинств программы, её оригинальности, педагогических возможностей мы определили направленность на учет традиций художественной росписи по дереву, погружение в культуру творческой мастерской. Данная программа создает условия для развития у учащихся художественных способностей, знакомит с

учебным проектированием как творческим процессом реализации художественного замысла.

Программа разработана на год для учащихся (девочек и юношей) 5-6 классов общеобразовательных школ. Один из блоков программы «Городецкая роспись» рассчитана на 12 часов, из которых 4 часа теоретических, 8 часов практических.

На первом занятии учащиеся знакомятся с видами росписи по дереву, с историей городецкой росписи и её основными элементами. Данная тема является значимой для изучения данного курса, так как она способствует формированию представлений о росписи по дереву как о целостном направлении народного декоративно-прикладного творчества, содействует развитию эстетического восприятия произведения народных мастеров росписи по дереву, воспитывает уважительное отношение к труду и традициям мастеров. В ходе занятия учащиеся заполняют рабочую тетрадь, разработанную нами в качестве методической поддержки программы дополнительного образования. Учащиеся вписывают основные определения росписи, на административной карте Нижегородской области отмечают город Городец – родину городецкой росписи по дереву. В качестве дополнения к рассказу учителя обучающиеся представляют сообщения о других видах декоративно-прикладного творчества, которые существуют в данном регионе, о мастерах городецкой росписи по дереву, о видах изделий в городецком промысле.

Второе занятие – практическое – посвящено технике выполнения мотивов: розана, ромашки, листьев и кустиков. На данном занятии учащиеся осваивают элементы росписи (травки, точки, штрихи), способы нанесения подмалевки и различных вариантов оживки. Вся практическая работа выполняется в рабочей тетради, в которой разлинованы страницы и уже нанесены элементы росписи. Учащиеся сначала обводят элементы, а потом, продолжая строчку, пишут самостоятельно. Такой принцип работы, взятый нами из прописей, позволяет учащемуся самостоятельно соизмерять свою работу с работой учителя, учиться регулировать нажим кисточки, пробовать свой способ письма, вырабатывать свой стиль.

На последующих занятиях учащиеся знакомятся с техникой выполнения остальных мотивов, знакомятся с основными свойствами дерева, грунтовкой, выполняют роспись лопатки по образцу. В качестве первой пробной работы учащихся предлагается лопатка, так как она небольшого размера, украшающий ее рисунок состоит из простых элементов (капелек, точек и штрихов). В ходе выполнения работы учащиеся тренируются в росписи на деревянном предмете. В конце занятия они описывают свои ощущения от работы с новым материалом в синквейне.

На пятом занятии учащиеся знакомятся с основами цветочной композиции в городецкой росписи. В теоретической части урока учитель рассказывает о многообразии композиций, иллюстрируя каждую из них. Учащиеся сравнивают разные виды, определяют требования к композиции в городецкой росписи. В качестве закрепления учащимся предлагаются в рабочей тетради задания по доработке эскизов цветочных композиций или по разработке своей композиции с учетом формы расписываемого изделия.

Завершающим этапом в освоении учащимися программы является выполнение и защита проекта. Учащимся предлагается выполнить проект и заполнить в рабочей тетради заключительную часть «Творческий проект: «Городецкая роспись по дереву»», в содержание которой входит: формулировка названия проекта; выявление проблемы и обоснование потребности выполнения проекта; планирование своей работы по выполнению проекта; обоснование выбора материалов и оборудования; разработка банка идей и предложений; создание эскиза дизайна изделия; соблюдение технологии росписи изделия; обоснование экономической части проекта (расчет стоимости

проекта); разработку рекламного проспекта; составление списка используемой литературы и самоанализ хода и результатов выполнения проекта.

На первом этапе учащийся знакомится с понятием проекта и требованиями к нему. Совместно с учителем учащийся выбирает тему проекта, название, анализирует проблему, стоящую перед ним и определяет потребности в процессе её решения. Далее он учится планировать свою деятельность, самостоятельно определяя порядок выполнения проекта и дополняя перечень дел. В разделе банк идей и предложений учащийся предлагает варианты решения проблемы, затем на отдельном чистом листе в рабочей тетради выполняет дизайн изделия. Следующим этапом в своей проектной деятельности он выполняет непосредственно роспись изделия, пользуясь инструкционной картой, предложенной учителем или составленной им самим. В процессе работы над экономической частью проекта происходит расчет стоимости материалов и оборудования, без учёта стоимости труда. Важной частью в выполнении проекта и оценки результата является выполнения рекламного проспекта и проведение самоанализа проекта.

Таким образом, успешное выполнение проекта учащимися возможно при условии организации специальной подготовки учащихся к учебному проектированию и применения методического сопровождения их проектной деятельности. Отсутствие какого-либо из данных методических условий (предварительной подготовки учащихся или методического обеспечения проектной деятельности) не позволяет использовать воспитательные и развивающие возможности метода проектов, формализует процесс проектирования, не создает у учащихся целостного образа творческой проектной деятельности.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Карачев А.А., Каплин Р.Е. Метод проектов глазами учителей и учащихся // Школа и производство. – 2004. – № 5. – С. 20.

УДК 37.01 + 371.3 + 372.8 +377 + 159.923

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ СПО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕНЕДЖМЕНТУ

Г.К. Эзри,  
соискатель

департамента философии и религиоведения  
Дальневосточного федерального университета

Коммуникативные навыки представляют собой характеристику особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражают степень адекватности понимания им основных смысловых доминант коммуникатора [2]. Коммуникативная компетенция представляет собой способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, совокупность коммуникативных способностей, умений и знаний, адекватных коммуникативных задач и достаточным для их решения [14]. Безусловно, студенты СПО, приходя в учебное заведение, уже обладают коммуникативными навыками, задача преподавателя на занятиях с помощью применения различных форм и методов работы совершенствовать их. Соответственно, такая же задача стоит перед преподавателем и при чтении курса менеджмента. Целью настоящей статьи является исследование путей совершенствования коммуникативных навыков студентов СПО в процессе изучения ими менеджмента в рамках личностноориентированной педагогики.

### 1. Сущность и значение коммуникации в менеджменте

Невозможно переоценить значение коммуникаций в менеджменте. В структуре менеджмента выделяется отдельная дисциплина – коммуникационный менеджмент. В рамках данной дисциплины считается, что коммуникации представляют собой сложные, динамичные и воспроизводящиеся явления, которые могут рассматриваться как действие, взаимодействие и процесс. Коммуникация как действие определяется как процесс передачи сообщения от источника к получателю с целью изменить поведение последнего, обеспечивается передачу определенной информации от одного субъекта к другому. Коммуникация как взаимодействие предполагает введение элемента обратной связи. Коммуникация (коммуникационный процесс) – это обмен информацией между сторонами. Основная цель коммуникационного процесса – обеспечение понимания информации, поступающей к потребителю посредством обмена, общения [13, с. 7-8].

Ряд исследователей обратил внимание на значение коммуникации в менеджменте. Э. Мэйо исследовал влияние сущности межличностных отношений и их влияние на производительность труда. Ф. Ротлисбергер характеризуя «просвещенного менеджера», на первое место поставил совершенствование внутривозвратской коммуникации – формальной и неформальной структур делового социума. Г. Саймон обратил внимание на «эффект неформальных каналов информации» и необходимость их умелого использования менеджерами для утверждения своего авторитета [3].

Также в теории и практике менеджмента говорят о пяти стилях межличностной коммуникации (способах, с помощью которого строится коммуникационное взаимодействие с другими): открытие себя, реализация себя, замыкание в себе, защита себя, торговля за себя. Кроме того, в организационных коммуникациях существуют различные барьеры: искажение сообщений, информационные перегрузки, неудовлетворительная структура организации, семантический барьер, неумение слушать, искажение информации. Для совершенствования коммуникации рекомендуется внедрение системы обратной связи. Немаловажно, что коммуникация

выполняет роль связующего звена между функциями управления, планирования, организации, мотивации и контроля, т.е. в цикле менеджмента [12, с. 31-34, 37-38].

По сути, в отсутствии нормальной коммуникации нарушается нормальная работа предприятия. В таком случае ситуация становится некомфортной как для руководителя, так и для персонала, падают мотивация, качество работы, а следовательно, страдает результат.

Данные обстоятельства показывают необходимость совершенствования коммуникативных навыков студентов СПО при обучении их менеджменту, т.к. в противном случае будут затруднена как их социализация на рабочем месте, возможно негативное влияние на психологическое состояние, так и пострадает результат их труда и деятельности всего предприятия.

## 2. Философский аспект

В персоналистической философии межличностная коммуникация рассматривается как ценностный феномен, результатом взаимодействия личностей является взаимоопределение Я и Ты, созидание человеческой личности. Так, например, русский философ Н.О. Лосский обосновывал персонализм через исследование аксиологической компоненты человеческой личности – ценности бытия для себя и для другого [5, с. 75]. Более того, на почве исследования ценностной компоненты личностного бытия немецким постгегелевским теистом Г. Лотце (XIX век) в XX веке развилась полноценная философия диалога. Диалог Я и Ты можно рассматривать как диалог Бога и человека, как диалог двух личностей (людей) как социальных существ, как диалог двух конкретных личностей (мужчины и женщины), как диалог индивида и общества, и как отношения с вещами.

Французский философ-персоналист Ж. Лакруа отметил, что на формирование концепта «личность», «персона» оказали влияние следующие идеи. Во-первых, cogito Р. Декарта. Во-вторых, идея Ж.-Ж. Руссо о прозрачности людей друг для друга (взаимной понятности при общении и взаимодействии). В-третьих, идея И. Канта о взаимном уважении людьми друг друга. В-четвертых, Ж.-П. Прудон, если интерпретировать его идею радикального федерализма как радикальный персонализм, (как субъект федерации имеет максимально возможную свободу в составе государства, но остается его частью, так и человек обладает максимально возможной свободой и независимостью, но является неотъемлемой частью общества). В-пятых, идея Э. Мунье о вовлечении – высвобождении: человек, включаясь в общество как персона, а не как эгоистический индивид личность, освобождается [4, с. 5-158]. И вновь можно отметить ценностный, диалогический подход к человеческой личности.

Это первая сторона философского аспекта проблемы коммуникации. Вторая сторона – диалог с самим собой, рефлексия как собственного Я, внутреннего мира, так и собственной деятельности и культуры, прежде всего посредством мышления, чувств, воли. Способность личности к рефлексии, рефлексивность позволяет рассматривать процессы, происходящие во внутреннем мире человека и окружающем его мире, в качестве стороннего наблюдателя.

Кроме того, диалог с самим собой рассматривается и как диалог со своим бессознательным. Трактовка бессознательного компонента личности в качестве Другого близка в частности психоанализу Ж. Лакана. Лингвистический поворот оказал существенное влияние на философско-психологические представления французского мыслителя. Так, по его мнению, бессознательное структурировано как язык и, соответственно, возможно слышать речь Другого [1].

Таким образом, философский аспект проблемы межличностной коммуникации предполагает следующие аспекты: ценностный аспект индивидуально-личностного бытия, ценностную основу диалога Я и Ты, способность к рефлексии (рефлексивность), способность слышать самого себя (бессознательный компонент личности как партнер по диалогу).

## 3. Психологический аспект

Психологический аспект феномена межличностной коммуникации во многом продолжает философский, но вносит ряд уточнений. В философии обосновывается существование рефлекслируемого объекта, исследуются его онтологические основания, а психология исследует эмоционально-чувственное отношение человека к себе и миру, принимая Я, ценности, эмоции как данность. Психологическая рефлексия позволяет раскрыть содержательный и личностно-смысловой характер рефлекслируемых объектов, не углубляясь в их сущность, бытие. Также и диалог с бессознательным как Другим приобретает во многом технический характер (используются методики и техники различных версий психоанализа, аналитической психологии и т.д., т.е. глубинной психологии).

Как показала исследователь Г.В. Ожиганова, высшие рефлексивные способности человека направлены на поиск духовного Я и продвижение к нему, осознание наличия духовного Я, осуществление внутренней и внешней рефлексии с учетом задач духовного Я, исходя из него [8]. А исследователь А.В. Россохин в докторской диссертации показал лингвистический способ определения сформированности рефлексивного Я, также значение вербализованной диалогической рефлексии для развития личности и ее способностей [11, с. 10-25].

Помимо освоения способности к рефлексии и осознания ценностного характера личностного бытия, в психологии исследуется и проблематика диалога с бессознательным. Кроме лингвистических методов такого диалога Ж. Лакана, также можно отметить исследование сексуальности, либидо у З. Фрейда и его последователей, мышечного панциря у В. Райха, самоанализ у К. Хорни, взаимодействие с индивидуальным и коллективным (архетипы) бессознательным у К.Г. Юнга и т.д.

С точки зрения психологии личности важно понятие «психологически зрелой личности». Исследователь Ю.В. Ращупкина показала, что зрелость личности является вершиной ее развития. Зрелость представляет собой индивидуальный комплекс характеристик, позволяющий личности развиваться, адаптироваться в социуме, взаимодействовать с другими личностями. Зрелость бывает интеллектуальной, эмоциональной, социальной, а личностная зрелость является интегративным показателем. Основной составляющей зрелости личности является сформированность ценностно-мотивационной сферы (связана с эмоциональной и интеллектуальной зрелостью, особенностями самосознания). Зрелая личность способна к управлению и регуляции собственного поведения, хорошо знает себя, свои желания, может ими управлять, без посторонней помощи может сделать выбор, достигнуть поставленной цели [9].

Таким образом, психология продолжает на конкретном уровне исследование ценностного компонента человеческой личности, межличностный диалог, диалог с бессознательным, рефлексии, т.е. конкретных особенностей коммуникации. Однако, как показано в психологии, полноценную коммуникацию с другими людьми и самими собой может осуществлять лишь зрелая личность, у которой полностью сформирован ценностно-мотивационный компонент.

#### 4. Педагогический аспект

С учетом изложенного выше, можно сделать вывод, что познавательной задачей на занятиях по менеджменту является освоение нового материала, его закрепление, проверка знаний, а в качестве развивающей и воспитывающей – содействие личностному развитию студентов СПО, содействие формированию их личностной зрелости. И развитие коммуникативных навыков – лишь часть этой работы. В контексте коммуникативных навыков, как показано выше, необходимо развивать рефлексивный компонент личности студентов СПО, диалогический (способность понимать себя и другого, осознание ценностного аспекта личностного бытия), а также целостно-мотивационный компонент в целом. Другое дело, что для решения задачи по полноценному содействию становления студента СПО как зрелой личности



преподавателю самому необходимо являться таковой личностью, хотя бы стремится к этому, ведь студентам необходим образец. Ведь нельзя с точностью сказать встретит ли студент СПО таковой образец в своем круге общения.

Одной из составляющих зрелой личности является позиция безусловного принятия партнера по диалогу, с партнером вполне нормально не согласиться, но не имеет психологического и личностного смысла без необходимости вступать с ним в конфронтацию. В диссертации исследователя Е.Ю. Лукиной подробно рассматривается формирование гуманистической позиции на безусловное принятие учащегося преподавателем. Как отметил исследователь, «необходимость становления позиции безусловного принятия ребенка у будущего учителя обусловлена потребностями духовного возрождения общества, нравственного обновления образования. Позиция безусловного принятия ребенка является основой профессиональной компетентности учителя» [6].

Продолжая тему гуманистического отношения преподавателя к ученику, исследователь О.А. Луценко отметила: «Позиция ненасилия будущего учителя – это система устойчивых субъективных отношений студентов к профессионально-педагогической деятельности, основанная на принятии ненасилия как общечеловеческой и педагогической ценности, выражающаяся в способности выбора способов профессиональной деятельности, не ущемляющих личностное достоинство, без использования открытых и скрытых форм принуждения» [7, с. 7].

Исследователь Ю.С. Репринцева в своей диссертации вышла на определение «технологии ценностного обучения», в котором отметила возможность гарантированного результата в формировании ценностного эмоционального компонента личности школьников на уроках географии, более того, она также выделила ряд методических принципов, реализация которых делает возможным ценностное самоопределение школьников на уроках географии [10, с. 15].

В плане экономических дисциплин, в т.ч. менеджмента, создание технологии ценностного обучения является актуальной задачей. Решение данной задачи может способствовать становлению психологической, личностной зрелости студентов СПО, в т.ч. совершенствованию их коммуникативных навыков.

В этом смысле важно использовать при обучении студентов СПО менеджменту больше диалогических форм и методов работы, стремится услышать каждого, также показывать образцы рефлексии и практиковать ее со студентами, формируя рефлексивность как свойство, способность личности студента СПО. Также возможно учебный материал подавать с различных позиций, в.ч. используя его философскую и психологическую интерпретацию. Это важно в плане формирования полифоничности восприятия, а, значит, установки на безусловное принятие собеседника.

Но это чисто методологическая сторона. Другая сторона – личность преподавателя. Возможность преподавателя способствовать становлению личностной зрелости студентов СПО (в т.ч. совершенствованию коммуникативных навыков) всецело зависит от его степени личностной зрелости и развитости у него коммуникативных навыков. В этом для преподавателей актуально самостоятельное изучение психологии и исследование собственных психологических особенностей.

\*\*\*

Итак, возможность совершенствования коммуникативных навыков студентов СПО в процессе обучения менеджменту с педагогической точки зрения зависит от ряда обстоятельств. Во-первых, самое простое, от количества и качества применения диалогических форм и методов работы на занятиях по менеджменту. Во-вторых, от наличия или отсутствия технологии ценностного обучения экономическим дисциплинам в СПО в рамках личностноориентированной педагогики (таковая технология отсутствует). В-третьих, от понимания преподавателем философско-психологической сущности коммуникации, ее значения, а также знания того, что собой представляет зрелая личность и ценностно-мотивационный компонент личности. Это

позволяет преподавателю объяснять менеджмент на метеуровне, т.е. с философско-психологических позиций. В-четвертых, от особенностей личности самого преподавателя: степени его личностной зрелости, сформированности ценностно-эмоционального компонента, а также степени развития коммуникативных навыков самого преподавателя.

В этой связи решение задачи по личностному развитию студентов СПО и совершенствованию их коммуникативных навыков в процессе их обучения менеджменту требует как создания полноценных педагогических условий (технологии личностного и ценностного развития студентов СПО при изучении экономических дисциплин), так и личностного развития самих преподавателей.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Автономова Н.С. Бессознательное [Электронный ресурс]. – URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0163c5e8001b7f22d8c1e763> (дата обращения: 01.03.2021).
2. Адамьянц Т.З. О коммуникативных навыках современных детей [Электронный ресурс]. URL: [https://www.isras.ru/blog\\_ad\\_2.html?&printmode](https://www.isras.ru/blog_ad_2.html?&printmode) (дата обращения: 01.03.2021).
3. Григорьева Н.Н. Коммуникационный менеджмент: учебный курс [Электронный ресурс]. – URL: <https://web.archive.org/web/20121228004129/http://www.e-college.ru/xbooks/xbook157/book/index/index.html> (дата обращения: 01.03.2021).
4. Лакруа Ж. Избранное: персонализм. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 608 с.
5. Лосский Н.О. Ценность и бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей. – Париж: YMCA-PRESS, 1931. – 135 с.
6. Лукина Е.Ю. Педагогическая поддержка становления позиции безусловного принятия ребенка у студента педагогического вуза: дисс. канд. пед. н. – Хабаровск: ХГПУ, 2002. – 267 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-podderzhka-stanovleniya-pozitsii-bezuslovnogo-prinyatiya-rebenka-u-studenta> (дата обращения: 01.03.2021).
7. Луценко О.А. Педагогические условия становления позиции ненасилия у студентов педагогического вуза: автореф. дисс. канд. пед. н. – Хабаровск: ХГПУ, 2005. – 24 с.
8. Ожиганова Г.В. Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 4. – С. 56-60.
9. Ращупкина Ю.В. Зрелая личность: психологические подходы к исследованию // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2013. – № 11/3. – С. 24-27.
10. Репринцева Ю.С. Концепция ценностного самоопределения обучающихся в процессе изучения школьной географии: автореф. дисс. д. пед. н. – М.: МПГУ, 2018. – 50 с.
11. Россохин А.В. Психология рефлексии измененных состояний сознания: автореф. док. псих. н. – М.: МГУ, 2009.
12. Ружанская Л.С. Общий менеджмент: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 116 с.
13. Сафина А.А. Коммуникационный менеджмент: учеб. пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 104 с.
14. Толкач И.Ф. Коммуникативные умения современного менеджера [Электронный ресурс]. – URL: <https://rep.bsatu.by/bitstream/doc/340/1/Tolkach-I-F-Kommunikativnye-umeniya-sovremennogo-menedzhera.pdf> (дата обращения: 01.03.2021).



## ПОЛИТОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ

УДК 328.28

### НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО АНАРХИЗМА: НОВАЯ РЕВОЛЮЦИОННАЯ АЛЬТЕРНАТИВА

**М.К. Арчаков,**

доктор политических наук, профессор кафедры  
всеобщей истории, философии и культурологии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Актуальной проблемой укрепления политического режима в современной России стала борьба с проявлениями радикального уличного протеста, грозящего принять различные формы политического экстремизма. К тому же основу для проявления различных видов экстремистской деятельности составляют устойчивые конфликты и противоречия, социальная нестабильность, отсутствие в обществе сплоченности – все эти явления характерны и для развития современной России.

В силу чего, используя различные виды противоправной деятельности, различные радикальные организации и группировки стремятся к разжиганию, эскалации конфликтов, что создает реальную угрозу национальной безопасности современной России. Нередко такие организации, помимо участия в уличных акциях протеста, прибегают к созданию устойчивых групп, способных на применение насильственных, террористических форм борьбы для достижения политических целей.

Примерами такой деятельности были российские события середины 1990-х годов. Тогда наряду с мирными протестами и демонстрациями против политики Б.Н. Ельцина и российского руководства, стали формироваться организации, пожелавшие вместо «пустых разговоров» перейти к силовому решению проблемы – дестабилизации ситуации в стране и как результат, свержению режима Б. Ельцина. Одной из таких групп стала леворадикальная организация «Новая Революционная Инициатива» (НРА), возникшая в начале 1996 г. и объединившая представителей от различных анархистских групп, главным образом, входивших в «Ассоциацию Движений Анархистов» (АДА), а также несколько членов одного из поныне действующих «комсомолов» – РКСМ (б). До недавнего времени среди левых радикалов, публицистов, обществоведов велись споры об идеологической ориентации НРА, то есть, являлась ли она организацией «новых левых», или какой другой более «традиционной» (комсомол, анархисты и т.д.) левой структурой. Однако исследование, проведенное Д.Е. Бученковым, позволяет утверждать, что в данной группе состояли преимущественно представители различных анархистских организаций, таких как «Московский Клуб Анархистов, Ассоциация Движений Анархистов, «Хранители радуги», Федерация Анархистов Кубани, Иркутская организация Конфедерации Анархо-Синдикалистов» [2, с. 130].

Идеология НРА в силу различных причин: относительно недолгий срок существования организации, нелегальный (закрытый) характер, предполагающий

отсутствие теоретических дискуссий, отсутствие общепризнанного идеолога (или участника, ответственного за разработку идеологии) в группе, участие в деятельности организации представителей разных идеологических направлений (главным образом, анархо-коммунистов и сторонников марксизма-ленинизма) приобрела четко выраженный эклектичный характер.

Большинство участников НРА (А. Бирюков, Л. Романова, О. Невская и др.) были сторонниками левого (антикапиталистического) направления в современном анархизме, представленного в организации анархо-коммунизмом и развитого в трудах П.А. Кропоткина и близких ему теоретиков, таких как Э. Малатеста, М. Букчин и др.

Целью анархо-коммунизма, или либертарного коммунизма, является установление безвластного общества, основанного на взаимопомощи и солидарности всех людей. Анархо-коммунизм исходит из идеи о том, что свободное общество должно состоять из самоуправляющихся коммун и общин, внутри которых действует принцип прямой демократии и в которых организовано коллективное использование средств производства. Подобно марксистам анархо-коммунисты выступают за бесклассовое общество – коммунизм, в котором не будет частной собственности, государства, эксплуатации человека человеком. Однако в отличие от марксистов-ленинцев анархо-коммунисты против создания авангардной пролетарской партии и установления диктатуры пролетариата.

Следование анархо-коммунистическим идеям, отрицающим необходимость создания авангардной пролетарской партии, отразилось и на представлениях большинства участников о роли и месте НРА в революционном движении. Так, большинство членов НРА придерживалось анархистских взглядов и поэтому отвергло необходимость создания централизованной организации по типу политической партии со своим руководством, техническим аппаратом, иерархией участников, программными документами, уставом и т.д. По нашему мнению, организация НРА рассматривалась ее участниками как, прежде всего, революционное сообщество, созданное для осуществления практической (террористической) деятельности в отличие от бесконечных разговоров о революции в среде российских леворадикалов. Поэтому задача НРА была не в том, чтобы возглавить революционное движение, а в том, чтобы своим примером показать возможность и необходимость революционной борьбы с правящим режимом в РФ. Тем более отвратительной для НРА была идея захвата власти ради власти, поэтому ее члены считали себя теми, «кому чужда борьба за власть и бездумная свара за лучшее место под солнцем» [3, с. 131].

Основой идеологии НРА была идея социалистической революции как необходимого способа для общественных преобразований, уничтожения государства, классов, наций и т.д. Однако представление об этой революции у членов организации было разным. У анархистской части НРА взгляды на осуществление революции так или иначе были связаны с теоретическим наследием П.А. Кропоткина. Он считал, что наступление нового строя произойдет путем социальной революции, т.е. посредством насильственного ниспровержения старого строя, которое хоть и совершится само собой, но подготовка к которому есть обязанность тех, которые предвидят ход развития. Поэтому задачей всех тех, которые предвидят ход развития, должно быть подготовка умов к предстоящей революции. По мнению П.А. Кропоткина, это и есть задача тайных обществ и революционных организаций. Прежде всего «необходимо проповедовать цель революции и словом и делом, пока она ко дню восстания не станет вполне популярной; необходимо объявление войны современному обществу, попытки восстания, акты мести при которых один акт рождает другие...» [7, с. 169]. Нетрудно предположить, что под «актами мести» левые экстремисты понимали подготовку и осуществление террористических актов против институтов политической

системы. Поэтому анархо-коммунисты полагали, что осуществление экстремистских действий, главным образом, демонстрационных терактов как раз и будет пропагандой революции, воздействием на умы, примером для подражания и т.д.

Тогда как другая часть НРА, стоящая на позициях РКСМ (б) и разделяющая базовые положения марксизма-ленинизма, исходила из убеждения, что единственный путь победы коммунизма – коммунистическая революция, первым этапом которой будет социалистическая революция, которая приведет рабочий класс к власти – диктатуре пролетариата, как последней форме государства. Поэтому сторонники марксизма-ленинизма рассматривали НРА как боевой авангард пролетариата, который хотя и не должен возглавить пролетариат, но должен попытаться развязать пролетарскую (социалистическую) революцию. Однако в отличие от большинства членов РКСМ (б) «комсомольцы» из НРА полагали, что пустыми обсуждениями, мирными митингами и шествиями пролетарскую революцию не развязать и поэтому остановились на заведомо экстремистских способах борьбы, что, по всей видимости, и привело их в ряды НРА.

В целом, члены НРА предполагали революционным путем изменить политическую систему и соответствующими действиями доказать, что они выступают принципиально не только против всех институтов и органов классового врага, против государственных инстанций и спецслужб, но и против всех официальных представителей этих учреждений и организаций, против высших чиновников, судей, директоров, олигархов, «новых русских» и т.д.

Революция должна была быть направлена, прежде всего, против государственно-милитаристской системы и поэтому должна иметь не авторитарный, а справедливый характер, что действительно приведет к установлению свободного общества. Вообще, проблема борьбы с государством носит основополагающий характер для любой анархистской организации. Сторонники анархо-коммунизма и анархисты других направлений (например, правого анархизма) в НРА одинаково расценивали государство как препятствие для развития человечества, как «абсолютное Зло», и поэтому революция должна с первого дня уничтожить окончательно государство и все государственные учреждения. Тогда как сторонники марксизма-ленинизма (согласно теории) предполагали необходимым установление диктатуры пролетариата как последней формы государственного устройства. Тем не менее вопрос о судьбе государства широкого обсуждения в НРА не получил, поскольку мог привести к спорам и разногласиям, хотя позицию анархистов разделяло большинство членов организации.

Объединительным началом между анархистами и «комсомольцами» в НРА было негативное отношение к так называемому «государственному милитаризму». А именно члены организации критиковали войну в Чечне, всеобщую воинскую повинность, неуставные отношения в армии и т.д. Большинство членов НРА оценивало войну в Чечне со стороны России – как империалистическую и колониальную, определяя ее не как внутрirosсийский конфликт по усмирению взбунтовавшегося субъекта Российской Федерации, а как имперское завоевание пытающейся сохранить свой авторитет империи. В силу чего члены НРА пытались обратить внимание общества на необходимость прекращения войны демонстрационными терактами в помещениях московских военкоматов в отличие от большинства левых организаций, собирающих немногочисленные митинги протеста или распространяющих агитационные материалы. Интересно, что после ареста активистов НРА, уже в ходе контртеррористической операции в Чечне в 2000-х гг., анархисты использовали сугубо мирные формы протеста – пикеты, митинги, граффити.

Любая экстремистская идеология определяет образ врага, который служит непреодолимым препятствием на пути к строительству светлого будущего и поэтому нуждается в четкой конкретизации и последующей изоляции или физической ликвидации. Безусловно, основной враг для левых экстремистов не только буржуазное государство, но и вся система капиталистических отношений. Однако такая точка зрения характерна не для всех сторонников анархистских взглядов. Среди участников НРА на антикапиталистических позициях стояли анархо-коммунисты и «комсомольцы», тогда как представители «Ассоциации Движений Анархистов» (АДА) имели собственную точку зрения, которую можно охарактеризовать как правый анархизм.

Правый анархизм, в отличие от анархо-коммунизма, основывается на принципе естественных прав, признании свободных рыночных отношений, существовании частной собственности, которая была приобретена благодаря труду, торговле или получена в подарок. Поэтому основой правого анархизма является такое течение анархистской мысли, как анархо-капитализм, выражающийся в отрицании любой формы государственной власти, но в поддержке конкурентоспособного рынка как основного механизма для развития свободного общества.

В целом, социально-экономические представления членов НРА, изложенные в «Заявлении № 1», были ограничены простым перечислением негативных явлений российского капитализма – затяжной экономической кризис, инфляция, обнищание населения вследствие «шоковой терапии» рыночных реформ, рост безработицы и социального неравенства, усиление эксплуатации трудящихся, коррупция и бюрократизация в обществе. По всей видимости, глубокий теоретический анализ экономических проблем России участниками НРА не осуществлялся, поскольку, на наш взгляд, во-первых, НРА создавалась как организация прямого действия и легально пропагандировать свои идеи в обществе не планировала. Во-вторых, особенностью практически всех экстремистских идеологий является сознательное упрощение своих мировоззренческих установок, придание им лозунговой формы в целях более яркого, доступного обоснования совершения тех или иных экстремистских действий.

В отличие от леворадикальных организаций и групп, НРА была нацелена на использование террористических действий, что, естественно, ставило вопрос о важности их обоснования, а также необходимости приятия именно таких действий всеми участниками этой организации. Как отмечал в своем письме А. Бирюков: «Будет правильным считать НРА организацией левой направленности, оказывающей сопротивление антинародной политике правящего режима, в том числе и террористической деятельностью» [1, с. 4].

По всей видимости, члены НРА обосновывали свою террористическую деятельность, исходя из отрицания общечеловеческих норм морали, считая, что только их борьба за справедливое общество – высокоморальна и поэтому обладает правом на создание новых нравственных устоев для всего общества. Отсюда убежденность в том, что только насилие, вооруженная борьба – единственное средство преобразования окружающего мира. Как утверждала одна из активисток НРА Л. Романова: «Можно сломать много копий в спорах о политических убеждениях, верных методах политической борьбы и моральных принципах. Но невозможно, на примере нашего дела, отрицать главное: в этой стране установился режим правового беспредела и политической расправы. И нет иного пути сопротивления, кроме революционного. И нет иного выхода из сложившейся ситуации, кроме вооруженной борьбы» [4, с. 1].

Таким образом, по нашему мнению, идеология организации «Новая Революционная Инициатива» носила экстремистский характер. Несмотря на то, что

идеологические установки НРА отличались эклектичностью, ее основой стали, преимущественно, анархистские идеи и установки.

Проанализируем проявления политического экстремизма в деятельности анархистской организации «Новая Революционная Альтернатива» (НРА). На наш взгляд, экстремистская деятельность данной организации может быть диагностирована на основе следующих признаков (критериев).

Во-первых, проявление агрессивной реакции, направленной против существующего социального порядка и его представителей. Так, объектами агрессии (террористических актов) для НРА становились военкоматы, Главная военная прокуратура РФ, приемная ФСБ и т.д. Проявление агрессии отразилось и в документах данной организации. Например, 16 октября 1996 г. редакции нескольких столичных газет получили факсы с «Заявлением № 1», подписанные организацией «Новая Революционная Альтернатива» (НРА), где говорилось, что «мы, боевая группа «Новой Революционной Альтернативы» (НРА), принимаем на себя ответственность за эту акцию (теракт – *Авт.*)» и «готовы физически уничтожить новых русских»[5; с. 113].

Во-вторых, применение нелегитимного политического насилия, что предполагает целенаправленные действия насильственного характера. Основной целью НРА стала подготовка и осуществление вооруженного восстания (революции) с целью свержения конституционного строя РФ.

Средствами достижения своих целей левые экстремисты избрали осуществление террористических актов. Так, боевиками НРА были осуществлены взрывы 9 октября 1996 г. в здании Северо-восточного военкомата г. Москвы, 13 июля 1997 г. у входа в здание Главной военной прокуратуры РФ, 1 августа 1998 г. и 4 апреля 1999 г. – в приемной ФСБ (г. Москва). Таким образом, применение насильственных действий боевиками НРА носило целенаправленный характер и осуществлялось по политическим мотивам.

В-третьих, экстремистская деятельность НРА была идеологически обоснованной. Представители этой организации не просто совершали криминальные деяния, но и стремились обосновать их на основе анархистских идей.

В-четвертых, действия левых экстремистов носили публичный характер и осуществлялись с обязательным уведомлением различных СМИ. Так, представителями НРА рассылались факсы в редакции столичных газет с сообщениями о проведенных террористических актах.

В-пятых, деятельность членов НРА была связана с совершением уголовно-наказуемых деяний (противоправность). Вместе с тем этот признак может применяться и для определения экстремистских действий юридического лица, когда встает вопрос о его ликвидации или запрете деятельности. Однако деятельность НРА была прекращена в связи с уголовным преследованием ее членов и более не возобновлялась. Данная организация не была зарегистрирована в соответствии с законом, не имела права юридического лица, и ее деятельность не была ликвидирована или запрещена по решению какой-либо судебной инстанции.

В-шестых, деятельность осуществлялась в составе группы (корпоративность). Поэтому для участников НРА было характерно коллективное представление о достижении поставленной цели (подготовка и осуществление революции), обоснованное экстремистской идеологией.

Таким образом, исследовав деятельность НРА можно сделать следующие выводы.

1. Сложная социально-экономическая ситуация в стране в середине 1990-х гг. (рыночная «шокотерапия», задержки с выплатами зарплат, пенсий, пособий, рост безработицы и обнищания населения, военные неудачи в Чечне и т.д.) привела к росту агрессивных настроений в среде левых организаций и групп. Выразителями данных



настроений стали члены НРА, взявшие за основу тактику осуществления экстремистской деятельности посредством организации минирования и подрыва объектов государственного и общественного значения.

2. Террористические акты, организованные НРА, носили преимущественно демонстрационный характер (стремление избежать жертв, в том числе, особенно, случайных). По всей видимости, данными актами участники НРА пытались обратить внимание органов власти на назревшие и не решаемые социально-экономические проблемы в российском обществе.

3. Экстремистская деятельность НРА не получила дальнейшего развития как в силу отсутствия поддержки не только своей леворадикальной среды (непопулярность терроризма, слабость и раздробленность левых организаций и групп), но и по причине отсутствия организованного протестного движения против политики президента Б.Н. Ельцина. Выборы 2000 г. и приход к президентской власти В.В. Путина дали некоторую надежду на изменение сложившейся социально-политической ситуации в стране, что отразилось и на настроениях в левой части политического спектра, когда продолжение борьбы с режимом представлялось левым организациям вполне легальным, в пределах, разрешенных действующим законодательством.

4. Одной из особенностей деятельности НРА было отсутствие не просто необходимой технической подготовки, но, главным образом, отсутствовала психологическая готовность, осознание перспективы и возможных последствий своих действий. То есть в отличие от, например, исламских экстремистов, участники НРА были абсолютно не готовы к ведению длительной партизанской (террористической) войны с режимом. Например, судя по материалам дела, за участниками НРА велась длительная слежка. Их тщательно прослушивали: в деле упоминаются 68 кассет с записями разговоров обвиняемых. Так, они слишком откровенно общались по телефону и обсуждали подробности случившегося с ненадежными людьми[6].

5. Экстремистский характер НРА подтверждает применение ее участниками различных видов насильственных действий. Во-первых, использование физического насилия – минирование и подрывы военкоматов и приемной ФСБ в деле НРА не исключали «случайных» жертв. Во-вторых, уничтожение (повреждение) материальных объектов в политических целях – в деле НРА объектами выступали: помещения военкоматов, общественная приемная ФСБ, вход в здание Военной прокуратуры. В-третьих, морально-психологическое насилие – участники НРА обращались с публичными заявлениями в СМИ, в которых содержались угрозы и призывы к осуществлению насилия в отношении определенных социальных групп и представителей органов государственной власти.

В целом, несмотря на слабую организацию, неподготовленность к серьезной борьбе, отсутствие необходимого профессионализма, известную долю «демонстративности», деятельность НРА вполне можно квалифицировать как экстремистскую, совершаемую общественно-опасным способом, с возможными необратимыми последствиями для жизни и здоровья граждан России.

Таким образом, радикализация уличного протеста вполне может привести к созданию подобных НРА экстремистских группировок, деятельность которых будет носить прямую угрозу государству и институтам гражданского общества в современной России.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Бирюков А. Письмо политзаключенного Александра Бирюкова в редакцию анархистского бюллетеня «Права и воля» // Права и воля. – 2001. – № 7. – С. 3-4.

2. Бученков Д.Е. Анархисты в России в конце XX века. – М., 2009. – 252 с.
3. Заявление № 1. Новая Революционная Альтернатива // Д.Е. Бученков. Анархисты в России в конце XX века. – М., 2009. – 252 с.
4. Романова Л. Та реальность, которая нас объединит // За волю. – 2005. – № 3. – С. 1-2.
5. Стогов И. Революция сейчас. – М., 2003. – 324 с.
6. Тарасов А. История одной полицейской провокации [Электронный ресурс]. – URL: [http://fractal-vortex.narod.ru/Tarasov/Alexander\\_Tarasov\\_2a.htm](http://fractal-vortex.narod.ru/Tarasov/Alexander_Tarasov_2a.htm) (дата обращения 23. 12. 2020).
7. Эльцбахер П. Анархизм. Суть анархизма. – М., 2009. – 348 с.





## ФИЛОСОФИЯ

УДК 111.12 + 159.923

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «РЕФЛЕКСИЯ» И «ОСОЗНАВАНИЕ»  
В ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Г.К. Эзри,

соискатель

департамента философии и религиоведения  
Дальневосточного федерального университета

Начиная с эпохи античности, человек стал интересоваться самопознанием, изучением своего психологического, душевного состояния. В истории философской и психологической мысли значительное внимание уделялось и уделяется тем или иным аспектам самопознания. Настоящая статья посвящена исследованию феноменов «рефлексии» и «осознания», т.е. цель данной работы – изучение философских и психологических особенностей рефлексии и осознания как феноменов в контексте субъективного времени личности.

## 1. Рефлексия в истории философии

С историко-философской точки зрения рассмотрение рефлексии в контексте субъективного времени личности диктуется тем обстоятельством, что традиция рефлексии, заложенная в трудах Григория Богослова и Августина Блаженного, изначально помещалась в контекст времени. Данная традиция была продолжена и развита Рене Декартом и Готфридом Лейбницем и в таком виде стала основой для дальнейших философских и психологических изысканий.

Основным предметом рефлексии Григория Богослова и Августина Блаженного было человеческое Я, человеческая личность.

В творчестве Григория Богослова аспект временности человека проявился в виде аллюзии как гераклитовскую диалектику (река и ее течение). «Кто я был?.. Кто я теперь? И чем я буду? Ни я не знаю этого, ни тот, кто обильнее меня мудростью... Я существую. Скажи: что это значит? Иная часть меня самого уже прошла, иное я теперь, а иным я буду, если только буду. Я не что либо неперменное, но ток мутной реки, который непрестанно притекает и ни на минуту не стоит на месте. Чем из этого назовешь меня? Что наиболее, по твоему, составляет мое «я»? Объясни мне это, но смотри, чтобы теперь этот самый «я», который стою перед тобою, не ушел от тебя. Никогда не перейдешь в другой раз по тому же течению реки, по которому переходил ты прежде. Никогда не увидишь человека таким же, каким ты его видел прежде» [цит. по 3]. Пусть греческий мыслитель напрямую не говорил о времени, но, тем не менее, он показал различие человеческого Я в прошлом, настоящем и будущем, его постоянное изменение.

В свою очередь Августин Блаженный напрямую упоминал категорию «время» в процессе рефлексии Я. «Одним Бог заповедал одно, другим – другое, в соответствии с условиями времени, но и те и другие служили одной и той же правде: так, доспехи подходят тому же самому человеку, одни для одной части тела, другие для другой; в течение того ж самого дня одним и тем же делом сейчас можно заниматься а через час уже нельзя; в той же самой усадьбе в одном углу разрешено н

приказано делать то, что в другом справедливо запрещено и подлежит наказанию. Значит, правда бывает разной и меняется? Нет, но время, которым она управляет, протекает разно: это ведь время» [1, с. 73-74]. В данном случае динамичность проявляется в различных возможностях реализации Я в связи с изменчивым характером времени.

Итак, антропологическое учение Августина Блаженного и Григория Богослова обладают чертами сходства: в обоих случаях Я рефлексивируется как часть внутреннего человека, как его изменяемая часть.

Кроме того, Августин Блаженный обосновал идею самодоверности Я. Эта идея получила развитие у Рене Декарта: подвергнув сомнению чувства и мысли, философ показал ясность и отчетливость мыслящего Я человека. Продолжая данную традицию, Готфрид Лейбниц показал онтологические возможности рефлексии: на основании внутреннего опыта возможно утверждать субстанциальный характер человеческой души [11, с. 247, 268]. Также философ развил учение о способности монад к перцепции и апперцепции.

Общим моментом рефлексии Я в творчестве Августина Блаженного, Рене Декарта и Готфрида Лейбница является интеллектуальный, познавательный характер рефлексии, т.е. рефлексия совершается с помощью рассудка. В то же самое время для Григория Богослова рефлексия Я – это диалог с собой, который далеко не всегда носит интеллектуальный характер. Немецкий постгегелевский теист Густав Тейхмюллер преодолел интеллектуальный характер рефлексии, обосновав отличие между сознанием Я (самосознанием) и знанием о нем [11, с. 292-319].

В данном случае на примере спиритуалистической философии представлен взгляд на рефлексию как на деятельность самопознания, раскрывающую особенности внутреннего мира человека, по крайней мере, на один из его аспектов – Я. Но, кроме того, Григорий Богослов и Августин Блаженный подвергли рефлексии также свои, эмоции, чувства, ценности, убеждения. В этом смысле в их трудах внутренний мир человека был полноценно раскрыт.

Также значительна роль рефлексии у Иоганна Фихте и Георга Гегеля. Первый отождествил ее с философией, наукоучением, мышлением о мышлении, второй – рассматривал как движущую силу развития духа, как необходимый момент познавательной деятельности [6].

С другой же стороны, рефлексия представляет собой осмысление человеком своих действий, культуры ее оснований, метод философии посредством собственного разума. На рубеже XIX и XX вв. в европейской философии возросла роль рефлексии. В этом смысле наиболее показательно появление и развитие феноменологии Эдмунда Гуссерле. В феноменологии рефлексия приобрела универсальное методологическое значение. Философ обосновал существование естественной и феноменологической (трансцендентальной) рефлексии. Задача последней – выявление ноэтически-ноэматических переживаний, которые являются коррелятами сознания и из которых конституируются объекты. В современной философии неотомисты сохраняют интерес к рефлексии. Они выделяют психологическую и трансцендентальную (делится на логическую и онтологическую) рефлексии. Психологическая рефлексия определяет возможности психологии и антропологии, трансцендентальная – обосновывает возможность собственно философии [6].

Таким образом, во-первых, объектами рефлексии являются как внутренний мир человека (человеческое Я и эмоционально-ценностный компонент личности), так и окружающий человека мир (деятельность человека и культура).

Во-вторых, в философии критериями выделения видов рефлексии являются компонент личности, который осуществляет рефлексии (интеллект, воля,

самосознание), задача, которую преследует рефлексия (психология – психологическая, естественная, философия – феноменологическая, трансцендентальная).

В-третьих, с одной стороны, у Григория Богослова и Августина Аврелия человеческая личность, Я пребывают во времени, следовательно и рефлексия имеет временный характер, с другой стороны, Григорий Богослов показал, что рефлексия имеет диалогический характер, а у поздних авторов, Рене Декарта, Готфрида Лейбница, Густава Тейхмюллера, рефлексия предполагает противопоставление вечности и времени – рефлексия выпадает из времени, рефлексия происходит из-за пределов времени, происходит удвоение на рефлекслирующее и рефлекслируемое.

## 2. Рефлексия в психологии

Как показали исследователи С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов и Г.В. Ожиганова, объектами рефлексии и ее типами в психологии являются: знания о ролевой структуре и позициональной организации коллективного взаимодействия (кооперативный тип); представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков (коммуникативный); свои поступки и образы собственного «я» как индивидуальности (личностный); знания об объекте и способы действия с ним (интеллектуальный) [7; 9]. Рефлексия соотносится с самосознанием, саморегуляцией, саморазвитием, позволяет человеку видеть суть вещей, осознать, понимать причины и следствия, анализировать опыт, чувства, переживания, прогнозировать события, осознать цели, ценности, смыслы [7].

Итак, одной из проблем рефлексии в психологии и философии является проблематика человеческого Я, но психология, в отличие от философии, не обосновывает его существования, а выявляет отношение человека к себе как к объекту жизнедеятельности, определяет как человек оценивает себя в мире. В такой логике В.С. Мухина разработала учение о структурных звеньях самосознания. Она выделила следующие звенья. Эмоционально-ценностное отношение человека к себе телесному, к своему имени, к индивидуальному психическому «Я»; притязание на признание; половая идентификация; психологическое время личности (прошлое, настоящее, будущее); социально-нормативное пространство личности – её права и обязанности [5]. В отличие от Густава Тейхмюллера, В.С. Мухина субъективное время человеческой личности включила в структуру самосознания. Но при этом отечественный исследователь вывела Я, взятое отдельно от эмоционально-ценностного отношения к нему, за пределы самосознания, которое связывала с осознанием времени, а немецкий мыслитель трактовал самосознание как сознание Я и выводил его за пределы времени.

В современной психологии личности развивается такая отрасль, как рефлексия измененных состояний сознания. В ее рамках проблемы рефлексии рассматриваются на стыке психологии, психиатрии, философии. В рамках данной дисциплины, как показал исследователь А.В. Россохин, можно выделить следующие виды рефлексии: «обращение внимания на себя и на содержание собственного сознания; «называние» происходящего с использованием индивидуальной системы значений; «осмысление» отдельного явления в логике целостной многоуровневой смысловой сферы личности». Также А.В. Россохин показал, что процесс смыслопорождения, преобразования сознания и самосознания актуализируется в случае вербализации внутреннего диалога, диалогическая рефлексия трансформирует рефлексивные процессы после чего новые способы рефлексии фиксируются в нарративном уровне. Также рефлексия способствует усилению «наблюдающего рефлексивного Я» [8, с. 10-11, 22].

Таким образом, во-первых, в психологии, в отличие от философии, субъективное время личности входит в структуру самосознания и рефлексии.

Во-вторых, в философии обосновывается существование рефлекслируемого объекта, исследуются его онтологические основания, а психология исследует

эмоционально-чувственное отношение человека к себе и миру, принимая Я, ценности, эмоции как данность.

В-третьих, психологическая рефлексия позволяет раскрыть содержательный и личностно-смысловой характер рефлекслируемых объектов, не углубляясь в их сущность, бытие.

### 3. Осознание как психологическая категория

Как показала исследователь Т.О. Ушакова, осознание представляет собой: видение происходящего во внутреннем и внешнем мире, целостное и непосредственное переживание происходящего (в противоположность обдумыванию происходящего), включает действие, согласует внутреннее и внешнее [10]. В таком случае личность одновременно переживает, наблюдает и действует, находясь в моменте здесь-и-сейчас. В этом смысле осознание происходит только в настоящем, буквально сейчас, прошлое и будущее теряют свой смысл, есть только момент теперь.

В гештальт-психологии осознание существует в трех зонах – внутренняя (телесные ощущения), внешняя (чувства, поведения, речь, действия), средняя (интеллектуальное и эмоциональное понимание опыта, мыслей, убеждений, фантазий, воспоминаний, ожиданий). Если осознание фиксируется в одной из зон, возникает дисбаланс, ведущий к психосоматике [2]. То есть какая-то часть внутреннего мира человека может выпадать из его восприятия, выпадать из настоящего, из момента сейчас, но напомнить человеку «в будущем» через психосматику.

Как показала исследователь Л.М. Куроедова, осознание в гештальт-психологии удобнее рассматривать одновременно как Awareness (проживание, переживание, сознание) и Consciousness (осознание, понимание). Первое представляет собой полную вовлеченность в процесс, объединяет восприятие и действие, происходит здесь-и-сейчас. Второе требует участия рефлексии, мышления, протекает с участием внутренней речи, знаковой (символической) системы, что позволяет выходить за пределы здесь-и-сейчас. Осознание позволяет достичь ясного осознания внутренней и внешней реальности, то они способны самостоятельно разрешить поставленные перед собой любые задачи [4]. То есть в чистом переживании, осознании для выхода за пределы настоящего требуется участие рефлексии, мышления, знаков и символов.

Таким образом, во-первых, осознание, в отличие от рефлексии, не позволяет посмотреть на происходящее со стороны в разрезе прошлого, настоящего и будущего, оно принадлежит настоящему, моменту здесь-и-теперь, выпасть из сейчас возможно либо в рефлексию, либо в психосматику.

Во-вторых, при осознании личность, субъект отождествляется со своим содержанием, переживанием, субъект проживает, чувствует, а не размышляет.

\*\*\*

Итак, в настоящей статье рассмотрены рефлексия в философском и психологическом измерениях, а также осознание в психологии. В философии человек рефлексрует собственное Я, ценности, культуру, собственные действия и т.д., добираясь до их сути, обосновывая их. В психологии личность рефлексрует свое переживание чего-либо, отношение к нему. В осознании человеку проживает, чувствует, не размышляя.

Три данных феномена в той или иной степени принадлежат субъективному времени личности. В философской рефлексии человек стремится выйти за его пределы, выйти за пределы своей субъективности. В психологической рефлексии человек стремится осмыслить, понять как он переживает собственную субъективность. В осознании человек переживает собственную субъективность, не стремясь понять как. Отсюда и три разных отношения к времени. В рефлексии человек стремится выйти за пределы собственного субъективного времени, чтобы исследовать собственное

переживание, обосновать его. Исследуемое представляется ему в прошлом, настоящем и будущем. В осознании нет стремления выйти за пределы субъективного времени, чтобы осмыслить переживаемое, есть лишь стремление прожить переживаемое. Кроме того, в философии, например, спиритуалисты, глядя на собственное прошлое, настоящее, будущее считали, что смотрят с позиции вечности, трансцендентного наблюдателя, выпадая за пределы времени.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Августин Аврелий Бл. Исповедь. – М.: Дарь, 2005. – 544 с.
2. Ежов А.В. Три зоны осознания: опоры для физического здоровья [Электронный ресурс]. – URL: <https://psy4psy.ru/awareness> (дата обращения: 28.02.2021).
3. Керн К. Св. Григорий Богослов // Антропология свт. Григория Паламы. – URL: [https://azbyka.ru/otechnik/Kiprian\\_Kern/antropologija-svjatogo-grigorija-palamy/1\\_3\\_9](https://azbyka.ru/otechnik/Kiprian_Kern/antropologija-svjatogo-grigorija-palamy/1_3_9) (дата обращения: 15.07.2020).
4. Куроедова Л.М. Осознание в гештальт-психологии [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.b17.ru/article/10514/> (дата обращения: 28.02.2021).
5. Мухина В.С. Научная школа доктора психологических наук, профессора, академика РАО В.С. Мухиной [Электронный ресурс]. – URL: <http://vfly.ru/school.htm> (дата обращения: 28.02.2021).
6. Огурцов А.П. Рефлексия [Электронный ресурс]. – URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHc974bd5cb7cf4bf458b2c9> (дата обращения: 28.02.2021).
7. Ожиганова Г.В. Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 4. – С. 56-60.
8. Россохин А.В. Психология рефлексии измененных состояний сознания: автореф. док. псих. н. – М.: МГУ, 2009.
9. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследование // Вопросы философии. – 1985. – № 3. – С. 31-40.
10. Ушакова Т.О. Осознание. Что же это такое? [Электронный ресурс]. – URL: <https://psychologyjournal.ru/public/osoznanie-что-же-это-такое/> (дата обращения: 28.02.2021).
11. Шилкарский В.С. Проблема сущего. – Юрьев: типография К. Матиссена, 1917. – 340 с.







## КУЛЬТУРОЛОГИЯ. РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

УДК 008

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ПОЯВЛЕНИЯ  
КОЛУМБИЙСКОГО ПАРАМИЛИТАРИЗМА

О.Н. Сова,

кандидат культурологии, доцент кафедры  
всеобщей истории, философии и культурологии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

В современной Колумбии более полувека продолжается гражданская война. В этом масштабном конфликте олигархической власти противостоят леворадикальные партизанские организации. Для эффективной борьбы с ними, а также для защиты своей собственности и подавления общественного протеста экономическая элита, находящаяся у власти, прибегла к поддержке полувоенных формирований.

Парамилитарес или полувоенные формирования – это частные армии, финансируемые и вооружаемые государством, которые ответственны за значительный рост числа массовых и выборочных убийств, пропажу людей, насильственные изгнания местного населения и операции по «общественным чисткам» [6, р. 27].

Необходимо понять, что полувоенные формирования не существуют сами по себе, но являются, главным образом, побочным продуктом общественно-политической и экономической жизнедеятельности правящего класса. Ответ реакции на разворачивание классовый борьбы в Латинской Америке – явление не новое, но использование «эскадронов смерти» в Колумбии является, в определённой степени, явлением уникальным. Страна переживала опустошение, учиняемое полувоенными формированиями, не только до и во время бурного периода «холодной войны», она продолжает страдать от действий «эскадронов смерти» и в XXI веке.

Исследователи этой проблемы Дирк Крэйт и Кис Конингс, утверждают, что «наиболее полно феномен полувоенных формирований... может быть понят только в контексте продолжающегося колумбийского конфликта» [6, р. 28]. Не уменьшая масштабов совершённых жестоких преступлений в других странах, некоторые исследователи подчёркивают, что «эскадроны смерти», подразделения полувоенных формирований и крестьянские патрули Сальвадора, Гватемалы и Перу, «бледнеют на фоне» колумбийских полувоенных [8, р. 18; 2].

Во многом это объясняется уникальной моделью политической культуры в стране, базирующейся на двухпартийной политической системе, феномене виоленсии и долгом нахождении у власти почти неизменной по своему социальному составу олигархии. В противоположность этому, в других латиноамериканских странах традиционный высший класс был, в итоге, вынужден допустить участие новых социально-политических групп в управлении государством. Господствующий класс Колумбии тоже пережил множество подобных вызовов своему господству – популизм, марксистские движения, организованное рабочее движение и реформистское вмешательство военных, но правящая элита всё же смогла предотвратить установление

контроля этих сил и даже более или менее серьёзного перераспределения власти [9, р. 82].

В XX в. главной угрозой стабильности существующей политической системе было организованное рабочее движение в городе и партизанское движение в сельской местности. Для укрепления господствующего положения политической элиты государство в 1965 г. утвердило декрет № 3398, который разрешал формирование сил безопасности для защиты крупных землевладельцев, скотоводов и чиновников. В 1968 г. на смену вышеуказанному декрету пришёл Закон № 48. Согласно Нази Рихани, это законодательство «открыло дверь для появления частных армий, которые, соответственно, стали неотъемлемой частью сил безопасности общественного порядка» [9, р. 104-105]. В последующие десятилетия были приняты дополнительные законодательные акты, узаконивающие создание и развитие полувоенных формирований [7, р. 101].

После совершения нескольких массовых убийств и ещё более многочисленных нарушений прав человека президент страны Вирхилио Барка (1986-1990 гг.) в 1989 г. объявил своими декретами № 815 и № 1194 частные силы безопасности временно незаконными. Но уже в 1991 г. посредством Постановления № 200-05/91 частные силы безопасности не только восстанавливались, но им было дано право бороться с повстанческими организациями [1, pp. 47, 89-122]. Два года спустя (1993 г.) Декретами № 2535 и № 356 возможности этих формирований в деле защиты интересов крупных землевладельцев и ТНК были усилены. Расширяя рамки проводимой политики в контексте «холодной войны», новые законы позволяли частным формированиям не только обеспечивать безопасность представителей государственной власти и защищать собственность, но действовать в качестве вспомогательной наступательной силы в стратегически важных регионах страны.

Когда А. Урибе стал губернатором (1995-1997 гг.), он расширил свою поддержку сил безопасности, в том числе путём создания государственных «военно-гражданских сил», известных под названием CONVIVIR<sup>1</sup>, что было санкционировано при президентах Севаре Аугусто Гавирии Трухильо (1990-1994 гг.) и Эрнесто Сампере Писано (1994-1998 гг.) [1, р. 135]. Несмотря на неоднократные предупреждения о том, что CONVIVIR имеют тенденцию к превращению в полувоенные формирования, колумбийское государство продолжало помогать, в том числе, финансировать эти вооружённые отряды [4, р. 107]. Начиная с середины и к концу 90-х гг. XX в., по всей стране действовало уже более 500 подобного рода организаций, общая численность которых составляло, примерно, 10 тыс. человек [1, р. 119].

А. Урибе (президент с 2002 по 2010 гг.) был «последовательным сторонником CONVIVIR и поспособствовал тому, чтобы они появились по всему департаменту», поэтому неслучайно, что именно при нём Антиокия стала эпицентром полувоенных формирований, где их насчитывалось, примерно, 67 отрядов, причём в столице Антиокии – г. Медельине – их было 45 [1, р. 135]. Зная о серьёзной поддержке со стороны военно-гражданских организаций, А. Урибе считали «президентом полувоенных» [7, р. 103].

Первоначальная цель формирования CONVIVIR заключалась в том, чтобы «позволить вооружённым гражданским лицам создавать сельские организации безопасности с целью снабжения колумбийских военных разведывательной информацией» [9, р. 52]. Но вскоре стало очевидным, что фактически они служили для

---

<sup>1</sup> Эта аббревиатура (от Servicios Especiales de Vigilancia y Seguridad Privada, что в переводе с испанского означает «Vivir en armonía») может расшифровываться как «Общинные ассоциации сельской бдительности» или «Общинные ассоциации безопасности» или «Кооперативы бдительности и частной безопасности».

вооружённой защиты разных персон и разных регионов страны, и, во многих случаях, он вершили своё собственное правосудие. Вскоре стала проявляться страшная закономерность: чем больше разного рода вспомогательных вооружённых сил, поддерживаемых колумбийской элитой, тем больше нарушений прав человека [4, р. 109]. В нарушение гуманитарного права, «CONVIVIR сделали гражданских лиц и потенциальными жертвами, и преступниками в этом военном конфликте» [7, р. 103]. Вооружённые формирования гражданских лиц активно участвовали в изгнании сельского населения со своих мест в Урабе, Кордобе и Антиокии, и «стали, по сути, организацией патрульных-убийц» [5, р. 93].

Конечно, сходные методы использовали власти и других латиноамериканских государств, но CONVIVIR стали ярким примером государственной поддержки гражданских контрповстанческих сил для борьбы с растущей поддержкой партизан [5, р. 93]. А. Урибе приложил немало усилий для преобразования CONVIVIR из местных гражданско-военных подразделений в стратегические контрповстанческие силы, которые должны были оперативно реагировать в масштабе всей страны [7, р. 103]. Государство сознательно санкционировало милитаризацию CONVIVIR в целях борьбы с партизанами. Стратегия А. Урибе по распространению CONVIVIR по территории всего департамента Антиокия стала тем средством, при помощи которого государство смогло в дальнейшем легализовать и направлять деятельность «контрпартизанской милиции». Стратегия, которую затем он активно реализовывал, когда стал президентом страны.

Однако в 1999 г. CONVIVIR «были объявлены вне закона, поскольку многие члены этой организации оказались уличёнными в нарушении прав человека, включая массовые убийства гражданских лиц» [7, р. 103]. Но то, что в итоге возникло на руинах CONVIVIR, – и это предсказывали их изначальные оппоненты – это система включения гражданских лиц в полувоенные организации. Если кто-то и считал, что ликвидация CONVIVIR является верным шагом в деле ограничения деятельности полувоенных формирований, то, в итоге, получилось, что члены «кооперативов» влились в ряды других подобных же организаций по всей стране. Эти организации никуда не исчезли, но стали «питательной средой для быстрого роста» самой крупной в стране в 90-е гг. XX в. организации полувоенных – AUC<sup>2</sup> [7, р. 103-104].

Колумбийский социолог Фернандо Кубидес рассмотрел, как CONVIVIR «перешли на полуподпольное положение, и, согласно некоторым источникам и заявлениям некоторых их командиров, предоставили себя в распоряжение полувоенных организаций» [3, р. 131]. Хотя AUC появилась и самостоятельно росла в то время, когда существовали CONVIVIR, после того, как последние были поставлены вне закона, ряды полувоенных значительно выросли [5, р. 93]. В итоге, «когда Конституционный Суд Колумбии запретил CONVIVIR за многочисленные массовые убийства невооружённых гражданских лиц, рядовой состав этой организации просто перешёл в AUC» [3, р. 95]. Избавившись от «формальной» вовлечённости в действия CONVIVIR и не обеспечив их настоящую дезинтеграцию, государство тем самым поспособствовало росту агрессии по отношению к подозреваемым в сочувствии партизанам через механизмы гражданского общества.

Оправдание, которое было выдвинуто для институционального узаконивания полувоенных формирований, – защита существующей экономической и политической стабильности для избранного меньшинства. Однако результатом этой политики стал агрессивный механизм, который насаждения ультраправого консерватизма. Вместо

---

<sup>2</sup> Объединённые силы самообороны Колумбии (исп. Autodefensas Unidas de Colombia, AUC) – колумбийские ультраправые военизированные формирования, действовавшие в 1997-2006 гг.

того, чтобы ликвидировать коренные причины антагонизма, порождённые правящим классом, колумбийское государство с помощью Вашингтона направило всю свою энергию на развитие контрповстанческой деятельности в попытке уничтожить сопротивление.

В итоге, можно подчеркнуть, что важную роль в «регуливании» парамилитаризма сыграло государство, что в свою очередь объясняет появление идеологии и конкретных личностей современного колумбийского парамилитаризма.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Avilés, William. *Global Capitalism, Democracy, and Civil–Military Relations in Colombia*. – New York: SUNY, 2006. – 246 p.
2. Brittain, James J. *International Solidarity and Organized Labour: The need for hemispheric unification*. Paper delivered in St John, New Brunswick for the 2005 National Convention of the Union of Taxation Employees (UTE-PSAC), July 14.
3. Cubides C., Fernando. *From the private to public violence: The paramilitaries // Violence in Colombia 1990–2000: Waging war and negotiating peace*, ed. Charles W. Bergquist, Ricardo Peñaranda, and Gonzalo Sánchez G. – Wilmington, Del.: Scholarly Resources, 2003. – P. 85-200
4. García-Peña Jaramillo, Daniel. *Colombia: In search of a new model for conflict resolution // Peace, Democracy, and Human Rights in Colombia*, ed. Christopher Welna and Gustavo Gallón. – Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 2007. – pp. 46-123
5. Hylton, Forrest. *Evil Hour in Colombia*. – New York: Verso, 2006. – 180 p.
6. Kruijt, Dirk and Kees Koonings. *The military and their shadowy brothers-in-arms // Armed Actors: Organized violence and state failure in Latin America*, ed. Kees Koonings and Dirk Kruijt. – London: Zed, 2004. – P. 1-54
7. Murillo, Mario A. and Jesus Rey Avirama. *Colombia and the United States: War, unrest and destabilization*. – New York: Seven Stories, 2004. – 232 p.
8. Richani, Nazih. *Colombia at the crossroads: The future of the peace accords // NACLA Report on the Americas*, 2002. – 35(4). – P. 18.
9. Richani, Nazih (2002a) *Systems of Violence: The political economy of war and peace in Colombia*. – New York: SUNY, 2002. – 243 p.

УДК 9.908

## МУСУЛЬМАНЕ В ЯКУТИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

**Р.А. Якушева,**

старший преподаватель

кафедры гуманитарных, социально-экономических,  
правовых дисциплин и физического воспитания  
Мирнинского политехнического института (филиала)  
Северо-Восточного федерального университета  
им. М.К. Аммосова

**М.Н. Евдокимова,**

студент гр. С-ГД1-20 направления «Горное дело»  
Мирнинского политехнического института (филиала)  
Северо-Восточного федерального университета  
им. М.К. Аммосова

Население Якутии с присоединением к российскому государству постепенно к середине XIX в. становится сложным по своему национальному и конфессиональному составу, например, испытывая во многих аспектах влияние ссыльной политики власти в отношении раскольнического феномена, евреев, уголовников, бунтовщиков и т.д.

В настоящее время активные миграционные процессы из стран ближнего зарубежья, рост численности мусульман, их участие в общественной жизни Республики Саха (Якутия) и активное предпринимательское дело побуждают нас обратиться к истории появления и пребывания в некогда отдаленной Якутской области представителей ислама. В контексте общего исследования национального состава Якутии упоминаются татары и башкиры в работе Игнатъевой В.Б. [1, с. 25], как ссыльный элемент они отражены в работе Макарова И.Г. [2, с. 71] Олекминским татарам посвящена одноименная книга Востряковой Р.И. [10, с. 6] При этом ислам в Якутии как отдельный предмет исследования отражен в научной литературе скудно, хотя он, имеющий многовековую историю в России, в значительной степени влиял на становление, развитие и культуру многих российских народов. Таким образом, нам представлен интересным и актуальным вопрос массового появления в Якутии мусульман, динамика численности и проблема необходимости создания в Якутской области мусульманского общества и ее решения.

В Якутии первые мусульмане, представленные служилыми сибирскими татарами и башкирами, появились еще в XVII в. в составе казачьих отрядов в качестве переводчиков-толмачей [14, с. 195]. В XVII – XVIII вв. активное участие татар и башкир в восстаниях и бунтах против злоупотребления властей и помещиков привело к их массовому выдворению на окраины империи, в частности, в правление Екатерины II [10, с. 6].

Обратимся к сведениям о численном составе мусульман, собранным якутским статистическим комитетом в заявленном нами период. В статье мы не берем во внимание половозрастной состав мусульманского населения. Нас интересует динамика общей численности и расселение по округам, а также сравнение численных показателей мусульман и лиц других конфессий.

Из таблицы 1 видно, что к 70-м гг. XIX в. количество мусульман в области было незначительным.

Таблица 1

*Динамика численности мусульман в Якутии по округам в 1862-1870 гг.*

	<b>Якутский округ</b>	<b>Олекминский округ</b>	<b>Вилюйский округ</b>	<b>Итого:</b>
<b>1862</b>	3			<b>3</b>
<b>1866</b>	4	16	1	<b>21</b>
<b>1870</b>	5	17		<b>22</b>

Источник: Памятная книжка Якутской области 1863 г., СПб, 1864 г. – С. 36-37; Памятная книжка Якутской области 1867 г., СПб, 1869 г. – С. 88-89; Обзор Якутской области в 1870 г., СПб, 1877. – С. 177-178.

Чрезвычайное развитие конокрадства в Оренбуржье побуждает власти к принятию в 1870 г. решения Оренбургской, Саратовской, Пензенской и других губерний ссылать татар и башкир в отдалённые районы Восточной Сибири, что повлекло за собой первое массовое появление мусульман в Якутии, согласно Положению Комитета министров от 29 мая 1870 г. [6] По сведениям, прибыло 288 человек [2, с. 71]. С этого года мусульманское население Якутии постоянно увеличивается и к 1885 г. достигает своего исторического максимума в дореволюционный период – 2012 человек.

Таблица 2

*Состав Якутской области по вероисповеданиям на 1885 г.*

<b>населения по конфессиям</b>	<b>количество</b>
православного	247.525
магометанского	2012
последователей христианских сект	1510
иудейского	497
католического	239
протестантского	113

Источник: Обзор Якутской области 1885 г., СПб, 1886 г. – С. 36.

Из таблицы 2 видно, что мусульмане, при абсолютном большинстве православного населения, составляют самую многочисленную религиозную группу, не относящуюся к официальному православию. Эта тенденция наблюдается на протяжении почти целого десятилетия до 1894 г., когда «численное лидерство» стало принадлежать представителям так называемых религиозных ссыльных – сектантов (скопцов, духоборов, молокан и т.д.) за их оскотление, совращение в секту, отказ нести ряд повинностей и т.д., а также старообрядцам [9, с. 46].

Более детальные данные Первой переписи населения Якутской области 1897 г. Во-первых, численное превосходство вновь вернулось к последователям ислама. Во-вторых, подробный численный состав дан по всем округам области.

Таблица 3

*Конфессиональный состав Якутской области по Переписи 1897 г.*

<b>конфессия</b>	<b>число последователей</b>
православные и единоверцы	264.565
старообрядцы и уклоняющиеся от православия	1062
армяно-григориане	13
армяно-католики	3
римско-католики	451
лютеране	212
реформаты	2
лица остальных христианских исповеданий	-
караимы	10
иудеи	714
магометане	1909
буддисты и ламаиты	3
лица остальных нехристианских исповеданий	936

Источник: Первая всеобщая перепись... С. 44-45

Таблица 4

*Состав мусульманского населения Якутской области по округам по Переписи 1897 г.*

<b>округа Якутской области</b>	<b>число мусульманского населения</b>
Якутский округ	438
Верхоянский округ	10
Вилуйский округ	27
Колымский округ	18
Олекминский округ	1416
<b>Итого</b>	<b>1909</b>

Источник: Первая всеобщая перепись... С. 44-45

С 1905 г. наблюдается, при незначительном снижении мусульманского населения, его устойчивое превосходство в численности, что связано с отменой высылки в Якутскую область сектантов и дарованием им свободы [15, с. 262].

Весьма интересным представляется вопрос об учреждении в Якутии должности муллы в конце XIX в., что было обосновано многочисленным мусульманским населением в вышеупомянутых округах.

В 1896-1898 гг. Якутское областное правление рассматривало прошение Хамфетдина Кали-Муллы Яникеева назначении его муллой. В прошении он подробно излагает проблему отсутствия молельного дома для мусульман [3, л. 1].

Находясь в области с 1874 г., за неимением муллы, ему приходилось совершать приводы к присяге солдат-новобранцев, и присяге свидетелей, которые, зная о том, что он не мулла, всячески его оскорбляли и называли самозванцем. Кроме этого, должность муллы необходима лицам, безграмотно исполняющим обряды ислама по



незнанию Корана. К тому же без муллы «мусульман, умерших якуты предают земле как животных» [3, л. 3].

При положительной характеристике жителей и признании ими Яникеева как лучшего знатока обрядов, Якутское окружное правление отказало ему в должности муллы по причине обвинения его в краже с черкесами тюка у одного инородца [3, л. 10]. Яникеев убеждал областные власти, что подсудность не имеет отношения к религии [3, л. 19]. К тому же от всех пяти окружных исправников пришли отчеты о численном составе мусульман в их округах и ответ, так ли необходим им мулла. Так, в 1897 г. в Колымском округе мусульман не было [3, л. 26]. В Верхоянском – числились три семьи [3, л. 17]. Вилюйский исправник сообщил о проживании в округе 158 мусульман, но большая их часть находилась в отлучке на золотых приисках Олекминского округа. Во всех трех округах необходимости в мулле не видели.

Острую необходимость в нем, наоборот, видели власти Олекминского и Якутского округов – для введения метрических записей, регистрации браков, исполнения треб, составления призывных списков татар и башкир. Тем не менее прошение Яникеева было отклонено [3, л. 27].

Повторное прошение о назначении муллы поступило уже от общества мусульман Олекминского округа в лице Мурзы-Хамиль-Рахман Еникеева, которое рассматривалось в 1901-1903 гг. [4, л. 1-15]. В прошении он пишет, что в г. Олекминске нет духовного управления, духовные требы исполняются частными лицами, в школы родители дети не отпускают, боясь перехода последних в официальное православие; документы не имеют юридической силы. [4, л. 2]. Дело в том, что поступила жалоба от ссыльного башкира Рамазана Касимова, ссыльного Тутурской волости Верхоленского улуса, в которой он пишет, что Олекминская окружная полиция отказала ему в засвидетельствовании документов – вступлении в брак и о рождении пятерых детей – выданных в 1901 г. муллой, который таковым не является. Олекминский окружной исправник в своем рапорте также убеждает областные власти в необходимости должности муллы с некоторыми отступлениями от правил: освобождение его от обязательного испытания в Оренбургском духовном магометанском собрании; судимость и недостаточность образовательного ценза избранию в должность не препятствовали.

Решение было принято Иркутским военным генерал-губернаторством в донесении Якутскому губернатору от 21.05.1903 г., согласно которому кандидаты на должность муллы Якутской области, не имеющие средств на путевые расходы, могут быть назначены с разрешения МВД, а на поездку для испытания в г. Уфу, выплатить пособия из сумм брачного сбора с магометан. Таким образом, было решено об образовании в Якутской области духовенства, согласно Устава иностранных исповеданий 1896 г., с подчинением его Оренбургскому духовному магометанскому собранию [4, л. 12].

В 1914 г., с учетом политической обстановки в стране, роста революционных настроений, большой роли в этом деле политических ссыльных, областные власти отказывают в создании Олекминского мусульманского общества, в силу того, что подавляющее большинство мусульман – ссыльнопоселенцы и их потомки (татары, башкиры, сарты), а остальная часть – временные приезжие, торговцы. При чем мусульмане держатся обособленно от русских и сплоченно. Таким образом, учреждение общества может быть крайне опасным ввиду малого процента русского населения в области, часть из которых обьякучена [5, л. 15-16].

Подведем итоги. Якутия становится местом высылки мусульман преимущественно в лице татар и башкир, таким образом, их появление в области сопряжено с государственной политикой в отношении конокрадов, бродяг и т.д. В

Якутских округах с середины XIX в. наблюдается численный прирост мусульманского населения, особенно в тех, где возможно ведение сельского хозяйства – Олекминском, Якутском. Долгое время оставался нерешенным вопрос об учреждении в области мусульманского духовенства. Несмотря на то, что окружные власти видели необходимость назначения в округах муллы, областная власть не спешила решать этот вопрос, что было связано с тем, что в большей части мусульмане относились к ссыльному элементу. К тому же мы считаем, это могло привести к активному распространению исламского вероучения среди местного населения, что объясняется общими тюркскими корнями татар, башкир и якутов.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Игнатьева В.Б. Национальный состав населения Якутии (Этно-статистическое исследование). – Якутск, 1994. – 144 с.
2. Макаров И.Г. Уголовная, религиозная и политическая ссылка в Якутии: Вторая половина XIX в. – Новосибирск: Наука, 2005. – С. 71-75.
3. Национальный архив Республики Саха (Якутия). Ф.12. Оп.2. Д.239. Л.1-36.
4. Национальный архив Республики Саха (Якутия). Ф.12. Оп.2. Д.241. Л.1-15
5. Национальный архив Республики Саха (Якутия). Ф.12и. Оп.6. Д.7992. Л.1-36.
6. Нолькен А.М. Разъяснения Первого общего собрания Правительствующего Сената и Государственного Совета по делам земским, городским, о крестьянах, о службе гражданской, о евреях и другим, бывшим в рассмотрении консультации при Министерстве юстиции, учрежденной за время с 1 января 1894 г. по июнь 1901 г. – С.-Петербург, Сенатская типография, 1902 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/6186467/#ixzz6nMmN7d19> (Дата обращения: 23.02.2021).
7. Обзор Якутской области в 1870 г., СПб, 1877. – С. 177-178.
8. Обзор Якутской области 1885 г., СПб, 1886. – С. 36.
9. Обзор Якутской области 1894 г., СПб, 1895. – С. 46.
10. Олёкминские татары / [сост. Р.И. Вострякова; ред. Н.С, Худякова]. – Олёкминск: Центральная Районная библиотека, 2010. – 79 с.
11. Памятная книжка Якутской области 1863 г., СПб, 1864. – С. 36-37.
12. Памятная книжка Якутской области 1867 г., СПб, 1869. – С. 88-89.
13. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Якутская область. Федеральный портал Президентская библиотека имени Б.НГ. Ельцина. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.prilib.ru/item/436696> (дата обращения: 21.02.2021).
14. Регионы компактного проживания татар в Российской Федерации: справочник / Отв. ред. Л.М. Айнутдинова, Б.Л. Хамидуллин. – Казань: ОП «Институт татарской энциклопедии и регионоведения АН РТ», 2016. – 336 с.
15. Якушева Р.А. Проблема численности старообрядцев в Якутии (вторая половина XIX – начало XX вв.). Чтения памяти профессора Евгения Петровича Сычевского: сб. докладов. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2019. – С. 258-266.



## ФИЛОЛОГИЯ

УДК: 811.161.1+811.581

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ  
СЛОЖНОСОЧИНЁННЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ  
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Ван Юйбо,  
магистрант 2 курса  
Благовещенского государственного педагогического  
университета  
В.В. Коломенская,  
кандидат филологических наук, доцент  
кафедры филологического образования  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

В последнее время в методике преподавания РКИ всё чаще говорится о связи языка и культуры, о важности лингвокультурологического подхода, о межкультурных связях и т.п. При этом зачастую умаляется роль таких традиционных для преподавания РКИ дисциплин, как морфология и синтаксис. Несмотря на то, что овладение иностранным языком не равно простому овладению грамматикой и лексикой изучаемого языка, знание грамматики всё же является одним из условий успешной коммуникации. Совершенно очевидно, что иностранец, не владеющий в достаточной степени правилами и законами русской грамматики, не сможет выразить свою мысль адекватно, даже если имеет глубокие знания, например, по страноведению. К тому же не стоит забывать, что синтаксис и морфология отражают менталитет народа и запечатлевают его языковую картину мира в не меньшей степени, чем лексика или фразеология.

Особую сложность грамматический строй русского языка вызывает у учащихся, чей язык не является родственным русскому и имеет принципиально иную грамматическую систему. К таким языкам относится, в частности, китайский язык.

Из сказанного выше очевидно, что обучение китайских студентов грамматике русского языка должно носить регулярный и системный характер. Особенно важно заложить прочный фундамент на этапе предвузовской подготовки – на подготовительном курсе. Поэтому в рамках данной статьи мы рассмотрим лишь один из аспектов преподавания грамматики – обучение синтаксису сложносочинённого предложения на начальном этапе обучения. В качестве материала возьмём учебник «Дорога в Россию» [1], который чаще всего используют как основной преподаватели БПУ, работая на подготовительных курсах.

Авторы данного учебника уже на первом уроке предлагают знакомить иностранных учащихся с простым предложением, а со второго урока вводится сложноподчинённое предложение – «Когда холодно, плохо» [1; 16]. И лишь на четвёртом уроке вводится первое сложносочинённое предложение – «Летом жарко, а зимой холодно» [1; 43]. Естественно, что на начальном этапе нет никакой

теоретической информации: учащимся не сообщается ни о типах предложений в русском языке, ни о сочинительных и подчинительных союзах. Всё объясняется с помощью образца – определённой синтаксической модели, которую должен усвоить иностранный студент, чтобы в дальнейшем при выражении своей мысли использовать её, наполнив другим содержанием, что позволяет придать процессу обучения уже на этом этапе обучения коммуникативную направленность. Эту особенность преподавания грамматики на занятиях иностранного языка отметила Л.С. Крючкова, сказав, что «грамматика живёт и полезна только в речевом высказывании» [2; 127].

Проанализировав содержание всего учебника (задания, тексты, таблицы и схемы), мы нашли всего 28 сложносочинённых предложений (ССП), что значительно меньше, чем количество бессоюзных сложных предложений (БСП) и сложноподчинённых предложений (СПП) в данном учебном пособии. Такое количество ССП мы считаем недостаточным для полноценного усвоения этого типа предложений китайскими учащимися. Кроме того, в учебнике нет ни одной схемы или таблицы, которая бы объясняла структуру и семантику ССП (заметим, что такие объяснения есть только для СПП).

Рассмотрим подробнее, какими речевыми образцами и заданиями представлены ССП в «Дороге в Россию».

Первое ССП в учебнике – «Летом жарко, а зимой холодно» [1; 43]. Преподаватель может актуализировать такую модель ССП в иностранной аудитории, приведя другие подобные предложения. Например, *Завтрак утром, а ужин вечером; Утром холодно, а днём тепло* и т.д. Естественно, на четвёртом уроке большинство учащихся не обладает достаточным лексическим запасом, чтобы составить большое количество предложений по приведённой выше модели. Однако в процессе обучения количество изученных слов будет возрастать, и систематическое обращение к этой модели принесёт хороший результат. Заметим, что в анализируемом учебнике эта работа выпускается из виду – так, следующее ССП появится лишь на странице 124 «Бабушки отдыхают, читают, а дети играют». То есть между первым и вторым знакомством с ССП проходит длительное время, что, на наш взгляд, негативно сказывается на процессе обучения данному типу предложения. Этот недостаток можно скорректировать, обращаясь к данной синтаксической модели на других занятиях – например, на занятии, на котором студенты говорят о своей стране и своём родном городе (авторы учебника предлагают использовать для этого простые предложения): *Моя родная страна – Китай, а твоя родная страна – Корея; Мой родной город – Харбин, а твой родной город – Хэйхэ* и т.д.

Отметим, что в анализируемом учебнике большинство ССП относятся к предложениям с сопоставительными отношениями, выражающимися с помощью союза *а*: «Антон и Анна играют в теннис, а Виктор и Мария играют в пинг-понг» [1; 173]; «Моя семья раньше тоже жила в Петербурге, а теперь она живёт в Москве» [1; 176] и др.

Интересным и дающим хорошие результаты при обучении РКИ нам представляется комбинация следующих заданий: сначала учащиеся читают небольшой текст «Раньше Ма Лин жил в Пекине. А теперь он живёт в Москве» [1; 175], затем им предлагается рассказать о себе, используя конструкцию «Раньше я..., а сейчас ...» [1; 176]. То есть учащиеся должны сделать из двух простых предложений одно ССП с союзом *а*. Однако и здесь преподавателю можно проявить творчество – ввести ещё одну конструкцию – *Раньше Юй Тунбо жил в Харбине, и сейчас он живёт там*. Такое задание и разные варианты ответа на него помогут показать иностранным учащимся, что синтаксис – это не только структура, форма, но и содержание; синтаксис гибок, его средствами можно передать любое значение.

Кстати, ССП с соединительными отношениями в учебнике намного меньше, чем с сопоставительными. Представлены они следующими примерами: «Мне нравятся китайские стихи, и я часто читаю их по-китайски» [1; 156]; «Сейчас каникулы и мы вместе отдыхаем на море» [1; 158] и др. Как видим, все предложения, выражающие соединительные отношения, представлены лишь одним типом – с союзом *и*.

Преподаватель, в свою очередь, может ввести ещё один вид ССП с соединительными отношениями – предложение со словом *тоже*. Этот тип можно представить в виде модели *Маша сделала домашнее задание, Паша тоже сделал домашнее задание*. Задание для закрепления этой модели может выглядеть следующим образом: *Прочитайте предложения: Маша проснулась в 7 часов утра. Маша приготовила завтрак. Маша вовремя пришла на занятия. Маша хорошо отвечала на уроке. Маша получила пятёрку. Маша очень довольна. Скажите, что вы тоже совершили это действие.*

Далее преподаватель может спросить у студентов: каким словом можно заменить слово *тоже* в предложениях из выполненного задания? Ответ на этот вопрос покажет студентам, что многие синтаксические конструкции в русском языке являются синонимичными. Однако есть и антонимичные конструкции, на мысль об этом учащихся тоже должен подтолкнуть преподаватель. Так, преподаватель может попросить заменить союз *тоже* из предыдущего предложения на союз *а*. Как изменится значение предложений?

Ещё один сочинительный союз, предложения с которым присутствуют на страницах «Дороги в Россию» – союз *но*: «Я иностранец, но я немного читаю по-русски» [130]; «...я люблю балет, но я не хочу идти в театр...» [1; 222] и др. Союз *но* выражает сопоставительные отношения. Важно показать иностранным учащимся на примерах, чем отличаются предложения с союзом *а* от предложений с союзом *но*, так как на начальном этапе обучения китайцы могут смешивать эти два союза.

Интерес для наблюдения представляет фрагмент текста из учебника: «В комнате нет телевизора, нет холодильника, но есть одна соседка. В университете есть столовая, но она очень плохая. Наша группа ездила на экскурсию в Кремль, но я была больна» [1; 253]. Анализ этого фрагмента помогает учащимся осознать, что синтаксис крайне эмоционален и выразителен.

В учебнике мы нашли лишь одно ССП в котором представлены два вида смысловых отношений – соединительные и сопоставительные: «А в воскресенье Лю Янь приготовил мясо по-китайски, и мы обедали вместе, а потом мы ходили в кино» [1; 252]. Целесообразно рассмотреть это предложение из текста в качестве модели, для чего необходимо проанализировать его структуру и составить свои предложения по образцу.

Проделанный анализ позволяет нам сделать ряд выводов. Во-первых, изучение ССП начинается с самых первых занятий, однако этим конструкциям не уделяется должного внимания в учебниках. Во-вторых, ССП в анализируемом учебнике представлены двумя видами смысловых отношений: соединительными (союз *и*) и сопоставительными (союзы *а* и *но*), чего, на наш взгляд, не достаточно для полноценного овладения русским языком на начальном этапе обучения. В-третьих, обучение синтаксису на этом этапе происходит с помощью освоения синтаксических моделей, без использования терминологии. В-четвёртых, анализ структуры и содержания ССП помогает учащимся обнаружить синонимические и антонимические отношения, понять коммуникативную направленность синтаксиса.

---

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Антонова А.А., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). – 4-е изд., испр. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2008. – 344 с.
2. Крючкова Л.С., Мощинска Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 480 с.

УДК 372.881.161.1

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МАЛЫХ ГРУППАХ

В.Д. Гавриленко,

преподаватель кафедры русского языка как иностранного  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Преподавание русского языка как иностранного может быть осуществлено в самых разных формах: групповые, парные, индивидуальные занятия.

На международном факультете БГПУ занятия традиционно проводятся в групповой форме. При этом 2020 год ознаменовался для факультета тем, что все группы обучающихся перешли на дистанционный формат обучения. Но у каждого правила есть исключение, так была набрана на подготовительные курсы изучения русского языка группа, у которой занятия проводятся в традиционном очном формате.

Отличительная особенность этой группы в том, что состояла она только из 3 человек, иными словами, это малая группа. В современной психологии и педагогике имеют место быть различные трактовки того, сколько человек характерно именно для малой группы, но большинство исследователей сходится в том, что нижняя граница – 2 или 3 члена (диада или триада) [2, с. 14]. Для подготовительных курсов характерны группы, где слушателей от 10 до 30 человек. В связи с этим возникает вопрос о том, есть ли необходимость в новом подходе к обучению при меньшем количестве обучающихся? И что нужно учитывать преподавателю при работе с малой группой?

Первое, что стоило бы отметить, и это самое очевидное, в малых группах преподаватель может уделить больше внимания каждому студенту. А значит тщательнее будет проработана фонетика, грамматика и лексика. Не только самые активные, как это может быть в больших группах, будут много работать: отвечать на вопросы, спрашивать, говорить, а абсолютно все учащиеся.

В то же время вовлеченность в учебный процесс будет поддерживать гораздо легче. Есть разница, когда мы опрашиваем слушателей в большой группе: пока один отвечает, другие уже ответили, заскучили и в результате отвлеклись; в малой же работа более динамична, меньше шанса на то, чтобы внимание рассеивалось. Сейчас опрашивается условная Маша, потом Петя и Саша. И вновь очередь работы Маши. Нет разрыва в 10-15 человек, а то и более.

При такой форме обучения слушатели курсов постоянно работают, они сконцентрированы. Но одно дело, если это одно или два занятия в день, совсем другое – это три-четыре занятия. Наша программа обучения на подготовительных курсах очень насыщенная, это необходимо для освоения русского языка до уровня В1 (первого сертификационного уровня), потому невозможно обходиться двумя занятиями в день. Но с уменьшением количества учащихся увеличивается нагрузка на одного слушателя, потому что, как уже отмечалось выше, нужно больше активно работать на занятии. И этот момент обязательно надо учитывать, чтобы работа в течение всего учебного дня была продуктивной, не было сильного, резкого спада к концу занятий. Что для этого можно и нужно делать, какие существуют решения, к которым следует прибегнуть преподавателю?



Во-первых, возможно поставить урок на паузу. Но не просто сделать перерыв посреди занятия и сказать: «Ребята, отдыхаем пять минут», эти минуты просидеть на месте в тишине и бездействии, а провести время продуктивно и полезно. Можно сидя или стоя организовать небольшую гимнастику для спины, плеч, ног. Это может быть гимнастика для глаз и рук (особенно если до этого слушатели писали). Другими словами, привлечь к физической активности, это и снимет усталость, и будет способствовать созданию благоприятной атмосферы.

Во-вторых, регулярная смена видов деятельности. Чередовать чтение, говорение, письмо. Немного пописали, поговорили, почитали. Даже полтора часа только говорения, только устной работы – это тяжело, не говоря уже о том, чтобы говорить безостановочно все четыре занятия.

В-третьих, добавление в занятия развлекательных и при этом полезных элементов: скороговорки, песни, загадки, игры. Это и урок делает более эмоциональным, живым, и улучшает фонетические навыки, и может обогащать лексику, помогать закреплять грамматику. И, что не менее важно, дает психологическую разрядку.

Так, при работе с подготовительными курсами активно применялись логопедические песни, помогающие улучшить произношение наиболее трудных звуков, таких как [р], [ч], [з], [ж] и др. Через песни познавалась новая лексика, в том числе с национально-культурным компонентом (печь, калач, самовар), закреплялись полученные знания о грамматике русского языка. Полезно было и использование скороговорок. Такие виды работы способствуют преодолению стеснения слушателями.

В любом случае усталость будет, но в силах преподавателя ее минимизировать, потому на конец занятий лучше всего оставить несложные письменные задания, рассчитанные на повторение пройденного ранее.

Несмотря на то, что в данной статье речь идет о работе именно с малыми группами, но всё вышеназванное можно успешно применять и в обычных группах. Но в малых группах это особенно необходимо для продуктивной работы, качественного усвоения новых знаний.

Что касается видов работ на занятии в малой группе, то здесь прежде всего стоит учитывать, что все группы индивидуальны. Невозможно однозначно сказать, что один вид работы абсолютно не эффективен, а другой идеален, это лучшее, что могло быть придумано педагогикой. Выбор преподавателем того или иного вида работы будет зависеть ещё и от индивидуальных особенностей учащихся.

Так, в малой группе слушателей подготовительного отделения была сокращена до минимума работа в парах. Такой вид работы присутствовал, в частности, при чтении текстов, построенных в форме диалога. Но разделять настолько маленькую группу на пары, когда в ней постоянно нечётное количество учащихся не очень удачная идея, например, если дается задание самостоятельно составить диалог. Один ученик всегда будет оставаться без пары, в таком случае преподавателю нужно будет брать на себя роль его партнера. Но смысл задания в том, чтобы учащиеся самостоятельно строили диалог, помогали и исправляли друг друга еще в момент построения своей речи. Это комплексное задание, нацеленное и на развитие навыков говорения и слушания, и на закрепление грамматики и лексики, и на развитие внимательности.

В больших группах такая работа видится более подходящей и интересной для обучающихся. Пары могут всегда быть разными, без четкого деления: Аня всегда работает с Катей, Антон с Димой и т.д. Так можно и избежать привыкания к речи конкретного человека, и способствовать установлению дружеских отношений внутри коллектива. Через диалоги учащиеся узнают друг друга, налаживают контакт, находят себе друзей, товарищей по интересам. Даже если в такой группе учащихся будет

нечётное количество, то здесь это не будет весомым недостатком: преподаватель может также каждый раз работать в паре с разным учащимся или более сильный студент может быть задействован для работы с двумя напарниками.

А что делать в малой группе? Вовлечь учащихся в полилог! Пусть он будет импровизированным, пусть ученики говорят без заранее подготовленных реплик, а учитель будет задавать траекторию беседы. Такое общение получится более живым и приближенным к реальному разговору.

Может ли преподаватель приходить на занятия с тем же набором упражнений, заданий, что используются им для работы в больших группах? Да, но материал необходимо модернизировать, перерабатывать. Для работы в больших группах логично создавать объемные упражнения, чтобы примеров-предложений для отработки грамматики хватало каждому, чтобы каждый студент осваивал новое на практике. А в работе с малыми группами такие большие упражнения могут быть слишком монотонными и однообразными. Эту ситуацию легко исправить разными способами.

Во-первых, через задействование разных речевых умений. Упражнение можно разделить на две части: первую выполнять устно и под контролем преподавателя, а вторую – письменно, здесь учащиеся будут действовать самостоятельно, к тому же у них останутся записи примеров, как употреблять ту или иную грамматику, что лишним не будет, плюс к этому развитие навыков письма. Вот и регулярная смена видов деятельности. Или же вторая часть упражнения может стать домашним заданием.

Во-вторых, можно просто сократить имеющиеся задания. В таком случае или, когда часть задания становится домашней работой, освобождается время на занятии. Чему посвятить это время каждый решает сам в зависимости от потребностей группы, возможны:

- 1) новые разнообразные задания и упражнения;
- 2) повторение пройденного грамматического и лексического материала;
- 3) устранение проблем на разных уровнях языка;
- 4) перераспределение времени: выделить больше часов на трудные темы.

Так, на базовом уровне изучения языка такой является тема родительного падежа множественного числа.

Делая вывод о полученном опыте, можно сказать, что работа в малых группах кардинально не отличается от работы в группах с большим количеством учащихся, но тем не менее имеет особенности, учитывание которых сделает процесс обучения эффективнее и комфортнее как для учащихся, так и для преподавателя.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Шайхутдинова Х.А. Работа в малых группах как эффективное средство развития коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки – 2019. – Т. № 1(41). – С. 139-156.
2. Яруллина Л.Р. Психология социального взаимодействия: учебное пособие – Казань: Изд-во КГАСУ, 2013. – Ч. 2. – 127 с.

УДК 008:316

## ИНТЕРЕС К ФАНТАСТИКЕ В КИНОИНДУСТРИИ КИТАЯ (ПО СТРАНИЦАМ ЖУРНАЛА «ИНСТИТУТ КОНФУЦИЯ»)

В.В. Городецкая,  
доцент кафедры филологического образования  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

В Китае фантастика в кино долгое время была «нелюбимой дочерью». Но совсем иначе обстоят дела с ней в настоящее время. Сейчас Поднебесная вполне может удивить зрителей интересной научной фантастикой в кинематографе.

В современном Китае большое внимание уделяется развитию научной фантастики, как в литературе, так и в кино.

В стране появилась платформа, которая объединяет писателей-фантастов и ученых. «Молодые ученые могут вдохновиться полетом фантазии писателей и получить идеи для дальнейших исследований, а писатели узнают о современных научных исследованиях и используют эти знания в своем творчестве» [2, с. 52].

Государство достигло определенных успехов в развитии технических наук и космонавтики. Известно, что Китай стал третьей страной в мире после СССР и США, отправившей человека в околоземное пространство. Китайцы совершили успешный запуск планетохода «Юйту-2», который побывал на Луне и прислал на Землю фотографии с обратной стороны Луны.

Как считает Чжан Мяо, генеральный директор отдела киностудии пекинской компании «Цзинси», научно-технические достижения Китая создают благоприятную почву для развития научной фантастики [1, с. 5].

Китайское государство сейчас очень поддерживает развитие научной фантастики в искусстве, и в этом можно увидеть залог её дальнейшего успешного и интенсивного развития.

По сообщению агентства Синьхуа, Управление кинематографии и ассоциации наук и технологий разработало руководство по развитию и производству научно-фантастических фильмов.

Специальный журнал «Мир фантастики», в котором публикуются писатели-фантасты, учредил престижную государственную премию в области фантастики «Галактика». Этой премии были удостоены известные писатели Лю Цысинь, Хань Сун, Хэ Си.

Современный кинематограф Китая также уделяет большое внимание созданию научно-фантастических фильмов. Но это не значит, что раньше в стране не снимали картины этого жанра.

Китайский кинематограф выпустил несколько хороших лент еще в 80-е годы прошлого века: «Мертвый коралловый остров»(1980), «Дислокация» (1986), «Удивительный мальчик» (1988). Но эти фильмы, как принято называть в критике, относятся к «мягкой фантастике». Такая фантастика рассматривает вопросы гуманитарных наук и необязательно затрагивает тему научных технологий и физических законов [3, с. 60].

В противоположность «мягкой фантастике» выделяется критиками «твердая фантастика», которая построена на научно обоснованных знаниях, прогнозирует

направление технологического развития, сюжетные линии в ней завязаны на технологиях. Когда речь заходит о «твердой фантастике, сразу вспоминаются голливудские блокбастеры: «Интерстеллар», «Гравитация», «Звездные войны».

В Китае не снимали «твердую фантастику». В настоящее время кинематограф работает над этой проблемой.

В 2017 году вышел на экраны страны фантастический триллер «Сердце из стали» с участием Джеки Чана. Герои фильма живут в мире, где биороботы уже не являются чудом, а манипуляция с сознанием и снами столь же легка, как просмотр сериала.

В 2019 году была снята эффектная фантастика «Шанхайская крепость». В основе сценария лежит одноименный роман писателя-фантаста Цзань Наня. Действие фильма разворачивается в мире будущего, где уникальное вещество помогает человечеству избавиться от проблем с получением энергии. Открытие этого вещества изменяет жизнь человечества, позволяет сделать мощный технологический скачок.

В 2019 году в прокат вышел первый китайский блокбастер «Блуждающая Земля». В его создании проявилось удачное содружество фантастической литературы и кино.

Фильм основан на одноименном романе современного китайского писателя-фантаста Лю Цысиня, лауреата премии «Галактика».

Лю Цысинь в своем произведении пишет о спасении человечеством Земли. Космическая катастрофа приводит к гибели Солнца и всей Солнечной системы. Человечество запускает масштабный проект под названием «Блуждающая Земля», чтобы найти решение спасения планеты.

По сюжету фильма стремительно увеличивающееся Солнце должно погаснуть. Человечество пребывает в тревоге за будущее. Ученые, чтобы спасти Землю, создают гигантские двигатели, которые способны вывести планету из Солнечной системы и отправить к Альфе Центавра, ближайшей звезде.

В фильме ярко выражена гуманистическая идея о том, что только усилия всего человечества могут спасти Землю от гибели. Это можно проследить в том повороте сюжета, когда спасатели из разных стран собрались вместе и подожгли Юпитер, чтобы не попасть в зону его притяжения. В фильме очень чувствуется привязанность к родине, семье, характерная для китайского народа. Люди не бросают Землю в поисках нового дома, а отправляются в путь вместе со своей планетой.

Российских зрителей порадует то, что близким товарищем главного героя Лю Пэйцзяна по космической станции является русский космонавт полковник Макаров, которого сыграл актер Аркадий Шароградский. Наш соотечественник показан героем, активным участником спасения планеты.

Съемки фильма продолжались более четырех лет. По словам режиссера фильма Го Фаня, специально для съемок были созданы уникальная транспортно-погрузочная тележка, подземный город, космическая станция и еще десять тысяч специальных предметов. В фильме использовано 2003 спецэффекта. 100000 километров площадей были задействованы для натуральных съемок.

Творческие усилия кинематографистов увенчались успехом не только в своей стране. Фильм привлек внимание за рубежом. Иностранные СМИ, такие как «Ньюорк Таймс», писали: «Китайская киноиндустрия наконец присоединилась к космической гонке» [3, с. 69].

Джеймс Кэмерон опубликовал пост в китайской социальной сети Вэйбо: «Удачи в вашем космическом путешествии!» [4, с. 60].

Успех фильма заметили в Нетфликсе и предложили студии продать сервису права на показ «Блуждающей Земли» по всему миру.

Китайский кинематограф нацелен на развитие научной фантастики. Последние десять лет этот жанр переживает настоящий творческий подъем. Появились большие звезды, громадные бюджеты, а главное – зрители.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Китайский Гагарин // Институт Конфуция. – 2016. – № 5. С. 5
2. И Цзыхэн. Китайское поэтическое кино // Институт Конфуция. – 2018. – № 2. – С. 52-57.
3. Чэнь Кунькунь. Киноиндустрия на пороге космической гонки // Институт Конфуция. – 2019. – № 4. – С. 60-69.
4. Ван Цянь. Китайская анимация // Институт Конфуция. – 2019. – № 11. – С. 60-63.
5. Данилова, Е. Монетизация творчества // Институт Конфуция. – 2019. – № 11. – С. 64-65.
6. Ван Цянь. Документалистика для интернета // Институт Конфуция. – 2020. – № 9. – С. 64-65.
7. Чжоу Цзинь. Открывающиеся кинотеатры // Институт Конфуция. – 2020. – № 10. – С. 60-61.

УДК 372.811.161.1

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ

И.Л. Григорьева,  
кандидат философских наук,  
доцент кафедры русского языка как иностранного  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Обучение иностранцев русскому языку по заданной стандартами программе – ограниченный во времени и пространстве процесс. Его прагматический результат должен быть измеримым и вполне конкретным: усвоение учащимися лексических единиц, определенного уровня владения языком, и овладение умением и навыками использования их в речи и письме в соответствии с законами фонетики и грамматики русского языка. Для достижения этих задач преподавателю русской речевой практики необходимо организовать учебный процесс так, чтобы лексический минимум по каждой теме был четко определен, каждое слово отчетливо представлено в его фонетической форме, организован контроль за произношением, усвоением значения слова, усвоением лексико-грамматических конструкций, в которых это слово используется. Преподаватель объясняет, как использовать эти конструкции в речи, отработывает вместе со студентами наиболее типичные модели коммуникации.

Перед преподавателем русского языка как иностранного стоят и другие, не менее важные задачи: через изучение языка, языковых единиц, привить учащимся интерес к России, к русской культуре, развить их индивидуальность, так как время, проведенное в России, в стенах российского университета – это время жизни молодых людей, их внутреннего развития и становления.

Е.И. Пассов, сторонник концепции развития индивидуальности в диалоге культур, пишет: «Овладевая новым средством общения, учащийся открывает для себя, а затем получает доступ к культурным ценностям новой для него страны. Учебный материал подается как факт культуры другого народа, будь это какое-то явление, событие, книга, достопримечательность и т.п. или пословица, речевой образец, сложное слово, необычный звук и т.п. Эта стратегия позволяет в полную силу «работать» одному из важнейших мотивогенных принципов – принципу новизны» [2, с. 33].

С нашей точки зрения, использование наглядности помогает соединить в учебном процессе решение этих задач. Прежде чем перейти к конкретным примерам использования наглядности на занятиях по русской речевой практике, рассмотрим содержание термина «наглядность».

Термин «наглядность» в общеметодической литературе используется в двух значениях. Во-первых, как дидактический принцип, «согласно которому обучение строится на *конкретных образах*, непосредственно воспринимаемых учащимися» [1, с. 152]. Во-вторых, «как использование на занятиях специальных *средств* обучения (технические средства обучения)» [1, с. 152].

Говоря об обучении русскому языку как иностранному, следует конкретизировать определение в его первом значении. Наглядность в нашем случае – это «специально организованный показ языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с

целью облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности» [1, с. 152].

Наглядность включает в себя все, что носит *наглядно-чувственный* характер. Это не только зрительная наглядность (иллюстрации, картинки фильма). Наглядность может быть слуховой, осязательной, мышечно-двигательной, вкусовой, смешанной. Например, при изучении темы «Еда» после того, как названия круп и овощей уже стало известно студентам, предлагаем им на ощупь угадать и назвать, что находится в мешочке, какая крупа или бобы (гречка, горох, фасоль, соя, рис, чечевица и др.). Развиваем тему, задавая вопросы: «Вы это ели? Вы знаете вкус...? Вам нравится...?». В этом случае преподаватель будет обращаться к *внутренней наглядности*, которая базируется на образах, хранящихся в памяти учащихся – вкусовых, слуховых, зрительных и др.

Самой привычной и доступной является *зрительная наглядность*. Преподаватель может показать учащимся реальный предмет (естественная наглядность) или его изображение (изобразительная или схематическая наглядность). Естественной зрительной наглядностью являются реальные предметы и явления: одежда самих учащихся, обстановка и мебель в аудитории, деньги, банковская карта, украшения, дождь и снег на улице и многое другое. Каким образом можно их использовать такую наглядность на занятии? Приведем пример использования естественной наглядности из личного опыта преподавания. К теме «Подарки. Украшения» у преподавателя подготовлен набор ювелирных изделий. Используем его на разных этапах изучения темы, и при освоении новой лексики, и на этапе закрепления и проверки усвоения материала. Очень удобно использовать настоящие украшения при отработке лексико-грамматической конструкции «надеть на ...», «носят на (чем? где?)...». *На чем носят кольцо? На чем носят браслет?* Можно задать студентам вопрос: «Что носят не на, а в...?». В ходе демонстрации украшений преподаватель использует и *динамическую наглядность*, так как показывает (чаще всего на себе), что значит надеть на палец, надеть на шею.

С помощью динамической наглядности удобно пояснять состояния и действия человека, существительные и глаголы, обозначающие их. Например, при изучении темы «Болезнь», преподаватель имитирует кашель (кашлять), насморк (сморкаться), чих (чихать). Удобно объяснять при помощи динамической наглядности глаголы-антонимы *открыть-закрыть, поднять-опустить, смеяться-плакать, бежать-стоять, говорить-молчать*.

Студентам можно дать задание представить ситуацию, в которой один показывает действие, а другой называет слово. Например, при изучении темы «Болезнь» можно разыграть сценку «Посещение врача».

Разновидностью динамической наглядности можно считать жесты. Например, сложенное пальцами рук сердечко, которое мы держим на уровне груди, отсылают к словам *любить, любовь*.

Вернемся к естественной наглядности. Преимуществом для студентов, изучающих русский язык в России, является то, что они могут видеть реалии российской жизни своими глазами и не изучать их по картинкам в учебнике или в Интернете. Преподавателю следует правильно организовать усвоение новой лексики, предложить таблицу, схему, куда слова уже вписаны или их надо вписать. Например, при изучении групп продуктов (тема «Магазин») мы предлагаем студентам таблицу с категориями: *молочное* (молочные продукты, продукты из молока), *мясное* (мясные продукты, продукты из мяса), *морепродукты* (продукты из моря). Учащимся поручается во время самостоятельного посещения магазина заполнить эту таблицу, написать названия конкретных продуктов. При проверке можно заменить обобщенные названия категорий продуктов (молочное, мясное, морепродукты) на иконографические

изображения (рисунок-образ) и проверить, что запомнили студенты. Спросить их, что купили, что хотели бы попробовать, а что уже попробовали.

При изучении темы «Общежитие» преподаватель учитывает, что у студентов уже есть опыт проживания в общежитии, и то, что называют «внутренняя наглядность». Надо только назвать эти реалии русскими словами, обратить внимание на то, о чем придется попросить в общежитии, что может сломаться, чего может не хватать (например, *постельное белье, тумбочка, розетка, выключатель*). В данном случае можно использовать как картинки (фотографии) отдельных реалий, так и рисунки комнаты с обстановкой.

На рисунке 1 (рис. 1) изображение комнаты содержит вставки с надписями. Мы используем его на этапе знакомства с новой лексикой. Рисунок 2 (рис. 2) предполагает, что учащиеся назовут (впишут) необходимое слово. Его мы используем на этапе закрепления и повторения изученного материала.

При помощи этого рисунка удобно отрабатывать лексико-грамматические конструкции: *висит (что?)...*, *стоит (что?)...*, *лежит (что?)...*, *открывается (что?)...*, *сидеть (на чем?)...*, *мыть (что?)...* При дистанционном обучении слова можно выделять определенным цветом. К примеру, то что лежит – зеленым цветом, то что стоит – красным и т.п.



Рис. 1



Рис. 2

Подобные изображения помогают изучить и закрепить лексику определенной тематической группы. А на этапе самостоятельного построения предложения, высказывания, составления диалога они становятся подсказками. Глядя на них, студенту легче построить ответы на вопросы: *Что есть у тебя в комнате? Что у тебя в комнате висит на потолке? Что висит на стене? Где находятся твои вещи? На чем ты сидишь? Где ты можешь увидеть самого себя?*

Использование презентаций является еще одним инструментом наглядности. Слайды можно выстроить так, чтобы показать связь явлений в действительности и сделать более понятным смысл, вносимый в значение слова его частями (например, приставками, суффиксами). К примеру, преподаватель подбирает соответствующий видеоряд к глаголам *спать – засыпать – просыпаться, проснуться*. Фотографии, изображающие действия, можно расположить в последовательности, соответствующей этапам реального процесса: *засыпать – заснуть – спать – просыпаться – проснуться*. На этапе повторения можно дать учащимся задание к каждому изображению подобрать соответствующий глагол и завершить выстраиванием изображений в последовательности и обозначением совершаемого действия.

Это важно и при освоении слов, объединенных определенной семьей. Китайские студенты, к примеру, испытывают затруднения при выборе глаголов *мыть, мыться, умывать, умываться, стирать*. Все действия производятся с водой, но выбор глагола



зависит от объекта действия: человек может умываться, умывать кого-то, мыться, мыть что-то или кого-то, но он не может стирать свое лицо. Одежду можно стирать, но нельзя мыть и умывать. Китайские студенты не видят разницы в использовании этих глаголов. Они могут сказать «мыть одежду», «мыть лицо». Видеоряд помогает учащимся связать русское слово и действие и в дальнейшем отработать правильное употребление глаголов в конкретном контексте.

В презентацию можно включать и озвучивание слова, добавляя, таким образом, к зрительной наглядности слуховую.

При наличии технических возможностей можно подбирать и скачивать обучающие ролики через Интернет или записывать видео-ролики с участием самих студентов. Такие ролики эффективно использовать при изучении тем, в которых много глаголов. Например, при знакомстве с темой «Спорт» можно показать не только *на чем ездят* (на роликах, на велосипеде, на лыжах, на коньках), но и доходчиво объяснить разницу между действиями *нырять, плавать и купаться; прыгать и скакать*. С опорой на материал презентации студенту проще построить ответ на вопросы *Что ты умеешь делать? Что ты любишь делать?* и поддержать разговор на эту тему.

Таким образом, в учебном процессе мы постоянно комбинируем использование разной наглядности и регулярно обращаемся к внутреннему опыту учащихся, интересуемся им, моделируем и актуализируем этот опыт.

Наиболее распространенным является, как мы видим, использование зрительной наглядности, как естественной, так изобразительной, схематичной. Перечислим уже сложившийся инвентарь наглядности. Это плакаты, таблицы, наборы карточек, наборы пластиковых овощей, муляжи, макеты, презентации, видеофильмы (художественные и учебные), ролики, клипы, компьютерные программы.

В настоящее время на помощь преподавателю приходят компьютерные программы, которые позволяют учащимся самостоятельно запоминать и заучивать новую лексику. От преподавателя требуется зарегистрироваться, назвать свой курс, наполнить модуль лексикой и выслать студентам ссылку на программу. Примером такой программы является сервис Quizlet. Он существует с 2007 года и тренирует учащихся при помощи карточек, различных игр и тестов. Составляет их сама программа на основе той лексики, которой преподаватель наполнил свой модуль. На начальном этапе изучения языка такая программа очень нужна. Преподаватель наполняет модули «Овощи», «Фрукты», «Мебель», «Одежда», «Машины», программа генерирует задания, и учащиеся повторяют лексику, подбирая к изображению слово или определение.

На более продвинутом этапе при изучении таких тем, как «Живопись», «Скульптура» сервис Quizlet просто незаменим. С его помощью студенты лучше запоминают названия и определения жанров живописи: *пейзаж, натюрморт, портрет, автопортрет*. Они знакомятся с произведениями русского и западноевропейского искусства, в том числе и современного, видят портреты русских писателей, исторических деятелей, жанровые сценки из русской жизни. Минусом является то, что студенты работают в этой программе самостоятельно, во внеучебное время, и у преподавателя нет возможности контролировать этот процесс, видеть результаты работы учащегося. Сама программа построена на игровом принципе – участники учатся, играя.

Как мы видим, современный преподаватель русского языка как иностранного может использовать на занятии все виды наглядности, что «способствует образованию правильных представлений об изучаемых явлениях языка и развитию соответствующих навыков и умений» [1, с. 152]. Однако не стоит забывать, что слово преподавателя по-прежнему остается основным средством обучения и «наибольший педагогический

эффект наглядность даст, если сочетается со словом преподавателя, который организует наблюдение учащихся, тренировку и побуждает их к самостоятельной речевой деятельности» [1, с. 153].

**Список источников, литературы и электронных ресурсов:**

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
3. <https://quizlet.com/latest>.

УДК 378

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ОПОРОЙ НА ЯЗЫК-ПОСРЕДНИК

А.Г. Князева,  
старший преподаватель  
кафедры русского языка как иностранного  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

В целях бесконфликтного «включения» иностранного студента в новое социокультурное и образовательное пространство необходимо учитывать следующее.

Одним из важнейших условий успешного вхождения иностранных студентов в новую образовательную среду можно считать организацию межличностного взаимодействия и взаимопонимания между преподавателем и студентами, студентами – представителями разных культур внутри группы, факультета, университета. В обеспечении такого взаимодействия, по нашему мнению, особая роль отводится языку-посреднику.

Иностранным студентам, обучающимся в российском вузе, необходимы педагогически и методически специфические формы обучения русскому языку. Как утверждает Бондырева С.К.: «На международной арене русский язык был и остается одним из шести официальных языков ООН, что свидетельствует о его высоком авторитете и международном признании. Русскоязычная «картина мира», концепция мира, зачастую характеризовалась корпоративной замкнутостью, своеобразием и спецификой взгляда на процессы, происходящие вовне. Но язык – концентрированное выражение национальной психологии – это способ и средство реализации мысли, фактор самосознания и самовоплощения» [2, с. 55].

Для того чтобы обучение студентов-иностранцев было более успешным, надо чтобы они быстрее начали понимать русский язык. В связи с этим перед нами возникает ряд вопросов:

- 1) необходимо ли вести занятия только на русском языке?
- 2) можем ли мы использовать английский язык в качестве посредника?
- 3) стоит ли привлекать студентов изучать русский язык посредством английского языка?

Существуют противоположные точки зрения по этому поводу. Одни считают, что использование языка-посредника неэффективно либо даже может запутать иностранца [4, с. 28-33]. Другие рассматривают язык-посредник как вспомогательное учебное средство, обучающий приём [3, с. 71].

Сторонники использования языка-посредника И.В.Адашкевич и Н.В.Кислик отмечают, что целесообразно использование английского языка как средства для объяснения нового материала, проведения аналогий с другими языками, которыми владеют обучаемые (деятельность преподавателя по сопоставлению языков).

Мы можем использовать язык-посредник «как средство контроля. Речь в данном случае идет о контроле понимания при обучении рецептивным видам речевой деятельности, когда не ставится задача активизации материала, данного на рецептивное усвоение. Так, если контролируется понимание аудио- или письменного текста,

допустимы такие виды заданий, как ответ на вопросы по содержанию или передача содержания на языке-посреднике» [1].

Нам близка точка зрения сторонников использования языка-посредника. В данной статье мы постараемся показать, насколько он важен, и что преподавание русского языка как иностранного при помощи языка-посредника особенно целесообразно на начальном этапе, в том числе при объяснении сложных грамматических тем. Мы считаем, что на самом начальном уровне обучения иностранному языку, использование языка-посредника оправдано тем, что существенно экономит аудиторное время, а также облегчает учащимся усвоить новый грамматический материал. Несмотря на то, что многие исследователи считают использование языка-посредника при обучении русскому языку как иностранному излишним, используют беспереводный метод. По нашему мнению, это затрудняет понимание, и иностранные студенты не могут понять, что от них требуется в той или иной учебной ситуации.

При обучении студентов-иностранцев русскому языку на начальном этапе без использования языка-посредника, мы сталкиваемся с определенными трудностями. Во-первых, у студентов может возникнуть ощущение растерянности от непонимания, и как следствие – раздражение и разочарование, как в преподавателе, так и в языке. Во-вторых, у преподавателя уходит много времени на то, чтобы объяснить новую лексику или простые грамматические конструкции. Язык-посредник помогает нам не только сделать обучение русскому языку более интересным и доступным, но и помогает нам существенно сэкономить время объяснения на уроке.

В роли языка-посредника мы используем английский язык, так как многие студенты изучали английский язык ранее. Студентам-иностранцам легче понять многие грамматические категории с помощью языка-посредника. Например, степени сравнения прилагательных, действительные и страдательные формы причастий, виды глагола и т.д. Таким образом, объясняя, в чем заключается разница между глаголами несовершенного и совершенного видов, мы сравниваем образование и использование видовременных форм в английском и русском языках, тем самым давая полное понимание данной темы, для того, чтобы в будущем избежать ошибок, связанных с употреблением вида глаголов.

Таблица 1

РУССКИЙ ЯЗЫК			АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
Вид глагола	Время	Вопрос	Время
Несовершенный Указывает на продолжительность и повторяемость действия	Прошедшее	Что делал? Что делала? Что делало? Что делали?	Past Continuous Past Simple Present Perfect
	Настоящее	Что делает? Что делают?	Present Continuous Present Simple
	Будущее	Что будет делать? Что будут делать?	Future Continuous Future Simple
Совершенный Указывает на Результат действия Однократность, начало, окончание действия	Прошедшее	Что сделал? Что сделала? Что сделало? Что сделали?	Past Perfect
	-----	-----	-----
	Будущее	Что сделаю? Что сделает?	Future Perfect

		Что делают?	
--	--	-------------	--

На примере данной таблицы мы показываем соответствие вида и времени глагола в русском и английском языках. Мы используем данную таблицу для сравнения и правильного употребления глаголов совершенного и несовершенного вида. Можно обратить внимание студентов на то, что в английском языке существует 12 временных форм, из которых 6 форм – Continuous. В русском языке эти 6 форм выражаются в глаголах несовершенного вида.

При введении и объяснении нового лексического материала, мы также используем лексику английского языка. Например:

Таблица 2

ЧТО?	ЧТО?/ WHAT?	КОГДА?	КОГДА?/WHEN?
утро	morning	утром	<i>In the morning</i>
день	afternoon	днём	<i>In the afternoon</i>
ночь	night	ночью	<i>At night</i>

На данном примере мы показываем разницу в использовании предлогов в данных конструкциях в английском языке и в отсутствии предлогов в русском языке.

При знакомстве иностранных студентов с русскими названиями месяцев, помощь языка-посредника неоспорима, т.к. схожее звучание с названиями месяцев в английском языке позволяет студентам догадаться о значении данной лексики:

Таблица 3

январь	January	июль	July
февраль	February	август	August
март	March	сентябрь	September
апрель	April	октябрь	October
май	May	ноябрь	November
июнь	June	декабрь	December

Объясняя иностранным студентам тему «Местоимения в русском языке» мы снова обращаемся к помощи английского языка, как языка-посредника:

Таблица 4

Я - мой	I - my	Мы – наш	We - our
Ты - твой	You - your	Вы – ваш	You - your
Он – его	He – his	Они – их	They - their
Она – её	She – her		
Оно – его	It – its		

Одним из важных аспектов в обучении русскому языку как иностранному является принцип опоры на сегмент родного языка обучающихся, имплантирующихся в данную методику, – сегодня является общепризнанным и не вызывает особых разногласий в методике преподавания иностранных языков. Классическими в этом плане считаются работы Л. В. Щербы, который считал, что можно изгнать родной язык учащихся из учебников, но его нельзя изгнать из голов учащихся. Он писал: «Мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. И поэтому мы должны из врага

превратить его в друга» [6, с. 343]. Таким образом, для комфортного обучения иностранных студентов, мы используем не только английский язык в качестве языка-посредника, но и родной язык.

«Всегда человеку хочется понимать, – подчеркивает Сташевич, И. А., – что и для чего он что-то делает. Если он понимает и разбирается в каком-либо деле, то процесс его развития ускоряется. Если мы подставим в эту модель успешного развития изучения русского языка, то получится, что, если на начальном этапе мы будем использовать английский язык, ответим на все вопросы студентов о языке, покажем, что русский язык не сложнее их родного языка, то студенты будут заинтересованы в изучении языка, а именно: будут задавать вопросы, будут не бояться делать ошибки, потому что будут понимать, что все их ошибки будут комментироваться преподавателем, не будет чувства беспомощности от непонимания русского языка» [5, с. 356].

В заключении хочется отметить, что немаловажным является использование языка-посредника в психологической адаптации. Студентам, приезжающим в чужую страну, не знающим языка, очень сложно адаптироваться к культуре, с которой они не были ранее знакомы. Поэтому язык-посредник помогает довольно быстро справиться с трудностями, возникающими при обучении русскому языку как иностранному. Преподавателю необходимо вовремя обеспечить обратную связь, общение, чтобы можно было быстрее вовлечь студентов в изучение русского языка.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Адашкевич И.В., Кислик Н.В. Язык-посредник на занятиях по РКИ. [Электронный ресурс]. – URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/154134/1/%D0%98.%D0%92.%D0%90%D0%B4%D0%B0%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87,%20%D0%9D.%D0%92.%D0%9A%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B8%D0%BA%20%20%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA-%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BD%D0%B0%20%D0%B7%D0%B0%D0%BD%D1%8F%D1%82%D0%B8%D1%8F%D1%85%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%A0%D0%9A%D0%98.pdf> (дата обращения: 28.10.2020).
2. Бондырева С.К., Мурашов А.А. Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному: учеб. пособие. – М.: МПСИ ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 2007. – 382, [1] с.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика как наука. Статья вторая. Методическая проблематика двуязычия // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 6. – С. 67-73.
4. Курьянова С.А. Особенности обучения русскому языку как иностранному без опоры на язык-посредник или родной язык учащихся // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам VI междунар. науч.-практ. конф. – № 4(6). – М., Изд. «МЦНО», 2017. – С. 28-34.
5. Сташевич И.А. Использование английского языка в качестве языка-посредника при обучении русскому языку // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 нояб. 2017 г. – Минск, 2017. – С. 354-358.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

УДК 811.161.1

## АУТЕНТИЧНЫЙ ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

С.В. Кухаренко,  
кандидат философских наук,  
доцент кафедры русского языка как иностранного  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Одной из основных задач обучения иноязычной речи является формирование коммуникативной компетенции на иностранном языке. Однако при реализации этой задачи зачастую возникает множество трудностей. Как правило, они связаны с ограниченной возможностью общения с носителями языка и использования навыков разговорной иноязычной речи вне учебного заведения [6, с. 31].

К сожалению, в 2020-2021 гг. с этими трудностями столкнулись и иностранные студенты, обучающиеся в России. Карантинные меры, введенные в 2020 г. в связи с эпидемией COVID-19, и возросший интерес к дистанционным средствам обучения усилили роль использования в процессе обучения иностранных студентов, многие из которых остались в 2020 г. в странах своего постоянного места жительства, видеоматериалов в обучении иностранным языкам, в частности русскому.

Одним из наиболее эффективных и перспективных средств обучения иностранному языку считаются видеоматериалы, благодаря большой информативности зрительно-слухового ряда, а также динамизму изображения.

Использование видеоподдержки на занятии способствует повышению качества знаний, так как позволяет использовать следующие виды коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо (при выполнении упражнений). Использование видео оправдано психологически: именно через органы зрения и слуха человек получает основной объем информации об окружающем мире [7, с. 12].

Использование видеоматериалов на уроке иностранного языка помогает учащимся стать активными учениками учебного процесса. В рамках урока можно делать паузы, переводить речь, после просмотра видеоматериала возможно обсуждение просмотренного, что обеспечивает максимальную вовлеченность. Таким образом, использование видеоматериалов можно сравнить с разговором с носителем языка. Хорошо подобранные видеоматериалы на иностранном языке представляют собой подлинное общение, похожее на то, с чем студенты могли бы столкнуться, если бы они жили за границей и полностью погрузились в иностранный язык, на котором они говорят.

Во время просмотра видеоматериалов студенты имеют возможность помимо речи анализировать жесты и мимику носителей языка. Поскольку невербальные средства общения занимают значительную роль в повседневном общении, видеоматериалы на иностранном языке предоставляют уникальную возможность проанализировать этот значительный пласт в структуре коммуникации, не предусмотренный в рабочих листах или учебниках.

Кроме того, увидев сцены повседневной жизни в чужой стране, студенты получают ценное представление о еде, праздниках, семейных отношениях и популярном времяпрепровождении в культуре языка, на котором они говорят.

Аутентичные видеоматериалы являются одним из источников социокультурного подхода в обучении иностранным языкам [1, с. 14]. Трудно переоценить и роль видеоматериалов как средства повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков.

Помимо учебных видеозаписей, в учебном процессе можно с успехом использовать такие видеоматериалы, как художественные и документальные фильмы, мультфильмы, видеозаписи телевизионных новостей и других телепередач, музыкальные видеоклипы, рекламные ролики и т. д.

Однако, чтобы выстроить грамотную работу с аутентичными видеоматериалами, необходимо четко понимать, что такое «аутентичность» и какими плюсами, и минусами для учебного процесса она может обладать. Считается, что аутентичный текст – это текст, написанный для носителей языка носителями этого языка. Исходя из этого, аутентичность – это подлинность, неучебность. Г. Уиддоусон рассматривает аутентичность не столько как свойство, присущее речевому произведению, сколько как характеристику учебного процесса. Он разграничивает понятия «подлинность» и «аутентичность» [11]. Подлинными считаются все случаи использования языка в неучебных целях. Аутентичность же рассматривается как свойство учебного взаимодействия. То есть преподавателю недостаточно принести на занятие газету на иностранном языке, нужно сделать процесс работы с ней аутентичным. Приучая учащихся воспринимать работу с аутентичным материалом не как упражнение, а как коммуникативную деятельность, преподаватель стимулирует естественное взаимодействие на занятии. Таким образом, аутентичность в методическом плане не является чем-то привнесенным извне в виде текста, видеозаписи или аудиозаписи, предназначенного автором для носителей языка, а не для иностранцев. Аутентичность создается в учебном процессе, в ходе взаимодействия обучаемого с текстом, с преподавателем и друг с другом.

Стоит начать прежде всего с целей использования аутентичных видеоматериалов на практических занятиях по иностранному языку, которые могут быть следующие:

- 1) для мотивации учащихся;
- 2) для изложения учебного материала репродуктивным методом (иллюстрации);
- 3) для реализации методики ситуативного обучения (критическая оценка различных социально-бытовых и профессионально ориентированных ситуаций общения);
- 4) для организации условий поисковой и исследовательской работы [9, с. 124].

Таким образом, основными задачами применения аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку являются:

- 1) научить учащихся осознанно и организованно воспринимать информацию;
- 2) научить их использовать, воспринимать информацию из разных источников, отличающихся друг от друга или взаимодополняющих;
- 3) развивать когнитивные умения учащихся (наблюдение, классификация, выбор, выдвижение гипотез);
- 4) научить анализировать, выбирать ключевую, значимую информацию;
- 5) подражать аутентичным образцам устноречевых высказываний;
- 6) правильно излагать на изучаемом языке идеи, содержащиеся в материале с учетом социокультурных норм, которые имеют место в иноязычном обществе, критически относиться к содержанию;
- 7) научить творчески перерабатывать информацию [2, с. 64].

Сложность и многогранность вопроса использования видеоматериалов на уроке иностранного языка отмечают многие методисты и предлагают различные подходы к решению этой проблемы. Даже при правильно выстроенной работе с видеозаписью, в



случае, если видеоматериал по каким-то причинам не подходит учащимся, работа с ним может быть крайне неэффективной. Поэтому, при отборе видеосюжетов следует руководствоваться следующими принципами и критериями:

1) соответствие языковой сложности этапу обучения в рамках программных требований, что предполагает отбор учебного материала с учётом степени его сложности для восприятия, репродуктивной и в дальнейшем продуктивной учебной работы учащихся;

2) соответствие содержания текущим учебным целям и профессиональным интересам учащихся;

3) информационная ценность материала, актуальность тематики;

4) соответствие коммуникативной тематике, что предполагает совпадение содержания с общей программой обучения и является единицей развертывания тематической стратегии;

5) языковая насыщенность, разнообразие использования лексических единиц и языковых конструкций;

6) соотношение звукового и зрительного ряда;

7) качественность звукового художественного оформления;

8) критерий образцовости, что предполагает отбор аутентичных материалов в качестве единицы обучения с точки зрения раскрытия темы, демонстрации развертывания композиции, презентации структуры определённого функционально-смыслового типа речи;

9) критерий жанрового разнообразия используемых материалов, что может подразумевать стимуляцию интереса учащихся к нетрадиционным учебным материалам;

10) критерий морально-нравственного потенциала, что подразумевает отказ от использования видеоматериалов, содержащих элементы насилия, жестокости, безнравственности.

Так, ориентированное обучение иностранному языку требует определения дополнительных критериев отбора содержания видеосюжетов. К таким критериям относятся:

1) профессиональная ценность;

2) профессиональная информативность;

3) содержание профессиональной проблемы [9, с. 188].

Итак, чему же следует уделить внимание при выборе видеоматериала для урока иностранного языка? По нашему мнению, на следующее:

1. Качество видеоматериала. Крайне важно, чтобы видеоматериал был представлен в высоком качестве, имел высокое разрешение и хороший звук.

2. Аутентичность видеоматериала.

Несомненно, использование видеоматериала, специально созданного для учебных целей, также имеет важное значение. Однако, скорее всего, такой видеоматериал будет включать в себя симуляции, которые могут показаться студентам явно искусственными и надуманными. Учебные видеоматериалы, по нашему мнению, лучше использовать вместе с фильмами и клипами, предназначенными для носителей языка.

3. Подборка видеоматериалов. Преподаватель должен создать свою коллекцию видеоматериалов и постоянно пополнять её.

4. Скачать видеоматериалы заранее. В наше время практически все фильмы загружаются из Интернета, однако этот способ может подвести преподавателя. Поэтому необходимо загрузить видеотреугольник на компьютер или флэш-накопитель заранее.

Исходя из традиционного деления процесса работы с видеоматериалом на этапы и из предложенных Ю.А. Комаровой и Й. Вехаге, можно выделить четыре основных этапа:

- 1) подготовительный или преддемонстрационный этап;
- 2) восприятие фильма или демонстрационный этап;
- 3) контроль понимания основного содержания или последедемонстрационный этап.

Также можно добавить творческий этап, или этап развития языковых навыков и умений устной речи или творческий этап [8, с. 7].

На каждом этапе есть ряд задач, выполнением которых и определяется эффективность всего аудиовизуального процесса:

#### I. Преддемонстрационный этап

Цели этапа:

- 1) мотивировать обучающихся, настроить их на выполнение задания, сделав активными участниками процесса обучения;
- 2) снять возможные трудности восприятия текста и подготовить к успешному выполнению задания.

Виды работ:

- 1) предварительное обсуждение, в ходе которого повторяется лексика, близкая к тематике видеоматериала, а также стимулируется интерес обучающихся к теме;
- 2) творческая работа, в ходе которой можно дать обучающимся возможность самим предложить названия видеоматериалов, использовать проблемные ситуации, связанные с обсуждаемой темой. Можно дать задание обучающимся сделать прогнозы о том, каков будет видеосюжет;
- 3) работа с новой лексикой, в ходе которой обучающимся даются новые слова по данной теме.

#### II. Демонстрационный этап

Цель этапа: обеспечить дальнейшее развитие языковой, речевой или социокультурной компетенций обучающихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения.

При просмотре можно проводить следующие виды работ:

- 1) проверка предсказаний, сделанных обучающимися до просмотра;
- 2) информационный поиск. После первого просмотра обучающимся предлагаются упражнения на поиск информации, и сюжет просматривается снова, по сегментам или целиком, в зависимости от уровня группы и задач занятия;
- 3) работа с отдельным сегментом. Этот этап работы предоставляет наибольшие возможности для формирования элементов коммуникативной культуры. Кроме того, на этом этапе проводится отработка основных навыков дешифровки текста, что является важнейшим аспектом аудирования.

Можно выделить несколько приемов работы с видеоматериалами на данном этапе, от правильного выбора которых будет зависеть эффективность видеурока [10].

#### 1. Сначала пусть студенты посмотрят, как происходит невербальное общение.

Во время первого просмотра выключите звук и попросите учеников сделать прогноз, основанный на движении и выражении лица. Это постепенно выработает у них навык интерпретировать общение во всех его проявлениях. Во второй раз делайте частые паузы для обсуждения и уточнения. В третий раз проигрывайте видеоматериал еще раз полностью.

2. Дайте ученикам краткий сценарий фильма с пропущенными словами, заменяющими некоторые из них, и попросите их заполнить его во время просмотра.

3. «Пазл-прослушивание и просмотр» – учащиеся делятся на две группы. Одна группа должна выйти из кабинета, пока вторая группа смотрит эпизод с выключенным

звуком. Первая группа возвращается, вторая покидает кабинет. Эпизод проигрывается снова, на этот раз со звуком, но без изображения. Затем группы объединяются, делятся на пары и обсуждают, что на экране произошло, и кто что сказал.

4. «Что они думают?» – видео останавливается на ключевых моментах и обучающиеся должны предположить, каковы настоящие мысли говорящего.

5. «Ролевая игра» – каждому обучающемуся дается персонаж для изучения. Во время просмотра особый акцент делается на то, чтобы они внимательно посмотрели, как сыграна эта роль. Затем обучающимся дается задание сыграть по памяти свои роли. Им необязательно воспроизводить текст дословно, необходимо только играть соответственно персонажу. Если выбранный сегмент очень короткий, то можно выучить роли наизусть. Затем звук выключается, и учащиеся озвучивают своих персонажей во время просмотра.

6. «Изучение персонажа» – работая в группах, обучающиеся пишут слова, которые они ассоциируют с каждым из героев сюжета и объясняют, почему, по их мнению, именно эти слова подходят персонажу.

7. «Составление диалога на основе изображений» – выбирается сюжет, состоящий из диалога между 2-мя людьми, на бумаге записывается только одна роль, вместо другой – пропуски. Готовится достаточное количество пропусков для каждой пары обучающихся. Учащимся демонстрируется видеосюжет без звука, затем проигрывается только звуковая дорожка без изображения. Учащиеся делятся на пары и каждой паре дается диалог с пропусками. При этом у них есть возможность просмотреть сюжет еще несколько раз, но без звука. Наконец, сюжет проигрывается снова целиком со звуком и изображением и сравнивается работа обучающихся с оригиналом. Причем, работа оценивается не по точному воспроизведению оригинала, а по тому, как их версия подходит к зрительным видео образам.

8. «Перевод видео» – понадобится художественный видеофильм с субтитрами на русском языке. Из него вырезается двухминутный сюжет, содержащий диалог (или разговор нескольких человек), где нет сложной лексики. Задача учащихся – перевести субтитры на иностранный язык. Как правило, они реагируют на такое задание с изумлением. Но основная задача – не воссоздать оригинал, а перевести титры, как они смогут.

Демонстрируется начало сюжета без звука. При появлении первого субтитра, видео останавливается и обучающихся должны записать свои переводы. Необходимо предупредить их, что лучше избегать литературных переводов, интереснее сформулировать естественные эквиваленты, используя их знание иностранного языка.

### III. Последемонстрационный этап

Цель этапа: использовать исходный видеоматериал в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.

Предлагаются следующие виды работы:

- 1) повторение и отработка речевых блоков, полученных после просмотра;
- 2) комментирование и закрепление коммуникативных приемов, увиденных в фильме;
- 3) обсуждение. Учащиеся соотносят увиденное с реальными ситуациями в их жизни, в их стране и анализируют сходства и различия в культуре;
- 4) ролевая игра. Учащиеся могут проиграть просмотренный сюжет или развить его;
- 5) чтение по теме. Обучающимся предлагаются проблемные или информационные тексты по теме видеосюжета для просмотрочного чтения и обсуждения. Особенно полезно это при просмотре сюжетов выпусков новостей;

б) творческие работы. Обучающимся предлагается написать краткий пересказ, размышление на тему просмотренного сюжета, дополнить биографию известной личности, о которой шла речь в сюжете, составить диалог или сценку, или другие подобные задания.

Несмотря на многочисленные достоинства аутентичных видеоматериалов, среди специалистов не выработано единого мнения относительно их использования в учебном процессе. Основным контраргументом является то, что лингвистическая характеристика данных материалов не отвечает таким требованиям, как нормативность, образцовость речи, соответствие языковому уровню обучающихся. К тому же некоторые аутентичные материалы, такие как новостные сюжеты, быстро устаревают, поэтому создание на их основе учебных разработок представляется методически не всегда оправданным. Кроме того, показ некоторых материалов, записанных на видео из прямого эфира, нарушает авторские права, что также является недопустимым для использования их в образовательных целях [3, с. 204].

Лингводидактическая ценность аутентичных видеоматериалов как средств обучения иностранному языку заключается в том, что они синтезируют все другие средства наглядности – рисунок, таблицу, график, предметы и обеспечивают их подачу в динамике. Благодаря использованию аутентичных видеоматериалов учащиеся имеют возможность наблюдать разные виды наглядности: предметную, языковую, ситуативную, мимико-жестикуляционную.

Следовательно, целью использования видеосюжетов в обучении иностранному языку может являться создание условий естественной языковой среды через демонстрацию ситуаций реального иноязычного общения, в том числе и профессионально ориентированного.

Однако, несмотря на очевидные преимущества использования аутентичных видеосюжетов в образовательных целях, условия аудиторного занятия не всегда позволяют реализовать данный вид работы на максимально эффективном уровне. Причины этого могут быть следующие:

- 1) обилие излишней визуальной, вербальной и звуковой информации, с которой сложно справиться в рамках аудиторного занятия;
- 2) тематическая многоплановость фильма, затрудняющая согласование его материалов с прорабатываемой в данный момент лексикой;
- 3) просмотр фильма целиком, так как время аудиторного занятия ограничено.

Поэтому при работе с видеоматериалами рекомендуется использовать условия внеаудиторной самостоятельной работы, которые расцениваются как эффективные и максимально удобные за счет индивидуализации процесса обучения. В связи с этим оптимальным средством организации и трансляции видеоматериалов в целях обучения может выступать среда создания электронного учебника, которая позволяет разместить видеосюжеты и специально разработанный комплекс упражнений на одной странице благодаря возможности открытия нескольких диалоговых окон одновременно. При помощи системы навигации просмотр видео может осуществляться с повтором и остановками, что способствует возможности выбора индивидуального темпа выполнения задания, а система гиперссылок предполагает размещение справочных материалов и словарей [4].

Разумеется, для достижения определенного эффекта от использования видеоматериалов, необходимо систематическое и рациональное использование видео на уроках. Также следует определить место видеуроков в системе обучения и частоту их использования. В зарубежной методической литературе рекомендуется использование видеоматериалов один раз в неделю или, по меньшей мере, один раз в две недели. Продолжительность занятия с использованием видео от 45 минут до 1 часа.

Предпочтение отдается коротким по продолжительности видеоматериалам: от 30 секунд до 5-10 минут, при этом считается, что 4-5 минут, демонстрации видео могут обеспечить напряженную работу группы в течение целого часа. Это обусловлено такой специфической особенностью видеоматериалов, как плотность и насыщенность информации. В силу этой особенности целесообразнее использовать короткий отрывок для интенсивного изучения, нежели более продолжительный видеоэпизод.

Использование видеоматериалов может применяться для реализации следующих задач практически на всех этапах обучения:

- 1) ознакомления учащихся с реальным иноязычным языковым материалом;
- 2) введения, актуализации и закрепления лингвистического материала в различных речевых ситуациях;
- 3) развития коммуникативной компетенции;
- 4) формирования лингвострановедческой компетенции путем изучения иноязычной культуры и выявления ее особенностей и отличий.

Как считает Т.П. Леонтьева, фонетические упражнения с применением видео включают:

- 1) демонстрацию правильного воспроизведения звуков с последующим их воспроизведением;
- 2) повторение отдельных частей диалога с применением паузации;
- 3) просмотр видеофрагментов с одновременным выделением в тексте слов с заданным звуком;
- 4) запись на носитель речи учащихся и дальнейший ее анализ [5, с. 61].

Лексические упражнения с использованием видео ориентированы на восприятие лексических единиц в адекватном аудиовизуальном контексте, чему способствует применение таких приемов, как:

- 1) прогнозирование слов, фраз, которые будут произнесены персонажами видеоэпизода после паузы, их дальнейших действий, поступков, а также внешности персонажа, которого обучаемые должны описать на основании звукового ряда, не видя его на экране;
- 2) распознавание, нахождение в видеофрагменте определенных предметов, явлений, действий, цветовых обозначений, названия которых записаны на доске, включая «отвлекающие»;
- 3) соотнесение прилагательных, записанных на доске или на карточке, с тем или иным персонажем видеоэпизода; списка синонимов с ключевыми словами из видеофрагмента [5, с. 64].

Активизация грамматического материала будет происходить в говорении после просмотра фрагмента. Это могут быть комментирование содержания фильма, дополнение ситуаций (восстановление разговора по телефону, в ресторане, в школе), озвучивание реплик, составление вопросов разных видов к содержанию видеофильма или для интервью с главным героем фильма или режиссером фильма.

С помощью видеофильма также можно развивать умения чтения, главным образом, в процессе работы над кратким или полным сценарием видеофильма. С этой целью учащимся предлагается следующий перечень заданий:

- 1) прочтение перед просмотром видеофильма резюме по его содержанию с последующим заполнением пробелов недостающими словами и фразами;
- 2) прочтение краткого резюме по содержанию фрагмента и нахождение во время просмотра той его части, которая неверна, не соответствует действительности;
- 3) предшествующее демонстрации художественного фильма последовательное прочтение частей его сценария с целью извлечения основной информации и подготовки к восприятию фильма [5, с. 62].

Видео может быть хорошим стимулом как для устного, так и для письменного высказывания. С учетом жанрово-тематических характеристик видеоматериалов обучаемым могут быть предложены следующие виды заданий:

- 1) написание теоретически возможной биографии одного из персонажей;
- 2) отзыв о просмотренном в форме письма;
- 3) заполнение таблицы по содержанию видео;
- 4) написание краткой рекламы или рецензии;
- 5) написание небольшого рассказа-предсказания будущего сюжета [5, с. 63].

Помимо указанных нами особенностей видеоматериала, можно отметить и возможность обучения иноязычному общению с учетом различных социолингвистических факторов, которые можно определить визуально, не озвучивая. Этими факторами может быть социальный статус героев, характер взаимоотношений, условия места и времени. Для обучения говорению и языковой догадке можно применять следующие упражнения:

- 1) просмотр видеофрагмента без звука и ответы на вопросы о том, где находятся собеседники, каковы взаимоотношения между ними, различия в статусе;
- 2) просмотр видеофрагмента обучаемыми без звука и определение, какой из двух предложенных на карточке соответствует ему.

Видео играет также большую роль в развитии у обучаемых умений творческой неподготовленной диалогической или монологической речи. Стимулом для этого служат задания на активный просмотр видеоматериалов, ориентированные, прежде всего, на развитие умений восприятия и понимания речи на слух. В обучении диалогической речи используются упражнения, направленные на:

- 1) восстановление диалога, представленного в видеозаписи, на основе отдельных реплик, полученных каждым обучаемым;
- 2) восстановление пропущенных реплик одного из персонажей;
- 3) соотнесение каждой из 8-10 реплик, полученных обучаемыми перед просмотром, с определенным персонажем [5, с. 65].

Упражнения, предназначенные для обучения монологической речи, включают:

- 1) составление рассказа о том, что уже случилось к определенному моменту видеозаписи, который прерван «стоп-кадром»; предположение о том, что произойдет дальше;
- 2) восстановление пропущенной части сюжета видеофрагмента (начало, конец или кульминационное событие в середине эпизода);
- 3) подготовка пересказа сюжета от имени одного из персонажей [5, с. 66].

Таким образом, использование видеоматериала в процессе обучения иностранному языку способствует повышению учебной мотивации, углублению знаний, улучшению всех видов речевой деятельности, развитию памяти, внимательности, быстроты реагирования и т.д. Помимо этого, использование видеоматериалов на уроках иностранного языка позволяет учащимся развить языковую догадку и расширить кругозор. Во время просмотра видео учащиеся могут об истории, традициях, обычаях народа страны изучаемого языка. При работе над видеофрагментом задействованы все четыре вида коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Большая часть внимания уделяется аудированию, самому трудному аспекту в обучении иностранного языка.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Алхазидзе, А.А. Основы овладения устной иностранной речью / А.А. Алхазидзе, Арутюнова, Н. Д. Предложение и смысл. – М., 1976. – 383 с.

2. Вайсбурд, М.Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / М.Л. Вайсбурд. – М.: Просвещение, 1981. – 278 с.
3. Вегвари, В. Новые технологии в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-02/28\\_186](http://gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-02/28_186) (дата обращения: 01.02.2021).
4. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.
5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез // Лингводидактика и методика. Учебное пособие. — 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
1. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Кацнельсон, С.Д. Порождающая грамматика и принцип деривации / Проблемы языкознания: Сб. статей. – М., 1967. – 320 с.
7. Коренева, М.Р. Компенсаторная компетенция как цель обучения в языковом вузе / М.Р. Коренева. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2009. – 185 с.
8. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – М.: Высшая школа, 1997. – 72 с.
9. Мятова, М.И. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе / М.И. Мятова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 31-32

УДК 811.161.1

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

С.В. Кухаренко,  
кандидат философских наук,  
доцент кафедры русского языка как иностранного  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Процесс говорения издревле привлекал внимание философов, лингвистов и психологов. Начиная с середины прошлого века, исследователи заинтересовались и внутренней стороной этого процесса, то есть тем, как мысль говорящего переходит в слово. В последние десятилетия особое внимание обращается на продукт говорения – текст, который изучают как лингвисты, так и психологи.

Изучая этот вопрос с точки зрения психологии, становится очевидно, что говорение – это сложный и многогранный процесс. Более того, это внутренне мотивированный, строго организованный и активный процесс. Также важно наличие предмета, продукта, результата, средств и способов реализации говорения.

В ходе обучения иностранному языку стоит задача по развитию определенных навыков, овладению комплексом коммуникативных умений. К видам речевой деятельности относятся продуктивные – говорение и письмо, и рецептивные – чтение и аудирование [3, с. 231]. Говорение в свою очередь подразделяется на диалогическую речь и монологическую, которую мы будем рассматривать в данной работе.

При изучении иностранных языков каждый студент сталкивается с различными коммуникативными задачами и речевыми ситуациями, вариативность которых растет с каждым годом; особенно сейчас, когда в современной методике становятся более актуальными интерактивные или социальные формы работы с классом, вымещая фронтальную форму организации учебной деятельности, и не все ученики успешно справляются с поставленными задачами.

Одной из видов деятельности учеников выступает монолог, или монологическое высказывание, несмотря на то, что монолог является компонентом общения на любом уровне – групповом, парном, массовом, подобные упражнения вызывают наибольшее количество трудностей у учащихся любых возрастов. Но именно навыки монологической речи являются одним из основных показателей уровня владения иностранным языком. Таким образом, ученик получит возможность научиться рассуждать о фактах или событиях, приводя примеры, аргументы, делая выводы; описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны изучаемого языка.

Рассмотрим монолог с точки зрения разных авторов. Так, Г.В. Рогова считает, что монолог является своеобразной формой речи, которую выстраивает один человек, самостоятельно определяя структуру, выбирая языковые средства и композицию [7, с. 127].

В свою очередь, И.А. Зимняя характеризует монолог как определенную часть диалога, где обязательно наличие собеседника [3]. Данное определение подчеркивает необходимость в одновременном и взаимосвязанном обучении и диалогической речи и монологической, уделяя должное внимание данным видам речевой деятельности, так как в реальных жизненных ситуациях редко встречаются чистые диалоги и монологи.

По определению Н.Д. Гальсковой, монолог является развернутым видом речи, при котором минимально задействована невербальная информация, что в первую



очередь характерно для диалогов; также монолог – это организованный тип речи, что свидетельствует о необходимости планирования и программирования ни каких-то частей будущего высказывания, а цельного сообщения [2, с. 205].

В работах С.Д. Кацнельсона выделено также одно из основных положений о монологе, которое заключается в том, что монолог – это словесное воспроизведение знаний, а такая форма воспроизведения знаний подразумевает словесную импровизацию, объем и форма которой может подвергаться видоизменениям, поскольку зависит от ситуативных изменений и намерений говорящего [6, с. 111].

В.В. Виноградов в своей работе дал своего рода итоговую философскую оценку значимости монолога как целого явления: «Свободное владение формами монологической речи – искусство» [1, с. 19].

Овладеть данным «искусством» считается одной из основных задач при изучении иностранных языков.

В первую очередь, трудности по овладению монологом связаны с тем, что монологическое высказывание требует определенной грамматической и лексической базы. Композиция и структура монологической речи сложнее диалогической, необходима строгая логика и последовательность, оценивается связность, относительная смысловая законченность высказывания.

По мнению С.В. Калининой, методика обучения монологической речи заключается в том, что это должен быть цельный курс, имеющий реальную значимость и цель для учеников и подтверждающий возможность применить полученные умения в практической деятельности [5, с. 23].

Если диалог и полилог всегда ситуативны, то для монолога ситуация считается некой «отправной точкой», после которой образуется собственная среда монолога – контекст. Более того, монологическая речь всегда направленная, то есть обладает признаком адресованности, что часто выражается за счет слов-обращений: «Послушайте, ребята...», «Уважаемые, родители...» и т.д. [7, с. 127].

Монолог напрямую связан с коммуникативными задачами и ситуациями, коммуникативная задача говорящего – завладеть вниманием слушающего, добиться того, чтобы его сообщение воспринимали, получить на него ответную реакцию, также необходимо учесть личность слушающего, правильно использовать некоторые неязыковые коммуникативные средства выражения мысли, прежде всего – это интонация. Помимо ситуативной обусловленности, речь должна быть мотивированной, то есть сам ученик должен иметь желание, цель сообщить на иностранном языке какую-либо информацию.

Таким образом, монологическая речь всегда маркирована коммуникативными целями и задачами выступающего, а коммуникативность является основополагающим фактором, который обеспечивает адекватность на логико-семантическом уровне.

С точки зрения лингвистического аспекта монолога, стоит сказать об особом выборе языковых средств, которые его характеризуют. Прежде всего, это использование предложений с разными синтаксическими конструкциями, в том числе многосоставных полных предложений с усложненным синтаксисом; наличие слов-обращений, слов-связок; клише, риторических вопросов, которые помогают привлечь внимание публики или обратить особое внимание на последующую информацию.

Учитывая определения лингвистов, психологов и педагогов можно выделить следующие признаки монологической речи: целенаправленность, соответствие речевой задаче; логичность; непрерывность; развернутость; смысловая законченность; самостоятельность; выразительность; отсутствие полемичности и дискуссионности; меньше аффективности; продуктивность, проявляющаяся в новокомбинировании речевых единиц, а не в их репродукции; синтаксическая усложненность [8, с. 172].

Реализация данных признаков на практике у учащихся отражает уровень сформированности монологической речи. В свою очередь, под непосредственно монологическими речевыми умениями понимают такие три вида умений: в первую очередь, умение своими словами передать главный смысл прослушанного или прочитанного в рамках программы и соответствующего уровня владения языком (без опоры, с опорой на вопросы, краткий план). Вторым умением можно назвать умение без предварительной подготовки последовательно и логично высказаться в соответствии с учебной ситуацией. И, наконец, третье умение – умение выстраивать связное высказывание в рамках темы, отражающей определенную сферу общения.

Данные умения могут быть реализованы на разных уровнях в процессе изучения иностранного языка, в большинстве своем, это связано с личностью ученика, уровнем его креативности и самостоятельности.

В монологической речи выделяются психологические и лингвистические особенности. Большое внимание со стороны педагогов, психологов и лингвистов подчеркивает необходимость дальнейшего изучения монологической речи. Учитывая тот факт, что разновидностей монолога очень много, данный вид речевой деятельности можно интегрировать в работу практически по любой теме и на разных этапах урока. В этой связи необходимо более детально рассмотреть особенности процесса развития навыков устной монологической речи.

Обилие классификаций монологической речи, где каждый ученый-лингвист использует свою основу для разделения на подвиды, типы, говорит о том, что для монологов единого мнения и единой систематизации нет. Наиболее часто встречается деление на подготовленную и неподготовленную речь; на контекстную и ситуативную, которые взаимосвязаны между собой.

В обучении монологу, согласно Т.Е. Сухановой и Т.В. Крысенко, выделяют три уровня. Первым является уровень высказывания, где предложение выступает в роли наименьшей единицы речи, поскольку речь невозможна без грамотного построения предложения. Далее идет уровень выступления, который подразумевает совмещение предложений в логически-связанную цепочку, формирование навыка выражения мыслей на языке и выражается личное отношение к предмету. Третий, наиболее высокий – уровень дискурса. На этом этапе происходит объединение высказываний в логической последовательности, добавляются элементы свободной речи. Обучающиеся могут говорить о картинке или фильме, комментировать текст, который слышали или прочитали, а также составлять собственные рассказы [9, с. 57].

По характеристике И.А. Зимней, процесс создания монологической речи проходит три фазы: побудительно-мотивационную, аналитическую и исполнительную.

Первая фаза – это трансформация внутренней потребности (желания выразить мнение – «хочу сказать») в мотив («не могу молчать»).

Вторая фаза считается самой сложной, так как происходит планирование будущего высказывания, протекающее на подсознательном уровне. Исходя из анализа заданной ситуации, учащийся принимает решение о том, на кого будет направлена эта речь, какие условия данной коммуникационной ситуации надо учесть, какова цель сообщения.

Третья фаза является завершающей и относится к сенсомоторному уровню порождения и восприятия речи. На данном этапе, как правило, протекают сложные психофизиологические механизмы.

Отсюда вытекает одно из важнейших правил организации обучения устной монологической речи – создание мотивации на уроке. Для эффективного обучения необходима сильная мотивация и условия, в которых ученики могут проявлять свою познавательную активность и испытывают желание использовать уже имеющиеся

знания, а также сформированные умения и навыки. Следовательно, для оптимизации процесса, который настроен на получение результатов в виде умений учеников, необходимо создавать условия, которые повлияют на силу мотивации, на их заинтересованность в происходящем на уроке. В этом смысле проектная деятельность обладает колоссальным потенциалом. В проектной деятельности у учащегося появляется возможность проявить себя, свою самостоятельность в принятии решений, контролировать собственный образовательный процесс. Необходимо дать понять учащимся, что этот вид деятельности полезен для образовательного процесса, что повлечет за собой повышение мотивации учения, которой зачастую не хватает.

Что касается непосредственно методики обучения устной монологической речи, традиционно выделяют два пути: «путь сверху» и «путь снизу».

«Путь сверху вниз» заключается в формировании монологических умений и навыков на основе работы с текстом. Сам текст уже создает ситуацию, вокруг которой будет происходить работа на уроке. Уже на предтекстовом этапе начинается составление мини-монологов за счет таких заданий как: комментирование заголовка, предположения о содержании текста и др. [8, с. 174]. Затем происходит полное «погружение» в текст с максимальным извлечением информации, в том числе лексической, грамматической и синтаксической. Используются задания, связанные с содержанием текста и смыслом прочитанного, такие как ответить на вопросы, согласиться или опровергнуть утверждение, работа с лексическими единицами, как создание будущей опоры, в первую очередь для пересказа и т.д.

Затем, по Г.В. Роговой, следует второй этап – разные виды пересказов (передать только общий смысл, подробное изложение, от лица одного из героев, от третьего лица и др.). Рогова акцентирует внимание на том, что пересказ «лишь промежуточная стадия присвоения текста», а не конечная цель формирования монологического высказывания, так как он лишен основных характеристик и не является коммуникативным [7, с.128].

Третий этап – это изменение коммуникативных условий, когда смысл текста перекладывают на реалии жизни учеников, ситуации, которые существуют в их жизни с целью мотивации каждого высказать свое мнение или поделиться опытом. Таким образом, исходный текст будет полностью переработан, монологи, представленные учащимися, будут промотивированы, иметь личностную окраску, а, следовательно, считаться за собственную устную монологическую речь.

«Путь снизу вверх» представляет собой высказывание без опоры на текст, которое постепенно разворачивается от единицы-предложения до цельного монолога. Данный способ больше подходит для среднего и старшего этапов, с учетом сформированной языковой базы и опоры на межпредметные связи.

На первом этапе ученикам предлагаются легкие упражнения, стимулирующие их к ответу – вопросы с кратким ответом, которые подводят к теме и задают атмосферу урока, а главное – коммуникативную ситуацию.

Второй этап заключается в расширении информации, происходит конкретизация и уточнение данных по ранее заданным вопросам, таким образом, объем ответа, а соответственно и высказывания, увеличивается, изменяется выбор языковых средств, усложняется грамматическая и лексическая стороны высказывания.

На третьем, заключительном, этапе добавляется рассуждение учащегося, его оценка, аргументация; также прослеживается наличие причинно-следственной связи и логики всего устного монологического высказывания с соблюдением основных его характеристик.

Данные подходы имеют свои положительные стороны и недостатки и используются как для развития подготовленной, так и неподготовленной речи. Помимо традиционных систем обучения устной монологической речи, по мнению методистов,

независимо от возраста учеников, следует использовать игровые приемы для обучения устной монологической речи.

Однако для достижения высокого уровня владения языком немаловажную роль играют опоры: языковые, содержательные и речевые.

Опору рассматривают как модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания. Использование различных опор достаточно распространено на уроках иностранного языка. Цель любой опоры – помочь ученику построить высказывание, подсказать, о чем говорить или как оформить свою речь.

В этой связи И.А. Зимняя отмечает, что, высказывая мысль на родном языке, человек направляет основное внимание на содержание, т.е. на то, что сказать и в какой последовательности, а то, как сказать, осуществляется на уровне фонового автоматизма. Говоря на иностранном языке, человек испытывает дополнительную трудность, так как его внимание переключается еще и на второй объект – отбор языковых средств, составление сообщения. Основная цель обучения иноязычному общению как раз и состоит в том, чтобы операции по отбору языковых средств, составлению из них сообщений перевести на уровень фонового автоматизма. Ясно, однако, что сделать это возможно только в том случае, если внимание учащихся в процессе обучения будет направлено на смысловую сторону общения [4, с. 77].

Этой цели и служат опоры. Они задают говорящему смысловое содержание и логическую последовательность высказывания, тем самым создается смысловая опора говорения. В этом случае внимание ученика направлено только на оформление этого смыслового содержания известными ему языковыми средствами.

Безусловно у учащихся уже имеется обильная база языковых средств, но проблема с грамотным построением и выражением своих мыслей по-прежнему присутствует. В связи с этим, выполняя различные упражнения и задания на развитие устной монологической речи необходимо расширить объем вводных слов и конструкций, слов-связок и т.д., которые помогают делать речь последовательной и логической-связной, при этом избегая большого количества повторений.

Таким образом, несмотря на небольшое количество методов обучения монологической речи, ими можно варьировать, тем самым выстраивая разнообразную и эффективную работу с материалом. Для того чтобы верно использовать методический потенциал описанных нами методов стоит обратиться к индивидуальным особенностям учащихся.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Артыкбаева, А.К. Требования к упражнениям для развития монологической речи на младших курсах языкового вуза / А.К. Артыкбаева // Интенсификация обучения речевой деятельности в языковом вузе. – Алма-Ата, 1988. – С. 63-67.
2. Виноградов, В.В. Проблемы русской стилистики / В.В. Виноградов. М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.
3. Елухина, Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 3-6.
4. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 248 с.
5. Кацнельсон, С.Д. Порождающая грамматика и принцип деривации / Проблемы языкознания: Сб. статей. – М., 1967. – 320 с.
6. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 456 с.

7. Соловьева, О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников: Возрастная и педагогическая психология / О.В. Соловьева // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 22-34.
8. Суханова, Т.Е. Использование различных приемов и стратегий для развития монологической и диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному / Т.Е. Суханова, Т.В. Крысенко // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2016. – № 1(20). – С. 57–62.
9. Финагина, Ю.В. Русский язык как иностранный. Пособие по чтению: Учеб. пособие / Ю.В. Финагина, под ред. Н.А. Дмитренко. – СПб.: НИУ ИТМО; ИХиБТ, 2014. – 81 с.

УДК 8 – 882 (09) - 3

## ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЗЕ Н.М. КАРАМЗИНА

М.К. Малиновская,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры филологического образования  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

В 80-е годы XVIII века свой творческий путь начал поэт, писатель, публицист, историк Николай Михайлович Карамзин. Он сыграл огромную роль в русской культуре и литературе рубежа XVIII-XIX веков.

Начинающий писатель Карамзин был плодотворным, противоречивым, любящим экспериментировать человеком, что и привело его к новому, сентиментальному, направлению, к идеализации дворянской и крестьянской жизни, к его концепции человека.

Родоначальник сентиментальной школы в России сформировался под влиянием новомодных идей Просвещения в причудливом переплетении с масонской идеологией. И в том, и в другом писатель был избирательным, поэтому назвать его просветителем в полном смысле слова нельзя. В творчестве Карамзина нет критики и непримиримой вражды к крепостному праву, нет пропаганды и защиты просветительских идей, он не верит в возможность, да и не считает нужным, уничтожения в России существующего строя, так как сам был против любого насилия. Все же некоторые идеи просветителей, особенно в начале творческого пути, были ему близки.

Похожую ситуацию наблюдаем и с масонством, под влиянием идей которого некоторое время находился молодой Карамзин. Начинаящего писателя привлекает интерес масонов к внутреннему миру человека, к самоанализу, к саморазвитию.

Большое влияние на будущего писателя оказали противоположные по своей идеологической направленности произведения, переведенные им в 1786 году. Это поэма Альбрехта Галлера «О происхождении зла» [2] и трагедия Уильяма Шекспира «Юлий Цезарь» [3]. Анализ Галлером, а затем и Карамзиным, темных сторон человеческих душ, отражает отношение последнего к окружающему миру. Николай Михайлович приходит к выводу, который в дальнейшем красной нитью проходит через все его творчество: человек от природы добр, потому что он живет в прекрасном обществе, окружен прекрасной природой. В том, что в этом обществе появляется «зло», виноват сам человек, «испорченный пороками» [2]. Карамзин предлагает бороться за нравственное усовершенствование отдельно взятого члена общества путем просвещения. Нужно, по мнению писателя, указывать человеку путь к добру. По данному вопросу мнение Карамзина и масонов сходится, но по поводу происхождения самого «зла», расходится. Если масоны утверждали, что зло заложено в человеке от природы, то Карамзин в примечаниях к поэме «О природе зла» с этим не соглашается. Через все его творчество проходит вера в добрую человеческую природу, возможность усовершенствования отдельной личности, а через нее и всего общества в целом.

Привлекает молодого писателя и творчество У. Шекспира, который смог проникнуть в самое «человеческое естество», увидеть в бедном башмачнике душу, не менее значимую, как душа принца или вельможи. Отмеченный Карамзиным принцип

изображения характеров в предисловии к «Юлию Цезарю» был в дальнейшем разработан и осуществлен в повестях писателя.

В человеке интересуется Карамзина, преимущественно, его внутренний мир. Автор «Бедной Лизы» одним из первых в русской литературе выдвинул идею ценности внесловной личности. Он заговорил о «языке сердца» человека. Он привлек также внимание читателей к совершенной природе, где «царствуют благо и любовь». В этом заметно сходство с просветителями, которые воспевали «естественное состояние» человека. Задача писателя, по мнению Карамзина, не только «трогать сердца» читателей, но и вести их за собой. Впервые в русской литературе отмечается активная роль писателя в творческом процессе [1]. Правда, нужно отметить, что обществу писатель отводит не социальную, а морально-этическую роль в формировании личности.

Нравственные качества человека, по мнению Карамзина, полнее всего раскрываются через любовь в широком смысле этого слова (любовь родительская, сыновья, сестринская, супружеская, между юношей и девушкой, к Родине и др.). В основе практически всех художественных произведений писателя лежит любовный сюжет. Исключение – «Фрол Силин, добродетельный человек», но и в этой «истории» Фрол косвенно «любит» людей, делится с ними хлебом, спасает от голодной смерти.

Обратимся к первой оригинальной повести Н.М. Карамзина «Евгений и Юлия», адресованной к молодежной аудитории. Напечатана она в журнале «Детское чтение для сердца и разума» в 1789 году [1]. В ней три героя: Евгений, Юлия и мать Евгения, воспитавшая в деревне дочь своей умершей подруги Юлию. Повесть отвечает всем творческим канонам сентиментализма: любовь, меланхолия, идеализация отношений, идиллия на лоне природы. Но Карамзин-новатор уже в первой повести бесстрашно отходит от общепринятых среди сентименталистов-масонов штампов. Отождествляя чувства героев с окружающей их природой, он не соглашается с масонской трактовкой смерти, где смерть – благо, уход от земных страданий к желанной загробной вечности. Смерть сына и возлюбленного Юлии стала потрясением для героинь: «сама природа, бывшая некогда для них источником радостей, представляется им мрачною и запустевшею» [1]. Таким образом смерть описывается как самое большое и непоправимое горе в жизни любящих людей.

В повести «Евгений и Юлия» Николай Михайлович создал образ чувствительного, добродетельного человека. Находит он утешение в маленьких радостях бытия в скромном домике (хижине) в окружении прекрасной природы. Деревня, сельский труд, любовь – спасение от пороков, от «холодных душ», наполнивших светское общество. Так формируется герой Карамзина-сентименталиста. Казалось бы, Юлия, госпожа Л\* и Евгений должны быть счастливы. Но повесть заканчивается драматически, как и большинство произведений автора. Самое прекрасное чувство – любовь не находит позитивного выхода. Единственная «историческая» повесть «Наталья, боярская дочь» венчается свадьбой и счастливой жизнью «до гроба» [1]. Писатель объясняет такой парадокс временем. Он считает, что современный мир «испорчен», люди порочны (особенно городские жители, представители «светского» общества), в такой обстановке «душа» погибает. Чтобы быть счастливым, нужно, по мысли Карамзина, чтобы разум был сильнее порока. В повестях «Бедная Лиза», «Остров Борнгольм», «Сиерра-Морена», «Моя исповедь», «Чувствительный и холодный» и даже в «Юлии» страсти берут верх над разумом. В отличие от схожей идеи классицистов, Карамзин уверен, что разум и страсти не заложены свыше, а их контролирует сам человек, в силу воспитания и образования он сам обязан уметь отличать добро от зла.

Человеческая природа (термин XVIII века, тождественный современному «личность»), возможность счастья в мире интересовали Карамзина на протяжении всего творческого пути. Он рассуждал об этом в теоретических работах «Мелодор к Филарету», «Филарет к Мелодору» (конец 1793 – начало 1794). Не оставлял он эти темы и позже, например, «Разговор о счастии. Мелодор и Филарет» (1797), «О счастливейшем времени жизни» (1803). Писатель-сентименталист верит в «добрую» человеческую природу: «Семя добра есть в человеческом сердце и не исчезнет вовеки», «привидение и натура... никого не обделяют», «люди по несчастному заблуждению могут быть злы – природа никогда!» [1]. Зло – это неразумные желание людей. Вместо того, чтобы жить в согласии с окружающим миром, человек начинает требовать слишком много: власти, денег, славы. Нужно, по мнению Карамзина, находить приятное в любом состоянии, не желая большего. Отсюда исходит идеализация и мысли о внесловной ценности любой личности, отсылки к раннему просветительству с идеями о семейном воспитании на лоне природы. Устами Филарета автор делает вывод: «Быть счастливым есть быть верным исполнителем естественных мудрых законов; а как они основаны на общем добре и противны злу, то быть счастливым есть... быть добрым» [1].

Карамзин в один ряд ставит такие человеческие страсти, как любовь, корыстолюбие, честолюбие, властолюбие, предательство, измена и др. Чрезмерность ведет к краху, к всевозможным несчастьям. В повести «Евгений и Юлия» молодой человек заболевает горячкой от чрезмерной любви и умирает, делая несчастными возлюбленную и свою мать, госпожу Л\*. Эта мысль звучит почти во всех повестях новатора русской прозы, а также в «Письмах русского путешественника». Иногда «неразумную» любовь писатель приравнивает даже к убийству, краже и к другим смертным грехам (например, в повести «Остров Борнгольм»).

Концепция человека у Карамзина включает в себя требование быть «чувствительным», «добродетельным», «гармоничным», верным и любящим семьянином, достойным примером для подражания подрастающему поколению, полезным членом общества. Такого идеального героя Карамзин не находит в современном ему обществе, но он верит в будущее и предлагает примеры из прошлого, из «старых, добрых» времен (повесть «Наталья, боярская дочь»).

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Карамзин Н.М. Избранные сочинения в двух томах. Том 1. Письма русского путешественника. Повести. Том 2. Стихотворения. Критика. Публицистика. – М.-Л.: Художественная литература, 1964 [Электронный ресурс]. – URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/page/karamzin-izbrano-1.html> (дата обращения: 02.02.2021).
2. О происхождении зла, поэма великого А. фон Галлера (в 3 песнях) / перевод с немецкого «Н.М. Карамзина». – М.: В тип. Компании Типографической, с указного дозволения, 1786. – 78 с.
3. Шекспир У. Юлий Цезарь / перевод Н.М. Карамзина [Электронный ресурс]. – URL: [http://az.lib.ru/s/shekspir\\_w/text\\_1050.shtml](http://az.lib.ru/s/shekspir_w/text_1050.shtml) (дата обращения: 15.02.2021).



УДК 413:398.1

## ИЗУЧЕНИЕ КУЛИНАРНОЙ ЛЕКСИКИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

М.К. Малиновская,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры филологического образования  
Благовещенского государственного педагогического  
университета  
Лу Лили,  
магистрант международного факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Пища всегда была и остаётся важной частью материальной культуры любого народа, так как еда является одной из основных витальных (жизненных) потребностей человека. Она не только поддерживает физическое существование, но и оказывает влияние на дух, привычки, межличностные отношения в обществе. Кулинария, являясь одной из самых древних сфер жизни, становится частью национальной культуры, а, следовательно, носит символический характер. Кулинария в целом и отдельные её части могут рассматриваться как основа концептуализации мира, как один из важнейших этнических модулей, посредством которого люди выстраивают свой национально-специфический образ мира. По словам исследователя Е.В. Капелюшник, «Кулинарные традиции... дают богатый материал для анализа мифологических, религиозных представлений нации, социально-исторического, духовно-нравственного и бытового жизненного опыта народа» [3].

Изучение кулинарной лексики на занятиях РКИ поможет китайским студентам в формировании лингвокультурологической компетенции. Лексическая группа «еда» обширна, национально окрашена, отражает культурный код нации и, безусловно, содержит так называемый культурный или страноведческий компонент.

На наш взгляд, наиболее эффективно и плодотворно проводить изучение лексико-семантической группы «еда, пища» будет на материале русских народных сказок, поскольку именно народ наиболее полно отразил национальную картину мира, представления о добре, зле, красоте.

Как замечает В.Э. Матвеевко: «Использование русских народных сказок на занятиях по русскому языку помогает построить учебный процесс, направленный на овладение не только грамматикой и лексикой, но и на постижение базовых элементов национальной культуры народа, что позволит учащимся выйти на уровень межкультурного диалога и ориентироваться в различных ситуациях общения» [4].

Следует отметить, что кулинарная лексика присутствует во всех разновидностях русской народной сказки: в сказках о животных, в бытовых и, конечно же, в волшебных сказках. В данной статье мы рассмотрим лексико-семантическую группу «еда, пища» на материале русской волшебной сказки «Перышко Финиста-ясна сокола».

В сказке о Финисте есть такие слова: «Когда истопчешь три пары башмаков железных, изломаешь три посоха железных, изглодаешь три просвиры железных, тогда

и меня найдёшь» [1, с. 6]. Это наказ Финиста-ясна сокола своей возлюбленной. Иностранцам учащимся многие слова непонятны, не знакомо существительное *просвира* и глагол *изглодать*, которые относятся к кулинарной лексике. Согласно словарю С.И. Ожегова, просвира – это «в православном богослужении: маленький круглый белый пресный хлебец, употребляемый в некоторых обрядах» [5]. В современном русском языке слово *просвира* менее употребительно, чем слово *просфора*. Происходит оно из греческого языка и означает приношение, в Литургии это особый, круглый маленький хлеб, символизирующий «тело Христово».

Из справочников мы узнаем, что просвира готовится из квасного (то есть дрожжевого) теста, состоящего из пшеничной муки, воды и соли. Словарь В.И. Даля приводит следующие пословицы с интересующим нас словом: «От каменного пола – ни железной просвиры. Нет хлеба дороже, как в просвире, а золота, как в кольце. Благовещенская просвирка в сусеке (поверье и обычай: хлеба будет больше). Не худо, что просвира в полпуда» [2]. Из данного контекста становится очевидным, что для русской культуры просвира – не простое мучное изделие, но и магический предмет, ритуальное кушанье, отношение к ней более трепетное, чем к другим видам хлеба. Вот и в сказке «Перышко Финиста-ясно солнышко» просвира играет особую роль, носит символический, сакральный характер. Она «железная», употребить в пищу такую затруднительно, не зря используется стилистически окрашенный глагол «изглодать», а не нейтральный «съесть». Данный глагол не знаком китайским учащимся. Во время словарной работы преподаватель объясняет, что *изглодать* – значит сгрызть что-то твердое, как кость. Можно предложить китайским учащимся найти однокоренные слова к глаголу *изглодать* и объяснить их значение. Младшая дочь вдовца «изглодала» три просвиры, пока не нашла своего милого возлюбленного. Эта священная пища поддерживала ее силы. Железная просвира символизирует в сказке длинный и трудный путь, в конце которого ждет счастье, а также упорство в достижении поставленной цели.

Всем иностранцам известно, что русские очень любят и ценят хлеб (в широком смысле этого слова), что в русской кухне очень много блюд, которые готовятся из теста. Это и пироги, и булочки, и караваи, и расстегаи, и калачи, и баранки с бубликами. Это и всем с детства знакомый Колобок из одноименной русской народной сказки. Часто изделия из теста используются в православном богослужении или других ритуалах славян. Например, без блинов на Масленицу не возможно представить всенародно любимый праздник. Встреча дорогих гостей хлебом-солью имеет многовековую историю. Иностранцам учащимся будет полезно найти в толковых словарях наименования различных хлебо-булочных изделий и составить небольшой словарь, что внесет значительный вклад в формирование их лингвокультурологической компетенции. В качестве задания можно дать также работу над текстами русских народных сказок (на выбор), в которых упоминается хлеб, пироги, булки, блины и т.п. Например, «Колобок», «Царевна-лягушка», «Мышкин хлеб», «Гуси-Лебеди», «Маша и медведь» и десятки других.

Ещё одно магическое для русской культуры кушанье – яблоко – находим в сказке про Финиста-ясна сокола. Баба Яга в качестве подарка предлагает девице «серебряное блюдечко – золотое яблочко. Яблочко не простое, само по блюдечку катается, а в блюдечке, что в зеркале, весь свет отражается» [1, с. 9]. Учащиеся анализируют морфемный состав слова *яблочко*. Наводящие вопросы: Что обозначает суффикс в данном слове? Почему в сказке употребляется уменьшительно-ласкательная форма слова? О чём это говорит? Педагог просит студентов вспомнить другие русские сказки, в которых яблоко играет важную роль (например, «Иван-царевич и серый волк», «Сказка о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде», «Гуси-лебеди»,

«Крошечка-Хаврошечка» и др.). Яблоко часто символизирует начало жизни, богатства, красоты, вечности. Привлекая широкий культурологический контекст, преподаватель направляет работу учащихся, стимулирует их интерес к русской культуре. В данной сказке яблочко – одна из трех возможностей встретиться с возлюбленным.

Интерес для анализа представляет и следующие фрагменты сказки «Перышко Финиста-ясна сокола»: «Опоила его (Финиста) просвирина (в некоторых вариантах царевна) дочь сонным зельем, уложила спать, а потом и зовет девушку», «накормила его, напоила и в питье сонного зелья подсыпала», «жена опоила его сонным зельем, уложила спать и посылает работницу мух отгонять» [1, с. 11-12]. Преподаватель предлагает учащимся ответить на вопрос: одинаковое ли значение имеют глаголы *опоить* и *напоить*? Учащиеся анализируют приведённые выше цитаты из сказки и высказывают свои предположения. Затем преподаватель рекомендует студентам обратиться к толковым словарям. Интересно, что, кроме лексического значения глаголов, различается и контекст, в котором они употреблены: «накормила, напоила» – парные глаголы с одинаковой приставкой, в то время как в первом предложении используется одиночный глагол «опоила». Проанализировав эту особенность, учащиеся придут к выводу о некоторых особенностях поэтики русской народной сказки, а именно – о ее тяготении к параллелизму, плавности и напевности, а также к троекратным повторам.

Также в анализируемых фрагментах употребляется устаревшее слово «питьё», современный синоним к которому просит учащихся назвать преподаватель. Видят ли они разницу? От какого корня образованы эти слова? Эти вопросы поднимаются и решаются на занятии.

Интерес представляет и слово *зелье*. На какое известное иностранцам учащимся русское слово оно похоже? Случайно ли слово *зелье* похоже на слово *зеленый*? Так этимология поможет учащимся разобраться в тонкостях лексического значения ранее им неизвестного слова, относящегося к кулинарной лексике.

Как отметила исследователь В.Э. Матвеевко: «Текст сказки в полной мере отражает основные постулаты христианской веры, ее нравственные заповеди, а также мифологические образы и представления о загробной жизни и смерти, интерпретируются многие нравственные проблемы» [4]. Справедливость этих слов подтверждает анализ кулинарной лексики русской сказки «Перышко Финиста-ясна сокола».

Проведенный нами анализ позволяет прийти к ряду выводов.

Во-первых, в данной волшебной сказке содержатся слова, обозначающие еду, напитки и сам процесс приема пищи. Хотя лексическая группа слов «пища» не многочисленна, но она очень важна для понимания глубокого смысла сказки.

Во-вторых, лексемы всех слов кулинарной тематики стилистически окрашенные.

В-третьих, еда в сказке носит во многом символический, сакральный характер. Мы выделили два устойчивых фольклорных символа – хлеб (просвира) и яблоко, а также «волшебное, сонное зелье».

В-четвертых, анализ кулинарной лексики, употребляемой в русских народных сказках, и, в частности, в «Финисте-ясном соколе», способствует формированию и развитию лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся, пробуждает у них внимательное и заинтересованное отношение к русской культуре и русскому языку.

## Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. В тридевятиом царстве, в тридесятом государстве: сказки / пересказ А.И. Любарской. – 2-е изд. – Л.: Детская литература, 1991. – 336 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovardalja.net/> (дата обращения 12.01.2021).
3. Капелюшник Е.В. Кулинарные образы, характеризующие мир человека // Молодой ученый. – 2011. – № 2 (25). – Т. 1. – С. 207-214 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/25/2651/> (дата обращения: 03.02.2021).
4. Матвеев В.Э. Использование русских народных сказок в процессе обучения студентов-филологов РКИ с учётом современных технологий // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2013. – № 4. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения 18.01.2021).
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: / <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения 02.01.2021).

УДК 398.1:8.085

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО КАЛЕНДАРНОГО ФОЛЬКЛОРА, КАК СПОСОБ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

М.К. Малиновская,

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры филологического образования  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Лю Ян,

магистрант международного факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Прошлый век ознаменовался развитием особой области гуманитарных исследований, соединившей язык и культуру – лингвокультурологии [1]. В свою очередь, лингвокультуроведческий принцип в обучении подразумевает целостный подход к освоению изучаемого языка иностранным носителем через усвоение культуры и жизненного опыта носителей этого языка.

Процесс обучения иностранному языку в лингвокультурологии зачастую построен на разборе текстов художественной литературы, где в изобилии встречаются такие единицы проявления языка, как обряды, ритуалы, обычаи, мифы, поверья, легенды и прочие единицы языка [2].

Любое изучение русского языка происходит не только через усвоение фонетических, лексических, грамматических, орфографических и иных норм языка, но и через призму сравнения и сопоставления своей и чужой культуры. Так проще понять и воспринять чужой мир, особенно если найти схожие черты и четко обозначить различия. Для реализации задачи по успешному формированию лингвокультуроведческой компетенции у китайских студентов необходимы знания о культурных традициях, специфике жизни носителей языка [3].

При изучении русского языка мы выделяем такой способ проявления взаимодействия языка и культуры, как календарный фольклор и национальные традиционные праздники, так как в них содержится специфическая история народа. Для лучшего понимания иностранными студентами непонятной для них лексики, в первую очередь, знакомим их с русскими народными традициями. При этом отбирать фольклорные тексты нужно с учетом особенностей культуры (в данном случае китайской) обучающихся, выявлять общие моменты в двух культурах, а затем постепенно наращивать сложность преподаваемого материала.

В фольклоре заложены вековые традиции русского народа. Календарные праздники и значимые даты являются отражением национальной культуры. Через изучение традиционных праздников происходит постижение культуры русского народа, освоение языка, а значит, и положительная динамика в формировании лингвокультуроведческой компетенции у китайских студентов.

Среди большого разнообразия традиционных праздничных дат в российской и китайской культурах, в рамках статьи, проведем сравнительный анализ нескольких наиболее близких по культурологическому восприятию для двух народов праздников: Новый год / Yuándàn, Chūnjié (Юаньдань, Чуньцзе), Радоница или родительский день / qīngmíng jié (Цинминцзе), Праздник урожая / zhōngqiū jié (Джонцюцзе), Ивана Купала / qīxī jié (Цисицзе).

Для начала обучающимся предлагается сопоставить два схожих по своей сути праздника. Самый главный праздник в России с богатой историей, отмечаемый всей страной – Новый год. Празднуется он со времен Петра Великого (с 1700 года) в ночь с 31 декабря на 1 января каждого года. Но отмечали Новый год еще задолго до этой даты (до 1492 года 1 марта, потом 1 сентября). Это широко отражено в календарном фольклоре. В Китае праздник первого дня Нового года получил название 元旦 (Yuándàn, Юаньдань). Но по духу к российскому празднику китайцам ближе 春节 (Chūnjié, Чуньцзе) – Праздник Весны, который отмечают в первое новолуние между 21 января и 21 февраля. Празднование в обеих странах длится с размахом и целую неделю. Принято собираться семейным кругом, украшать дом, накрывать богатый стол, запускать громкие фейерверки. Более глубокий смысл праздника и глубокие корни молодежь уже не знает, но в силу традиции люди чтут и отмечают этот день. Данью традициям является и сопоставление каждого года с одним из двенадцати животных и пяти элементов. В России традиционными действующими лицами новогодних праздников являются Дед Мороз, Снегурочка, Снеговик, лесные их помощники – звери. В этом плане культуры соприкасаются и двум народностям проще понять друг друга. Новый год и связанная с ним атрибутика, художественная литература, фильмы на основе фольклорных произведений, новогодние колядки, игры, песни представляют первостепенный материал для китайских студентов как эффективный способ ознакомления с русской культурой и национальными особенностями. Пополнение словарного запаса новой лексикой происходит более легко и естественно, чем если заучивать наизусть.

Следующие близкие по смыслу традиционные праздники: Радоница (родительский день, как называют его современные россияне) и 清明节 (qīngmíng jié, Цинминцзе) – День поминовения усопших. Это яркий пример календарного фольклора, дошедший до наших дней. В России Родительский день проходит на 9 день после Пасхи, входит в Радоницкую неделю и сопровождается целым рядом обрядовых традиций. В Китае же примерно с 4 по 6 апреля. В этот день принято вспоминать умерших родственников, приводить в порядок могилы, молиться за души усопших. В Китае также Цинмин ассоциируется с возрождением природы и приходом весны. Все китайцы стараются совершить весенние прогулки и пройтись по первой зелени, запустить воздушных змеев. В этот день принято радоваться за души, которые обрели покой. Благодаря такому сравнению важно показать, что русские, как и китайцы, чтят память предков и отдают им дань уважения. Это позволит иностранным студентам лучше проникнуться культурой и национальным духом.

Праздник 七夕节 (qīxī jié, Цисицзе), или Двойной Семерки ассоциируется у китайских студентов с днем Ивана Купала в России. Проходит китайский праздник в седьмой день седьмого лунного месяца, а у русских 7 июля. И хоть история у каждой страны своя, общим в праздновании является проведение гаданий. Девушки гадают на будущее, на замужество, будет ли везенье и счастливая жизнь. Праздник в России носит языческое происхождение и является очень старым, что особенно интересно для знакомства с обрядами и ритуалами для китайских студентов. С Иваном Купала

связано много интересных произведений и легенд, которые берут начало в природных явлениях, связанных с поклонением Небу и Земле, что по смыслу сродни китайским силам «Инь» и «Янь».

Праздник урожая 中秋节 (zhōngqiū jié, Джонцюцзе) схож по значению с календарным праздником Осени или Днем Рождества Пресвятой Богородицы, праздновался, когда заканчивались полевые работы и проходили сбор и заготовка огородно-полевых культур. Праздник урожая или Луны в Китае отмечают 15 числа 8 месяца лунного календаря, примерно в середине осени. В этот день в Китае едят лунные пряники, которые напоминают своей формой полную луну и думают о членах семьи, любясь ночным светилом. Для сравнения, в России также можно отметить 14, 19 и 29 августа, когда проходят три Спаса: Медовый, Яблочный и Ореховый, которые переходили в Страду – сбор зернового урожая. Продолжался сбор вплоть до 21 сентября (Рождества Пресвятой Богородицы и осеннего равноденствия). В этот день русские также вспоминали предков и благодарили за урожай и благополучие Осенину (Богородицу) [4].

Таким образом, в традиционных русских и китайских праздниках можно выделить общую суть в виде связи с сельским хозяйством и обожествлении природных явлений. В России прослеживается более сильная связь с религиозной и божественной (сверхъестественной) составляющей в силу долгого господства православной церкви, правда, она часто совмещала свои праздники с исконно народными традициями [5], в то время как Китай больше ориентировался на времена года, трудовую деятельность и сельскохозяйственный аспект (реальная жизненная составляющая), отмечают в китайских традициях и более сильную связь с семьей [6]. В обеих странах имеются свои национальные традиционные праздники, уходящие корнями вглубь веков и сопровождающиеся соответствующей атрибутикой, обрядами и поверьями. Например, новогоднее дерево в России – елка, которая является символом вечной молодости, а в Китае – это мандариновое дерево. Или выпечка блинов на Масленицу в России и лунного пряника на китайский праздник Джонцюцзе. Символичным является и поеданиепельменей в России, аналогом которых в Китае являются jǐāozǐ (цзяоцзы). Такие обычаи претерпели изменения во времени, частично утратили свое первоначальное предназначение, но все же являются неотъемлемой частью этноса и несут в себе традиционный характер. Россия и Китай имеют как схожие, так и совершенно разные традиции.

Сравнивая многовековой опыт, отношения людей, анализируя схожесть двух культур, китайским студентам будет проще усваивать русский язык и понимать фольклор. Перенос чужой культуры на свою и выявление общих черт позволит лучше передать русскую культуру и национальную специфику для усвоения иностранными студентами.

В современном мире в процессе урбанизации и интеллектуального развития, утрачивается смысл традиций, многое забывается и теряет истинный облик. Появляется заимствованная атрибутика. При обучении иностранных студентов этому также необходимо уделять внимание, чтобы избежать неверного толкования традиционного устоя. Национальная специфика и традиции являются важной частью культуры народа, поэтому передать ее дух максимально точно является первостепенной задачей преподавателя, чтобы сформировать правильную лингвокультуроведческую компетенцию у китайских студентов.

Добиться положительного результата через сравнение и выявление общих особенностей в двух культурах – лучший способ для достижения поставленной цели. После анализа фольклора на схожесть можно переходить к более сложным этапам

обучения. Работать в направлении конкретики по каждой значимой для русского народа дате, выявлять характерные особенности, чтобы идентифицировать национальные черты и культуру. Например, очень важный праздник 9 Мая или День Победы. Можно провести аналогию с древними былинами, «добрыми молодцами» и героизмом русских людей. Получится перенос календарного фольклора на современные реалии, что также важно в процессе формирования культурного и языкового понимания русских традиций китайскими студентами.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Подчалимова Н.А. Лингвокультурология как одно из направлений обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologiya-kak-odno-iz-napravleniy-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения 12.12.2020).
2. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
3. Суетина А.И. Лингвокультурологическая направленность при формировании стилистических компетенций у китайских студентов, изучающих русский язык [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskaya-napravlennost-pri-formirovanii-stilisticheskikh-kompetentsiy-u-kitayskih-studentov-izuchayuschih-russkiy> (дата обращения 12.12.2020).
4. Дуань Цзюнь. Сопоставление-анализ китайской и русской культуры через традиционные праздники [Электронный ресурс]. – URL: <http://naukarus.com/sopostavlenie-analiz-kitayskoj-i-russkoj-kultury-cherez-traditsionnye-prazdniki-glava-1-traditsionnye-prazdniki-i-kultura> (дата обращения 12.12.2020).
5. Рыбаченко Е.А. Русские народные праздники и обряды. – М.: П-Камчатский: Полярная звезда, 1992. – С.112.
6. История китайской философии. Пер. с кит. / общ. ред. и посл. М.Л. Титаренко. – М.: Прогресс, 1989. – 189 с.



УДК 8 – 343.4

## ОСОБЕННОСТИ ПОРТРЕТНО-КОСТЮМНОЙ ДЕТАЛИ ПЕРСОНАЖЕЙ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

М.К. Малиновская,

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры филологического образования  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Ху Баоли,

магистрант международного факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Фольклорные сказки – это живой источник, к которому можно возвращаться вновь и вновь, чтобы пополнить свои знания о народе, о его представлениях об окружающем мире, о моральных ценностях. Далекие предки сформировали понимание и видение, что такое добро, зло, справедливость, красота. Именно по этой причине изучение сказок имеет решающее значение для структурирования достоверной национальной картины мира иностранными учащимися. По объему сказки небольшие, по сюжету занимательные, по смыслу емкие. Они идеальны как обучающий и ознакомительный материал для студентов-китайцев. Изучение русских фольклорных сказок, их сравнение с родными китайскими сказками, помогает построить учебный процесс, направленный на овладение не только грамматикой и лексикой, но и на постижение базовых элементов национальной культуры народа, что позволит учащимся выйти на уровень межкультурного диалога и ориентироваться в различных ситуациях общения. Именно по этой причине для формирования межкультурной коммуникации китайским студентам необходимо, в первую очередь, познакомиться не просто с содержанием сказок, но и художественными деталями, языковыми средствами, используемые в их создании.

Обратимся к художественной детали, в частности, портретно-костюмной детали, при помощи которой наиболее полно и ярко раскрывается смысл создаваемого народом образа. Материалом исследования послужили сказки, зафиксированные в сборниках «Народные русские сказки» (составитель А.Н. Афанасьев) и «Китайские народные сказки» (составитель Б. Рифтин). Нами были проанализированы сказки «Василиса Прекрасная», «Пёрышко Финиста-ясна сокола», «Царевна-лягушка», «Сестрица Алёнушка, братец Иванушка» «Женщина-лиса», «Как юноша любимую искал», «Жених-змея».

Касательно определения художественной детали, в нашей работе мы придерживаемся точки зрения С. Белокуровой и других ведущих филологов и рассматриваем её как одно из средств создания литературного образа. Автором выделяется самый заметный акцент в одежде героя, в интерьере, его окружающем, в его речи, в поведении. Именно через, на первый взгляд совсем незначительную деталь, читатель познает образ целиком, понимает окружающую его обстановку, погружается в писательский замысел [1]. По своим функциям художественные детали бывают разные. В народных сказках чаще всего отмечаются выделительные, психологические, символические детали.

В сказке «Василиса Прекрасная» читаем: «Василиса была первая на всё село красавица; мачеха и сёстры завидовали её красоте, мучили её всевозможными работами, чтобы она от трудов похудела, а от ветру и солнца почернела; совсем житья не было! Василиса всё переносила безропотно и с каждым днём всё хорошела и полнела, а между тем мачеха с дочками своими худела и дурнела от злости, несмотря на то, что они всегда сидели сложа руки, как барыни» [4, с. 68]. В этом фрагменте отражено традиционное представление русского народа о женской красоте: красавица должна быть белокожей и полной. Это выделительная художественная деталь. Василиса своей внешностью выделена среди других героев сказки. При этом важно, что внешняя красота является отражением красоты внутренней, а внешнее уродство мачехи и её дочек – следствие их плохого характера. Не удивительно, что «Все женихи в городе присваиваются к Василисе; на мачехиных дочерей никто и не посмотрит» [4, с. 69]. В русских народных сказках красота и доброта всегда является залогом внимания мужчин к героине. Любопытно, что внешняя красота Василисы обусловлена не только природной красотой и кротким характером, но и заботой девушки о себе, о своей внешности. Так, Василиса собирает и использует травку от загара, а перед встречей с царём прихорашивается: «умылась, причесалась, оделась и села под окном» [4, с. 72]. Таким образом, для русской культурной традиции характерно внимательное отношение к своему облику, забота о своей внешности, однако это не должно идти в разрез с заботой о своей душе. Соблюдение этих требований сулит героине семейное счастье: «Тут взял царь Василису за белые руки, посадил её подле себя, а там и свадебку сыграли» [4, с. 73].

Сказка не даёт детального описания внешности героини, вся её красота передаётся через образ белой кожи рук и лица, с чем безуспешно борется мачеха. Примечательно, что Василиса – совсем не белоручка, она не боится труда, а, наоборот, любит его. Героиня прядёт и ткёт, соглашается сшить царю рубашку. Выясняется, что она – настоящая мастерица, что тоже всегда высоко ценилось русским народом.

Чтобы понять, почему Василиса должна сшить именно рубашку, а не другую вещь, нужно знать историю костюма. Так простой народ на Руси носил рубаху как верхнюю одежду, а богатые люди как нижнюю. Красавица шьёт царю такой предмет гардероба, который носит символический характер. Нательная одежда греет, защищает, оберегает любимого от внешних невзгод.

Важное место рубашке отводится и в другой русской сказке, «Царевна-лягушка». Читаем: «Няньки-маньки тотчас принесли рубашку самой лучшей работы. Она (царевна) взяла её, свернула и положила возле Ивана-царевича, а сама обернулась опять лягушкой, будто ни в чём не бывала!

...Царь принял её, посмотрел:

– Ну, вот эта рубашка – во Христов день надевать! (Самая большая похвала. Рубашка так хороша, что можно в ней выйти в праздничный день на молитву).

Середний (средний) брат принёс рубашку; царь сказал:

– Только в баню в ней ходить! (Рубашка годится на смену грязной, домашней).

А у большого (старшего) брата взял рубашку и сказал:

– В чёрной избе её носить!» (Чёрная изба – курная. В ней дым от печки распространялся по всему дому, одежда быстро становилась грязной от копоти. В такой рубашке из дома нельзя выходить) [4, с. 215].

Рубашка являлась традиционным элементом мужского костюма на Руси, благодаря вышивке на вороте она защищала своего хозяина от нечистой силы, то есть выполняла ритуальную функцию. Давая невесткам задание сшить рубашку, свёкор тем самым как бы проверял способность молодых жён защитить своих мужей, быть им помощницами.

Ещё одна важная для русской культуры деталь одежды – пояс или кушак. Они были разными по длине, ширине, по материалу изготовления. Пояс или кушак повязывались поверх рубашки, которая носилась навыпуск.

Как отмечает Е.В. Чабристова, «пояса у парней обычно были длиннее и шире, чем у женатых мужчин... Фасон мужского крестьянского костюма, в отличие от женского, не скрывал, а подчеркивал фигуру. Молодые мужчины обычно опоясывались по талии, а пожилые – под животом, чтобы подчеркнуть свою полноту, благосостояние, возможность хорошо и много кушать» [5].

Пояс играл не только функциональную роль в мужском костюме, но при его помощи совершались различные магические и семейно-бытовые обряды. Самый яркий пример – свадебные обряды. Поясом, как знаком верности, соединяли руки молодых, кушак накидывался и завязывался узлом на уровне плеч. Им же обвязывали приданое невесты, свадебные пироги и др. Пояс играл роль оберега и хранителя семейного очага. Часто он был красного цвета, как солнце, голубого, как небо и вода, зеленого, как трава.

Не удивительно, что пояс во многих русских народных сказках играет одну из центральных ролей, отгораживал положительных героев от злых сил. Например, в сказке «Сестрица Алёнушка, братец Иванушка», Алёнушка «обвязала его (козлёночка) шёлковым поясом и повела с собою, а сама-то плачет, горько плачет...». Сестренка таким образом желает спасти братика от заклинания, окружить своей любовью. Козленок же приводит Аленушку в царский сад. «Царь позвал Алёнушку, расспросил обо всём; она ему приглянулась, и царь захотел на ней жениться» [4, с. 210]. Шелковый поясок в данном случае – путь к счастью героини, символ доброты, заботы, самоотверженности.

Отношение народа к материальным и духовным ценностям красной нитью проходят через сказку «Пёрышко Финиста ясна сокола», в которой встречаем трех сестер. Старшие сестры интересуются только материальными дарами, просят привезти отца платки, серьги, дорогую ткань на платье. Младшенькая желает получить «перышко» и суженого. Ради любимого она готова «три пары башмаков железных» истоптать [5, с. 183]. Как и принято в сказке, в награду она получает и любимого, и платье, и золотую карету. Русский народ, хотя и любит красивую наряды и украшения, однако материальные ценности для него всегда ниже ценностей духовных. Материальные и духовные блага нужно заслужить. В готовности «истоптать» железные башмаки просматривается глубокий смысл, символ непростого жизненного пути, поиска счастья и любви. Народ понимал, что то, что легко получить, легко и потерять. Железо долговечно, найдешь свою половинку, свое счастье, только «истоптав» три пары, познав людское добро и зло.

Идея верховенства духовного над материальным высказывается и в китайской сказке «Как юноша любимую искал», о главных героях которой написано: «Пригожими уродились юноша и девушка и прославились в тех краях своей красотой. Дружны они были с малолетства, и друг дружке тайком поклялись не разлучаться и прожить вместе до седых волос» [3, с. 34]. Ли Хуа любит Чжан Шуаня. Несмотря на его бедность, она ценит в нём верное сердце, целеустремленность и смелость. В этой сказке нет подробного описания внешности героев, мы знаем только, что они красивы.

Однако есть в китайских народных сказках и более детальное описание внешности: «Стоят под высокой каменной скалой две девушки – две птички, смехом заливаются. Чуть не рядом с юношей стоят. И все ему видно. Одна девушка в зеленое одета; лицо – овальное яйцо утиное, глаза узкие, брови тонкие. Красавица, да и только! Другая девушка в красное одета. Лицо круглое, глаза большие, щечки румяные, зубы белые» – читаем мы сказку «Женщина-лиса» [3]. Такое поэтическое описание красоты

героини не встречается в русских сказках. Интересно, что женская красота в Китае всегда сравнивается с каким-либо прекрасным природным объектом: цветком, яйцом и т.д.

Китайская народная традиция всячески подчёркивает связь прекрасной героини с природой: «Росла на вершине скалы слива дикая, красным цветом усыпанная. Подпрыгнула девушка в красном, за сосну ухватилась, легко на самую макушку вскарабкалась. Вмиг до середины отвесной скалы добралась, да так ловко, будто ветром её туда занесло» [3].

Как отмечает исследователь Я.Л. Березовская, «изображение красивой женщины в китайской лингвокультуре перерастает в проблему красоты человека в целом и смысла жизни». Внешняя красота малоценна. Ей противопоставляется красота души: «древовидный пион красивый, но абрикос лучше, потому что он может вытерпеть холод» [2, с. 21-22].

Примечательно, что китайское представление о женской красоте отличается от русского: красавица-китаянка стройна и легка. Но есть и черты портретного сходства: и китайский, и русский народ восхищается белокожими и румяными девушками. Сходство обнаруживается и в манере красавицы говорить – её речь должна быть приветливой, разумной и плавной.

Большое внимание портретно-костюмной детали персонажей уделяется в китайской сказке «Жених-Змей». В самом начале сказки сообщается о внешнем дефекте одной из девушек: «Жили на свете старик со старухой, и было у них семеро дочерей. У шестерых волосы длинные, красивые, а у седьмой – плешь». Этот факт подчеркивается не один раз: «Что проку рассказывать? Змею жена нужна красивая, а не плешивая. Даже и не знаю, возьмёт он тебя или не возьмёт?» – говорит младшей дочери отец [3]. Но девушка настойчива, она добивается своего и становится женой змея.

На этом сказка не заканчивается. Коварная вторая сестра хочет, воспользовавшись внешним сходством, занять место младшей. Она просит у сестры носки, штаны и серёжки. Переодевшись, топит младшую сестру в реке и является к Змею. Однако змей замечает внешние отличия.

Интересно, что в русской сказке «Сестрица Алёнушка, братец Иванушка» царь не замечает, что перед ним не жена, а ведьма, обернувшаяся его женой. Разоблачить ведьму помогает козленочек. В китайской же сказке сама младшая сестра укоряет сестру-преступницу: «Не гляди в мое зеркало, подлая! Не разглядывай собачью морду, уродина! Не трогай мой гребень, бесстыжая! Не чеши собачью голову, тварь поганая!» [3].

И так происходит несколько раз. Как мы помним, все сестры были похожи друг на друга, однако, совершив преступление, вторая сестра становится «уродиной». Таким образом, красота – это атрибут нравственно чистых персонажей китайских сказок, как и русских.

Анализ портретно-костюмной детали в русских и китайских сказках позволяет сделать вывод, что, используя скупые детали, буквально штрихи, русский народ создает формулу красоты: «ни в сказке сказать, ни пером описать», которая неразрывна с внутренней красотой. В китайских же сказках чаще встречаются более полные портретные поэтические описания. Но в обеих культурах красота внешняя опирается на красоту внутреннюю.

В русских народных сказках нет детального описания одежды персонажа. Внимание концентрируется на отдельных ритуальных элементах, таких как пояс, рубашка, платок, кокошник, сарафан и др. Они сообщают слушателю или читателю важные сведения о владельце костюма. В китайских сказках большую смысловую и информативную роль играет цвет одежды.

Таким образом, анализ портретно-костюмной детали в китайских и русских народных сказках помогает глубже понять их смысл, а также культуру, их породившую.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. – СПб.: Паритет, 2007. – 320 с.
2. Березовская Я.Л. Особенности языковой картины мира носителей китайского языка // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 27 (382). Филологические науки. – Вып. 98. – С. 20-25.
3. Китайские народные сказки / составитель Б. Рифтин. – М.: Художественная литература, 1972. – 202 с.
4. Народные русские сказки: из сборника А.Н. Афанасьева. – М.: Художественная литература, 1979. – 348 с.
5. Чабристова Е.В. Изучение русских традиций мужского народного костюма на занятиях по РКИ. Филологические науки. Язык, речь, речевая коммуникация [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rusnauka.com/pdf/282762.pdf> (дата обращения: 17.01.2021).

УДК: 811.161.1

## СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ КУРСЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

А.В. Оробий,

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры филологического образования  
Благовещенского государственного  
педагогического университета

Чжан Цзюньюй,

магистрант международного факультета  
Благовещенского государственного  
педагогического университета

Методика обучения аудированию в курсе русского как иностранного имеет ряд своих специфических черт. Одной из них является использование аутентичных текстов в качестве обучающего материала. Аутентичными считаются тексты, предназначенные авторами для носителей языка, т. е. включающие всё разнообразие лексики, грамматических форм, фоновые знания [2, 29]. Основная цель использования аутентичных текстов (в нашем случае – видеотекстов) в языковом учебном процессе – обучение смысловому восприятию, или пониманию.

Аутентичные видеотексты – богатый источник страноведческой информации, они стимулируют мыслительную деятельность учащихся, воздействуя на эмоции и эстетический вкус. В данной статье разработана система заданий и упражнений по аутентичному видеотексту «Как уволить сотрудника». Этот видеотекст является законченным фрагментом скетчкома «Семья 3D» – юмористического сериала о детях и их родителях (производство компании СТС, 2014 г.).

В начале занятия преподаватель организует беседу, предшествующую непосредственному анализу видеотекста (так называемые предтекстовые задания). Продемонстрировав заглавие ролика, преподаватель спрашивает у учащихся *Как вы думаете, о чём пойдёт речь в видеоролике?* Подобные задания способствуют развитию языковой догадки и прогнозирования у иностранных студентов.

Следующим заданием, помогающим развить языковую догадку у обучающихся, может быть задание типа: *Если ролик посвящён увольнению работника, то какие проблемы могут в нём подниматься?*

Целесообразно уже на этом этапе урока использовать проблемные вопросы – *Как вы считаете, трудно ли сообщить сотруднику об увольнении?* Хороший результат принесет и ролевая игра *Представьте, что вы – начальник. Вы должны уволить своего подчинённого. Как вы это сделаете?* Данные вопросы и задания побудят учащихся к размышлению, поиску стандартных и нестандартных решений, помогут снять языковой барьер, а также отработать речевые клише.

Перед просмотром видео целесообразно уделить внимание упражнениям, помогающим справиться с лексико-грамматическими трудностями, так как именно семантизация и усвоение новых лексических единиц являются главной целью предтекстового этапа работы. Данная цель может быть реализована, например,

составлением мини-словаря и последующей семантизацией всех лексем при помощи разнообразных способов, таких как подбор синонимов, антонимов, использование наглядности, толкования, перевода [1, 231]. Кроме того, преподаватель акцентирует внимание учащихся на особенностях лексической сочетаемости слов, отрабатывая данные навыки на основе речевого образца. Здесь целесообразно использовать следующее задание: *Подберите определения к существительным: сотрудник какой? (новый, молодой, компетентный, ответственный), директор какой? (строгий, честный, справедливый), совещание какое? (плановое, экстренное, рабочее), работа какая? (престижная, ответственная, высокооплачиваемая) и т.д.*

В анализируемом ролике трудности для иностранных студентов также могут представлять слова и словосочетания *дочурка, солнышко, поражать, квартал, график, профессионализм – непрофессионализм, макроэкономический, срывать сроки*. После того как непонятные слова выписаны, студенты под руководством преподавателя пытаются понять их значение, исходя из ситуации общения. Если у учащихся не получается понять смысл слов, в таком случае они могут перевести их на родной язык [3, 81]. Далее необходимо подобрать синонимы и антонимы (если они есть) к данным словам и составить предложения и словосочетания с ними.

В ролике есть фраза *«Хотя даже ребёнок может справиться с вашей задачей!»* Можно ли в данном контексте слово *«справиться»* заменить словом *«выполнить»*? Почему?

Следующее задание – *Вставьте пропущенные слова в текст в нужной форме. Для справки используйте лексику из предыдущего задания* – будет способствовать более прочному усвоению новой лексики:

*Сегодня вечером прекрасная погода. Тепло и светит (что?) \_\_\_\_\_. Я хотел погулять со своей (кем?) \_\_\_\_\_ в парке, но директор фирмы вызвал всех (кого?) \_\_\_\_\_ на (что?) \_\_\_\_\_. Он сказал, что в следующем (чем?) \_\_\_\_\_ нужно повысить (какие?) \_\_\_\_\_ показатели. Ещё он добавил, что наш отдел отстал от (чего?) \_\_\_\_\_ и сорвал (что?) \_\_\_\_\_ выполнения работы, чем показал свой (что?) \_\_\_\_\_. Мой вечер был испорчен.*

После выполнения этого задания и его проверки можно перейти к работе со сложной грамматикой. На наш взгляд, трудности могут вызвать следующие сложные предложения: *У меня пропал голос, и поэтому за меня будет говорить моя дочурка Кэти; Как видно на этих графиках, все показатели растут*. Преподаватель просит учащихся объяснить смысл и грамматику приведённых выше фраз.

Обновить и закрепить знания по морфологии поможет следующее задание: *К какой части речи относится слово «смелее»? Определите форму этого слова. Напишите начальную форму этого слова. Измените форму слова «смелее», используя таблицу*

СТЕПЕНИ СРАВНЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ	
СРАВНИТЕЛЬНАЯ	ПРЕВОСХОДНАЯ
ПРОСТАЯ (образуется с помощью суффиксов)	
-ее, -ей, -е, -ше: <i>удобнее, красивее, больше, старше</i>	-ейш-, -айш-: <i>умнейший, глубочайший</i>
СОСТАВНАЯ (образуется с помощью слов)	
более и менее <i>более удобный, менее красивый</i>	наиболее и наименее: <i>наиболее удобный, наименее красивый</i>

После заданий на повторение грамматики можно перейти к речевым упражнениям: *Составьте диалог с фразами «смелее надо быть», «макроэкономические показатели», «профессионализм сотрудников».*

Следующий этап работы – просмотр видео. Предполагаем, что ролик необходимо посмотреть два раза: первый – чтобы понять общее содержание и проблематику, второй – чтобы выполнить задания, которые учащиеся получают от преподавателя.

Заданием, развивающим догадку, может быть следующее: *В ролике девочка говорит: «Начнём с макаронно-экономических показателей». Слова «макаронно-экономический» не существует. Есть слово «макарроны» и слово «экономический». Как вы думаете, какое слово девочка пыталась произнести? Почему она допустила ошибку?*

После снятия лексических и грамматических трудностей можно перейти к анализу содержания видеотекста. Определить, насколько хорошо учащиеся поняли смысл ролика, помогут вопросы: *Отец действительно не может говорить? Почему отец позволил дочери говорить за него? Какие «хорошие новости» вы услышали в фильме? Какие «плохие новости»? Что за человек Петр Николаевич? Как проделана его работа? Какие отношения между начальником и сотрудником?*

Активизировать мыслительную деятельность учащихся и развивать их внимание поможет задание *«Сравните содержание фильма и текст из задания выше. В чём их сходства и различия? Запишите ответы в таблицу»:*

Сходство	Различия
1 совещание	1 в тексте прогулка в парке
2 есть дочь	2 в тексте есть речь о погоде
3 у сотрудника проблемы на работе	3 в тексте сотрудник не уволен
4 речь о макроэкономических показателях	4 в тексте дочь не заменяет папу

Тест по содержанию видеоролика позволит преподавателю оперативно оценить, как каждый из обучающихся понял содержание видео. Вопросы теста могут быть такими:

1. Как зовут девочку?
  - А) Мария
  - Б) Элли
  - В) Кэти
2. Почему папа Кэти не может говорить?
  - А) Он заболел
  - Б) Он не знает, что сказать.
  - В) Он хочет тренировать свою дочь.
3. Из-за чего папа не может говорить?
  - А) У него болит шея.
  - Б) У него болит голова.
  - В) У него пропал голос
4. Последний квартал они закрыли
  - А) в существенном минусе
  - Б) своевременно



В) в существенном плюсе.

5. Кто должен улыбаться?

А) первый сотрудник

Б) дочь

В) Пётр Николаевич

6. Что делает Пётр Николаевич на совещании?

А) он спит

Б) он играет.

В) он думает.

7. Пётр Николаевич

А) отличается профессионализмом

Б) срывает сроки

В) получит премию.

Завершающим этапом работы над роликом является беседа по проблеме, которая изображается в нём: *Как вы считаете, папа выбрал хороший способ, чтобы сообщить сотруднику об увольнении? Как бы вы поступили на его месте?*

В качестве домашнего задания преподаватель может задать следующее: сделайте стенограмму видеоролика, подготовьтесь к его инсценированию.

Таким образом, представленная в данной статье целостная система заданий и упражнений на основе использования аутентичного видеотекста способствует формированию лингвистической и социокультурной компетенций иностранных учащихся.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Костюк Н.А. Аутентичные тексты на занятиях русского языка как иностранного (уровень А1) // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. – 2016. – Том 2. – № 1. – С. 228-238.
2. Ткаченко К.В. Использование аутентичных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2006. – № 6. – С. 29-31.
3. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.

УДК 81.22

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНКУРС РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ СТУДЕНТОВ СЕВЕРО-ВОСТОКА КИТАЯ И АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ «МНЕ РУССКАЯ РЕЧЬ КАК МУЗЫКА»: КРАТКИЙ ОБЗОР

А.В. Оробий,

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры филологического образования  
Благовещенского государственного  
педагогического университета

Чу Цян,

магистрант международного факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Конкурс русского языка среди студентов северо-востока Китая и Амурской области «Мне русская речь как музыка...» проходил с 2011 г. Конкурс был организован Благовещенским государственным педагогическим университетом совместно с Хэйхэским университетом (КНР) при поддержке фонда «Русский мир». По состоянию на 2017 год было успешно проведено семь конкурсов.

В конкурсе ежегодно участвовали более десяти университетов Дальнего Востока России и Северо-Восточного Китая, так как во всех вузах провинции Хэйлуунцзян студенты изучают русский язык. Формы соревнований в разные годы были различными. Так, в программу первого конкурса входили командное приветствие (визитка), конкурс видео- или Power Point презентаций [3] и т.д. На конкурсе студенты демонстрировали свои знания русского языка в различных формах. Студенты из разных университетов прошли несколько этапов конкурса и, наконец, выбрали три лучшие команды.

В 2011 году (21-24 апреля) конкурс проводился впервые, в нем приняли участие десять команд (Хэйхэский университет, Харбинский университет, Харбинский педагогический университет, Харбинский педагогический университет, Дацинский педагогический институт, Суйхуаский университет, Муданцзянский педагогический университет, Цицикарсий педагогический институт, Благовещенский государственный педагогический университет, Амурский государственный университет). Общее количество участников конкурса составило более ста человек. Конкурс проводился в течение трёх дней по следующим номинациям:

- конкурс сочинений по предложенным темам;
- конкурс командного приветствия;
- конкурс презентаций «Люблю Россию я...»;
- конкурс русской песни;
- брейн-ринг по страноведению России;
- конкурс инсценировки на русском языке.

Победу удалось одержать студентам института славянских языков Харбинского педагогического университета. Второе место заняли студенты международного факультета Благовещенского государственного педагогического университета, третье – студенты факультета русского языка Хэйхэского университета.

В 2012 году прошёл второй конкурс. На этот раз в нем приняли участие 13 вузов северо-востока Китая и Дальнего Востока России. На конкурсе студенты пели, писали СМС, читали скороговорки и играли на деревянных ложках. Конкурс привлек внимание как российских, так и китайских властей. Свои приветствия участникам направили губернатор Амурской области О. Кожемяко, генеральный консул КНР в Хабаровске Сунь Лицзе и министр внешнеэкономических связей, туризма и предпринимательства Амурской области И. Горовой. Заместитель губернатора пров. Хэйлунцзян Сунь Яо принял решение лично посетить конкурс [6].

Конкурс 2013 года проходил в Харбине. Всего в нем приняли участие 15 команд. Число вузов-участников увеличилось. В итоге китайская команда заняла второе место в конкурсе выступлений и первое место в конкурсе русской песни. Сборная Амурской области заняла третье место.

Новшеством конкурса 2013 года являлось то, что впервые в этом году преподаватели БГПУ прочитали лекции для студентов, магистрантов и преподавателей вузов Китая по современной русской литературе [4].

В 2014 году (17-19 мая) конкурс снова был проведен в Харбине. В соревновании приняли участие наибольшее количество команд – 23. Все команды-участницы сыграли по шесть игр, включая:

- написание статьи на заданную тему,
- исполнение русских песен,
- эпизод спектакля (7-10 минут) из русской классики и т. д.

Конкурс 2015 года стал очень ярким соревнованием. В нем по-прежнему участвовали около 20 команд, в числе участников было два амурских вуза – БГПУ и АмГУ, а также 18 китайских вузов, включая Хэйлунцзянский университет, Харбинский педагогический университет и другие. Оно привлекло внимание многих местных лидеров в России [2]. На открытии конкурса прозвучало приветственное слово от губернатора Амурской области, который дал высокую оценку инициативам БГПУ и Хэйхэского университета. Специально на конкурс приехал атташе по культуре генерального консульства Российской Федерации в г. Шэньян Елена Мухлыгина и другие.

Формат конкурса 2015 года включал:

- диалоги,
- скороговорки,
- чтение классических литературных произведений,
- исполнение песен к 70-летию Победы во 2 мировой войне и др.

После многих раундов конкурса, БГПУ и Хэйхэский университет заняли первое место, получили специальный приз от губернатора Амурской области – книги с произведениями поэтов Золотого и Серебряного века [1].

В 2016 году конкурс проходил на базе Хэйлунцзянского университета. На этот раз участвовали 14 университетов из провинции Хэйлунцзян и Благовещенска. Тема конкурса в этом году – космонавтика. Формат конкурса отличался от формата предыдущих лет. В этот раз участники должны были использовать в свободной форме объяснить свое понимание космонавтики.

Большой интерес участников вызвал квест: участникам нужно было путешествовать по восьми «планетам», на каждой из которых им нужно было решить непростую задачу – провести товарищей по лабиринту, подсказывая им на русском языке, составить из имеющихся букв слова на космическую тематику или ответить на вопросы (в стиле игры «Кто хочет стать миллионером?») [5].

29-30 сентября 2017 года прошел Седьмой конкурс русского языка как иностранного среди студентов Северо-Востока Китая и Дальнего Востока России «Мне

русская речь как музыка...». Губернатор Амурской области и руководство Министерства иностранных дел Российской Федерации приветствовали участников конкурса. Губернатор Амурской области А.А. Козлов отметил, что конкурс поможет студентам приобрести новые навыки и укрепить дружбу между народами Китая и России. В 2017 году в конкурсе приняли участие команды таких крупных вузов Северо-востока Китая, как Хэйлунцзянского университета, Харбинского педагогического университета и т.д.

Тема конкурса 2017 года – «Профессии». Целью постановки этой темы являлось развитие различных навыков студентов и повышение интереса к специальностям, связанным с русским языком. В различных формах соревнований студенты выразили свои взгляды на карьеру. Первое место в конкурсе занял Хэйлунцзянский университет.

Конкурс русского языка как иностранного «Мне русская речь как музыка...» показал, что участники конкурса проявляют интерес к изучению русского языка и русской культуры, традициям русского народа и истории России, показывают хороший уровень знания языка. Благодаря конкурсу у участников вырабатывались новые навыки, они учились проявлять творческую инициативу, обогащались новыми знаниями, а также приобретали опыт межкультурного общения. Так, победители конкурса 2016 и в 2017 гг. могли пройти бесплатную стажировку на международном факультете БГПУ, что явилось прекрасным шансом побывать в России и повысить уровень русского языка. Таким образом, конкурс усилил обмена между Китаем и Россией, участвующие в конкурсе студенты не только получили знания, но и приобрели дружбу.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. «Мне русская речь как музыка...» [Электронный ресурс]. – URL: 2015 // <https://bgpu.ru/engine2.jsp?p=/lenta&id=2417> (дата обращения: 27.02.2021).
2. Благовещенский педуниверситет организует конкурс русского языка среди китайских студентов 20 вузов [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.amur.info/news/2015/10/05/100872> (дата обращения: 26.02.2021)
3. Блог Николая Кухаренко. Я русский бы выучил за то... [Электронный ресурс]. – URL: <https://portamur.ru/blogs/kuharenko/ya-russkiy-byi-vyiuchil-tolko-za-to-mnogo-foto-i-video-s-konkursa.html> (дата обращения: 23.02.2021).
4. Китайские студенты БГБУ поют русские песни лучше всех [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.amur.info/news/2013/05/28/67922> (дата обращения: 27.02.2021).
5. Китайские студенты соревнуются в знании русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.amur.info/news/2016/11/04/117631> (дата обращения: 23.02.2021).
6. Студенты 13 вузов России и Китая продемонстрировали знание русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://portamur.ru/news/detail/studentyi-13-vuzov-rossii-i-kitaya-prodemonstirovali-znanie-russkogo-yazyika/> (дата обращения: 27.02.2021).

УДК 81.22

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕКСТЫ В РАБОТЕ ПРЕСС-СЛУЖБЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ФАКУЛЬТЕТА

А.В. Оробий,

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры филологического образования  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Чэнь Ци,

магистрант международного факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

На международном факультете с 2015 года действует двуязычная пресс-служба. На настоящий момент является единственной двуязычной пресс-службой в образовательном пространстве российских вузов. Китайская версия контента рассчитана на китайских пользователей интернета и призвана «работать» на формирование привлекательного облика вуза в образовательном пространстве КНР.

Известно, что в эпоху интернета люди предпочитают читать статьи в социальных сетях и на новостных сайтах, нежели читать с бумажных носителей, так как в интернете удобнее и быстрее. А как публикация статей может вызвать интерес читателей?

Мы обобщили следующие моменты:

Во-первых, читабельное содержание. Статья должна быть качественно, интересно и, главное, самостоятельно написана:

- 1) в статье должна быть ясная основная идея;
- 2) привлекательный заголовок;
- 3) хорошие изображения с подписями, которые обогащают содержание;
- 4) тщательная верстка (макет не должен казаться беспорядочным, слова не должны стоять слишком тесно, текст не должен содержать опечаток, текст может быть визуально разделен иллюстрациями, нумерацией и пр.).

Если содержание статьи не является привлекательным, пользователи вряд ли задержится надолго, и тем более не поделятся им, не поставят лайк.

Во-вторых, привлекательный заголовок.

Роберт Блай сказал, что 80 % читателей читают только заголовок, а не текст. Если заголовок непривлекательный, претенциозный и не упоминает содержание статьи, большинство читателей его пропустят. Иногда статья имеет хорошее название, но пустое содержание. И если от заголовка зависит желание читателя открыть статью, то от содержания статьи зависит, захочет ли читатель лайкнуть и переслать её. Если ваша статья хорошо написана, то обратите больше внимания на заголовок, потому что он может добавить вашей статье много достоинств [1].

Есть несколько типов привлекательных заголовков [3]:

1. Метод интриги: пусть читатели не знают, что будет происходить, и попробуют угадать. Это привлечет внимание к статье.

Пример заголовка: «Мы давно учимся дистанционно, но такого еще не было...» или: «Так трудно на дистанте магистрам еще не было...»

В статье речь идет о воспитательном мероприятии, которое провели магистранты для своих подшефных групп. Вот ее текст.

*Как известно, сейчас эпидемия коронавируса по всему миру, студенты международного факультета находятся дома, в Китае. Но педагогическую практику и зачетное воспитательное мероприятие никто не отменял. Поэтому нам пришлось научиться организовывать мероприятия на дистанции.*

*Оказалось, что организовать мероприятия на дистанции – для нас большой труд, у нас никого представления нет, что и как надо делать? Ведь нам нужен компьютер, наушники и техника для подключения интернета. Кроме того, у каждого студента есть свои дела, а нам нужно собрать всех на мероприятие.*

*Мы записали в общий чат примерно 150 человек, а когда начали мероприятие, подключилось только 100 человек. При этом некоторые подключились и начали заниматься своими делами, не отвечали на вопросы и т.д.*

*Хотя труда много, но для того, чтобы успешно организовать это мероприятие, мы старались всеми силами. Мы приготовили конкурс и много игр. В общем, мероприятие успешно закончили, и получили хорошие достижения, и опыт для организации мероприятия на дистанции.*

В статье описывается опыт магистрантов в проведении зачетного воспитательного мероприятия. Собственно, интрига раскрывается сразу, но читателям она интересна именно подробностями: в чем состояли трудности студентов? Как они их решили? Какие выводы для себя сделали? и пр. Поскольку читателями группы являются в основном студенты международного факультета, автор статьи предполагал, что просмотров будет много за счет интереса к частностям: упомянут ли чье-то имя, какой-то факт и пр.

2. Метод постепенного введения информации: делитесь ценными ресурсами или рейтингом, заставляйте читателей хотеть читать дополнительную информацию.

Пример заголовка: «Студенты МФ получили хорошие места в конкурсе».

*На прошлой неделе состоялся конкурс «Осень студенческая-2020», который организовал БГПУ.*

*Когда мы услышали, что скоро будет конкурс, мы не сразу решили участвовать – загруженность по учебе, личные дела. Да и просто лень. Но потом мы подумали, что стоит немного постараться, чтобы получить хорошие достижения для своего факультета.*

*Самое трудное – не задания конкурса, а подготовка к нему, наши студенты готовили много выступлений, с утра до ночи, даже спать не ложились. В итоге наши студенты заняли второе и третье место, это неплохие достижения, ведь наш факультет первый раз участвовал в конкурсе на дистанции.*

*Наш факультет рад, что призы учатся на нашем факультете. Спасибо вам!*

В этой статье автор постепенно вводит информацию: название конкурса; сомнения – стоит ли участвовать; решение участвовать; подготовка к конкурсу; и, наконец, результат – призовые места. Информация о достижениях дается в конце статьи, чтобы текст был дочитан до конца. Ведь в заголовке указано только то, то выступление было успешным.

3. Метод сцены (пусть люди чувствуют, что они участники сюжетной сцены в статье, это заставляет людей задуматься, что же произошло?).

«Студенты МФ провели онлайн опрос для однокурсников»

*05.01.2021 наш факультет организовал социологический опрос. Но ведь сейчас студенты не могут учиться в университете, опрос идет с трудом, и наш преподаватель посоветовал, что сейчас лучше делать опрос онлайн, ведь сейчас наши*

занятия тоже на дистанции, а почему бы не попробовать делать опрос таким способом?

*Да, для сейчас это лучший вариант! А как это делать? Конечно, сначала мы составили бланк вопросов и отправили каждому студенту с просьбой ответить на них и прислать обратно, отметив своё имя, группу.*

*И конечно, некоторые студенты вообще не ответили на вопросы. Тогда мы сообщили их старостам и сказали, что если они выполняют задания, то получат особенные сувениры. Безусловно, на этот раз большинство прошли опрос, и мы отправили им сувениры.*

*Мы понимаем, что студентам выполнять опрос в интернете очень трудно, причины разные, может быть они уже начали работать, нет времени, или просто они забыли.*

*Но итог неплохой, мы закончили опрос, и обсуждали его результаты. Спасибо всем студентам за внимание!*

В этой статье упоминается событие, в котором принимало участие много наших студентов, поэтому им всем интересно прочитать о его подробностях.

4. **Вопросительный метод:** задавая вопрос читателям, позвольте задуматься, права только эта сторона? Или есть две стороны проблемы? Пример заголовка: «Дистанционное образование – это польза или вред для студента?»

*Как известно, когда начали начаться дистанционное образование, все студенты и преподаватели начали думать – такой формат занятия – это хорошо или плохо?*

*Студенты, наверно так думают: «Ой! почему занятия идут на дистанции!» Вы, наверно, думаете, что это такие хорошие студенты, они хотят ходить на занятия в университете, не нравятся на дистанции. Конечно, не так! Они просто не хотят на занятия и на дистанции и в университете. Они хотят только отдохнуть дома и смотреть телевизор.*

*Но в своем доме на занятии тоже неплохо, мы можем на кровати слушать уроки!*

*А мысли у преподавателя, наверно, такие: «Это что? вести занятия на дистанции? Как это делать? Просто кошмар! Я уже привыкла в университете вести занятия».*

*В общем, в дистанционных занятиях есть достоинства и есть недостатки. Достоинства в том, что мы можем дома слушать лекции в безопасности, а недостатки таковы: обучение не так удобно, как в университете лицом к лицу. В конце концов, надеемся, что можно вскоре вернуться в университет и все проблемы решатся.*

В этой статье затронут злободневный вопрос, который сейчас интересует всех. Автор не случайно сделал вопросительный заголовок – он понимает, что каждый читатель будет думать, как бы именно он ответил на него, а значит, прочитает статью.

5. **Метод «делимся полезной информацией»:** например, научить вас, как хорошо готовить. Сейчас большинство людей любят есть вкусные блюда. Они могут не любить играть, заниматься спортом, но все они любят есть, и когда видят заголовок, они обязательно прочитают хотя бы начало. Пример заголовка в контексте деятельности международного факультета: «Международный факультет научит вас говорить по-русски!»

*По субботам наш факультет через интернет обучает русскому языку всех читателей, которые обратили внимание на нашу электронную группу. Мы даем им самые основные знания, например, у нас есть карточки со словами о животных, или цифры или приветствия.*

*Конечно, вы хотите спросить, что почему не дать более глубокие знания? Например, грамматика, синтаксис, фонетика... Потому что среди наших читателей есть такие, кто никогда не слышал русский язык, и есть люди, которые только что начали изучать русский язык, поэтому нам нужно приготовить информацию на разном уровне, и мы думаем, что как лучше и легче изучать русский язык. Это для нас большой труд.*

*Кроме того, после каждого урока, мы обязательно смотрим ответы, и стараемся улучшить свои способы обучения. Теперь больше и больше любознательных людей знают нас, и мы постараемся лучше научить вас русскому языку!*

В этой статье, а также в ее названии содержатся прямые отсылки к деятельности международного факультета, она предлагает обратить внимание на достоинства факультета – он бесплатно на своей платформе дает некоторые знания о русском языке.

В качестве вывода отметим: то, что нужно вашему сообществу читателей – это хорошо подобранный тематический контент, хорошее название. Это и есть ключи к повышению привлекательности онлайн-статей в интернете. И лучший вариант для того, тот пишет статью для социальных сетей. Студенты международного факультета стараются научиться писать яркие и полезные тексты о своей жизни и учебе в российском БГПУ.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Блай Р. Паблик рилейшенз для «чайников». [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.jianshu.com/p/b832ebd6d43e> (дата обращения: 2.03.2021).
2. Прохорова К.В. Газетный заголовок: проблемы и функциональные возможности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 134 с.
3. 网络文章如何提高吸引力? («Как повысить привлекательность веб-статей?»): [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.wukong.com/answer/6649222283845959943> (дата обращения: 2.03.2021)



УДК 821.161.1

## ОБРАЗ ДОРОГИ КАК ВОЗВРАЩЕНИЕ В БЫЛОЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ЛИРИКИ Р. РОЖДЕСТВЕНСКОГО

И.А. Пестерева,  
студентка 5 курса бакалавриата  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Т.Е. Смыковская,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского языка и литературы  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Творчество Р. Рождественского пока не получило всестороннего исследования. Н.Я. Сипкина в диссертации «Эволюция идейно-эстетических взглядов Р.И. Рождественского в контексте литературного процесса второй половины 1950-х – первой половины 1960-х годов» говорит о том, что художественный космос поэта изучен недостаточно: «После издания очерка А.В. Мальгина “Роберт Рождественский” (1990), носящего, скорее, описательно-публицистический характер, серьезного анализа творческого мира Р.И. Рождественского не было проведено до сих пор» [3]. Действительно, целостной монографии, посвященной творческой вселенной поэта, нет. Однако в последнее время наблюдается интерес к наследию Р. Рождественского, о чем свидетельствуют работы Е.А. Захаровой, Е.П. Каргаполова, В.П. Прищепы, Н.Я. Сипкиной и др.

Образ дороги является одним из ключевых в творчестве Рождественского. Подтверждением служат строки из автобиографии поэта: «По-прежнему пишу стихи. По-прежнему много езжу. И по нашей стране, и за рубежом. Могут спросить: а для чего поездки? Зачем они поэту? Не лучше ли, как говорится, “ежедневно отправляться в путешествие внутри себя”? Что ж, такие “внутренние поездки” должны происходить и происходят постоянно. Но все ж-таки, по-моему, их лучше совмещать с поездками во времени и пространстве» [2]. Образ дороги мотивен и обладает многозначной семантикой: дорога в прошлое, дорога жизни, дорога как воплощение «жажды жизни» лирического героя, дорога-побег, дорога-путешествие.

В прошлом таятся дорогие поэту воспоминания, многие из них связаны с военным временем: «Женщина из 9 мая» (1986), «Воспоминания об июне 45 года» (1986). Ряд стихотворений проникнут воспоминаниями о личной жизни поэта: «Сон» (1964), «Взял билет до станции первая любовь» (1968), «Вернуться б к той черте» (1972), «Общежитие» (1992) и др.

В стихотворении «Сон» лирический герой, уснув, хочет убежать в прошлое: «Уснуть. / Немедленно уснуть! / На клетки память / раздробить. / Уйти от прожитого дня» [1, с. 201]. Метафора «шагаю через океан» указывает: в былом лирическому герою почти всё подвластно, перед ним открываются многие двери, оно противопоставляется сегодняшнему дню. Если в настоящем лирический герой усматривает лишь незначительные детали: «Девчонка / в красном парике. / Машина. / Нет числа мостам»

[1, с. 201], то в минувшем таится сокровенное: «Огромность / торопливых слов. / Величие негромких фраз [1, с. 202]. Герой пребывает в воодушевлённом состоянии, о чём свидетельствует градация и риторические восклицания: «Скорей туда! Скорей, скорей!» [1, с. 202]. Прошлое – время первой любви, лирический герой желает встретиться с возлюбленной и пережить чувство снова: «Пусть будет всё, / как в первый день. / Пусть будет всё / как в первый раз» [1, с. 202]. Любовь для него драгоценна, ради возлюбленной лирический герой готов на многое: «Я всё перетерпеть смогу, / но только чтобы ты была! / Была в моих руках и снах» [1, с. 202]. В стихотворении появляется характерный для лирики Рождественского образ снега: «Снежинки тают на руке» [1, с. 202]. Если в других произведениях поэта снег «заносит» память и затрудняет дорогу в воспоминания, здесь он тает, символизируя надежду на возвращение.

В стихотворении «Вернуться б к той черте, где я был мной» былое – это период, где Рождественский может быть собой, настоящим. Искреннее прошлое («Где обмануть нельзя, смолчать нельзя» [1, с. 464]) контрастно лукавому настоящему («...не возвращаться б к той черте, когда становится всеильной немота» [1, с. 464]). В прошлом все живёт и движется: «Светлый дождь грибной, который по кустарнику бежит» [1, с. 464]. Лирический герой находится в гармонии с природой и с самим собой: «Всё небо переполнено луной... / Вернуться б к той черте, / где я был мной» [1, с. 464]. В настоящем же лирический герой несчастен и испытывает страх: «А ты в поту. / Ты память ворошишь» [1, с. 465]. Сравнение «как безъязыкий / колокол / дрожишь» [1, с. 465] воплощает невозможность существования в реальном мире. Риторический вопрос в конце стихотворения: «А где она? / Какими вьюгами замечена?» [1, с. 465], – отрезает путь к прошлому, так как оно покрыто снегами. Светлое и счастливое время, когда лирический герой находился в ладу с собой и миром, не вернуть.

В стихотворении «Ретро» (1986) Рождественский иронизирует по поводу возвращения моды на прошлое: «Время сошло с ума: / бабушкины комоды / в блочные / лезут / дома!» [1, с. 670]. Подобное отношение актуализируется перечислительным рядом «полупонятных» вещей и присоединением приставки «пра-» к словам: «Вещи нездешней формы, люстры, шкатулки, бра. Медные прателефоны, чайники – тоже “пра”» [1, с. 670]. В этой «моде» нет внутренней сути, лишь поверхностное и пустое. Далее тон с шутливо-ироничного меняется на спокойный, и лирический герой раскрывает главную причину возвращения к прошлому: «Ищут люди опору в том, что было давно» [1, с. 671]. Во второй части стихотворения появляются эпитеты с семантикой «покоя»: спокойных, несуетливых, нескорох, выдержанных. Здесь прошлое олицетворяется, оно «успокаивает». Рождественский противопоставляет «смиранный» прошлый век нынешнему, который предстаёт шальным, подробным, атомным, электронным. Сравнение «загнанный, будто конь» [1, с. 671] воплощает антитезу прошлого и настоящего. Заканчивается стихотворение философской мыслью, указывающей на цикличность времени и истории: «...Кто-нибудь / между прочим – / скажет о наших годах: / «Всё тогда было / проще... / Господи, / нам бы так!» [1, с. 671]. В этом произведении прошлое для лирического героя спокойно и светло.

В стихотворении «Юноша на площади» (1992) Рождественский переносится в 1952 год. В то время он учился в Московском Литературном институте, ему было двадцать лет. В автобиографии поэт, вспоминая эти годы, пишет: «Говорят, что студенческая пора – самая счастливая пора в жизни человека. Во всяком случае, время, проведённое в институте, никогда не забудется» [2]. В стихотворении изображён эмоциональный, готовый на подвиги молодой человек: «Жить он хочет / не напрасно, / он поклялся / жить в борьбе» [1, с. 743]. Эпитеты «бдительный» и «полуголодный» выражают юношеский порыв к действию, решимость. Его возбудимость, горячность,

желание перевернуть, изменить мир подчеркиваются метафорически: «С ходу он вступает в спор. Как-то сразу сатанея» [1, с. 742]. Юноша показан счастливым, для него жизнь проста и ясна. Эту односторонность мыслей Рождественский вспоминал с легкой усмешкой: «Всё ему предельно ясно. / В этом мире / и в себе. / Проклял он / врагов народа. / Верит, что вокруг друзья. / Счастлив!..» [1, с. 743]. Лирический герой, спустя время, осознаёт, что во многом ошибался, поэтому в стихотворении присутствует горечь: «...А ведь это я – пятьдесят второго года» [1, с. 743]. С одной стороны, лирический герой сожалеет, что не замечал сложности бытия и жил ложными представлениями, а с другой, он понимает: именно эта наивность делала его счастливым.

В стихотворении «Общежитие» (1992) поэт снова возвращается в студенческое время. Композиция стихотворения двухчастна. В первой представлено студенчество: «Ау, общежитье, «общага»!» [1, с. 764]. Общежитие – живое существо, это учитель, наставник, помогающий открывать новое: «Ты нас ежедневно учило. / Друг друга ты нам открывало. / И верило и согревало» [1, с. 764]. Это мудрец, который «спокойно и невелеречиво» [1, с. 764] учит людей жить. С ним связано чувство защищённости, уверенности в будущем. При этом в описании общежития прослеживается ирония: «Хоть больше гудели, / чем грели / слезящиеся батареи...» [1, с. 764]. Во второй части стихотворения описывается жизнь после студенческих лет. Тон повествования с шутливо-ироничного меняется на мрачный, напряжённый. «Взрослость» оказалась не такой простой, какой себе представляли её студенты, она отождествляется с войной: «Как будто война бушевала» [1, с. 764]. Один «нарвался на старую мину» [1, с. 765], другого «смыло волной» [1, с. 765], а третий «попросту спился» [1, с. 765]. Разочарование и горечь лирического героя видны в заключительных строках стихотворения: «А тогда все мы были бессмертны» [1, с. 765]. Этой фразой автор противопоставляет беззаботное студенческое время роковому настоящему.

В «Песни о далёкой родине» (1973) вновь звучат ностальгические нотки. Лирический герой мечтает возвратиться в родной дом: «Берег мой, покажись вдали» [1, с. 837]. Светлые воспоминания греют душу: «Где-то далеко, / в памяти моей сейчас, / как в детстве тепло» [1, с. 837]. Эпитеты, которыми описывается родной край, отображают трепетное отношение: ласковый, маленький. Лирический герой мечтает побывать в прошлом, но в то же время понимает, что сделать это невозможно, потому что «память укрыта такими большими снегами» [1, с. 837]. В этом стихотворении, как и во многих других, появляется образ снега, связанный с минувшим. Например, в стихотворении «Так вышло...» (1980) снег укрывает былые дни: «Под снегом великим, / над временем тысячеверстным / безмолвные / крики / висят, / зацепившись за звезды. / Мне их не избавить / от каждого прошлого дня / и от каждого мига...» [1, с. 678]. Таким образом, родной берег – это ценное, дорогое и прекрасное, но в то же время недостижимое, поэтому лирический герой и решает забыть от душевной боли: «Ты, гроза, напои меня, / допьяна, да не до смерти» [1, с. 838].

Во многих стихотворениях Рождественского прошлое воспринимается трагически. Нередко это связано с уходом в историческое пространство, в воспоминания о Великой Отечественной войне. Кроме того, лирического героя может разочаровать встреча с прошлым, поскольку его идеальные представления оказываются противоположны реальным.

В стихотворении «Дом» (1965) образ минувшего меняется. Если в предыдущих стихотворениях герой желал убежать от настоящего, то в этом он пытается скрыться от прошлого. Оно предстает живым, пугающим существом: «Ступеньки лестницы / зябко скрипят, – / бродит по дому / прошлое...» [1, с. 211], «Его глаза / глядят / широко и бессонно» [1, с. 211], «Оно исчезает, / мне пальцем грозя» [1, с. 211]. Лирический герой

пытается избавиться от воспоминаний: «Я в нем переставил / каждую вещь <...> / Всю рухлядь из дома выжег огнем». Однако ему этого сделать не удаётся: «А прошлое прёт сквозь краски! Как будто со мной играет оно...» [1, с. 211]. Он испытывает страх перед этим «призраком», но каждый день ждёт его снова, потому что уйти из своего дома не может: «Дом мой / стоит посреди дорог. / Я из него / не уйду» [1, с. 212]. Без прошлого нет будущего, нет полноценной личности. Это неотъемлемая часть жизни лирического героя.

Стихотворение «Взял билет до станции Первая любовь» построено на контрасте. Композиция произведения двухчастна: в первой – лирический герой отправляется в прошлое на станцию «Первая любовь», во второй – его настигает огорчение от встречи. Разочаровывается он не в самой любви, а в ощущениях. Лирический герой уже другой, много переживший, и, возможно, он уже не достоин этого светлого чувства. В воспоминаниях героя первая любовь представлена метафорически – это «теплая вершина до самых звезд» [1, с. 313]. Она высокая, большая, дотянуться до неё почти невозможно: «Пусть не поднимусь уже – / так посмотрю» [1, с. 313]. Ему не терпится встретиться с первой любовью, однако перед этим свиданием герой испытывает неподдельный страх: «Голову закинул, / торопясь и дрожа...» [1, с. 313]. Многоточие указывает на смятение, герой увидел не то, что ожидал. «Вершина до самых звезд» [1, с. 313] первой части противопоставляется вершине «в пол-этажа» [1, с. 313], которую он видит, приехав на станцию. Однако надежда на лучшее еще таится в душе, о чем свидетельствует риторический вопрос: «Погоди! / Но, может быть, память слаба?...» [1, с. 313]. Ответить на него лирический герой уже не в состоянии, так как «память покрыта большими снегами»: «Снег слетает мудро. / Широко. / Тяжело. <...> / Ах, как замело всё! / Как замело!..» [1, с. 313]. «Теплая» любовь в первой части противопоставляется «холодной». Метафора «слепого поезда» [1, с. 314], готового упасть в обморок, воплощает разочарование лирического героя.

Дорога в прошлое нередко наводит ужас: «Вспоминаю и даже сейчас мерзну» [1, с. 624]. Так завершается стихотворение «Там зима была, / будто война, / – лютой», написанное в 1977 году. Здесь поэт возвращается в детство, в тяжёлое военное время, которое осталось в памяти навсегда: «Война затягивалась. Да и росла она вместе с нами. Для нас, пацанов, она была в ежедневных сводках по радио, в ожидании писем с фронта, в лепёшках из жмыха, в цветочных клумбах на площади, раскопанных под картошку» [2]. Война у Рождественского – трагедия, атмосфера которой передаётся в стихотворении с помощью мрачных сравнений: «И продушины в окнах / цвели кругло, / будто в каждую / кто-то всадил / пулю» [1, с. 624], «Та зима была, / будто война, / – лютой» [1, с. 624]; олицетворений: «И кряхтели дома», «мороз крался» [1, с. 624], «голосит ветер» [1, с. 624], «дрожала река» [1, с. 624]; метафор: «Та зима была <...> пробуравлена, / прокалена ветром» [1, с. 624]. Аллитерация на *p* создаёт ощущение драматичности, катастрофичности военного бытия.

Стихотворение «Воспоминание об июне 45 года» посвящено победе. Здесь не акцентирован масштаб дня, он вполне обычный: «Жаркий день. / Трамвайные звонки» [1, с. 625]. Перед нами появляется сержант, он изображён с помощью градационного ряда эпитетов: «Неубитый, / радостный, / здоровый / – он шагает!...» [1, с. 625]. Через градацию утверждается жизнь, её торжество над смертью. Добрая ирония автора к сержанту выражается в итоговых стихотворных строках: «И при всём при том / так глядит / на девушек столичных <...> / будто он вчера – / единолично! – / взял Берлин / и выиграл / войну!» [1, с. 625].

Война оставила глубокий след в памяти поэта, поэтому в творчестве он неоднократно возвращается к этой теме: «Реквием (Вечная память)» (1964), «Баллада о

красках» (1972), «Сорок трудный год» (1983), «Когда война кончилась» (1986), «Воспоминания салют победы» (1992) и др.

Стихотворение «Две страны» (1992) начинается словами: «Время помнить наступило...» [1, с. 740]. В произведении поэт обращается к родной стране, где вырос, работал, жил и которой не стало в 1991 году. Композиция произведения состоит из двух частей. Образ России контрастен. Рождественский видит две страны в одной. «Первая» описывается с помощью торжественных тропов: эпитетов (радостно, славен), олицетворений (страна мужала, летала, тропу торила, песни пела). Величие подчёркивается большим количеством восклицательных конструкций: «Радостно рапортовала!» [1, с. 740], «И она уже / летала / дальше всех / и выше всех!» [1, с. 740], «Конституция царила! / Демократия цвела!..» [1, с. 740] и т.д. В первой части лирический герой идеализирует образ Советского союза. Он предстает процветающим, где жизнь красочна и прекрасна. Ей противопоставлен образ «второй» страны, существовавшей внутри первой. Мы видим мчащийся поезд, в годы сталинских репрессий увозящий тысячи невинных людей в лагеря. Если первый образ создан в светлых тонах, то здесь всё «темным-темно» [1, с. 740]. Страх и жестокость находят отражение в следующих олицетворениях: «А вторая / <...> так кричала на допросах, / так, / что слышно до сих пор!» [1, с. 740], «Пьяною была от пыток» [1, с. 740]. Горечь, с которой Рождественский вспоминает то время, выражается в многоточии, завершающим описание: «Не сочтёшь её убитых...» [1, с. 740]. В финале стихотворения поэт задаётся вопросом, но на него нет ответа: «Как же мне соединить их в сердце – эти две страны?» [1, с. 740]. Неоднозначное, представление о России характерно для многих писателей XX века. Так, в стихотворении «Россия?» (1952) А.И. Солженицын с первых строк актуализирует двойственное отображение образа родины: «Есть много России в России, / В России несхожих России». Представление лирического героя о России противоречиво. С одной стороны, это идеальный образ, который был создан классической русской литературой, с другой стороны – лирический герой Солженицына не может не замечать трагических изъянов в судьбе родной страны. Подобное изображение России восходит к поэзии XIX – начала XX веков (М.Ю. Лермонтов «Родина», А.А. Блок «Россия», С.А. Есенин «Гой, ты, Русь, моя родная...» и др.). Следовательно, Рождественский оказывается в кругу лириков, осмысливающих исторический путь России, трагически воспринимающих её непростое бытие.

Таким образом, прошлое воспринимается лирическим героем Рождественского неоднозначно. При первом приближении это искреннее и светлое время, при более пристальном – трагичное, в котором нередко однобокость юношества давала ложные представления о жизни. Однако и светлая и тёмная стороны былого неразрывно связаны, они неотъемлемая часть судьбы, без их слияния не может быть полноценной личности. Для Рождественского характерно использование антитезы как композиционно-стилистического принципа построения стихотворений, что необходимо не только для увеличения выразительности текста, но и характеристики мировоззренческой позиции поэта. Антитеза в сочетании с лексическими повторами, сравнениями, градацией, риторическими вопросами передаёт субъективно авторскую оценку действительности, основанную на контрастных началах, свидетельствующих о значительной эволюции лирического героя на путях осмысления жизни: от её романтического восприятия до осознания трагической противоречивости.

Художественная репрезентация открытых изобразительных и композиционных антитез, глагольной градации, риторических вопросов и восклицаний обусловлена веянием эпохи 1960-х годов, когда стихотворения было принято читать перед большой аудиторией, на стадионах. Так возникала ориентация на ораторскую интонацию, для

которой характерны броская антонимичная образность, обращение к слушателю, повышенная экспрессия, присутствующая и в лирическом мире Рождественского.

**Список источников, литературы и электронных ресурсов:**

1. Рождественский Р.И. Собр. стих., песен и поэм в одном томе. – М.: Изд-во «Э», 2017. – 1088 с.
2. Русская поэзия 60-х годов: Роберт Рождественский. Автобиография. [Электронный ресурс]. – URL: <http://ruthenia.ru/60s/rozhdestven/autobio.htm> (дата обращения 10.01.2021).
3. Сипкина Н.Я. Эволюция идейно-эстетических взглядов Р.И. Рождественского [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19315689> (дата обращения 10.02.2021).

УДК 371.38

## СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

М.М. Салу,

курсант 2 курса специального факультета  
Дальневосточного высшего общевойскового  
командного ордена Жукова училища имени Маршала  
Советского Союза К.К. Рокоссовского

Е.В. Красновская,

преподаватель кафедры русского языка  
Дальневосточного высшего общевойскового  
командного ордена Жукова училища имени Маршала  
Советского Союза К.К. Рокоссовского

Язык издавна считался самым ценным сокровищем и наследием всех народов. Так как это основное средство общения, то важным становится знание не только своего родного, но еще и иностранных языков.

В любом языке есть важнейшие составляющие: лексика, фонетика, грамматика. Понимание строя иностранного языка – один из самых главных аспектов при его изучении. Сделаем сравнительно-сопоставительный анализ некоторых грамматических явлений в русском и французском языках. Это очень актуально, поскольку в процессе изучения иностранного языка приходится неизбежно сталкиваться с многочисленными ошибками в устной и письменной речи из-за стереотипов родного языка, сложившихся на базе его структуры, и сложно полностью принять все закономерности строя изучаемого языка.

А.В. Федоров отмечает, что грамматические явления того или иного языка, связанные с закономерностями его строя и им обусловленные, в своей совокупности отличны от грамматических явлений другого языка. Эти расхождения являются результатом своеобразия каждого из языков. [3, с. 19]. Французский и русский типологически и генетически совершенно разные языки.

Русский является синтетическим славянским языком, имеет шесть падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный и характеризуется избыточностью в средствах выражения грамматических значений: не только флексии, но и предлоги, интонация, порядок слов. Но современные ученые-языковеды отмечают некоторые тенденции и к аналитизму, затрагивающие морфологическую систему русского языка. Это обнаруживается, например:

- в сокращении числа падежей;
- в росте класса несклоняемых имен (существительных, прилагательных, числительных);
- в росте класса существительных общего рода (в применении форм мужского рода к обозначениям женского пола).

Французский язык относится к числу аналитических:

- во-первых, в нем имеются сложные грамматические формы;
- во-вторых, грамматические категории и отношения выражаются вне слова, а само слово имеет тенденцию к неизменяемости.

Остановимся на наиболее ярко выраженных различиях во французском и русском языках.

### 1. Категория падежа

Это одна из важных и своеобразных грамматических категорий существительных, прилагательных, числительных и местоимений. Не везде отношения между предметами и явлениями, существующими в реальной действительности, передаются с помощью падежей.

По мнению Виноградова В.В., из шести падежей в современном русском языке, вследствие богатства значений (и отчасти по происхождению), родительный и предложный можно было бы рассматривать как объединение, по крайней мере, двух падежей в каждом из них [4, с. 200]. Однако выразительные возможности языка не зависят от количества падежей.

Во французском языке, например, падежей нет, поэтому различные отношения показываются с помощью предлогов. Предлог *de* передает отношения принадлежности (соответствует русскому родительному падежу): *laportedelaclasse* (дверь класса); указывает на материал: *latabledechene* (стол из дуба, т. е. дубовый); часть предмета: *donnez-moidujambon* (дайте мне ветчины). Предлог указывает направление: *jerporteraicettelettre a laposte* (я отнесу это письмо на почту) и т. д. [1]. Как видно из примеров, отношения между предметами и явлениями действительности могут быть переданы в языках разными способами, а не только категорией падежа.

Можно сделать вывод, что категория падежа, которая присутствует в русском языке, отсутствует во французском. Хотя, есть мнения, что во французском языке существуют 3 падежа: именительный – винительный (одна форма), родительный и дательный, которые выражаются с помощью предлогов.

### 2. Категория рода

В русском языке все существительные традиционно делятся на 5 групп: 1) существительные мужского рода (дом, курсант); 2) женского рода (мама, родина); 3) среднего рода (окно, училище); 4) общего рода (сирота, невежа); 5) существительные, не имеющие родовых различий (очки, сливки). Категория рода тесно связана с семантикой слова, одушевлённостью/неодушевлённостью, полом живого существа.

А во французском языке род имен существительных не выражается с помощью окончаний. Он может быть выражен:

а) различными суффиксами мужского и женского рода (флексия-изменение формы суффиксов):

Мужской род	Женский род
-eur ( <i>unvendeur</i> )	-euse ( <i>unevendeuse</i> )
- ( <i>unprince</i> )	-esse ( <i>unepincesse</i> )
-if ( <i>actif</i> )	-ve ( <i>active</i> )

б) различными детерминативами:

притяжательными местоимениями:

Мужской род	Женский род
<i>mondevoir</i>	<i>matable</i>

указательными местоимениями:

Мужской род	Женский род
<i>cedevoir</i>	<i>cettetable</i>



отрицательными местоимениями:

Мужской род	Женский род
aucundevoir	aucunetable

в) неизменяемостью слова, когда род передается в форме связанных с ним слов, прежде всего артикля:

Мужской род	Женский род
Lesecrétaire	Lasecrétaire

г) использованием разных основ (супплетивизм):

Мужской род	Женский род
père	mère

Таким образом, можно выделить общее в обоих языках:

- 1) существует такое понятие, как категория рода;
- 2) преобладают существительные мужского рода;
- 3) имена существительные, обозначающие названия профессий, являются существительными мужского рода;
- 4) из существительного русского языка, обозначающего какую-либо профессию в мужском роде, можно образовать существительное женского рода, также как и во французском языке (изменением суффикса);
- 5) есть существительные, которые употребляются только во множественном числе (и их количество в обоих языках невелико).

Но есть и различия в категории рода русского и французского языков, а именно:

- 1) в русском языке есть три рода существительных: мужской, женский и средний. Во французском языке их только два: мужской и женский;
- 2) в русском языке существует понятие «общий род», чего во французском языке не наблюдается;
- 3) во французском языке, как и в русском, есть существительные, которые можно отнести к парному роду, но в русском языке род этих существительных определить нельзя, в то время как во французском языке род определяется (по словарю);
- 4) не все французские существительные множественного числа соответствуют подобным существительным русского языка (брюки, мн. ч. – le pantalon, ед.ч.);
- 5) в отличие от русского языка род имен существительных во французском языке не выражается с помощью окончаний;
- 6) в русском языке род можно определить при помощи местоимений, а во французском языке этого сделать нельзя, т. к. если существительное начинается с гласной буквы, то местоимение женского рода меняется на мужской (monassiette, f; mon amie, f etc.).

### 3. Категория числа

В обоих языках категория числа включает две субкатегории: единственное и множественное число. Общим для существительных русского и французского языков является их распределение по семантическим классам.

Но имеются различия в способах и средствах выражения категории числа. Так, в русском языке все существительные (кроме небольшой группы неизменяемых имен) получают особый признак – флексию мн.ч.: словарь – словари, танк – танки.

Во французском языке число выражается посредством артиклей. Например: le canard (ед.ч., м.р.) – les canards (мн.ч.).

Наиболее распространенным средством выражения мн. числа является агглютинация: прибавление -s (-x) к форме ед.ч.

Более редкими способами являются: внутренняя флексия (*travail* (работа) - *travaux* (работы), *cheval* (лошадь) – *chevaux* (лошади); использование служебных слов (артиклей, предлогов) (*le pays* (страна) – *des (le+de) pays* (страны), *le fils* (сын) – *des (le+de) fils* (сыны, сыновья); супплетивизм (*oeil* (глаз) – *yeux* (глаза), *homme* (человек) – *gens* (люди).

В русском языке, в отличие от французского, противопоставление ед. и мн. числа осуществляется при помощи двух парадигм склонения (падежных форм ед. и мн.ч.). У всех существительных системы падежных флексий ед. и мн. ч. различаются в зависимости от типа склонения. У некоторых основа мн. ч. имеет особые суффиксы, например: сын (ед.ч.) – сыновья (мн.ч.). У ряда слов в русском языке в ед. и мн. числе различаются еще и основы (супплетивные формы), например: человек (ед.ч., м.р.) – люди (мн.ч.), цветок (ед.ч., м.р.) – цветы (мн.ч.), ухо (ед.ч., ср.р.) – уши (мн.ч.). Формы ед. и мн. ч. в русском языке у многих существительных отличаются и ударением. Пр.: поезд (ед.ч., м.р.) – поез́да (мн.ч.), сестра́ (ед.ч., ж.р.) – се́стры (мн.ч.), се́рдце (ед.ч., ср.р.) – се́рдца́ (мн.ч.).

Имена существительные, которые заимствуются из французского языка, адаптируются к морфологической системе русского языка. Есть существительные *pluraliatantum*, которые имеют только форму мн. ч. Иногда их употребление в обоих языках совпадает (*lesciseaux* – ножницы), но чаще расходятся (*l'argent* – деньги, *lamontre* – часы; *lesnoces* – свадьба, *esmathématiques* – математика). Некоторые существительные *pluraliatantum* могут употребляться в единственном числе, но иметь при этом разное значение (*lesvacances* – каникулы, *unevacance* – вакансия). На практических занятиях необходимо обращать внимание на такие расхождения, так как в большинстве своем подобные формы не совпадают с русскими.

Есть большие различия и в группе собирательных существительных. Названия многих предметов в русском языке выражаются чаще собирательным словом в ед. ч., а во французском языке – во мн. ч., например: *lesofficiers* – офицерство, *leschaussures* – обувь.

Можно сделать вывод, что категория числа есть в обоих сравниваемых языках. И в русском, и во французском существуют группы существительных, представленных только во мн. ч. Часть таких существительных совпадает в этих языках. Однако во французском языке категория числа имеет менее устойчивые формы морфологического выражения, чем в русском. Там в основном используются аналитические средства.

#### 4. Видовременные формы глагола

В категории времени французская глагольная система очень резко отличается от русской. Это проявляется и в качественном отличии системы времён, и в количестве временных форм: в русском языке три времени (настоящее, прошедшее, будущее) в несовершенном виде и два времени (прошедшее и будущее) в совершенном виде. Во французском языке только система изъявительного наклонения насчитывает десять временных форм. Кроме того, во французском языке существует категория временной соотносённости, и каждому простому времени соответствует сложное. Категория временной соотносённости выражает чаще всего предшествование, но сложные времена выполняют и другие функции.

Например, *passé composé* в сложном предложении выражает предшествование, а в других условиях и другие значения: 1) прошедшее: *Que voulez-vous? J'ai perdu d'un côté mais j'ai gagné un autre. J'ai aimé, j'en'aime plus*; 2) результативность: *Un malheureux vite arrivé. On a vite attrapé une fièvre*; 3) будущее: *Un instant et j'ai fini. J'ai*

bientôt fi ni. Из примера видно, что контекст играет большую роль для определения значения этой формы.

Формы времени *plus-que-parfait* могут выражать длительность: *Emile! Vous connaissiez le petit Bailleul de la cinquième? – Parbleu, oui, nous l’avions connu. Quand elle était restée longtemps sans voir les gens, elle ne pouvait pas se retrouver simplement. Le futur antérieur кроме предшествования выражает: 1) будущее: Nous serons partis dans une heure; 2) предположение (модальное значение): L’assassin se sera introduit par la fenêtre. On n’a jamais retrouvé ces papiers là. Non plus à la mort de maman. Je ne sais pas si elle les aura brûlés [2].*

Все эти примеры показывают, что функция сложных времён не ограничивается выражением предшествования.

В русском же языке все тонкости временных отношений французской глагольной системы передаются видовременными формами. Противопоставление совершенного/несовершенного видов помогает определить связь действия с моментом речи: бросал, решал/бросил, решил (несовершенный вид глагола выражает действие, полностью разобщённое с моментом речи). В русском языке всего три формы (настоящее, будущее, прошедшее), однако они передают связь с моментом речи, динамику и процесс: «он будет писать» – форма несовершенного вида выражает разобщённость с моментом речи; «он напишет» – совершенный вид связан с моментом речи; «я сейчас оденусь» – почти настоящее; «они ходят в лес летом» – повторяемость; «он уезжает завтра» – настоящее выражает будущее; «сидит и не моргнёт» – будущее выражает настоящее.

Причина таких резких отличий французской глагольной системы от русской – в различии грамматического строя (аналитического/синтетического) сопоставляемых языков.

##### 5. Синтаксические различия

Эти же различия влияют и на синтаксический строй русского и французского языков. Для французского языка характерны: аналитизм, переносное употребление грамматических форм, слабая взаимозависимость между грамматической формой слова и его значением. Аналитизм в синтаксисе можно проследить при выражении предиката (*regarder-jeterunregard*), определения (*courageux-decourage, pleindecourage*), обстоятельства (*habiliment-avechabilité, d’unemainhabile*).

Во французском языке широко используются аналитические структуры не только со служебными словами (особенно с предлогами *à, de, en*), но и со знаменательными, многие из которых превратились по функции в предлоги и связки (*pleindezèle, d’unemanièreénergique, ileutuncrì*).

Если сравнивать порядок слов, то следует отметить, что во французском языке доминирует прогрессивный, где зависимый член следует после главного. Обычный порядок слов является весьма жестким, а для выражения нужных значений используются различные средства, придающие предложению гибкость: обособления, расчлененные предложения и др. Почти обязательны двусоставность глагольного предложения и широкое использование слов-заместителей. Предложение во французском языке самостоятельно по структуре – все необходимые члены предложения выражаются если не полнозначными, то служебными словами. В русском языке наличие падежей делает порядок слов очень свободным. Изменение его можно использовать для выражения нюансов, настаивая немного больше на предмете или дополнении в зависимости от того, что вы хотите сказать. Но общий смысл предложения от этого не меняется.

Во французском языке (чаще, чем в русском) используются грамматические формы в переносных значениях, подчинение вместо сочинения, прямообъектная

конструкция употребляется вместо обстоятельственной, вопросительная вместо утвердительной, повествовательное предложение вместо императивного.

Во французском языке глагол выступает как доминирующее средство в организации предложения. А в русском языке глагольность сказуемого менее обязательна.

Во французском языке большая коммуникативная нагрузка на переходные глаголы, выражающие отношение в общем виде и обозначающие обладание (*avoir*), приобретение, давление и лишение (*donner, perdre, recevoir*), чувственное восприятие (*voir, entendre*), положение (*occuper, couvrir*), активное действие (*mettre, faire*). А в русском языке, наоборот, большую роль играют непереходные глаголы движения (идти, падать, приходить, вступить), местоположения (стоять, лежать), которые часто превращаются в связи.

Отношение субъекта к объекту в русском языке выражается морфологическими средствами (падежами, предлогами), во французском – самой основой глагола. Французская фраза фиксирует прежде всего отношения между субстанциями, а русская – собственные манифестации субъекта (его движения, положение, свойства и т. п.).

В заключении следует отметить, что французский язык в области морфологии сравнительно несложен на уровне системы, т. к. число грамматических значений, выражаемых его формами, сравнительно невелико. Но он довольно труден на уровне нормы: одни и те же значения имеют разнообразны способы выражения: выражение рода в устной речи, обилие незначимых вариантов, определяемых фонетическим связыванием и другими явлениями, большая роль грамматической фразеологии (употребление артикля в одних выражениях и его неупотребление в других), использование местоименных глаголов, форм сослагательного наклонения, предлогов, не всегда связанных с выражением определенных значений и др.

В аспекте функционирования французская морфология отличается меньшей жесткостью: грамматические категории могут легко присоединяться к слову, даже в том случае, когда его значение несовместимо со значением грамматической формы; одушевленные существительные легко образуют форму женского рода; один и тот же глагол может употребляться как переходный и непереходный, как личный и безличный и т. д. Французским морфологическим категориям свойственна полифункциональность и многозначность.

В области синтаксиса французский язык проявляет следующие тенденции: аналитизм, переносное употребление грамматических форм, относительно слабая взаимозависимость между значением слова и его грамматической формой. Во французском языке существуют следующие средства для выражения синтаксических отношений: морфологические (согласование), лексические (служебные слова, некоторые самостоятельные слова, десемантизированные слова), порядок слов и интонация. Преобладают средства, проявляющиеся на уровне предложения (служебные слова, порядок слов, интонация). Все это подчеркивает аналитический характер французского языка в отличие от русского.

Сравнив французский и русский языки, мы нашли то, что их объединяет, но убедились, что типологически и генетически это совершенно разные языки.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Arrivé M., Cadet F., Galmiche V. *Lagrammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française.* – Paris, 1986.
2. Chevalier J.-Cl. et al., *Grammaire Larousse du français contemporain.* – Paris, 1989.
3. Федоров, А.В. *Основы общей теории перевода.* – М., 1984. – 304 с.

- 
4. Халифман Э.А. Пособие по сопоставительному изучению грамматики французского и русского языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 295 с.

УДК: 811.161.1+811.581

**ИЗУЧЕНИЕ ОДНОСОСТАВНЫХ (БЕЗЛИЧНЫХ) ПРЕДЛОЖЕНИЙ  
КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ****У Шуан,**магистрант международного факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета**В.В. Коломенская,**кандидат филологических наук,  
доцент кафедры филологического образования  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Современное состояние лингвистики, а также теории и методики обучения РКИ характеризуется особым интересом к функционально-коммуникативному анализу языковых явлений, концептуально ориентированному на функциональную грамматику и позволяющему рассматривать грамматические явления в процессе их функционирования в речи [9].

Стоит отметить, что в методике преподавания РКИ традиционно уделялось пристальное внимание грамматическим средствам общения, что объясняется сложностью русской грамматики и несхожестью грамматической системы русского языка с грамматической системой родных языков учащихся. Исходя из особенностей, возникающих при изучении грамматики иностранцами, в работах по РКИ было обосновано понятие практической грамматики русского языка, целью которой является практическое владение языком, а не теоретическое представление о его системе. Особый интерес с этой точки зрения представляет синтаксис, так как мысль формируется и выражается в предложении. Следовательно, навыки пользования устной и письменной речью активно формируются и развиваются в процессе овладения грамматикой русского языка [6].

Одной из грамматических тем, которая вызывает особые трудности у иностранных учащихся, является тема «Односоставные предложения». Казалось бы, это должно было стать стимулом для исследования специалистами в области преподавания РКИ, однако это не так: «методика изучения односоставных предложений в современном лингвистическом толковании не имеет устойчивых традиций и недостаточно освоена в функциональном аспекте» [3]. Наша работа призвана в некоторой мере заполнить этот пробел. Для данной статьи нами выбран лишь один вид односоставных предложений – безличные, поскольку они «являются одним из наиболее коммуникативно значимых типов предложений русского языка, так как они участвуют в описании природы, физического и психического состояния человека, передают различные модальные оттенки» [4].

Изучению безличных предложений посвящены работы выдающихся русских лингвистов (В.В. Виноградова, Е.М. Галкиной-Федорук, А.М. Пешковского, А.А. Шахматова, И. Георгиева, П.А. Леканта, Т.И. Певневой, А. Вежицкой, В.Л. Моисеевой, З.К. Тарланова и др.), что свидетельствует о значимости данных синтаксических конструкций. Об этом же говорит и тот факт, что уже на базовом и первом сертификационном уровнях владения русским языком предполагается формирование навыка продуцирования иностранными обучаемыми высказываний с

использованием неопределенно-личных и безличных предложений [8; 4-5]. Более того, – безличные предложения как грамматическая тема включаются почти во все учебники и учебные пособия для продвинутого этапа обучения [4]. В данной статье нас интересует обучение безличным предложениям на базовом уровне владения русским языком.

Безличные предложения представлены в учебниках «Дорога в Россию» [1] и «Прогресс» [7], которые используются преподавателями БГПУ для работы на подготовительном курсе. Также информация об этом типе предложений содержится в «Грамматике русского языка в иллюстрациях» [5]. Термин «безличное предложение» употребляется в «Прогрессе» и «Грамматике...» и отсутствует в «Дороге...». В обоих учебниках безличные предложения изучаются на занятиях, посвящённых дательному падежу. В «Грамматике...» односоставные предложения изучаются в теме «Глагол».

В учебнике «Прогресс» материал выстроен эвристически: иностранным учащимся предлагается принять участие в речевой ситуации «*Вы хотите приготовить салат (обед, ужин, завтрак...)? Что вам нужно? Мне нужна картошка...*» [7; 114]. Только после этого авторы учебника приводят таблицу, в которой сравниваются личные и безличные предложения. Далее следует лишь одно упражнение для закрепления полученных знаний (речевые образцы *Мне нужен преподаватель физики* – личное предложение и *Мне нужно позвонить своей сестре* – безличное предложение). Безличные предложения со словами категории состояния в данном учебнике не представлены, что, на наш взгляд, является упущением, так как эмоциональность русского национального характера «проявляется прежде всего <...> в безличных предложениях со значением физического и психического состояния человека» [8].

В «Дороге...» безличным предложениям уделяется больше внимания, они представлены в двух параграфах «Выражение необходимости» (речевые образцы *Мне нужен словарь* и *Мне нужно купить словарь*) и «Выражение состояния, чувства» (речевые образцы *Этой девушке весело* и *Этой артистке приятно получать цветы*). Параграф «Выражение необходимости» содержит таблицу, которая ёмко передаёт основные особенности сказуемого в изучаемом типе предложения. Так иностранные учащиеся узнают, что в личных предложениях, выражающих необходимость, сказуемое может иметь формы мужского, женского или среднего рода, единственного или множественного числа, настоящего, будущего или прошедшего времени, а в безличных употребляется лишь одна форма *нужно* в сочетании с инфинитивом. В параграфе содержатся два упражнения, для закрепления этого правила.

Параграф «Выражение состояния, чувства» почти полностью построен на картинках и таблицах – так, на наш взгляд, быстрее усваивается новая грамматика и вспоминается уже изученная лексика (холодно, жарко и т.д.). Данный параграф содержит информацию о форме личных местоимений, существительных и прилагательных в дательном падеже. Упражнений для закрепления материала тоже два, однако они требуют от учащихся развернутого ответа.

В «Грамматике...» материал расположен в таблицах и рисунках. Речевые образцы *Холодает; Старик трудно подниматься по лестнице; Мне очень весело; Мне не спиться* и *У меня нет (не было, не будет) журнала*. Как видим, здесь материал представлен подробнее, что может быть использовано на стадии обобщения, полученных на подготовительном курсе знаний.

Из проведённого нами обзора учебников становится очевидным, что грамматический материал в них подаётся активно – в схемах, таблицах, а также пассивно – в речевых образцах, через тексты, диалоги, систему упражнений. Эффективной формой скрытого представления грамматического материала большинство авторов признаёт систему речевых образцов, нацеленную на формирование навыка говорения посредством выстраивания высказываний по аналогии [2].

Проделанная нами работа позволяет прийти к следующим выводам:

1. Односоставные предложения (в частности, безличные) включены в программу обучения русскому языку уже на базовом уровне.
2. Не все авторы считают целесообразным вводить термин «безличное предложение».
3. Вместо теоретического объяснения в учебниках базового уровня приводятся таблицы, иллюстрации и речевые образцы.
4. Изучение односоставных предложений проходит в сравнении с двусоставными.
5. Проанализированные учебники содержат различное количество речевых образцов.
6. Количество упражнений на закрепление изученного материала мало, что, на наш взгляд, является недостатком, так как тема «Односоставные предложения» является сложной для иностранных учащихся.
7. Преподавателю необходимо самостоятельно разработать систему упражнений для закрепления материала.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (базовый уровень). – 3-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2007. – 256 с.
2. Ахмерова Л., Капралова Ю., Палеха Е. К вопросу о «нетрадиционности» коммуникативной грамматики // Филология и культура. – 2017. – № 2(48).
3. Дзицкоева М. Д. Активизация односоставных предложений русского языка в речи учащихся-осетин старших классов: дисс. ...канд. пед. наук. – Владикавказ. 2005. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/aktivizatsiya-odnosostavnykh-predlozhenii-russkogo-yazyka-v-rechi-uchashchikhsya-osetin-star>.
2. Зайцева С.В. Обучение иностранных учащихся русским безличным предложениям (Продвинутый этап): дисс. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 205 с. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/obuchenie-inostrannyh-uchawihjsja-russkim-bezlichnym-predlozhenijam.html>.
3. Пехливанова К.И., Лебедева М.Н. Грамматика русского языка в иллюстрациях (для иностранцев, изучающих русский язык). Изд. 6-е, стереотипн. – М.: Русский язык, 1991.
2. Романенкова О.А. Методика обучения простому предложению русского языка студентов национального (мордовского) отделения на основе поэтического текста: дисс. ...канд. пед. наук. 2005. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-prostomu-predlozheniyu-russkogo-yazyka-studentov-natsionalnogo-mordovsko>.
3. Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С. Прогресс. Базовый уровень: учебник русского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: РУДН, 2009. – 213 с.
4. Шибко Н.Л. Развитие культуроведческих умений у иностранных студентов филологических факультетов при обучении говорению (на материале односоставных предложений русского языка): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Минск. 2003.
5. Штернина Е.С. Методика обучения грамматическому аспекту русской речи иностранных студентов (на примере отрицательных конструкций) // Научный диалог. – 2016. – № 2 (50). – С. 416-427.





## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.891

### ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК ФОРМЫ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН»

Т.Г. Алексеева,  
кандидат географических наук,  
доцент кафедры географии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

На современном этапе развития высшего образования перед педагогом ставится задача формирования компетенций у обучающихся. Это обуславливает необходимость изменения подходов к процессу обучения, применения форм, методов и приемов активизации деятельности студентов по овладению различными компетенциями.

Не менее важным аспектом обучения является разработка и применение форм и методов проверки уровня освоения изучаемого материала и сформированности профессиональных компетенций.

Современная система образования предусматривает широкое применение активных и интерактивных форм проведения занятий с целью формирования и развития профессиональных компетенций [1].

При этом необходимо учитывать, что не менее 50 % часов, отводимых на изучение той или иной дисциплины, приходится на самостоятельную работу студентов. Что делает вопрос о разнообразии способов проверки еще более актуальным.

Одной из форм проверки уровня освоения материала изучаемой дисциплины могут быть игровые формы обучения, в частности дидактические игры.

Дидактические игры – специально созданные игры, в ходе которых реализуются учебные и игровые цели, проводимые в рамках определенных игровых правил по соответствующему сюжету [2].

Конечно, подобные занятия требуют тщательной подготовки, продуманности всех этапов проведения игры, разработки наглядности. Это делает данную форму обучения гораздо более трудозатратной, в сравнении с традиционными. Но все эти усилия «купаются» возможностью сделать занятия более разнообразными и интересными. Игровой момент позволяет повысить эффективность обучения за счет усиления интереса студентов к процессу обучения, а также придания определенной эмоциональной окраски. Игра порождает здоровый дух соперничества и одновременно учит работать в команде.

Кроме этого, эффективность игры будет во многом зависеть от подготовленности студентов, поэтому необходимо правильно донести до обучающихся всю важность и ответственность их работы.

Применение игровой формы включает также необходимость апробации дидактической игры на ряде групп, систематического дополнения и изменения предлагаемого материала, обновления и актуализации [2].

Изучение студентами, обучающимися по профилю «География», дисциплины «Экономическая и социальная география зарубежных стран» имеет ряд сложностей. Во-первых, большой объем материала, который изучается в течение двух семестров. За это время необходимо разобрать и запомнить особенности географии населения и хозяйства всех зарубежных регионов и отдельных (ключевых) стран каждого из них. Во-вторых, количество часов, отводимых учебным планом на изучение дисциплины, сравнительно ограничено, из которых половина приходится на самостоятельную работу студентов. Поэтому аудиторские занятия позволяют разобрать лишь основные закономерности развития населения и хозяйства регионов и их территориальной организации. Изучение экономико-географических характеристик отдельных государств отводятся полностью на самостоятельную работу.

В связи с указанными особенностями актуальность применения разнообразных методов и форм проверки формирования профессиональных компетенций и уровня освоения материала дисциплины не вызывает сомнений.

Среди применяемых интерактивных форм особое место занимает дидактическая игра «Северная и Латинская Америка». Она проводится по завершении изучения двух разделов – Северной Америки и Латинской Америки. В рамках этих разделов изучаются история освоения и развития США, Канада и стран Латинской Америки; особенности природно-ресурсного потенциала; география населения; география хозяйства и внешнеэкономические связи стран.

Обширный материал требует проверки знаний студентов, именно с этой целью была разработана дидактическая игра. Студенты предупреждаются о ее проведении заранее, получают перечень основных вопросов для подготовки к игре, а также разбиваются на 2 команды.

Проведение игры состоит из следующих частей:

- инструктаж преподавателя о проведении игры (цель, содержание, конечный результат);
- собственно игра;
- определение победителей игры;
- подведение итогов и анализ игры преподавателем.

На этапе инструктажа преподаватель объясняет все правила, по которым будет проводиться игра, а также доводит до студентов, что их активность будет одним из критериев оценивания работы на занятии. Оцениваются не только ответы на основные вопросы, которые получает студент или его команда, но и ответы в виде исправления и дополнения ответов товарищей.

Игра проводится как клуб знатоков. Студентам предлагается перечень тем и вопросов по этим темам. Темы игры следующие:

- США: история освоения и развития;
- география населения и особенности экономики США;
- территориально-отраслевая структура хозяйства США;
- история освоения и география населения Канады;
- территориально-отраслевая структура хозяйства Канады;
- природно-ресурсный потенциал и население Латинской Америки;
- география хозяйства Латинской Америки.

Игра состоит из нескольких туров. Перед ними проводится разминка, во время которой участникам команд задаются вопросы, на которые они должны быстро, без обсуждения, дать ответ.

В первом туре участники команды, посоветовавшись, выбирают из представленного списка тему и получают вопрос. На обсуждение вопроса отводится до 30 секунд. Отвечает любой участник команды (по желанию). После этого игра переходит к другой команде.

Во втором туре каждый участник команды выбирает, по своему желанию, тему и отвечает на вопрос. В случае если ответ отсутствует, другие участники команды могут ответить вместо него. Тур завершается, когда все участники игры дважды выбрали себе тему и вопрос.

В третьем туре участники команды, посоветовавшись, выбирают тему для одного из игроков команды соперников. Тур заканчивается, когда каждый игрок получил по 3 вопроса.

В четвертом туре ведущий (преподаватель) задает вопросы каждому участнику игры, чтобы окончательно выяснить уровень подготовленности студентов.

В течение всей игры ведущий (преподаватель) ставит по 1 баллу за правильный ответ, плюс 0,5 балла за дополнение ответов других участников игры. Баллы получает индивидуально каждый участник, что позволяет в конце занятия выявить команду победительницу (путем суммирования баллов всех членов команды) и произвести оценивание работы каждого студента.

Игра сопровождается игровым табло в виде мультимедийной презентации с гиперссылками.

Такая дидактическая игра позволяет в нестандартной форме определить уровень знаний студентов. Несмотря на то, что игра проводится в форме командного состязания, каждый участник четко понимает, что оценивается не столько работа команды, сколько индивидуально каждый ее участник. А значит, рассчитывать «отсидеться» за спинами более знающих товарищей не приходится. В процессе игры очень быстро становится понятным, насколько тщательной и ответственной была подготовка к занятию всех студентов.

Такая форма проведения занятия применяется уже не первый год и вызывает неподдельный интерес обучающихся, активизирует их работу не только на этом, но и последующих занятиях.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Корзнякова Ю.В. Применение дидактических игр в процессе освоения профессиональных компетенций студентами педагогического вуза // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – Том 7. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: [https:// cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-didakticheskikh-igr-v-protssesse-osvoeniya-professionalnyh-kompetentsiy-studentami-pedagogicheskogo-vuza/](https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-didakticheskikh-igr-v-protssesse-osvoeniya-professionalnyh-kompetentsiy-studentami-pedagogicheskogo-vuza/) viewer (дата обращения: 11.02.2021).
2. Панфилов Н.С., Лавриненко С.В., Гвоздяков Д.В. Эффективность дидактической игры как активного метода обучения // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 8 (часть 3). – С. 316-318.

УДК 378.162.2

## РОЛЬ ФОНДОВ И ЭКСПОЗИЦИЙ КАБИНЕТА-МУЗЕЯ ГЕОЛОГИИ БГПУ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В.Г. Козак,

старший преподаватель кафедры географии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Музеи высших учебных заведений относят к музеям образования, и этот тип музеев ориентирован преимущественно на решение образовательных задач, обращен к конкретной аудитории и прежде всего к тем, кто в них обучается и преподает.

Родоначальником системы музеев высших учебных заведений в России считается музей Московского университета (первоначально – «Камора натуральных и курioзных вещей»), созданный еще в 1755 году. На первых этапах становления коллекции музеев вузов носили смешанный характер, но постепенно происходило разделение их на отраслевые – геологические, ботанические, зоологические и т.д. Изначально музеи выполняли две основные функции – наглядности преподавания и научно-исследовательскую. В последующем, широкое развитие получила научно-просветительская работа среди всех слоев населения путем проведения экскурсий [1].

Кабинет-музей геологии в Благовещенском государственном педагогическом университете (ранее - Благовещенский государственный педагогический институт им. М. И. Калинина) был создан и функционирует с 2008 г. До официального образования, с 60-х годов прошлого столетия, он был специализированным кабинетом естественно-географического факультета пединститута, на базе которого преподавалась как собственно геология, так и другие дисциплины [2, 3, 4].

В настоящее время коллекция музея насчитывает более 5000 экземпляров минералов, горных пород, руд, палеонтологических образцов. Основу экспозиции кабинета-музея составляют натурные объекты, схемы, рисунки, муляжи, модели. Коллекционный материал подразделяется, в зависимости от вида деятельности, на основной (научный), классный (учебный) и показательный (экспозиционный). Формы комплектования коллекций музея разнообразны. Основными направлениями являются: официальные приобретения, пожертвования или дарения, материалы учебных полевых практик, научные экспедиции, обмен коллекциями, создание экспонатов руками студентов и преподавателей. Основная часть образцов кабинета была получена в составе учебных коллекций в 70-е гг. прошлого столетия, экспонаты для которых были собраны на территории СССР и стран социалистического лагеря [2, 3, 4]. Ныне же многие из них стали либо редкостью, приобретение их связано со значительными затратами и трудностями.

Старейшим экспонатом коллекции является образец яшмы, вероятно, сохранившийся еще с того времени, когда в здании БГПУ располагалась Мужская гимназия (рисунок 1). Об этом свидетельствует этикетка, где надпись выполнена старым стилем, принятым до реформы орфографии русского языка 1918 года. А указанное место отбора – Алтайский округ, – увеличивает возраст образца еще, как минимум, на двадцать два года, так как Алтайский горный округ, входивший в состав Томской губернии, существовал как административный выдел с 1834 по 1896 годы.



Рисунок 1 – Старейший образец кабинета-музея геологии БГПУ

Экспозиционный зал кабинета-музея разделен на два помещения. Основное, большее по площади, где располагается учебная аудитория, здесь на витринах выставлено около 1000 образцов минералов, горных пород, полезных ископаемых, руд и окаменелостей (рисунок 2). И меньшее по площади, где располагается основное хранилище фондов и подготавливается специализированная выставка по палеонтологии. Концепция вузовского кабинета-музея геологии определяется, с одной стороны, особенностями собранного и сохраненного «материала», с другой стороны — основными целями и задачами музея. Основной целью экспонирования геологических коллекций является популяризация геологических знаний, а также формирование экологического мировоззрения студентов, чтобы в будущем они могли понимать и учитывать геологические закономерности при выполнении своих профессиональных задач.



Рисунок 2 – Основное помещение кабинета-музея геологии БГПУ

При современном сокращении часов на аудиторные занятия и увеличении часов на самостоятельную работу студентов одной из важнейших становится задача

совершенствования и интенсификации учебного процесса с привлечением музейных коллекций.

Музей создавался, прежде всего, для студентов-географов, обучающихся по педагогическому направлению, поэтому в структуре музея при формировании экспозиции были использованы географический и тематический подходы. В результате чего были выделены следующие основные разделы: «Минералы и горные породы», «Полезные ископаемые», «Минерально-сырьевые ресурсы Амурской области» «Горные породы Амурской области», «Минералы и горные породы районов прохождения практики». Внутри разделов применяются общепринятые принципы организации геологических коллекций: кристаллохимической систематизации минералов, генетической классификации горных пород, промышленной классификации полезных ископаемых и другие.

Каждому разделу образовательной программы соответствует определенный набор экспонатов и (или) экспозиций:

1. Кристаллография – наборы моделей кристаллов, кристаллы различных минералов.

2. Минералогия – наборы учебных коллекций, демонстрационные образцы, экспозиция «Формы нахождения минералов в природе», электрический стенд «Минералы и горные породы».

3. Петрография – наборы учебных коллекций, демонстрационные образцы, экспозиции «Горные породы Амурской области», «Горные породы Приморья», «Горные породы Карелии», «Горные породы Байкальского региона», «Горные породы Китая», «Горные породы Камчатки» электрический стенд «Минералы и горные породы».

4. Геотектоника и геодинамика – схемы «Строение Земли», «Земная кора и литосфера», схемы движений литосферных плит, картосхема литосферных плит Земли.

5. Восстановление физико-географических условий прошлого и основные этапы геологической истории Земли – картосхемы реконструкции формирования земной коры в различные геологические этапы, «Геохронологическая и стратиграфическая шкала», палеонтологические образцы, «Динозавры Приамурья».

6. Учение о полезных ископаемых. Закономерности распространения полезных ископаемых. Полезные ископаемые Амурской области – экспозиции «Полезные ископаемые», «Породы и руды месторождений золота Амурской области», «Камнесамоцветное сырье Амурской области», электрический стенд «Минерально-сырьевые ресурсы Амурской области».

Музейная экспозиция активно вовлекается в учебно-образовательный процесс. Студенты изучают и видят на ограниченном пространстве разнообразные горные породы, залегающие в земной коре удаленных на значительные расстояния друг от друга территориях. Они могут сравнить сходные горные породы различных месторождений по цвету, минеральному составу, структурно-текстурным особенностям и выявить особенности формирования и залегания. Так, например, в фондах кабинета-музея имеются образцы гранита с территории США, Украины, Казахстана, Средней Азии, Уральского, Байкальского регионов, Красноярского края, Дальнего Востока, Карелии и многих других местонахождений планеты.

Изучая полезные ископаемые, студенты начинают осознавать уникальность, неповторимость и исчерпаемость минеральных ресурсов, а также необходимость их дальнейшего изучения. Будущие педагоги, экологи и специалисты по природопользованию на примере экспонатов различных минералов, горных пород и окаменелостей могут проследить круговорот вещества в земной коре, теснейшую взаимосвязь эндогенных и экзогенных геологических процессов и их влияние на

изменения рельефа, климата, растительного и животного мира, а также ландшафтов Земли. В музее студенты могут изучить образцы полезных ископаемых, которые раскрывают перед ними уникальность и ценность месторождения полезных ископаемых и пути рационального их использования. В результате учебных занятий проведенных в кабинете-музее геологии, студенты более полно начинают осознавать необходимость учета геологических закономерностей при использовании природных ресурсов, а также для совершенствования конкретных природоохранных мероприятий при разработке и добыче полезных ископаемых.

В геологическом кабинете-музее БГПУ не только сохраняются и экспонируются разнообразные коллекции образцов, но и формируется информационная база научных знаний о них. Все экспонаты, схемы, рисунки, муляжи и витрины сопровождаются этикетками, пояснительными текстами, позволяющими студентам самостоятельно изучать выставленные экспонаты, используя сведения о них для выполнения самостоятельной работы по дисциплине, а так же курсовых, выпускных квалификационных и научно-исследовательских работ.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Бурлыкина М.И. История музеев высших учебных заведений дореволюционной России, 1724-1917гг.: автореферат докторской диссертации. – С.-П., 2001. – Режим доступа: - <http://cheloveknauka.com/istoriya-muzeev-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-dorevolyuetsionnoy-rossii-1724-1917-gg#ixzz2NaF06QqA>. – 13.03. 2021.
2. Козак В.Г. Роль кабинета-музея БГПУ в совершенствовании геологической подготовки студентов бакалавров на современном этапе модернизации вузовского образования // Актуальные вопросы преподавания общественных дисциплин в школе и в вузе: материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы преподавания общественных дисциплин в школе и в вузе» (Благовещенск, 5 апреля 2018 г.). Вып. 4 / отв. ред. Д.В. Буюров, Ю.С. Репринцева. – Благовещенск, 2019. – С.64-67.
3. Козак В.Г. Совершенствование геологической подготовки студентов бакалавров в условиях модернизации вузовского образования // Теоретические и практические аспекты инженерного образования: материалы национальной (всероссийской) научно-методической конференции. – Благовещенск, 2018. – С. 115- 118.
4. Козак В.Г. Учебный музей геологии БГПУ как феномен культурно-образовательного пространства // Материалы 68-ой научно-практической конференции преподавателей и студентов. – Благовещенск, 2018. – С. 277-280.



УДК 378.147

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТАКСОНОМИИ БЛУМА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНО- ОРИЕНТАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ В КУРСЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ МАТЕРИКОВ И ОКЕАНОВ»

Ю.С. Репринцева,  
доктор педагогических наук,  
заведующий кафедрой географии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Вопросы выявления, измерения и оценки уровня сформированности знаний, умений и компетенций являются одними из центральных в практике обучения.

Если цель обучения определяет, что должен знать и уметь обучаемый, то задачи обучения отвечают на вопрос, как двигаться к цели.

Обучение включает цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмысливать имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными методами и процедурами, включая создание нового.

Учебные цели легче представлять в виде образов деятельности. Они описывают учебную деятельность и объективные результаты этой деятельности [2].

Группа американских учёных Чикагского университета под руководством Б. Блума предложили классификацию, или таксономию образовательных целей в зависимости от планируемых результатов деятельности.

Б. Блум в 1956 году предложил классификацию мыслительного поведения от простого воспроизведения фактов до процесса анализа и оценки. Категории мыслительных умений рассматриваются им как умения разного уровня сложности: от самого простого умения к самому сложному [4]. Выделенная автором таксономия включает следующие категории учебных целей в когнитивной области: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Рассмотрим характеристику представленных категорий.

**Уровень знания** – самый нижний, начальный уровень. Все цели, относящиеся к этому уровню, формируются в терминах воспроизведения, достаточно познакомить обучающихся с соответствующей информацией так, чтобы они смогли ее повторить.

**Уровень понимания** – обучающиеся должны изложить изучаемый материал своими словами, то есть произошло запечатление информации и её переработка.

**Уровень применения** – цели формируются в терминах применения полученных знаний в изученной и новой ситуации.

**Уровень анализа** – цели данного уровня предполагают, что обучающиеся в состоянии разделить изученный материал на отдельные составляющие, могут описать его внутреннюю организацию.

**Уровень синтеза** – достигнув целей этого уровня, обучающиеся могут эффективно комбинировать усвоенные знания, формировать из них новые конструкции.

**Уровень оценки** – это самый высокий уровень, на котором обучающиеся демонстрируют отношения, делают содержательные оценочные суждения об изученном материале, о новых данных, относящихся к изученной области [4].

Таким образом, таксономия Блума определяет уровни учебных целей и конкретные действия обучающихся, свидетельствующие о достижении определенного уровня.

Л.С. Илюшин выделил на основании таксономии Блума дидактические глаголы-действия для конструирования целей, направленные на развитие личности обучающегося (таблица 1) [1].

Таблица 1 – Список дидактические глаголы-действия для конструирования целей, направленные на развитие личности обучающегося [1]

Уровни учебных целей	Глаголы для конструирования задания
Знание	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сделайте сообщение,</li> <li>– перечислите,</li> <li>– опишите,</li> <li>– воспроизведите,</li> <li>– установите (что это, где это),</li> <li>– сформулируйте,</li> <li>– запомните,</li> <li>– узнайте,</li> <li>– расскажите,</li> <li>– изложите факты,</li> <li>– повторите,</li> <li>– определите.</li> </ul>
Понимание	<ul style="list-style-type: none"> <li>– измените,</li> <li>– превратите,</li> <li>– переформулируйте,</li> <li>– опишите,</li> <li>– объясните,</li> <li>– сделайте обзор,</li> <li>– расскажите,</li> <li>– сделайте заключение,</li> <li>– суммируйте,</li> <li>– свяжите воедино,</li> <li>– разьясните,</li> <li>– сделайте заключение,</li> <li>– изложите основную идею.</li> </ul>
Применение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– примените,</li> <li>– попробуйте на практике,</li> <li>– используйте,</li> <li>– употребите,</li> <li>– решите,</li> <li>– докажите,</li> <li>– покажите,</li> <li>– проиллюстрируйте,</li> <li>– сделайте.</li> </ul>
Анализ	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проанализируйте,</li> <li>– разделите на части,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– найдите,</li> <li>– определите, различите,</li> <li>– проверьте,</li> <li>– сравните,</li> <li>– классифицируйте,</li> <li>– опровергните.</li> </ul>
Синтез	<ul style="list-style-type: none"> <li>– создайте,</li> <li>– изобретите,</li> <li>– предскажите,</li> <li>– сконструируйте,</li> <li>– оформите,</li> <li>– вообразите,</li> <li>– улучшите,</li> <li>– предложите.</li> </ul>
Оценка	<ul style="list-style-type: none"> <li>– составьте мнение,</li> <li>– придите к выводу,</li> <li>– отберите,</li> <li>– выберите,</li> <li>– оцените,</li> <li>– разберите,</li> <li>– обсудите,</li> <li>– проверьте,</li> <li>– аргументируйте,</li> <li>– рекомендуйте,</li> <li>– определите.</li> </ul>

Учебные задания являются системообразующей единицей организации студентов на занятиях. Путем проработки учебных заданий по таксономии Блума формируются умения и навыки обучающегося.

Учебные задания в соответствии с уровнями учебных целей таксономии Блума формируют различные навыки. Первые три уровня таксономии – знание, понимание и применение – формируют репродуктивные навыки – виды деятельности, заключающиеся в умении повторить или воспроизвести усвоенную ранее или только что полученную информацию без искажения ее смысла.

Задания уровня анализа и синтеза направлены на формирование развивающих навыков – виды деятельности, которые требуют познавательного умения, направленного на трансформацию явной или скрытой информации. Основой таких навыков являются знания, которые нужны для дальнейшего глубинного познания дисциплины, либо те, которые в дальнейшем преобразуются в междисциплинарные знания.

Задания уровня оценивания направлены на формирование поведенческих навыков – это те внешние и внутренние формы поведения, посредством которых личность проявляет своё самовосприятие, восприятие окружающих, восприятие различных жизненных ситуаций через свою манеру реагировать и действовать. Основой таких навыков являются жизненно важные знания, которые доминируют в обыденной жизни [2].

Рассмотрим проектирование ценностно-ориентационных заданий в контексте таксономии учебных целей Б. Блума (на примере школьной географии).

**Ценностно-ориентационные учебные задания** представляют собой задания, выступающие средством создания личностно значимой учебной ситуации, способствующей формированию ценностного отношения к ценностям географии [3].

**Ценностно-ориентационные учебные задания 1 уровня (знания)**

– Расскажите об облике зоны арктических пустынь Евразии. Проиллюстрируйте свой рассказ изображением «портрета» зоны в виде рисунка. Какой цвет здесь преобладает? *(тема «Природные зоны Евразии»)*.

– Казалось бы, что Аравийский полуостров находится приблизительно на одинаковой широте с полуостровом Индостан, но осадков получает гораздо меньше. Как вы это можете объяснить? *(тема «Климат Евразии»)*.

**Ценностно-ориентационные учебные задания 2 уровня (понимание)**

– Представьте себе, что вы наблюдаете извержения вулкана. Опишите, что вы видите. *(6 класс, тема «Внутреннее строение Земли»)*.

– Русский путешественник XIX века А.Е. Елисеев так описывает бурю в Африке: «Задыхались люди и животные. Не хватало самого воздуха, который словно поднялся вверх и улетел. Сердце страшно стучало, голова болела немилосердно, рот и глотка высохли, и мне казалось, что еще час – и смерть от удушья песком неизбежна». Что же порождает эти ужасные песчаные бури? Объясните природу их возникновения *(тема «Природа Африки»)*.

**Ценностно-ориентационные учебные задания 3 уровня (применение)**

– Тихий океан – самый тёплый океан на Земле. Докажите или опровергните этот тезис *(тема «Тихий океан»)*.

– Оформите папку-раскладку на тему «В Южной Америке есть самое, самое, самое...» *(тема «Географическое положение Южной Америки»)*.

**Ценностно-ориентационные учебные задания 4 уровня (анализ)**

– Известный кинорежиссер и оператор Р. Кармен писал: «Тому, кто не был в пустыне, трудно представить, что можно тосковать по ней». В чем, по-вашему, могут проявляться красота и притягательная сила пустыни? *(тема «Природные зоны Африки»)*.

**Ценностно-ориентационные учебные задания 5 уровня (синтез)**

– Представьте, что Вас назначили руководителем научной экспедиции для изучения происхождения островов Океании. Как Вы организовали бы научную и практическую работу, какие методы географических исследований Вы использовали бы? *(тема «Природа Океании»)*.

– Подготовьте сообщение на тему «Я хотел бы (не хотел бы) жить в Австралии, потому что ...». Необходимо учесть изменение быта, вероятную специальность, достопримечательности и т.д. Составьте рекламный проспект любой территории Дальнего Востока. *(9 класс, тема «Дальний Восток»)*.

**Ценностно-ориентационные учебные задания 6 уровня (оценивание)**

– «Горсть казаков и несколько сот бездомных мужиков перешли на свой страх океаны льда и снега, и везде, где оседали усталые кучки, в мерзлых степях, забытых природой, закипала жизнь, поля покрывались нивами и стадами, и это от Перми до Тихого океана», – так оценивал выдающиеся подвиги землепроходцев Приамурья русский писатель А.И. Герцен. Какие оценочные выводы о подвигах землепроходцев можно сделать на основе высказывания русского писателя А.И. Герцена? *(тема «История освоения, заселения и исследования Азии»)*.

– Объясните слова известного ученого Н.Н. Моисеева, что «экологические проблемы возникли из-за «кризиса личности»» *(тема «Особо охраняемые природные территории Евразии»)*.

Таким образом, учебные задания ценностно-ориентационного характера лаконично вписываются в содержание контрольно-оценочной деятельности и наряду с традиционными заданиями способствуют формированию всех компонентов содержания согласно уровням усвоения по таксономии Б. Блума. При этом основной целью использования ценностно-ориентационных заданий на занятиях является ценностное наполнение содержания как основы формирования ценностно-смысловой сферы личности обучающегося, и в этой связи важным является их систематическое и непрерывное применение во всех вузовских курсах.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Илюшин, Л.С. «Конструктор задач» как инструмент создания дидактического текста. Методология и инструментарий / Л.С. Илюшин // На путях к новой школе. – № 1. – 2010. – С. 107-118.
2. Мурзагалиева, А.Е. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с.
3. Репринцева, Ю.С. Комплекс ценностно-смысловых учебных заданий в школьных курсах географии (5-9 классы): учеб.-метод. пособие / Ю.С. Репринцева. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2015. – 80 с.
4. Bloom, B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of education goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956.

УДК 378.162.32

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ТАБЛИЦ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»**

**А.В. Чуб,**

кандидат географических наук,  
доцент кафедры географии

Благовещенского государственного педагогического  
университета

**М.А. Чуб,**

кандидат географических наук,  
доцент кафедры географии

Благовещенского государственного педагогического  
университета

Табличная форма систематизации, работы и представления информации давно хорошо зарекомендовала себя в обучении географии. Таблицы по географии издаются отдельными сборниками, комплектами и являются составным элементом географических атласов и справочников. По своему типу таблицы относятся к вербально-информационным средствам обучения. По исполнению они могут быть и отдельными наглядными пособиями и являться элементами учебных пособий. Таблицы по географии можно подразделить на виртуальные, справочные, статистические, сравнительные. Современные таблицы, предлагаемые для изучения в 9 классе учебного курса «География России: население и хозяйство» или его части «География России. Хозяйство и географические районы» по содержанию представляют собой комплексные графические информационные материалы, в которых собственно таблицы занимают часто незначительную часть.

Статистическими таблицами в экономической географии принято называть таблицы статистических данных, источниками которых обычно служили данные службы статистики. С самого начала развития экономической географии статистические данные и основная форма их представления – таблицы, – используются, как в науке, так и в образовании. Появление табличных процессоров – прикладных программ обработки данных, – было определено развитием информационных технологий в последней четверти XX в. Электронные таблицы в настоящее время входят в офисные пакеты, широко используются и постоянно совершенствуются. Так как больше всего распространен пакет Microsoft Office, то и используется входящая в его состав программа работы с электронными таблицами Excel.

Главное достоинства этого программного продукта определяется его возможностями обработки значительного объема данных, представляемых в табличной форме. Именно в табличной форме представляются данные Федеральной службой государственной статистики. В сборнике «Регионы России. Социально-экономические показатели» приводятся официальные данные, отражающие основные экономические и социальные показатели регионов страны [2]. В 2000 году в России были созданы федеральные округа в связи с чем Федеральная служба государственной статистики перешла на обобщение и обработку статистических данных субъектов Российской

Федерации в формате федеральных округов, что привело к необходимости рассчитывать показатели экономических районов. Поэтому школьные таблицы зачастую имеют показатели экономических районов России 2000 года. Характеристика территориальных частей России в учебниках региональной экономики и в части учебных пособий по экономической географии России стала приводиться в разрезе федеральных округов, так как именно в их территориальном разрезе готовятся стратегии и программы развития, территориальное планирование, выполняется анализ результатов социально-экономического развития. В учебниках для географических специальностей единство пока не достигнуто [4]. В части из них, например, в учебнике «Экономическая и социальная география России: География экономических районов России» опубликованном в 2017 году под ред. В.Л. Бабурина и М.П. Ратановой экономико-географическая характеристика территориальных частей России дана по сетке традиционных экономических районов [6]. В сводной таблице «Основные социально-экономические показатели» указанного ранее статистического сборника приводится более полутора десятка показателей, пересчет которых в рамках экономических районов и выполняют с использованием электронных таблиц. К сожалению, не все издания Федеральной службы государственной статистики представляются в формате Excel и таблицы приходится переносить из текстовых редакторов. Эта подготовительная работа выполняется преподавателем. Для экономии учебного аудиторного времени значительные расчетные работы с электронными таблицами проходит самостоятельно в рамках ЦЭО БПУ в системе дистанционного обучения MOODLE. На первом листе книги Excel формулируются задания работы и краткая инструкция к их выполнению. Задания включают расчет социально-экономических данных экономических районов России в абсолютных показателях и вычисление долевых показателей района в составе страны (таблица 1). При подготовке таблицы по экономическим районам необходимо знание их территориального состава. Эти знания и знания территориального состава федеральных округов позволяют сократить некоторые математические формулы вычислений, например, показатели Северного экономического района можно получить суммой данных 6 составляющих его субъектов, а можно разницей данных Северо-Западного федерального округа и Северо-Западного экономического района, а использование данных Северо-Кавказского федерального округа заменит данные 7 составляющих его субъектов в определении показателей одноименного экономического района.

Таблица 1 – Территориальные пропорции экономики России по экономическим районам, 2020 г., в % к итогу (фрагмент электронной таблицы)

Экономические районы	Площадь, %	Численность населения, %, 01.01.2020	Валовой региональный продукт, %, 2018 г.	Инвестиции в основной капитал, %.	Основные фонды, %
1. Северный	8,6	3,0	3,3	3,9	4,0
2. Северо-Западный	1,1	5,8	6,7	6,4	8,0

3. Центральный	2,8	22,0	30,9	25,7	32,7
4. Волго-Вятский	1,5	4,9	2,8	2,7	3,0
5. Центрально-Черноземный	1,0	4,9	3,7	4,8	3,5
6. Поволжский	3,2	10,8	8,1	8,5	7,6
7. Северо-Кавказский	2,2	15,4	7,4	8,7	9,2
8. Уральский	4,8	12,7	10,1	9,2	9,2
9. Западно-Сибирский	14,3	10,1	15,5	16,5	13,5
10. Восточно-Сибирский	19,7	4,2	4,7	4,5	2,9
11. Дальневосточный	40,6	5,6	6,1	8,5	5,7
Калининградская область	0,1	0,7	0,5	0,6	0,6
Российская Федерация	100,0	100,00	100,0	100,0	100,0

Рассчитано по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2020: стат. сб. / Росстат. М., 2020. 1242 с.

Расчёты можно выполнять с необходимой точностью (разрядом). Не вызывают проблемы и удельные расчёты и соотношения. Полученные данные используются в дальнейшей работе по региональным географическим характеристикам (таблица 2).

При выполнении расчётов всегда необходим их контроль. В рассмотренном примере при получении абсолютных показателей это достигается сравнением суммы показателей экономических районов с показателями Российской Федерации в целом. Удельные показатели в сумме должны составлять 100 %.

Таблица 2 – Территориальные пропорции экономики России по экономическим зонам, 2020г., в % к итогу (фрагмент электронной таблицы)

Экономическая зона	Площадь, %	Числен. насел, 01.01.20. %	Валовой региональный продукт, %, 2018 г.	Инвестиции в основной капитал, %.	Добыча полезных Ископаемых, %	Обрабатывающие производства, %	Продукция сельского хозяйства, %
Западная	25,4	80,2	73,7	70,5	36,1	83,3	85,1
Восточная	74,6	19,8	26,3	29,5	63,9	16,7	14,9

Рассчитано по: Регионы России. Социально-экономические показатели. 2020: стат. сб. / Росстат. М., 2020. 1242 с.

При выполнении расчетных работ в студенческой среде порой возникает вопрос: «Зачем проводить такие расчёты, ведь всё есть в справочниках и можно найти в ресурсах интернета». В качестве альтернативы разрешается заменить расчётную работу заимствованной таблицей из интернета, с условием соответствия показателей таблицы и актуальности данных при временном лаге 3 года. Пока никто такую замену не представил. И уже значительно после анализа результатов вычислений и их



многократного использования в региональных характеристиках и в сравнительном анализе приходит понимание их значимости.

Анализ полученных данных проходит на аудиторных занятиях. Обращается внимание на территориальные социально-экономические диспропорции и динамику показателей, какие-либо «географические несоответствия», например, насколько 3 место Центрального экономического района по добыче полезных ископаемых определено его природно-ресурсным потенциалом. В электронных таблицах есть функция сортировки, которая позволяет определять рейтинг всех 85 субъектов Российской Федерации и определять лидеров и аутсайдеров по выбранному показателю.

Конечно, в группе всегда есть студенты, выполняющие учебные задания, а есть списывающие их. Определить авторство при правильном расчёте порой невозможно, а при ошибках именно они и указывают на копии.

Необходимость использования электронных таблиц для актуализации данных определяется как динамикой социально-экономических показателей, так и изменениями в составе экономических районов и федеральных округов. Например, в опубликованном в 2018 г. учебном пособии «Федеральные округа России. Региональная экономика» размещена таблица, отражающая территориальные пропорции экономики России по федеральным округам в середине 2010-х гг, но уже на следующий год Республика Бурятия и Забайкальский край вошли в состав Дальневосточного федерального округа и показатели поменялись [4]. Эти изменения определяют и проблему анализа временной динамики социально-экономического развития как в разрезе экономических районов, так и федеральных округов.

При изучении экономико-географического положения Дальнего Востока России студентам предлагается задание по количественные оценки макро ЭГП субъектов Дальнего Востока России, выполняемой на основе методики, предложенной акад. П.Я. Баклановым и проф. М.Т. Романовым (таблица 3) [5].

Таблица 3 – Основные показатели ЭГП субъектов Дальнего Востока России

Показатели ЭГП	Республика Саха	Еврейская АО	Чукотский АО	Камчатский край	Приморский край	Хабаровский край	Амурская область	Магаданская	Сахалинская	Средний показатель по ДВР
Площадь территории, тыс. км <sup>2</sup>	3103	36	737,7	472,3	165,9	788,6	363,7	461,4	87,1	690,6
Макс. расстояние от других территорий ДВР, км	3319	2231	3550	2875	2688	2300	2435	2519	2331	2694

Мин. расстояние от других территорий ДВР, км	351	868	1118	771	849	184	634	559	949	698
Удаленность (расстояние от адм. центра до Москвы), км	846	8361	8635	11876	9302	8533	7985	7110	10417	8965
Протяженность береговой линии, км	2800	0	3200	4250	1200	2600	0	1650	2450	2017
Макс. расстояние до ближайшей государственной границы со странами СВА, км	2400	220	3700	2800	390	1700	560	2400	970	1682
Протяженность гос. границы по суше со странами СВА, км	0	400	0	0	1160	250	1246	0	0	340
Соседство с другими территориями ДВ (число субъектов)	4	2	3	4	2	6	4	5	4	3,78
Прямой выход по суше или по морю к гос. границе стран СВА, кол-во	0	1	0	1	3	2	1	1	2	1,22
Густота путей сообщения (жд+авто+речной), км/100 км <sup>2</sup>	1	7,0	0,2	0,3	5,2	1,3	3,4	0,8	3,2	0,85
ИТОГО	11	14	9,7	10,2	16,8	11	13,1	8,5	11,8	
без учета площади	6,5	13,9	8,7	9,5	16,6	9,8	12,6	7,9	11,6	
кприморского ЭГП 1,2	7,8	16,7	10,4	11,4	19,9	11,8	15,1	9,4	14,0	

Источник: Бакланов, П.Я. Экономико-географическое и геополитическое положение Тихоокеанской России / П.Я. Бакланов, М.Т. Романов. Владивосток: Дальнаука, 2009. С. 68 (с изменениями).

Студентам предлагается, кроме вычисления оценки, выполнить анализ её теоретических и методических основ и внести свои предложения. В качестве прочих предложений есть исключение из расчета площади, так как это характеристика самого субъекта и использование коэффициента приморского положения равного 1,2. Пересчёт с учетом этих предложений дает иные итоговые результаты (таблица 2). То есть не сами расчеты и их инструмент, а теоретические основы и анализ результатов главная цель таких работ.

Применение электронных таблиц значительно сокращает время при проведении однотипных расчетов, например, различных коэффициентов, когда требуется рассчитать одни и те же коэффициенты для различных территориальных единиц. Сама

запись формулы расчёта коэффициента в ячейку таблицы способствует её запоминанию. Не менее важны разбор самого содержания формулы расчёта, предложения по использованию других показателей, анализ соотношений, выбор удельных показателей.

Электронные таблицы также могут быть использованы для дополнения атрибутивных данных в пространственных слоях ГИС. К сожалению, для этого требуется решение проблемы конвертации форматов файлов, но эти затраты вознаграждаются результатом. Такая работа проводится студентами только при выполнении курсовых и выпускных квалификационных бакалаврских работ. Графические возможности электронных таблиц позволяют использовать их в подготовке диаграмм и графиков для подготовки презентаций лекций, иллюстрации курсовых работ.

Таким образом, электронные таблицы, как и любой инструмент информационных технологий, делает учебный процесс более информативным, позволяет его интенсифицировать и при постоянном обращении внимания на вопросы географии при выполнении анализа их данных способствует успешному обучению учебной дисциплине.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Бакланов, П.Я. Экономико-географическое и геополитическое положение Тихоокеанской России / П.Я. Бакланов, М.Т. Романов. – Владивосток: Дальнаука, 2009. – С. 68,
2. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2020: Стат. сб. / Росстат. – М., 2020. – 1242 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/13204> –11.02.2020.
3. Федеральные округа России. Региональная экономика: учебное пособие/ коллектив авторов; под ред. В.Г. Глушковой и Е. Е. Плисецкого. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: КНОРУС, 2018. – 290 с.
4. Чуб, А.В. Изучение экономического районирования и экономических районов в экономической и социальной географии России / А. В. Чуб // Материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы преподавания общественных дисциплин в школе и в вузе» (Благовещенск, 5 апреля 2019 г.). Вып. 4 / отв. ред. Д.В. Буяров, Ю.С. Репринцева. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2019. – С. 109-113.
5. Чуб, А.В. Экономическая и социальная география Дальнего Востока России: практикум / А.В. Чуб. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2017. – 86 с.
6. Экономическая и социальная география России: География экономических районов России: Учебник // под ред. В.Л. Бабурина, М.П. Ратановой. – М.: ЛЕНАНД, 2017. – 640 с.

УДК 159.9.072.43 (372.891)

**ЭМОЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ)**

**Е.А. Шипцова,**  
кандидат географических наук,  
доцент кафедры географии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

*Понятие об эмоциях*

Мозг человека отвечает за прием, анализ, синтез (переработку и оценку) поступающей информации и выявление (интеграцию) на основе полученной информации логических связей. Центральная нервная система осуществляет интегративную деятельность, которая определяет достижение следующих высших психических функций: восприятие и внимание, речь и мышление, память и обучение, эмоции и мотивации, сознание.

Эмоции человека связаны с формированием и реализацией его потребностей. Они подкрепляют выполнение действий, связанных с реализацией (результатом деятельности по достижению) потребностей.

Положительные эмоции, закрепляясь в памяти, выполняют важную роль в механизмах формирования целеполагания и целенаправленной деятельности организма в целом. Эмоции имеют в своей основе рефлексорные реакции организма на внутренние и внешние раздражители, выполняют сигнальную и регуляторную функцию. Эмоции развиваются через активизацию таких структур мозга, как лимбическая система, ретикулярная формация ствола мозга, лобные доли, сенсорные части коры больших полушарий [5, 6].

Эмоции исключительно субъективны как реакция на одну и ту же ситуацию, а также и на идентичные ситуации (стереотипизация), при этом люди могут реагировать по-разному, проявляя индивидуальность эмоций, порой даже имеющие абсолютно разные полюса (гнев или радость).

Эмоции позволяют оценивать происходящее как положительное или отрицательное, полезное или вредное, могут являться стимулом к действию, к продолжению или прекращению воздействия раздражителей.

П.В. Симонов подчеркивал важность эмоций в процессах обучения и формирования памяти [3]. Исследователь в своих экспериментах доказывал, что выработка условных рефлексов происходит успешнее в результате удовлетворения потребностей, сопровождающееся положительными эмоциями [3].

По утверждениям психологов, именно эмоции образуют первичную мотивационную систему человека, указывают воздействие на его восприятие, мышление и поведение. «Научение через переживание не менее, а быть может, и более важно, чем накопление информации... человек лучше усваивает материал, который соответствует его настроению [3, с. 13-14].

По теории дифференцирования эмоций, которая основывается на взаимосвязи эмоций и мотиваций, принимается, что существуют 10 фундаментальных эмоций: интерес, радость, удивление, горе, гнев, презрение, страх, стыд, вина, отвращение [6]. Кэррол Эллис Изард в работе «Психология эмоций» выделял меньшее количество «базовых» эмоций: интерес, радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение и

страх. В том числе К.Э. Изард принимал и более простую классификацию эмоций на положительные и отрицательные [3, с. 49].

Каждая фундаментальная эмоция, без сомнения, имеет уникальную мотивацию. Мотивацией к обучению, как правило, выступают интерес и радость, стремлением к познанию – удивление, горе приводит к страданиям, страх – опасности, стыд – самоуважение и самоуничижение, агрессию вызывают гнев, обращение, презрение, а вина мотивирует чувство ответственности.

Эмоции взаимодействуют между собой и способны усиливать или ослаблять друг друга. Взаимодействуя между собой фундаментальные эмоции формируют комплексы: неполноценности, вины, тревожности, депрессии, враждебности, влюбленности и прочие. Проявление эмоций одним человеком может варьировать в зависимости от доминирующей потребности, а в экстренных ситуациях возникает борьба между требованиями инстинкта самосохранения и социальных норм, приобретенными чувствами долга, ответственности, стыда. По-другому можно сказать, что в конфликт вступают низшие (гомеостатические и инстинктивные) и высшие эмоции (интеллектуальные, моральные, эстетические).

Эмоции участвуют и в коммуникации человека. Через мимику, жесты, интонацию, движение и позы человек проявляет невербальное общение.

Г.И. Косицкий предложил оценивать величину эмоционального напряжения с учетом цели, необходимой и существующей информации, времени и энергии, выделив при этом четыре стадии [4, с. 518-522]. Для первой стадии напряжения характерны мобилизация активности, внимания, повышения работоспособности. Максимально ресурсы человека мобилизуются при второй стадии напряжения, которая вызывает отрицательные эмоции: ярость, гнев. Третья стадия приводит к истощению ресурсов организма, четвертая – к формированию невроза.

По мнению Г.В. Косицкого, положительная эмоция всего одна – радость. В основе радости лежит избавление от отрицательных эмоций и достижение цели деятельности. Степень полученной радости тем больше, чем выше было состояние эмоционального напряжения при осуществлении деятельности по достижению ее цели, возможно через преодоление страха (риск, угроза, трудности). Эмоции интереса и радости способствуют творческой и созидательной деятельности, играют большую роль в формировании и развитии навыка [1, с. 99-104].

Эмоции оказывают существенное влияние на субъективно оцениваемое состояние человека: в состоянии эмоционального подъема более активно работает интеллектуальная сфера организма, человека «посещает вдохновение», повышается творческая активность [6]. Исходя из этого, на учебных занятиях необходимо создавать положительную эмоциональную атмосферу и использовать интересный для обучающихся материал, который может вызывать различные эмоциональные состояния, быть полезным в бытовой и профессиональной деятельности.

Согласно Н.Н. Орловой, эмоциональность представляет собой инстинктивное, бессознательное, незапланированное проявление эмоций, в то время как эмотивность – сознательная, запланированная демонстрация эмоций – является её лингвистическим выражением [2].

#### *Эмоции в обучении*

Эмоциональный фон занятия зависит от общения как внутри коллектива обучающихся, так и от коммуникации в системе «преподаватель-обучающиеся». Даже при наличии конфликтов в коллективе обучающихся создаваемая преподавателем доброжелательная обстановка способна снижать градус напряжения, способствовать формированию диалога.

Первичное восприятие преподавателя обучающимися формируется через призму слухов о нем и рассказов старшекурсников, а также из опыта первой коммуникации (вход в аудиторию, приветствие, внешний вид, тип поведения и прочее) с ним, коммуникации во время учебных занятий, а также и внеучебного процесса, за пределами учебных аудиторий.

При сформировавшемся отношении обучающегося к преподавателю и предмету, который он ведёт, формируются и индивидуальные модели поведения, реакций, проявления эмоций к ним.

На старших курсах часто, еще задолго до ознакомления с содержанием курса, обучающиеся стараются узнать фамилию преподавателя, который будет его вести. Усвоение материала нового учебного предмета зависит не только от степени сложности его содержания, который, как пример, можно охарактеризовать как сложный или доступный, но и как более сложную систему. Так, можно выделить следующие варианты сложности обучения предметам: сложный, с монотонным безэмоциональным преподнесением информации; сложный, но сопровождающийся активным объяснением преподавателя; доступный, но с тоталитарным стилем общения и так далее, где значительную роль в восприятии играет эмоциональный фон занятия, личность преподавателя.

Эмоциональное состояние преподавателя отражается и на эмоциональном состоянии обучающихся, но при отрицательном проявлении эмоций скорее не проявляется ответной реакцией, что связано с прямой зависимостью и соподчиненным положением обучающегося, страхом влияния на результат обучения, плохую отметку.

Исходя из вышесказанного, обучающиеся вынуждены скрывать отрицательные эмоции и не проявляют их открыто. Наличие при учебных заведениях психологической службы, штатных психологов позволяет регулировать эмоции обучающихся, помогают сократить эмоциональное напряжение, предотвращая формирование неврозов, деструктивных проявлений. Также роль поддержки для обучающихся и создания благоприятного эмоционального фона могут создавать тьютеры, кураторы групп, другие преподаватели, с которыми выстраиваются доверительные, доброжелательные отношения.

В свою очередь ярко выраженные эмоции с длительным воздействием могут и мешать учебному процессу, отвлекать от него, особенно если они не связаны с ним (например, трагедия, влюбленность, переживание проблем взаимоотношений с родителями).

#### *Эмоции и дистанционное обучение*

Эмоциональная составляющая обучения упрощается, если обучение проводится через систему электронного обучения (СЭО), дистанционные формы, которые, как правило, не оказывают сильного эмоционального влияния. Если прямые эфиры, видеофрагменты, сопровождение материала аудиофайлами ещё хоть немного, но сохраняют эмоциональный фон, то лекционный материал, статьи, предоставляемые текстовые материалы лишены эмоций.

В студенческих чатах при обсуждении тестов обучающиеся часто упоминают наличие шуточных вопросов, такие вопросы их активизируют, снимают напряжение. Подобные же вопросы вполне могут присутствовать и в тестах промежуточного контроля.

Формулировка вопросов, проблемы в выборе верного ответа, технические сбои могут вызывать отрицательные эмоции – гнев, страх, что, в общем, может сказаться на конечном результате тестирования. Негативные эмоции вызывают невозможность объяснить свою точку зрения, объяснения, что имелось в виду при том или ином выполнении задания.

В свою очередь, и преподавателю намного легче выстроить диалог при проведении аудиторных занятий, чем тратить время на написание комментариев к каждой работе. Поэтому даже ожидание траты времени при работе за компьютером может вызывать отрицательные эмоции.

По результатам проведения дистанционного обучения в первом семестре 2020 года преподаватели отмечают, что усвоение и запоминание информации обучающимися произошло хуже, чем было ранее при аудиторном обучении. Некоторые вопросы, важные темы по предметам преподаватели вынужденно объясняли вновь уже во втором семестре. Очное, живое, эмоциональное обучение способствует усвоению материала.

От эмоций зависит восприятие учебного материала, готовность воспринимать информацию, открытость диалогу. При разработке учебных курсов в СЭО важно помнить, что обучающимися воспринимаются интерфейс программы, красочность оформления текстового и графического материала. Воспринимается упорядочивание информации на разделы, модули, темы, четкость и понятность обучения по этим структурам.

Очень хорошо запомнился случай, когда у успевающего студента наблюдалась полная апатия к обучению, отсутствовала привычная активность. Причиной таких изменений студент назвал «легкость изучаемых тем», отсутствие сложности материала. Этот пример отражает другую составляющую эмоций – мотивацию. Когда выполнение задачи слишком легкое или, наоборот, слишком сложное и практически недостижимое, то мотивация к обучению сокращается. Выполнение задач умеренной сложности активизирует и поддерживает положительную мотивацию в обучении. Прослеживается и другая особенность – одна и та же задача по сложности выполнения у замотивированных людей вызывает больше положительных эмоций, чем при отсутствии мотива (стремления к самосовершенствованию, реализации потенциала). Исходя из этого, учебный курс в СЭО должен быть посильным для восприятия и познания, выполнения заданий. Знание мотивов обучающихся будь то «получить любое образование, лишь бы было» или «желание получить профессию, стать специалистом в ней» помогает спрогнозировать дальнейшую активность обучающихся.

В случае дистанционного обучения обучающимся тяжелее концентрировать внимание, сильнее отвлекают бытовые вопросы, окружение. Если учеба вызывает отрицательные эмоции, то внимание будет переключаться на более интересные занятия, будет находиться предлог не приступать к выполнению заданий.

Стимулировать запоминание материала при обучении в СЭО возможно через сотрудничество, решение трудных задач, обсуждение спорного вопроса в составе группы. В данном случае эмоции лежат в основе опыта, полученного в процессе обучения, через достижение. Отлично, когда информация подкрепляется зрительными образами (совместная подготовка презентации, внесение правок в документ и т.д.) [7].

Так как эмоциональная составляющая дистанционного обучения значительно меньше, чем для аудиторного, то для некоторых обучающихся это может быть значительным плюсом. Особенно для людей, относящим себя к мизантропам, интровертам, избегающим контактов с людьми, социумом.

#### *Исследование эмоций обучающихся*

В качестве варианта исследования некоторых аспектов влияния эмоций в обучении, проведено анкетирование студентов естественно-географического факультета ФГБОУ ВО «БГПУ» младших и старших курсов. По результатам анализа ответов обучающихся можно отметить, что учеба вызывает у них большой спектр эмоций: интерес, удивление, страх, положительные эмоции. Некоторые отмечали апатию. При смещении акцента на профильные предметы по географии в большей

степени студенты отмечали, что они вызывают у них те же эмоции, что и другие, не выделяясь на их фоне, а около 20 % респондентов отметили, либо, что эти предметы максимально им интересны и приятны, либо наоборот, что вызывают сплошные негативные реакции (один человек).

93 % студентов считают, что занятия должны быть эмоциональными, но отмечают, что «в меру», так как отрицательные эмоции нежелательны, как и полностью занятия с юмором и непринужденной беседой, которые применяются в ущерб получаемым знаниям. Оставшиеся 7 % опрошенных предпочитают спокойный, ровный эмоциональный фон проведения занятия, при котором «преподаватель не трогает меня, я сижу, пишу, меня не вызывают к доске». Несмотря на нежелание или неготовность некоторых обучающихся к коммуникации, всё же большинство опрошенных считают, что лучше осваивают информацию, если занятия по предмету были «живыми», «яркими», «эмоциональными», при этом они хорошо запоминают примеры. Пары, которые проводились монотонно, без диалога, без возможности обсудить определенные вопросы по содержанию, характеризовались студентами как скучные, клонящие в сон, вызывающие негатив, нежелание их посещать. Такие пары вызвали и радость в тот момент, когда завершились.

Отдельным вопросом обучающиеся оценивали проявление у них эмоций в процессе обучения от 1 до 3, где 1 – не проявляется или бывает крайне редко, 2 – иногда проявляется, 3 – проявляется часто. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Проявление эмоций в процессе обучения студентами ЕГФ

Наименование эмоции	Младший курс	Старший курс	Средний арифметический показатель
Интерес	2,4	2,6	2,45
Радость	1,9	1,6	1,83
Удивление	2,2	2,4	2,24
Горе	1,4	1,9	1,48
Гнев	1,5	1,6	1,52
Презрение	1,2	1,6	1,28
Страх	1,9	2,4	2,03
Стыд	1,7	1,7	1,69
Вина	1,3	1,9	1,45

Анализ результатов так же показал, что меньше всего для студентов характерны презрение, вина, горе. Иногда проявляются радость, удивление, страх. Чаще всего проявляется интерес. Согласно результатам анкетирования интерес в обучении возрастает от младшего курса к более старшему, но сокращается проявление радости, немного чаще проявляется горе и презрение, возрастает уровень страха.

#### *Выводы*

Проявление эмоций человеком – это физиологический и психологический процесс, неотъемлемый от жизнедеятельности и подчас сложно поддающийся контролю и корректировке. Многие поступки человека являются эмоциональной реакцией на внешний раздражитель. Эмоции непосредственно связаны с обучением, формированием памяти. Эмоции могут как снижать (стенические), так и повышать (астенические) активность организма.

Можно отметить, что проявление эмоций при дистанционном обучении значительно меньше, чем при обычном аудиторном. Однозначно определить хорошо



это или плохо невозможно, так как каждый обучающийся индивидуален, и для небольшой доли студентов наиболее комфортными условиями обучения являются те, в которых минимизировано эмоциональное воздействие на него.

Длительное и сильное воздействие отрицательных эмоций на организм может приводить к нервным срывам. Исходя из этого, особо важно следить за эмоциональным фоном учебных занятий, за эмоциями отдельных обучающихся и при необходимости проводить корректирующие мероприятия.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Изард Э.К. 2007. Психология эмоций. – Санкт-Петербург: Питер. – 464 с.
2. Орлова Н.Н. 2009. Языковые средства выражения эмоций: синтаксический аспект: на материале английской прозы. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com> (дата обращения 15.02.2021).
3. Симонов П.В. Что такое эмоция? – М.: Наука, 1966. – 94 с.
5. Физиология человека / под ред. Г.И. Косицкого. – М., 1985. – 544 с.
6. Физиология человека / под ред. Н.А. Агаджаняна, В.И. Циркина. М.: Мед. книга. – Н. Новгород: Изд-во НГМА, 2005. – 526 с.
7. Физиология человека: учебник / под ред. В.М. Покровского, Г.Ф. Коротько. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 2003. – 656 с.
8. Connie Malamed. Emotions And Learning [Электронный ресурс]. – URL: <http://thelearningcoach.com> (дата обращения 23.02.2021).

УДК 912.412

## ГЕОГРАФИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА МИРА НА ФОТОГРАФИЯХ ИЗ КОСМОСА (GOOGLEEARTHPRO)

В.А. Ямковой,

кандидат географических наук,

доцент кафедры географии

Благовещенского государственного педагогического  
университета

При изучении мирового хозяйства в целом и сельского хозяйства в частности хорошим подспорьем может стать компьютерная программа – сайт GoogleEarthPro, которая позволяет увидеть практически любой участок земной поверхности с высоты от нескольких сотен метров до сотен километров, видя географические объекты в разной степени увеличения. Дистанционные снимки позволяют увидеть те стороны и свойства географических объектов, которые невозможно заметить на обычных фотографиях, картах и текстовых описаниях. Особенно актуален взгляд «из далека» для сельского хозяйства, как отрасли «площадной», занимающей огромные территории, а всё большее, как известно, видно из далека.

Взгляд из космоса позволяет более полно реализовать ряд педагогических принципов – научности, наглядности, доступности и ряд других принципов.

Так, принцип научности реализуется через рассмотрение закономерностей размещения, цвета полей их размера, степени ухоженности, сочетания с рельефом. Географические объекты как правило, занимают многие метры и километры, и на уровне человеческих глаз мы можем увидеть лишь часть объекта (край поля, отдельные растения или сооружения). Карта позволяет увидеть большой объект целиком, но при этом изображение его носит условный, знаковый характер. Взгляд из космоса позволяет увидеть объект полностью в натуральном виде, а не как схематическую картинку.

Принцип наглядности реализуется, пожалуй, еще в большей степени, так как именно на фото из космоса мы видим географический объект полностью, без условностей, в разной степени увеличения. Взгляд из космоса создаёт иллюзию, что мы рассматриваем земные объекты с борта космического корабля, спускаемся над заинтересовавшим нас объектом, перелетаем к следующему и уже только это делает процесс изучения географии более увлекательным.

Принцип доступности и посильности в обучении также реализуется, так как вид из космоса открывает невидимые на обычных фото и картах подробности, особенности, грани изучаемых объектов.

Принцип эстетизации жизни направлен на развитие высокого художественно-эстетического вкуса у учащегося или студента. Фотографии из космоса сами по себе отличаются яркостью, насыщенностью цветом и просто красивы, их приятно рассматривать. Сельскохозяйственные угодья создают весьма причудливые и необычные геометрические и цветовые комбинации полей, дорог, населенных пунктов, рельефа.

Всё вместе позволяет реализовать и принцип прочности в усвоении знаний. Знания, полученные из текста, карты, обычных фотографий, дополнятся информацией из дистанционного снимка, что сделает знание объективно более полным и прочным.

На какие сельскохозяйственные объекты и их особенности стоит обратить внимание и в каких странах и регионах сделать «фото на память»?

Прежде всего, интерес представляет сельское хозяйство стран-лидеров агробизнеса, лидеров в экспорте сельскохозяйственной продукции.

В Европе и России стоит посмотреть на дистанционные фото (примеры фото приведены в приложении):

- цветочных полей в Нидерландах;
- сады и виноградники в Италии и Испании;
- сетку полей на чернозёмах Украины и на огромные огороды в селах западной Украины вблизи Львова;
- хуторской тип поселений в Швеции;
- аккуратные и геометрически выверенные контуры полей в Германии, Франции, Нидерландах;
- чёткую сеть полей Краснодарского края;
- рисовые чеки вблизи устья Кубани;
- орошаемые «круглые» поля в Херсонской области Украины, а также в Саудовской Аравии, в США в западных штатах, в Бразилии, Марокко;
- в Амурской области на залитые осадками поля и не всегда чёткую геометрию полей.

В Азии очень колоритно смотрятся рисовые поля, и, казалось бы, культура одна и поля везде однотипные, но это далеко не так. Стоит обратить взор на поля с рисом в Китае, Тайване, КНДР, республике Корея, Японии, Вьетнаме, Индонезии на острове Ява, Бангладеш. Везде сетка полей своеобразна и неповторима, различий больше, чем сходства.

На Суматре и в Малайзии следует посмотреть на плантации масличной пальмы, во Вьетнаме на участки с аквакультурой (цепочки бассейнов – водоемов).

В США следует обратить внимание на клетки полей со сторонами по 1,6 км или по 0,8 км, что отражает историю страны и раздачу земли по Гомстед-актам. В США следует посмотреть на кукурузно-соевые поля Айовы, пшеничные поля Канзаса, Дакоты и Оклахомы. В штатах Айдахо и Вашингтон между круговых полей можно увидеть мегафермы (коричневые вытопанные участки с точками крупного рогатого скота).

Следует поискать: банановые плантации Эквадора (первое место в мире по экспорту бананов);

- уголья в Бразилии с сахарным тростником, кофейными плантациями (Бразилия – лидер в экспорте сахара и кофе);
- пшеничные поля Канады (Манитоба и Саскачеван), Аргентины и Уругвая (пампасы вблизи Буэнос-Айреса);
- орошаемые поля в долине Нила в Египте и особенно дельту Нила;
- вид полей и садов в Ливии (в сухих руслах рек);
- вид полей и пастбищ в Новой Зеландии и Австралии (юго-запад и юго-восточные территории);
- вид чайных ландшафтов в Индии (штат Ассам) и на Шри-Ланке;
- вид орошаемых полей и участков, занятых хлопком в Средней Азии в долинах Амударьи и Сырдарьи;
- вид на огромные поля в северном Казахстане, где отдельные поля достигают в длину 8 км.

Отдельный интерес представляет изучение видов сельских поселений в вышеназванных странах (на снимках видна компактность селения, близость домов между собой, наличия приусадебного участка или огорода, количество домов в

селении).

Разумеется, этот перечень аграрных объектов для рассмотрения может быть существенно расширен. Начав смотреть на агроландшафты и анализировать увиденное, понимаешь, что это интересное и увлекательное дело.

В случае нахождения интересного вида, объекта, его можно посмотреть в режиме «путешествие в прошлое» (в настройках верхней панели), где можно увидеть объект в разные времена года, вплоть до 2000 г. (примерно с этой даты начинается датировка снимков). Также можно рассматриваемый объект измерить (в настройках есть «линейка», показывающая любое заданное расстояние), что позволяет сравнивать аналогичные уголки в разных странах.

Вывод: сайт GoogleEarthPro можно и необходимо рекомендовать учащимся и студентам как при изучении сельского хозяйства в мире, России, своем крае, так и при изучении промышленности (виды заводов, ГЭС), транспорта (мосты, морские порты, аэропорты, развязки), населения (виды городской застройки и сельских поселений). В случае нахождения интересных видов и фото, делать скриншоты и демонстрировать в виде презентации с пояснениями и комментариями (предварительно собрав информацию из литературных и электронных ресурсов).

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Хохлов, А.В. Справочные материалы по географии мирового хозяйства 2020: статистический сборник / А.В. Хохлов. – 87 с. [Электронный ресурс].
2. <https://helpiks.org/6-40460.html>.
3. GoogleEarthPro.

**Приложение к статье**  
(типичные, показательные фото сельскохозяйственных районов из программы  
Googleearth)



Рис. 1. 19 июля 2016 г. США штат Айдахо (поля по 0,8 км в диаметре)



Рис. 2. 17 сентября 2019 г. Краснодарский край (круглое поле диаметром 1 км)



Рис. 3. 24 декабря 2020 г. Поля на севере Саудовской Аравии  
(диаметр поля в среднем 1 км)



Рис. 4. 30 марта 2020 г. Аравия Саудовская (диаметр поля 720 м)



Рис. 5. 19 марта 2019 г. в провинции Хэйлунцзян, КНР (сетка полей)



Рис. 6. 28 июня 2018 г. на Великой Китайской равнине много теплиц длиной 80-160 м

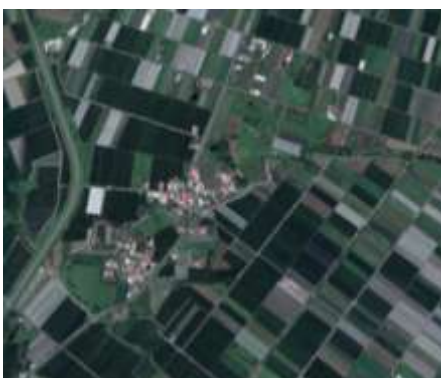


Рис. 7. 28 августа 2017 г. на Тайване «рисовые ландшафты»

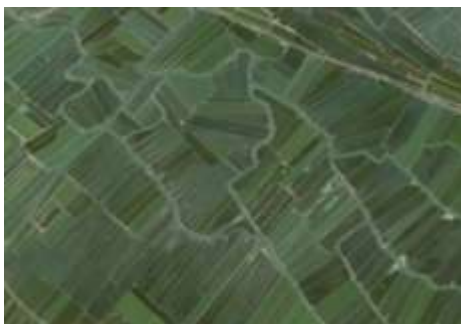


Рис. 8. 29 сентября 2009 г. Индонезия рисовые поля острова Ява

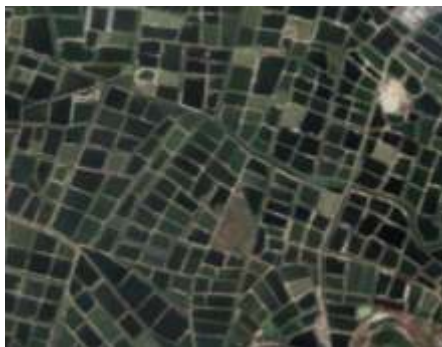


Рис. 9. 23 ноября 2019 г. пригород Гуаньчжоу в южном Китае



Рис. 10. 16 февраля 2008 г. В Южной Корее поля под рисом



Рис. 11. 11 сентября 2019 г. Хэйлунцзян, КНР (длина полей в среднем по 1-0,5 км)



Рис. 12. 25 августа 2005 г. Малайзия, масличная пальма или гевея на холмах



Рис. 13. 5 мая 2018 г. Эквадор (поле 0,5 км, бананы или сахарный тростник)



Рис. 14. 13 сентября 2019 г. Эквадор  
(поле 650 м, вероятно банановые плантации или водоемы с аквакультурой)



Риса. 15. 5 августа 2019 г. Египет в дельте Нила (выделено поле длиной 0,9 км)



Рис. 16. 30 мая 2018 г. хуторской тип сельской местности в Швеции





Рис. 17. 19 октября 2020 г. село в КНР недалеко от Хуанхэ, в окружении рисовых полей (каждое длиной 50-80 м, село шириной 500 м и явно рядом с домами нет огородов)

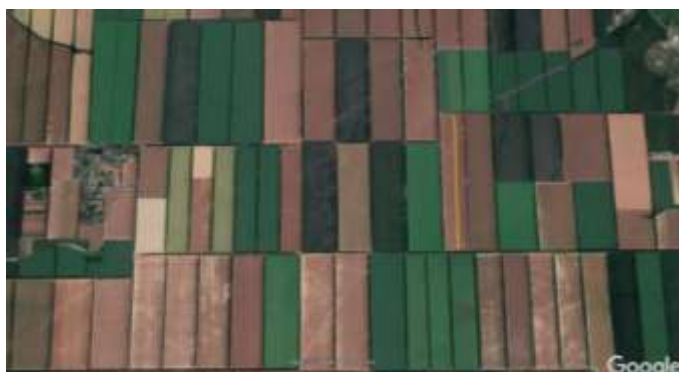


Рис. 18. 17 июня 2019 г. Кубань, между полей лесополосы (поле 2,4 км длиной и шириной 0,5 км, площадью – 1,2 км<sup>2</sup> или 120 га), поля сориентированы с севера на юг



Рис. 19. 1 марта 2020 г. Запад Тайваня представляет сетку рисовых полей и поселений



Рис. 20. 7 июля 2019 г. Поля по 1,6 км в провинции Манитоба, Канада (светлые поля, вероятно под рапсом)



Рис. 21. 20 апреля 2019 г. Нидерланды с полями тюльпанов (поле длиной 300 м)



Рис. 22. 27 сентября 2014 г. Южная Дакота в США поселение Меллет (выделена сторона 1,6 км)



Рис. 23. 14 июля 2018 г. Малайзия, поселение и плантация масличной пальмы рядом



Рис. 24. 1 августа 2020 г. остров Ява, село в Индонезии (поле длиной 200 м)

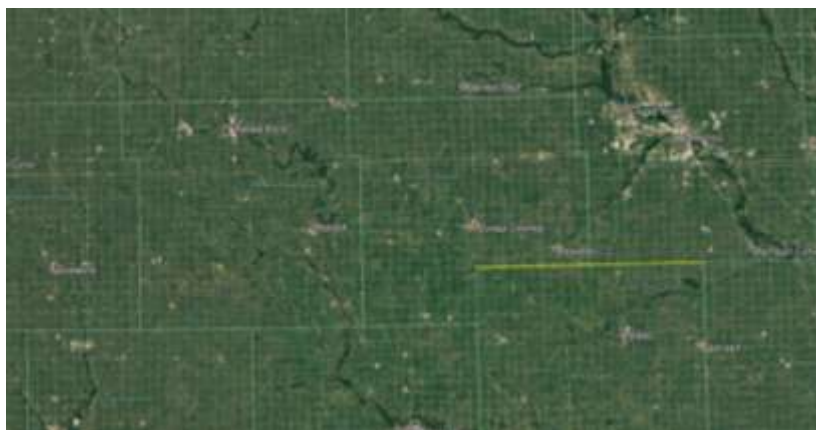


Рис. 25. Айова недалеко от Ватерлоо и Айова Фолс, США, выделен отрезок 38,5 км (видны участки, выдаваемые по Гомстед акту)

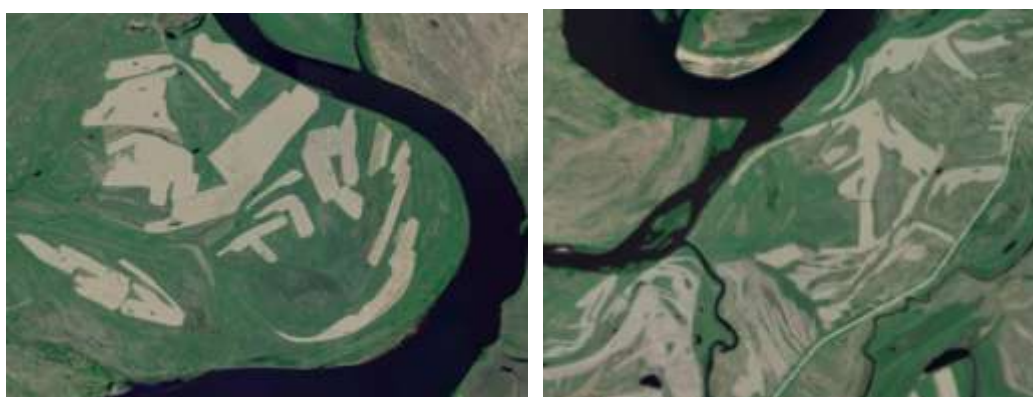


Рис. 26-27. Поля в пойме Зеи вблизи Белоярово Мазановского района Амурской области далеки от прямоугольной формы, 28 мая 2020 г.



Рис. 28. 22 июля 2018 г. Италия, восток страны (фрукты, виноград)



Рис. 29. 26 сентября 2020 г. Омская область  
(каждое поле со стороной по 2 км и площадью по 4 км<sup>2</sup>),  
черные поля вспаханы, светлые пока нет



Рис. 30. 30 августа 2019 г. Кировоградская область, Украина  
(поле черное длиной 0,7 км)

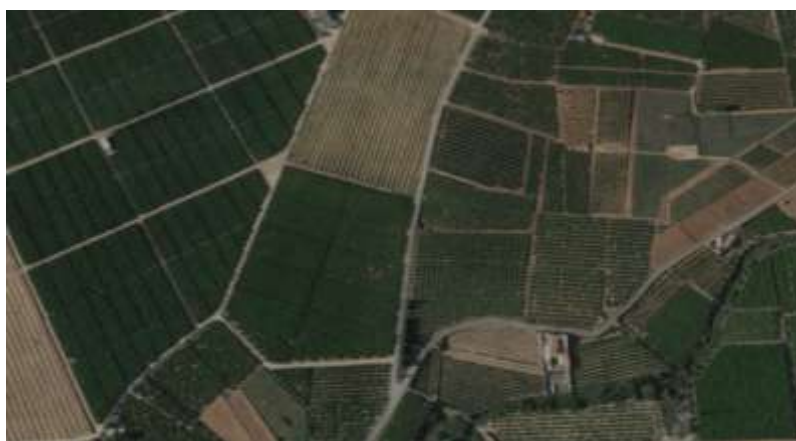


Рис. 31. 5 мая 2019 г. сады Испании  
(вероятно цитрусовые, оливки, виноградники, юблони)





## МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

## СПЕЦИАЛЬНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

УДК 372.893

## АКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

И.С. Гулягина,

магистрант историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Ключевая особенность истории заключается в том, что объект ее изучения занимает отдаленную позицию во времени и пространстве, тем самым создаются определенного рода трудности исторического познания. В связи с этим метод реконструкции исторического прошлого является одним из востребованным методов исторического познания и несмотря на фрагментарность исторических источников, он позволяет получить целостное представление о прошлом. Однако отсутствие общепризнанного и научного определения исторической реконструкции, которое наиболее полно отражало бы все ее особенности, затрудняет изучение влияния ценностных факторов и оценочных суждений на объективность и достоверность исторической реконструкции.

Обычно под термином «историческая реконструкция» понимают воссоздание материальной культуры определенного исторического периода и региона с использованием археологических, изобразительных, письменных и этнографических источников или организацию мероприятий, в ходе которых отражаются исторические события определенной эпохи, при этом демонстрируются воссозданные элементы материальной культуры, а также освещается их практическая значимость.

В исторической науке выделяют три подхода к определению понятия «историческая реконструкция». Наиболее аргументированным *первый подход*, согласно которому историческая реконструкция целостный процесс исследования фрагмента исторической реальности [2, с. 18].

Наиболее подробно данный подход сумел обосновать А.С. Уйбо, разбив историческую реконструкцию на два этапа. В ходе первого этапа реконструкции проводится работа с историческими источниками. Результатом данного этапа является ряд исторических фактов, описывающих аспекты реконструируемого события или процесса. На втором этапе реконструкции происходит синтез полученных данных, в результате которого осуществляется построение научной модели исторической реальности [6, с. 11].

Однако при проведении исторической реконструкции исследуемого события сбор фактов исследователь проводит через ряд посредствующих звеньев, например, документов. Такие источники, с одной стороны, содержат частичные сведения об исследуемом объекте, а с другой, являются своеобразными субъективными формами отражения прошлого, так как исторический источник является продуктом человеческой

деятельности. В связи с этим встает проблема объективности процесса реконструкции исторического прошлого.

Факторами, влияющими на степень объективности исторической реконструкции изучаемого события, могут выступать этические, политические, ценностные воззрения, оказывающие влияние на личность самого историка; профессиональные качества исследователя (умение работать с историческими источниками, осуществлять критический анализ, делать выводы из этой информации, которые будут отражать историческую реальность). Вместе с тем следует выделить «естественные» факторы, которые не зависят от субъекта исторической реконструкции.

Вопрос объективности исторической реконструкции с применением аксиологического подхода был рассмотрен М. Вебером. Он полагал, что в стремлении к достижению объективного знания, историк осознанно или неосознанно использует какие-либо конструкции, при этом аксиологические составляющие не только выражают сущность, но и способствует получению объективно истинного и отвечающего всем критериям научности реконструктивного исторического знания [1, с. 141].

Согласно *второму подходу* историческая реконструкция – метод исторической науки, суть которого заключается в восполнении пробелов в историческом знании.

Так в рамках второго подхода Н.И. Кареев приводит сравнение исторического знания с остатками художественного мозаичного портрета, в изображении которого оказались ничем незаполненные места. Нередко историк стоит перед таким же склеиванием отдельных кусочков для получения целого [2, с. 22].

Преимуществом метода исторической реконструкции является его применение в случае, когда исторические источники содержат неполные сведения, а также в случае их повреждений или искажений.

Историческая реконструкция с позиции *третьего подхода* представлена одним из этапов исторического познания.

По мнению И.Д. Ковальченко перед историком на этапе исторической реконструкции стоит задача извлечь из исторических источников путем выявления взаимосвязей скрытой информации [4, с. 225].

В свою очередь Э.Н. Лооне пришел к пониманию, что реконструкция представляет собой этап исторического познания, предшествующий традиционным уровням всякого познания – эмпирическому и теоретическому, в основе которого лежит процесс описания прошлого, «как бы мы его наблюдали, находясь в прошлом». Как и коллеги выделяет два взаимосвязанных этапа исторической реконструкции: работа с историческими источниками и создание на основе полученных данных реконструктивного знания [5, с. 93].

При выборе второго (как метода восполнения пробелов в историческом знании) и третьего (как одного из этапов в познании исторической познания) подходов в изучении реконструкции исторического прошлого следует отметить ограничение методологических возможностей исторической реконструкции. Кроме того, при выборе указанных подходов задачи исследователя могут быть решены непосредственно в ходе процесса реконструкции исторического прошлого без выделения в отдельный этап.

В процессе исторической реконструкции имеют место взаимодействия между отдельными логическими этапами исследования. Реконструируя тот или иной фрагмент исторического прошлого, историк сначала вынужден воспроизвести все имеющиеся данные в источниках в неизменном виде с целью их понимания и интерпретации, а затем из разрозненных сведений выстроить новое знание об историческом прошлом. Кроме того, реконструкция предполагает использование и сведений, полученных из других областей научного знания.

В процессе реконструкции исследователь прошлого существенно расширяет свои возможности в использовании широкого круга исторических источников (письменных, материальных, духовных), применении различных методов и способов. В своей работе реконструктор может отражать связь интересующей его темы с другими областями научного знания, а также принимать во внимание ценностные установки учёного, что невозможно при понимании реконструкции как метода или этапа исторического познания. В результате указанные обстоятельства будут способствовать большей степени объективности и достоверности выводов историков [7, с. 87-88].

Стоит отметить, что особое значение историческая реконструкция получила в рамках психолого-педагогического исследования. По мнению психологов и педагогов, применение исторической реконструкции как метода в изучении школьного материала способствует активизации познавательных процессов и созданию в сознании учащихся целостной картины процесса развития Человечества, исключая отрывочность и фрагментарность получаемых знаний, «клипового» восприятия мира. Кроме того, метод исторической реконструкции содействует активизации творческого потенциала всех сфер личности учащегося (эмоциональной, личностной, духовно-нравственной), являясь также одним из значимых и актуальных способов самовыражения личности учащихся.

Затрагивая эмоциональную сферу учащихся, историческая реконструкция содействует успешному решению воспитательных задач: выработке мировоззренческих взглядов и собственного отношения к действительности, воспитанию чувства и понимания прекрасного, привитию уважения к труду.

Значительный педагогический потенциал исторической реконструкции, а также перспективы развития и использования ее в образовательной сфере отметил В.Г. Пежемский. Он выделил возможности исторической реконструкции, способствующие дальнейшему использованию данного метода:

- 1) независимо от уровня знаний по истории историческая реконструкция позволяет ученику понять человека прошлого, оказавшись на его месте в определенной ситуации;
- 2) формирует интерес и воспитывает уважение к иной культуре и иному образу мышления, тем самым воспитывая толерантность;
- 3) порождает интерес к своим корням, к культуре и быту своего народа;
- 4) использование исторической реконструкции соответствует потребностям учащихся всех возрастов в различных видах деятельности;
- 5) развивает творческое мышление, также позволяет реализовать его результат [12, с. 101-103].

Являясь логическим продолжением воспроизводящего обучения и качественно новой ступенью организации учебного процесса, реконструктивная деятельность учащихся характеризуется рядом ценных качеств. Давая четкие исторические знания, она приобщает учеников к приемам научного поиска, заводит ранее приобретенные и зарабатывает новые, более совершенные методические приемы изучения исторического материала. Более успешно, чем воспроизводящая деятельность, она развивает познавательную самостоятельность, способность и умение воссоздавать исторические образы путем самостоятельной переработки разнообразных источников, развивает наглядно-образное мышление и воспитывает умение и потребность видеть прошлое в целостных образах и картинах [2, с. 118].

Ученик, выступающий в роли реконструктора, прорабатывает исследовательскую работу, раскрывая при этом теоретическую и практическую стороны этой деятельности, и в конечном итоге получает определенный продукт своей исследовательской деятельности.



Воспроизводящая работа по воссозданию готовых или творческая деятельность по реконструкции утраченных исторических образов, процессов, явлений, несмотря на всю свою образовательно-воспитательную ценность, не является самоцелью. Она всегда сопровождается активным осмыслением исторического материала и усвоением соответствующих исторических понятий. Поэтому очень важно научить учащихся приемам изучения сущности исторических фактов и их деталей, а также их локальных и временных связей, поскольку факты могут быть правильно поняты только в условиях определенного места и времени [2, с. 119].

Специфика исторической реконструкции заключается в том, что она всегда осуществляется с определенных ценностных позиций, установок и интересов ученого. [8, с. 22]. Мировоззрение складывается под воздействием общества. Оценочные суждения должны быть результатом глубокого ознакомления с материалом, анализа условий, в которых осуществлялась деятельность.

Система познавательных ценностей способствует совершенствованию исследовательских навыков реконструктора, приобщает к научной деятельности, её методам, приёмам, концепциям и т.д. Историческая картина мира, представленная синтезом знаний об обществе, дает исследователю информацию о прошлой социальной реальности, являясь средством интеграции сфер и универсалий культуры, жизнедеятельности человека в целом [8, с. 23]. Таким образом научная и историческая картины мира также являются важными компонентами ценностно-мировоззренческого первоначального знания.

Исключение ценностей и оценочных суждений из проведения исторической реконструкции невозможно, так как реконструкция всегда предполагает отбор субъектом фактов по степени их важности или несущественности для реконструируемого явления или события. Кроме того, описание историка, относящиеся к действиям людей прошлого, необходимо включают в себя интерпретацию, поэтому задаваемые этими описаниями факты всегда ценностно нагружены. Также при описании деятельности людей и общественных событий, историк проводит их оценку. Поэтому оценочные суждения опять же будут присутствовать в реконструктивном историческом знании.

Одним из оснований социальной системы, членом которой является реконструктор, выступает культура. На мировоззрение и образ мыслей исследователя влияние оказывают нормы и культурные ценности, отражающиеся в исторической реконструкции.


Стоит уделить внимание и эстетическим представлениям общества. В задачу эстетических представлений общества, являющихся разновидностью общекультурных ценностей, входит понимание истории в свете эстетических категорий (эстетическое осмысление истории). При применении художественных методов в исторической реконструкции может возникнуть трудность сдерживания эмоционального характера эстетических воззрений реконструктора. В конечном счёте позиция исследователя, основывающаяся только на современных эстетических нормах и не принимающая во внимание особенности эстетических взглядов общества воссоздаваемого периода, будет способствовать только субъективности [8, с. 24].

Историческое исследование состоит не только в поиске исторических фактов, но и в создании из этих фактов определенной системы, организованной последовательности. При этом, как уже отмечалось, в силу многоуровневого определения исторического процесса историк неизбежно обращается к фактам и закономерностям, относящимся к предметам других научных дисциплин, а историческая теория представляет собой в том числе и междисциплинарный синтез

результатов этих дисциплин, своеобразное отражение достигнутого уровня развития науки в целом [8, с. 25].

Несмотря на то, что большинство исследователей считают оценочные суждения нестабильными, непоследовательными, во многом носят субъективный характер, что их правильность нарушается множеством различных факторов: спецификой задачи, контекстом, индивидуальными качествами человека, выносящего оценочное суждение, его эмоциональным состоянием, все же, они будут присутствовать в исторической реконструкции, поскольку ее осуществляет конкретный субъект, являющийся представителем определенной культуры и определенного общества.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Вебер М. «Объективность» познания в области социальных наук и социальной политики // Культурология XX век: Антология. Философия и социология культуры. – М.: ИНИОН РАН, 1994. – С. 104-161.
  2. Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
  3. Давыдов В.А. Эпистемологические и аксиологические аспекты реконструкции исторического прошлого // Вестник МГОУ. Серия «Философские науки». – № 2. – 2010. – М.: Изд-во МГОУ. – С. 18-23.
  4. Кадер А.М. Аксиологический аспект исторической реконструкции // Вестник МГУКИ. – № 1(63). – 2015. – С. 141-144.
  5. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. – М.: Наука, 1987. – 439 с.
  6. Лооне Э.Н. Современная философия истории. – Таллин: Ээсти раамат, 1980. – 293 с.
  7. Уголев, Е.М. Историческая реконструкция как феномен исторической памяти // Преподавание истории в школе. – 2011. – № 5. – С. 40-43.
  8. Уйбо А. С. Проблема объективности реконструкции прошлого: автореф. дис. на соиск. учен. ст. кандидата философских наук. – Москва, 1982. – 24 с.
  9. Уйбо А. Реконструкция исторического прошлого как междисциплинарная задача // Смысловые концепты историко-философского знания: Труды по философии. – Ученые записки Тартуского университета. – Вып. XXXV. – Тарту, 1990. – С. 76-92.
  10. Шаповалов В. Ф. Историческая реконструкция и её познавательная роль: автореф. дис. на соиск. учен. ст. кандидата философских наук. – М., 1982. – 25 с.
- 

## КРАЕВЕДЕНИЕ. МУЗЕЕВЕДЕНИЕ

УДК 37

### СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЙНО-ВЫСТАВОЧНОГО КОМПЛЕКСА «ДОМ И.А. САЯПИНА»

Т.А. Сатарова,  
экскурсовод музейно-выставочного комплекса  
«Дом И.А. Саяпина»,  
студентка 5-го курса бакалавриата  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

В настоящее время музей становится средством адаптации человека к культурной среде. С одной стороны, он является своеобразным психологическим «убежищем» в быстроменяющейся обстановке, обусловленной динамичными изменениями политической ситуации, экономических условий, идеологических установок, духовных и нравственных ориентиров. Присущая музею стабильность в сохранении ценностей высшего порядка, необходимых для сохранения в общественной «системе памяти», приверженность традициям и даже тишина музейных залов выступают своеобразным антиподом «агрессии» массовой культуры.

Тем не менее музей осуществляет культурно-образовательную деятельность посредством реализации программы просветительной, научно-исследовательской и образовательной деятельности [2].

В быстроменяющихся исторических и социальных условиях, именно музей, продолжает оставаться хранителем культурного наследия, переживает серьезные трансформации, превращается в систему, все более открытую обществу, ориентированную на удовлетворение его запросов.

Примером качественной реализации социокультурной деятельности современного музея служит филиал государственного бюджетного учреждения Амурской области «Амурский областной краеведческий музей им. Г.С. Новикова-Даурского» в г. Благовещенске Музейно-выставочный комплекс «Дом И.А. Саяпина».

Музей представляет собой двухэтажный деревянный дом, располагающийся по улице Амурской, 216. Построен был в 1912 году, принадлежал молоканину, Благовещенскому мещанину, выборщику в городскую думу на 1910-1914 гг. по имущественному цензу, землевладельцу (в собственности участок земли 185 десятин) и домовладельцу (ул. Амурская, 186) Саяпину Иннокентию Агаповичу [1, с 165]. Первоначально строение работало как административное и находилось в аренде городского училища (вышеначального), в советское время – коммунальной квартиры на 17 семей, в 1990-2000-х гг. в здании располагался офис Иркутского масложиркомбината.

Статус отдела Амурского областного краеведческого музея музейно-выставочный комплекс получил в 2018 г. Здание музея – объект культурного наследия регионального значения, памятник деревянного зодчества начала XX века.

С момента открытия музей посетило более десяти тысяч человек: жителей России, Японии, Китая, Аргентины, Нидерландов, США, Палестины, Саудовской Аравии.

Пандемия коронавируса изменила вектор развития музейной деятельности – изменив формат работы с посетителем на онлайн режим. В этот период музей особое внимание уделил ведению социальной сети *instagram* (*dom.sayarina*) – викторины, видеоэкскурсии, видеолекции. Помимо этого, музей «Дом И.А. Саяпина» принимает активное участие в других онлайн-проектах: Всероссийская интеллектуальная игра «РосКвиз», Международная конференция «Сукачёвские чтения».

Несмотря на сложившуюся ситуацию в мире, социокультурная миссия в музее не теряет свою актуальность. Современный посетитель требует новых форм проведения экскурсий и разнообразия в тематике. Следовательно, появляются новые формы работы: квесты, квизы, интеллектуальные игра, интерактивные вечерние мероприятия и др.

На первом этаже здания посетители знакомятся с историей города Благовещенска. В настоящий момент в музее работают четыре исторических экспозиции с уникальными предметами XIX-XX вв.: «Самовар Иван Иванович» (выставка самоваров, крынок, коробок для хранения чая и др.); «Благовещенск деревянный» (представлены наличники, карнизы и другие деревянные архитектурные элементы); «Гостиная амурского купца» (собираемый образ купеческой гостиной, в которой представлена мебель, фотографии, одежда и др.); «Уходящее время» (выставка часов).

Второй этаж занимают четыре выставочных зала «До чего дошел прогресс» (предметы быта советского периода); «Жили-были амурчане» (материальная культура переселенцев Амурской области); «Мне жить не больно» (выставка, посвященная жизни и творчеству Л.А. Завальнюка), выставка глиняных изделий народного художника Амурской области С.М. Клещева «Поющие камни Амура».

Помимо выставочного пространства, на втором этаже музея работают две творческие студии: гончарная и художественная.

Создавая свой имидж, музей, прежде всего, анализирует содержание своей работы, и стремится соответствовать потребностям современного человека. Это становится возможным благодаря тому, что в музейно-выставочном комплексе представлены экспонаты, отражающие временной период конца XIX-XXI веков, что дает возможность проведения различных мероприятий.

Эффективность контактов музея с посетителем зависит от мобильности в организации разнообразных форм взаимодействия с ним. В современных условиях происходит видоизменение традиционных форм и появление инновационных. Традиционная экскурсия меняется за счет внедрения новых методов: театрализации, интерактивности, диалогического общения и т.д.

За последние полгода в музее прошло десятки мероприятий различных форм. Самой любимейшей формой для детей стал квест – интерактивная история с расследованием: новогодний квест «Я бы спрятался» (для дошкольного и младшего школьного возраста) и «Один дом – много событий» (квест – расследование для среднего и старшего школьного возраста).

Интерес семейной аудитории наиболее ярко проявляется к праздничным театрализованным мероприятиям, таким как «Рождественские колядки», «Широкая масленица», «Светлая Пасха» и другие.

Старшая аудитория более всего расположена к тематическим экскурсиям и лекциям: «Особо опасны духовностью. Жизнь молокан в Приамурье середины XIX – начала XX вв.», «Студенчество на Амуре. Начало», «Жили-были амурчане», «Архитектура духовности».

В 2021 году музей «Дом И.А. Саяпина» начал развивать новое направление в своей работе, уделяя особое внимание темам «Деревянное зодчество» и «Народная культура». В соответствии с этим, проводятся мероприятия, направленные на сохранение русских народных традиций и углубления знаний в области краеведения: «Тайны бабушкиного сундучка», «Весёлые посиделки», «Из истории народного костюма», «А за ним такая гладь ни морщинки не видать», «Корец, макитры, двоерожки» и другое.

В настоящее время разрабатываются концепции новых выставок. В апреле этого года планируется реэкспозиция выставочного пространства «Гостиная Амурского купца». На ее месте планируется монтаж экспозиции «Быт и культура переселенцев Амурской области». Изменения откроют большие возможности для развития музея в направлении народной культуры. Посетители смогут посещать новые интегративные мероприятия, лекции, тематические экскурсии, полностью погружаясь в народную культуру.

Так же в течение года планируется реэкспозиция выставочного пространства «Уходящее время». На её месте планируется экспозиция «История одного дома в лицах и событиях» (история здания с момента постройки, а также создание образа молоканина-переселенца, на примере отдельных семей и родовых кланов).

Предметом изучения истории г. Благовещенска является здание музея – памятник архитектуры деревянного зодчества начала XX века, сохранивший свой исторический облик с праздничным убранством и резными узорами наличников.

«Дом И.А. Саяпина» – молодой и перспективный музей. Перед ним стоит много задач, но главной задачей является сохранение его уникальности и неповторимости.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Деловой мир Приамурья (середина XIX – начало XX вв.). В 2 томах. / Серия «Приамурье. Из века в век». Т. 2. – Благовещенск: изд. ОАО «Амурская ярмарка» – 320 с.
2. Федеральный закон «О Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации» от 26.05.1996 N 54-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа:  
[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10496/3abac167aec5ca5ea25092032d81fb9b81fcb92c/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10496/3abac167aec5ca5ea25092032d81fb9b81fcb92c/). – 1.03.2021.

УДК 908

## ГОТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ В АРХИТЕКТУРНОМ ОБЛИКЕ ГОРОДА БЛАГОВЕЩЕНСКА

О.И. Ткач,  
студентка 2-го курса бакалавриата  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета<sup>1</sup>

Благовещенск – один из старейших городов Дальнего Востока, славившийся богатством архитектурных и исторических памятников. Архитектурные формы строений разнообразны: купола, шатры, колонны, арочные окна, дивные орнаменты. Многие здания выделяются выразительностью и неповторимостью. В истории Благовещенска много такого, чем можно гордиться: старинные, деревянные дома с объемной резьбой, а также храмы, которые своим видом во многом определили архитектурный облик города.

В 1643–1646 годах, в период похода В.Д. Пояркова, на Амуре впервые появляются русские как представители Московского государства, в составе которого находились служилые казаки. Дауры, коренные жители Верхнего и Среднего Амура, встретили русских гостей приветливо. Но часть отряда решила силой ворваться в поселение, дауры дали им отпор и обрекли отряд на голодную зимовку. После этого случая коренные жители Амура стали относиться к русским с опаской, а Поярков в дальнейшем избегал останавливаться вблизи населенных мест, тем самым потеряв большую часть отряда.

Второй поход на Амур был частным предприятием при негласном содействии якутского воеводы Францбекова. Он проходил под руководством Ерофея Павловича Хабарова. «Получив денежную поддержку и разрешение вербовать людей, Хабаров, тем не менее, в первую очередь радел о собственной выгоде. Дауры, памятуя о первом появлении русских, встретили новый отряд враждебно, поэтому Хабаров встал на путь завоевателя-конкистадора, используя тактику выжженной земли, насилие и вероломство. Очевидно, значительную роль играли его личные качества, что привело к бунту в самом отряде, часть которого пыталась отколоться от предводителя. Даурские поселения сжигались, взрослое мужское население истреблялось, женщины и дети отдавались для обслуживания ратников. Зачастую вожди дружественных родов подвергались пыткам и казням. После того как Хабарова обвинили в насилиях над местными жителями и подчиненными и отправили в Москву, его преемник Онуфрий Степанов Кузнецов вынужден был пожинать плоды предыдущей политики» [1, с. 281].

В XVII веке на Амуре вновь появляются русские. Их возникновение связано с именем Никифора Черниговского и восстановлением Албазина. В то время на Верхнем и Среднем Амуре поселений было мало, поэтому русским удалось мирно вписаться в местные условия. «Обострение обстановки начинается к концу 1670-х – началу 1680-х годов, когда Москва берет Албазин под свою руку, а формирующаяся империя маньчжуров начинает включать в свой состав независимые монгольские и тунгусские

<sup>1</sup> Научный руководитель: Смыковская Т.Е., доцент кафедры русского языка и литературы БГПУ.

племена Прибайкалья и Приамурья. При этом Москва принимает под свое покровительство бурят и тунгусов рода Гантимура. Между двумя формирующимися империями возникает соперничество не только за территорию, сколько за население, которое является неременным фактором закрепления за собой территории. Это доказывает тот факт, что после подписания Нерчинского договора 1689 года северо-восточные провинции Цин почти двести лет заселялись только ограниченным контингентом знаменного маньчжурского населения для противодействия русскому влиянию» [1, с. 282]. Нерчинский договор стал этапным моментом утверждения России в Приамурье.

После окончания в 1900 году русско-китайской войны на Амур и в Приморье были переселены потомственные казаки Донского, Кубанского и Оренбургского казачьих войск. «Исполняя функцию пограничной стражи, казаки находили контакты с маньчжурским и катарским населением, представляли государство в отношениях с эвенками, якутами и племенами Нижнего Амура» [1, с. 284].

Из истории становится очевидно, что начало будущему городу было положено в мае 1856 года, во время третьего сплава войск по Амуру. В восьми верстах выше устья Зеи высадился отряд казаков Забайкальского войска из 50 человек под командой есаула Травина. Казаки поставили палатки, возвели из бревен склад, в котором хранили провиант для войск, возвращавшихся с низовьев Амура. Они вырыли землянки и остались на зиму. «Весной 1857 года, началось переселение на Амур семей забайкальских казаков, сводную казачью сотню поселили вблизи устья Зеи. А в районе будущего центра города был разбит лагерь военного гарнизона, основу которого составили 14-й линейный батальон Восточной Сибири и дивизион Забайкальской артиллерийской бригады» [1, с. 354].

Формирование территории города, возведение первых построек началось уже в 1857 году, с прибытием сюда 4-го сплава под руководством генерал-губернатора Восточной Сибири Николая Николаевича Муравьева. В это время происходит радикальное изменение в строительной технике, стилевых направлениях. Это был период быстрого нарастания функционального разнообразия зданий и сооружений, поиска новых форм художественной выразительности.

В начале сентября 1857 года поселение получило название Усть-Зейской станицы. «9 (21) мая 1858 года на площади между военным лагерем и казачьей станицей епископ Камчатский, Курильский и Алеутский Иннокентий заложил кафедральный храм во имя Благовещения, в ознаменование чего станица Усть-Зейская переименована в Благовещенскую. 16 (28) мая в соседнем китайском городе Айгуне был подписан договор, возвративший Приамурье России. 5 (17) июля 1858 года император Александр II подписал указ об учреждении на месте станицы Благовещенской города Благовещенска. В первые годы своего существования Благовещенск и по внешнему виду, и по составу населения представлял собой военно-административный центр с казенными деревянными постройками и немногими частными домами. Правила застройки устанавливались военным губернатором генерал-майором Н.В. Буссе. Фасады зданий, за редким исключением, были однообразны» [1, с. 354].

По распоряжению Н.В. Буссе в 1862 году областной архитектор Степан Васильевич Крыгин разрабатывает план городских земель Благовещенска. Часть территории города, которая была не застроена, он разбил на прямоугольные кварталы со сторонами 200 метров системой взаимно перпендикулярных улиц, ориентированных по сторонам света. Такое решение давало основание сравнивать его планировочную структуру с древнеримским военным лагерем. «В пояснении к плану говорилось, что расположение в 5-6 верстах от впадения Зеи в Амур 2-го Сибирского батальона и Забайкальской артиллерийской бригады предопределяет распространение городских

построек по направлению к реке Зее, которая должна служить средством снабжения Благовещенска сельскохозяйственными продуктами. По плану западной границей города определялась современная Загородная улица, за линию которой выходили территории войсковых построек и лазарета, а восточной – набережная реки Зеи. По северной границе город планировалось довести до будущих Иркутской и Северной улиц. Кварталы уже сформировавшихся улиц имеют неодинаковые размеры, отражая характер первоначальной застройки города. Отличительной особенностью старого города Благовещенска являлось строчное размещение зданий всех типов вдоль красных линий городских улиц, нередко впритык друг к другу» [2, с. 410].

Город стремительно развивается: «К началу 1880-х годов Благовещенск начинает приобретать черты торгово-промышленного города и культурного центра. К этому времени в области были открыты многие богатые золотые прииски. Начала заселяться равнина между Зеей и Буреей, и Благовещенск снабжает продуктами первой необходимости приисковое население» [1, с. 355].

Большинство сооружений того времени деревянные, архитектура их разнообразна. Наряду с деревянными постройками появляются первые каменные здания. Начинают строиться кирпичные одноэтажные торговые ряды, закладываются храмы, которые своим видом во многом определили архитектурный облик города, а в настоящее время стали важной ценностью Благовещенска.

В современном облике города сохранились здания с различными стилями. Большинство из них выполнены в эклектическом стиле, некоторые с элементами русско-византийской архитектуры. В начале XX века в Благовещенске появляются административные и общественные постройки, фасады которых выполнены в стиле замкового зодчества. Это здания окружного суда, Благовещенского отделения Государственного банка, Управления Амурского общества пароходства и торговли. Центр эстетического воспитания детей им. В.В. Белоглазова полно представляет элементы дальневосточного необарокко и неоклассики. Сохранились и постройки выполненные в стиле «модерн», со стилизацией под древнерусскую архитектуру. К таким можно отнести городское районное училище в память Отечественной войны 1812 года, городское районное училище в память 300-летия дома Романовых, епархиальное женское училище, училища имени Гоголя и Достоевского, а также железнодорожный вокзал, который и сейчас украшает привокзальную площадь.

Наиболее интересным и привлекательным для амурских зодчих XIX века становится готическое направление. Лучше всего оно отразилось в культовой постройке Благовещенска – Римско-католическом костеле Могилевской архиепархии, ныне это храм мужского Гавриило-Архангельского монастыря.

В 1896 году для общины католиков Благовещенска, состоявших из ссыльных поляков и переселенцев из Прибалтики, было построено кирпичное здание католического костела. По проекту Л.И. Чайковского в 1911 году пристраивают колокольню. Композиция здания решена в стиле позднеготической архитектуры Северной и Восточной Европы, это характерно для аналогичных построек, возводившихся в XIX – начале XX века: «Это однефный храм с удлиненным корпусом – “кораблём”, перекрытым стрельчатыми сводами. С восточной стороны корпус завершается пятигранной абсидой, в которой расположен алтарь, с западной – двухъярусной четырёхгранной колокольней с пирамидальной крышей. Главный вход решён в виде перспективного портала, к которому в более позднее время пристроен козырёк. Пластика фасадов корпуса здания и абсиды решена путём чередования узких стрельчатых окон и усиленных контрфорсами простенков. Ныне в здании размещается православная церковь» [3, с. 21].



Стены выполнены из красного кирпича, поверх которых маслом нанесена роспись религиозного содержания. Сам храм привлекает прохожих интересным архитектурным решением. Мелодично переливающийся звон колоколов Римско-католического костела Могилевской архиепархии завораживает, пленяет звучанием.

В 1913 году на территории храма располагается приходское училище, приют и католическая лечебница. После революции оно использовалось властями в качестве воинского склада.

С момента своего зарождения Благовещенск формировался как торговый город. В 1858 году один из первых кварталов был отдан Амурской компании для строительства торговых сооружений. В 1907 году на месте Гостиного двора возводится выразительное, интересное по своей архитектуре здание торговых рядов «Мавритания», в котором также прослеживаются мотивы готики.

Необычное название здания «Мавритания» до сих пор остается загадкой. Возможно, оно дано благодаря уникальной архитектуре и элементам псевдоготики: стрельчатые окна и башенки на крыше. «Мавритания» была построена по проекту архитектора В.К. Олтаржевского на средства городского самоуправления.

Здание бывших торговых рядов одноэтажное, кирпичное. Первоначально имело единое внутреннее пространство, предназначавшееся для размещения торговых прилавков и киосков. В основном там торговали хлебом, мукой и мясом: «Архитектурное решение фасадов здания стилизовано под готику и по своему построению близко к зданию торговых рядов в Калуге» [3, с. 22].

В плане «Мавритания» представляет собой прямоугольник, характерный для базиликальных типов сооружений. Базилики появились в Древнем Риме, где служили судебными залами, рынками. Конструкция этих зданий в культовых целях стали использовать в средневековой Европе. Вытянутое в плане прямоугольное здание воплощало постепенное движение к алтарю, человек проходит путь покаяния и очищения. Это давало ему веру и надежду войти в Царствие Небесное.

«Мавритания» любопытна по своей архитектуре: «Протяжённый фасад, обращенный на площадь, не вызывал ощущения монотонности благодаря тому, что был расчленён щипцами. Ось симметрии подчеркивалась декорированным щипцом центральной частью и фланговыми многощипцовыми шатрами. Здание огибает массивный карниз с аркатурным поясом. Сгруппированные по три, стрельчатые оконные проемы чередуются с массивными полуколоннами, переходящими над карнизом в пинакли с конусовидными крышами. В сущности, здание выполнено в духе эклектики, с формами и элементами псевдоготики, каковыми являются, например, стрельчатое, крупных размеров окно-дверь, многоступенчатые композиции аттиковых стенок» [4, с. 53].

История здания довольно интересна. Изначально это был речной вокзал. В 1970-1972 годах «Мавритания» реставрируется по проекту архитектора Э.В. Брейша для размещения в нем лабораторий Амурского КНИИ ДВО СССР. В настоящее время там располагается Институт геологии и природопользования ДВО РАН.

Архитектурный облик города Благовещенска формировался достаточно поздно, именно поэтому для него характерен синтез художественных стилей. Для амурских зодчих готика была диковинкой, но несмотря на это, некоторые элементы готических мотивов можно увидеть в исторических памятниках Благовещенска.

Таким образом, в Благовещенске готическая конструкция храма была использована при строительстве Римско-католического костела Могилевской архиепархии, а позднее элементы готики оказались применены в торговых рядах «Мавритания». Архитектура Благовещенска отличалась простотой планировочного решения, небольшими размерами сооружений, эклектически-стилизаторским

характером, что было вполне органично для города, образованного в конце XIX столетия.

Из исследования становится очевидно, что готика не являлась ведущим стилем в городе. Тем не менее амурские зодчие XIX века применяли её элементы при возведении благовещенских сооружений. С одной стороны, это было обусловлено историко-практической необходимостью, с другой – диктовалось исключительно художественными веяниями и предпочтениями мастеров, творивших на амурской земле.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. История Амурской области с древнейших времён до начала XX века / под ред. А.П. Деревянко, А.П. Забияко. – Благовещенск: Издательская компания «РИО», 2008. – 424 с.
2. История Благовещенска: в 2 т. Т. 1 / Серия «Благовещенск. Из века в век», 1856–1917. – Благовещенск: ОАО «Амурская ярмарка», 2009. – 464 с.
3. Памятники истории и культуры Амурской области / Н.Л. Горкавенко, Л.П. Жеревчук и др. Аннотированный список. – Благовещенск: Институт истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока, 1991. – 136 с.
4. Холкина Т.А., Чаюн Л.А. Архитектурное наследие Благовещенска / Серия «Благовещенск. Из века в век». – Благовещенск: ОАО «Амурская ярмарка», 2006. – 112 с.
5. Кириллов, В.В. Феномен готики в русской архитектуре XVIII – начала XX вв. // Академия художеств СССР. – 1988. – № 5. – С. 234-241.
6. Большая советская энциклопедия. Статьи. Готика. – Режим доступа: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/012/181.htm>. – 11.10.2020.



## ИСТОРИЯ РОССИИ

УДК 94(47)

### ПАТРИАРХ НИКОН И ВЛИЯНИЕ ЕГО РЕФОРМ НА ПОЛИТИКУ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА И ДУХОВНУЮ ЖИЗНЬ СТРАНЫ

С.И. Пустоленко,  
студент 2-го курса бакалавриата  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Никита Минов, более известный как Никон, родился в 1605 году в семье крестьянина.

Обучившись грамоте, мальчик ушёл в Макарьев-Желтоводский монастырь, постигал книжность. После смерти отца Никита женился, принял священство и получил приход в Москве. Трое детей Никиты умерли во младенчестве, что потрясло его и было понято как знак свыше [4].

В Анзерском скиту будущий патриарх принял монашество, своё новое имя и впредь был известен как Никон. Произошло это в 1635 году.

Позже, через года 4 (это был 1639), он прибыл в Кожеозерский монастырь, а в 1643 году его избрали в игумены. В 1646 году Никон поехал в Москву, где, согласно обычаю, явился на поклон к молодому государю – Алексею Михайловичу. Он произвёл на царя хорошее впечатление, был оставлен в Москве, а также посвящён в архимандриты Новоспасского монастыря, где располагалась родовая усыпальница Романовых. Царь часто посещал данное место с целью молиться за упокой предков своих. Сильнее сблизившись с будущим патриархом, Никону было приказано ездить к нему во дворец на беседы каждую пятницу. Они в основном носили духовный характер, но также и политический. Царь, обладая общительной натурой, после опалы боярина Морозова жизненно нуждался в друге и советнике. Будущий патриарх отлично подходил на вакантное место [3].

Он, согласно благожелательности новообретённого друга, стал просить его за помощь угнетённым и обиженным, что было по нраву царю. Заняв исключительное положение в Москве, приобретя всеобщую любовь, в 1648 году Никона рукоположили в Митрополиты Новгородские [3].

С новым титулом, Никон начал усердно проводить в жизнь идеи московского «кружка ревнителей благочестия», к числу которых принадлежали царский духовник Стефан Вонифатьев, а также будущие враги Никона – Неронов, Аввакум, Лазарь и прочие. Через этот кружок было направлено устремление восстановить более живое общение паствы и пастырей. Никоном было запрещено в своей епархии «многогласие», был противником хомового пения, что уродливо растягивает слова, ввёл в богослужбную практику пение на греческом языке, наряду со славянским, и, «на славу прибрав клиросы предивными певчими и гласы преизбранными», устроил, по киевскому и греческому образцу, «пение одушевленное, паче органа бездушного» [4].

Царь, услышав сиих певчих, с которыми Никон приезжал в Москву, по тому же образцу решил устроить и в своей придворной церкви. Согласно мысли митрополита, многогласие и порченное пение были, наконец, запрещены повсеместно московским Патриархом Иосифом, получив предварительно согласие на подобный шаг у константинопольского патриарха.

Новгородцы не любили Никона за его властолюбие и взыскательность, несмотря на устраиваемые им богадельни и раздачи хлеба во время голода [5].

После смерти патриарха Иосифа, Никон, согласно царскому желанию, был избран на его место в 1652 году. Царский избранник в ответ на это стал «ломать комедию» и идти в отказ. Тогда государь, будучи окружённый боярами и народом, в Успенском соборе, перед мощами святого Филиппа, до этого перенесёнными сюда из Соловецкого монастыря, поклонился ему в ноги Никону и со слезами на глазах умолял того принять патриарший сан, на что тот наконец согласился, но при том лишь условии, что все будут почитать его как «архипастыря» и «отца верховейшего», а также дадут ему устроить церковь, согласно его замыслу. Царь, бояре и духовные власти поклялись в этом. Действия Никона в подобной ситуации вполне можно расценивать как желание принизить светскую власть царя перед властью патриарха [5].

В личной же судьбе патриарха одну из важнейших ролей сыграло его понимание на само значение патриаршей власти как таковой. По словам Ю.Ф. Самарина, Никон хотел «основать в России частный национальный папизм» [1]. «Священство царства преболее есть», – говорил патриарх. Связь между властью светской он иллюстрировал согласно примеру Солнца и Луны, через которые «Всемогущий Бог показал нам власть архиерейскую и царскую». Патриарх, как считал Никон, есть образ самого Христа, глава церкви, и потому другого «законоположника» она не знает. Он не подлежит суду мирян, даже епископы не имеют на то право, как они находятся в подчинённом положении, лишь собор патриархов имеет право на приговор в отношении равного себе. Никон выказывал недовольство, суть которого заключалась в том, что «государь расширился над церковью и весь суд на себя взял», в то время как именно церковный суд должен разбираться со многими делами. Согласно подобной точки зрения, патриарх критиковал Уложение 1649 года, по которому духовный суд ушёл в подчинение светскому.

Несмотря на всё это, Царь любил Никона и уважал патриарший сан, и посему предложил своему «собинному другу» принять титул «великого государя». В 1654, уезжая в поход, Никону царём был поручен надзор за управлением государством и заботу о царском семействе, которое вместе с ним переехало, из-за моровой язвы, из Москвы в Вязьму. Это вызвало народное неудовольствие, а потому в 1656 Никоном была обнародована грамота, где через Священное Писание доказывал, что убежать от бедствия – не является грехом. На время, что царь отсутствовал в Москве (1656-1657), из-за неудачной войны со Швецией (которая, однако, была предпринята именно под влиянием Никона), Патриарх оказался полновластным распорядителем по всем государственным делам, правосудие, административные дела – всё в Его власти. Своим высокомерием и властолюбием, своим беспрестанным вмешательством в мирские дела он вооружил против себя бояр.

В обширной патриаршей области Никон являлся полновластным распорядителем. Вопреки Соборному Уложению, воспрещавшему патриарху и вообще духовенству приобретать недвижимые имения посредством покупки, царь дал разрешение патриарху на покупку новых земли и вотчин, чем тот и воспользовался. Также Никон основал монастыри – Новый Иерусалим (Воскресенский близ Москвы, основан в 1655), Иверский (близ Валдая, основан в 1652) и Крестного (близ озера Онега, основан в 1656), – все эти территории всецело подчинены лично Никону. Эти монастыри скоро

превзошли в своём богатстве и могуществе даже древнейшие обитатели, не без поддержки государя. Получив значительные пожалования, земли, право суда на колоссальных территориях, Никон, однако, считал это само собой разумеющимся: «И мы за милостыню царскую не будем кланяться... так как примет [царь] за то сторицею и живот вечный наследит», – писал он [3].

Крупные материальные средства сочетались с абсолютной властью в мирских и церковных делах, что вполне подходило человеку, именуящему себя «Великим Государем».

Произошедшие события были по большей части имели цель возвысить Церковь не как инструмента власти в руках царя, а как раз на преодоление существовавшего цезарепапизма. В итоге это сыграло как раз наоборот – на усиление власти монарха, т.к. будущие монархи увидели на что способен человек наделённый абсолютной светской и духовной властью. Та же Екатерина II изъяснялась в адрес опального патриарха следующим образом: «Никон — личность возбуждающая во мне отвращение... Подчинить себе пытался Никон и государя: он хотел сделаться папой...» [2].

В делах духовных Никон, по большей части, стремился преодолеть образовавшийся застой и вакуум, в котором пребывала Русская Православная Церковь, централизовать её, а также объединить существовавший православный мир.

Так, он выказал наибольшую ревность к исправлению книг, но, вообще, подобные начинания проявили себя ещё при патриархе Иосифе. При исправлении церковных книг уже тогда стали обращаться к сравнению с греческими подлинниками. Уже в 1649 в Москве трудился Елифаный Славинецкий, ставший при Никоне (вместе с Арсением Греком) главным справщиком и действовавший в качестве переводчика не только в интересах церкви, но и на пользу гражданского просвещения. При Никоне греческий элемент, его авторитет окончательно упрочились [3].

Патриарх был искренним сторонником идей «Книги о вере» Нафанаила, разойдясь в этом со сторонниками Стефана Вонифатьева. Никон испытал наиболее сильное влияние со стороны приезжавших в Москву за милостыней греческих иерархов, т.к. был особенно убеждён в их православии.

Под эгидой Патриарха, старцы из всевозможных территорий, в том числе из упразднённого в ту пору белорусскими католиками и униатами православного оршанского Кутеинского монастыря, занимались переводами на русский язык литовско-польских хроник и прочих книг.

В 1654 патриарх созвал собор, и тот постановил править богослужебные книги только по древним рукописям – греческим и славянским. Подобный приговор собора не был подписан епископом Коломенским Павлом и несколькими архимандритами и протопопами, в числе которых были – Неронов, Аввакум и другие, восставшие против передачи дела исправления книг в руки киевлян и греков, православие которых считалось весьма сомнительным.

Никон в 1656 году вновь созвал собор, на который были приглашены бывшие тогда в Москве патриарх Антиохийский Макарий и митрополиты Сербский, Никейский и Молдавский. Этот собор одобрил исправленный Никоном Служебник и книгу «Скрижаль», а также предал проклятию придерживавшихся двуперстного сложения. Павла, митрополита Коломенский, лишили сана и сослали, Неронова, Аввакума, Логгина, Данило и других подвергли ссылке или заточению. Впрочем, в отношении к богослужебным книгам патриарх не отличался ригоризмом, требовал от своих противников покорности власти.

В глазах раскольников Никон был виновником нарушения былого, древнего благочестия, а потому последователи новой, господствующей церкви стали называться «никонианами».

Помимо того, что были внесены изменения в книгопечатание, греки были поставлены во главу угла, Никон реформировал традиции и правила обрядные. Так, к примеру «Исус» стал Иисусом, а крещение проводится 3 перстами, а не двумя, что было воспринято старообрядцами как ересь.

Большой Московский собор 1667 года, низложивший Никона, подтвердил решение собора 1656 года о том, что все те, кто крестятся двумя перстами – еретики, а также анафематствовал всех не принявших реформу. В дальнейшем, приверженцев дореформенной богослужебной традиции, старообрядцев, прозвали раскольниками, преследовали огнём и мечом [5].

Среди старообрядцев патриарх за те жестокие гонения, что стали результатом реформ обрёл прозвище «Никон-Антихрист».

Удалось ли Никону объединить Церковь? Нельзя дать однозначного ответа. С одной стороны, Никон вдохнул жизнь в церковь, соединил традиции греков, униатов и русских, объединил православных верующих в одно целое, но с другой стороны, более ортодоксальное духовенство приняло эти идеи в штыки, раскол – как результат и до сих пор он не преодолен.

Никон, среди православных священников не знавший равных по власти, не осуществил в полной мере того, к чему стремился в своём пути, верящий в свою непогрешимость, лишился своей самой главной опоры – царя, а в стремлении преодолеть один кризис Церкви, создал новый. Но он не был однозначным злом, каким его малевали правители последующих времён и знать. Простой люд любил Никона, т.к. тот во все времена своей деятельности не гнушался помощью и заступничеством перед простыми людьми. Привнесённые элементы оживили церковь, убранные элементы, уродующие ритуалы, к примеру, хомовое пение, облагородили церковь, да и просветительской деятельностью Патриарх не забывал заниматься. Чрезвычайная амбициозность, консервативность знати стали камнем преткновения, а позже и могильным в деяниях Никона.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Брокгауз-Ефрон. «Энциклопедический словарь, т. XXI». – СПб., 1890-1907.
2. Екатерина II. «О Старообрядчестве». 1763 г.
3. Шушерин, иподиакон при патриархе Никоне. «Известие о рождении, воспитании и житии святого Никона». – М., 1871.
4. Архимандрит Аполлос. «Начертание жития и деяний Никона». – М., 1852.
5. Гиббенет. Историческое исследование дела патриарха Никона. – СПб., 1882-1884.

УДК 94(47)

## РОЛЬ РУССКОГО ФОЛЬКЛОР В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ НАРОДА ДРЕВНЕЙ РУСИ

Г.В. Юлдашев,  
студент 2-го курса бакалавриата  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Фольклор – одна из основополагающих частей культуры любого народа. Фольклор можно считать отражением национальной души, так как он вобрал в себя всю бытовую подноготную жизни наших предков. Фольклор был тесно связан с жизнью людей, так как через устное народное творчество люди передавали из поколения в поколения накопленные знания.

Среди всех жанров русского фольклора можно выделить именно обряды, сказки, былины, так как они в наиболее полной мере отражают в себе многовековой опыт русского народа, а также отражают процесс формирования национального самосознания.

Начать стоит с обрядов. Именно обряды объединяют в себе почти все традиции наших предков. Без них не обходилось ни одно событие или мероприятие. Обрядовый фольклор включает в себя сам обряд, а также своеобразный пояснительный комментарий к нему, раскрывающий семантику обрядового действия. Включает в себя календарный фольклор, семейно-обрядовый фольклор, окказиональный фольклор (связанный с обрядами по случаю: засухи, эпидемии, строительства нового дома и др.). В жизни русского народа обряды играли значимую роль. Из века в век, народ складывал их на основе многовекового опыта предшествующих поколений. Обряды имели под собой ритуально-магическое значение, содержали правило поведения человека в быту и труде. Особое внимание крестьяне уделяли посевам зерновых. В некоторых местностях совершали обряды, направленные на увеличение урожая. Так, на Смоленщине в ночь на Ивана Купалу девушки вместе с парнями ходили по домам; хозяева непременно угощали их специальным обрядовым блюдом «кулагой», в ответ на что девушки пели небольшие песенки, которым в народном сознании приписывалась магическая сила [3]. Русские обряды генетически связаны с обрядами других славянских народов и имеют типологическое сходство с обрядами многих народов мира.

Пословицы и поговорки – кладесь всех знаний и накопленного опыта русского народа. Наверняка вы слышали такие пословицы, как «Один в поле не воин», или «Без труда не вытащишь рыбку из пруда». Именно так народ и передавал свои знания и опыт из поколения в поколение, из уст в уста [2].

Былина – сказы о русских богатырях, героях, который составлял народ Древней Руси.

Илья Муромец – богатырь, который являются частым гостем русских былин, можно даже его обозначить как самым «популярным» героем русских былин. Он полностью посвятил себя защите земли русской, человек, который был лишен страха, обладал огромным опытом и мудростью. Самое главное, что русский народ видел его

обычным христианином, который отличался огромной силой, терпением, решительностью, и спокойствием. Рождённый в селе Карачарове, то что под Муромом, в семье христианина Ивана Тимофеевича. Местные жители могли показать даже ту избу, где жил знаменитый богатырь. Но существовал ли наш герой на самом деле? Илья муромец – единственный герой русских былин, который был причислен к лику святых, а в православных календарях 19 декабря празднуется как «память преподобного Ильи Муромца, в XII веке бывшего». [1]. Ещё одно доказательство существования русского богатыря это мощи Илии Муромца, которые и по сей день покоятся в Ближних Пещерах Киево-Печерской лавры. Часть мощей Илии – средний палец левой руки – находится в Спасо-Преображенском монастыре города Мурома.

Это может подтвердить мысль о том, что герои русских былин имели свои прототипы, которые имели место быть в реальной жизни.

Какой можно сделать вывод? Фольклор можно и нужно использовать в изучении истории народа, ведь именно фольклор может содержать в себе не только многовековой опыт, традиции, знания, но и реальные исторические факты. Но есть одна проблема: нельзя его считать надёжным источником, так как фольклор передавался из уст в уста, и пока он дошел до нас, он мог исказиться, измениться и потерять тот смысл, который был в него изначально вложен.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Богатыри. Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 4 т. – СПб., 1907-1909.
2. Пословица. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А.Н. Николюкин. Институт научной информации по общественным наукам РАН. – М.: Интелвак, 2001. – Стб. 763.
3. Русская мифология. Энциклопедия. – М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2006. – С. 64.





## ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ

УДК 94

### ПАСХАЛЬНОЕ ВОССТАНИЕ 1916 Г. В ИРЛАНДИИ: ПУТЧ ИЛИ РЕВОЛЮЦИЯ?

Н.Е. Очкуров,  
студент 2-го курса бакалавриата  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Власть над Ирландией англичане установили еще в XII веке, последующие несколько столетий колонизация ирландских земель значительно увеличивалась. В начале XIX века Ирландия уже полностью подчинялась законам Великобритании, и целиком зависела от Лондона. На протяжении XIX века Ирландские политики пытались добиться независимости конституционным путем, такой из попыток был законопроект о Гомруле (англ. Home Rule «самоуправление»), который предполагал собственный парламент и органы самоуправления при сохранении британского господства на острове. Британия многократно отклоняла его, но в сентябре 1914 года британское правительство всё-таки одобрило законопроект, но реализация его была отложена в связи с началом Первой мировой войны. У мужской половины населения Ирландии стоял непростой выбор: сражаться и погибать «за короля и государство» (т.е. Великобританию) или же биться за свободу собственной страны – Ирландии? И всё же Ирландцы записывались добровольцами в Британскую армию, но это вызывало неприятие среди населения.

Пока Британия была прикована к европейскому театру военных действий, её внимание было отвлечено от ирландских проблем, которые казались решены после принятия Гомруля. Поэтому в 1914 году, через месяц как Великобритания объявила Германии войну, в Ирландском республиканском братстве (далее ИРБ) состоялось заседание, на котором было решено организовать восстание раньше, чем закончится война, и принять от Германии любую помощь, предложенную ей.

К ИРБ решили присоединиться такие организации, как Ирландские добровольцы, Ирландская гражданская армия, организация Cumann na mBan.

Ирландские добровольцы к тому времени разделились на две группы: первая во главе с Оуэнэм МакНейллом выступала в поддержку Британии, считав, что восстание возможно только в случае поддержки населения. Другая более малая группа во главе с поэтом Патриком Пирсом поддерживала идею восстания и сформировала свой штаб.

Ответственность за подготовку возложили на Тома Кларка (ИРБ) и Шона МакДермотта (ИРБ). Патрик Пирс отвечал за военную организацию, Джозеф Планкет отвечал за военные операции, а Томас Макдон отвечал за обучение. В мае 1915 года в ИРБ был создан военный комитет, в который также вошли Пирс, Планкетт и Кент для составления плана восстания. Что касается ИГА, то глава Джеймс Конноли, – теоретик марксизма и социалист, не был посвящен в планы ИРБ и хотел поднимать восстание

своими силами если остальные партии будут бездействовать. Тем не менее, лидеры ИРБ встретились с Конноли и убедили его примкнуть к ним.

Проблему нехватки людей ИРБ решило следующим образом: в апреле 1915 года Джозеф Планкет пробрался в Германию, где начал проводить переговоры с Роджером Кейсментом, британским дипломатом, который разделял взгляды о независимости Ирландии. Была достигнута договоренность о том, что немецкий десант в день восстания высадит на западном побережье пленных ирландцев в целях отвлечь внимание англичан, в то время как восставшие в Дублине захватят административные здания и выдвинут соседям колонизаторам ультиматум – независимость или война на два фронта. Вопрос с оружием также был решен в ходе переговоров с немцами. 9 апреля 1916 г в Ирландию морским путем было выслано 20 тыс. карабинов, 1 млн патронов, 10 пулеметов. Но ни тому, ни другому сбыться не было суждено: корабль с оружием «Ауд», был перехвачен англичанами, и попытки призвать на помощь германские отряды тоже провалились.

Несмотря на то, что обещанные оружие и войска не были доставлены, Ирландцы не стали откладывать восстание. Британия в это время готовилась к контрнаступлению против Германии во Франции. Ирландцы рассчитывали на то, что англичанам просто будет не до того, что происходит в Дублине.

Восстание было назначено на 24 апреля 1916 года, по замыслу руководителей ополченцы должны были захватить ряд важнейших стратегических пунктов ирландской столицы. Основным документом восстания стала Республиканская декларация. Авторы ее – Пирс и Конноли – призывали народ к оружию во имя его права «неограниченно и полно владеть своей страной и распоряжаться ее судьбами». Они обещали ирландцам всю полноту демократических свобод, счастье и процветание всей нации [2, с. 123].

Лидерство в восстании на себя взял на себя Джеймс Конноли. Изучая опыт восстания рабочих в Москве 1905 года, он решил, что оппозиционеры в городских боях смогут победить регулярные войска. Он представлял улицы горными проходами которые легко оборонять. Но здесь Конноли упустил из виду, что улиц в городе гораздо больше.

24 апреля 1916 года восставшие начали захватывать административные здания. Порядка 400 бойцов за независимость оказались в Главпочтамте Дублина, который стал штабом восстания. Был также взят Банк Ирландии и ещё ряд помещений. Поскольку почтамт был хорошо виден издали, на нём вывесили два флага новой республики: зелено-бело-оранжевый триколор и флаг с традиционной золотой арфой Ирландии на зелёном поле. Впервые за 700 лет над Дублином развевался флаг свободной Ирландии. Там же, у почтамта, Патрик Пирс, один из лидеров повстанцев, провозгласил независимость республики. Помимо этого, были заняты позиции в здании четырёх судов, здание дублинской мэрии. Но главные пункты тактического плана – удержать район, окружающий Дублинский замок, – не удалось, даже несмотря на то, что там слабая охрана. Недостаточное количество оружия и нечеткость действий послужили причиной неудачи двух важнейших операций – вывести из строя телефонную станцию и попыткой овладеть Дублинским замком.

Реакция ирландских граждан была враждебна, их возмущало то, что их город разрушают, женщины швыряли помидорами в мятежников. Бедная часть населения воспользовалась хаосом и занялись мародерством в центре Дублина. В целом дублинцы мятежникам не сочувствовали [3, с. 218-219].

25 апреля британские власти ввели в Ирландии военное положение. Силы англичан к тому времени имели в немедленной готовности лишь 400 солдат, поэтому их отпор в первые дни был довольно хаотичен. Британцам помогло то, что ирландцы не

захватили ни портовые зоны, ни вокзалы, на эти объекты королевская армия отсылала свои резервы и артиллерию. В Дублине было 16 тыс. английских солдат. К этому моменту восставшее поняли, что их планы обречены на провал.

Англичане с помощью артиллерии обстреляли главный штаб восстания – главный почтамт. Обстрелянный зажигательными снарядами он был настолько охвачен пожаром, поэтому удерживать его уже не было смысла.

К исходу дня в пятницу Джеймс Конноли получил два опасных ранения. Днем в субботу сдался Патрик Пирс. Все опорные пункты восстания были капитулированы.

После разгрома восстания сдавшиеся лидеры были зверски расстреляны британскими карателями. Несколько тысяч человек были брошены в концлагеря.

Учитывая всю обстановку, нужно признать, что восстание, рассматриваемое как чисто военная операция без поддержки населения, нельзя назвать революцией, и не привела к изменениям жизни общества. Поэтому с уверенностью можно сказать, что это был путч. Восстание произошло в тот момент, когда в Ирландии еще не сложилась революционная ситуация.

На этот счет есть и другое мнение. В.И. Ленин выступал против несостоятельных попыток объявить восстание «путчем», он отмечал: «Ирландское национальное движение, имея за собой века, проходя через различные этапы и сочетания классовых интересов, выразилось, между прочим, в массовом ирландском национальном конгрессе в Америке... высказавшемся за независимость Ирландии, – выразилось в уличных битвах части городской мелкой буржуазии и части рабочих, после долговременной массовой агитации, демонстраций, запрещения газет итд. Кто назовет такое восстание путчем, тот либо злейший реакционер, либо доктринер, безнадежно неспособный представить себе социальную революцию как живое явление» [2, с. 124].

Пасхальное восстание хоть и было провальным, но это дало вдохновение ирландскому народу на будущие гражданские войны, что впоследствии позволило Ирландии в 1949 году провозгласить себя независимой республикой.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов.

1. Джексон Т.А. Борьба Ирландии за независимость. – М.: Издательство иностранной литературы, 1949. – 362 с.
2. История Ирландии / Л.И. Гольман [и др.]. – М.: Мысль, 1980. – 390 с.
3. Невилл, П. Ирландия: история страны / Питер Невилл; перевод с англ. Н. Омелянович. – М.: Эксмо; Санкт-Петербург: Мидгард, 2009. – 351 с.



# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

УДК 372.893

## ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К УРОКАМ ИСТОРИИ

**В.А. Абиденко,**

магистрант

историко-филологического факультета

Благовещенского государственного педагогического  
университета

Формирование квалифицированного специалиста начинается с перспективной подготовки к преподаванию курса истории, а затем выливается непосредственно в подготовку к уроку. Сам урок – это результат и мерило всей предшествующей работы.

Умение видеть перспективу помогает учителю распределить по этапам обучения формирование у учащихся знаний и выработку умений [2, с. 7-8].

Основным документом, которым учитель должен руководствоваться, является школьная программа по предмету. В программе ставятся задачи изучения курса, его разделов, раскрываются ведущие проблемы. Учитель должен представлять структуру и ориентироваться в содержании этого документа.

Существенным является отношение учителя к учебнику. Учебник для учителя должен стать предметом глубокого изучения. Без знания содержания учебника невозможно вести преподавание и контролировать знания учащихся.

Перспективная подготовка учителя к преподаванию предмета включает и работу с методическим аппаратом учебника. Готовясь к уроку, учитель должен иметь представление о тех, к кому он идет на урок, об учащихся, об уровне их знаний, умениях. Иногда учителя ссылаются на то, что они пришли в неизвестный им класс. Но курс истории изучается с 6 по 11 класс. Преподаватель обязан иметь представление об уровне знаний и умений учащихся каждого класса.

Одним из важных этапов подготовки учителя к урокам, является работа с методической литературой: учебники по методике, монографии, журнальные статьи. Все это преподаватель прорабатывает заранее, с тем чтобы использовать в своей работе.

Учитель планирует типы и виды уроков на основе традиционных и инновационных педагогических технологий. Сегодня на каждом уроке максимальное внимание должно уделяться видам и способам самостоятельной познавательной деятельности учащихся. При подготовке к уроку учитель определяет конкретные задания для школьников.

Например, проводится «Урок-дискуссия». Преподаватель заранее разрабатывает вопросы дискуссии, рекомендует литературу и проводит консультации по данной теме. Учащиеся должны иметь представление, как готовиться к конкретному занятию.

В настоящее время на уроках широко используются презентации, подготовленные учителем или учащимися. Но к презентации учитель должен тщательно готовиться.

Учебник – важнейшее орудие труда учителя. На основании учебника

преподаватель формулирует цели и задачи уроков. Материал в учебнике построен в определенной логической последовательности, но, готовясь к уроку, учитель имеет право предложить свою логическую структуру. Подбор дополнительной литературы определяется содержанием учебника. Учебник дает возможность правильно определить формы занятий, средства, методы и методические приемы обучения.

Таким образом, учебник является основным источником в общении, в воспитании и развитии учеников. Данная статья подготовлена на базе учебника по истории России [1].

Семьдесят пять лет назад отгремели последние залпы Великой Отечественной войны – справедливой, освободительной войны нашего народа за свободу и независимость своей Родины против фашистской Германии и ее союзников. Основную тяжесть этой чудовищной войны вынесли на своих плечах наши солдаты – и генералы, и рядовые – все наши соотечественники. Мы должны ими гордиться. Это была Великая война, ибо от ее исхода зависело будущее не только одной нашей страны, но и всей планеты. Великой эта война была еще и потому, что такого беспримерного героизма, такой воли к победе всего народа, от мала до велика, история XX века еще не знала.

В настоящее время делаются попытки переоценки итогов Второй мировой и Великой Отечественной войны. Снижается роль и значение советского народа в победе над фашистской Германией. Об этом очень много говорят и пишут в странах Европы и США.

Великая Отечественная война изучается в десятом классе, основным источником в изучении данной темы для учащихся, и для учителя является учебник [1]. В учебнике представлены шесть параграфов, каждый параграф – это конкретная тема.

- Параграф 20 «СССР накануне Великой Отечественной войны».
- Параграф 21 «Начало Великой Отечественной войны. Первый период войны (22 июня 1941 – ноябрь 1942 г.)».
- Параграф 22 «Поражения и победы 1942 г. Предпосылки коренного перелома».
- Параграф 23 «Человек и война: единство фронта и тыла».
- Параграф 24 «Второй период Великой Отечественной войны. Коренной перелом (ноябрь 1942-1943 г.)».
- Народы СССР в борьбе с фашизмом. Материал для самостоятельной работы и проектной деятельности.
- Параграф 25 «Третий период войны. Победа СССР в Великой Отечественной войне. Окончание Второй мировой войны».
- Советская разведка и контрразведка в годы Великой Отечественной войны. Материал для самостоятельной работы и проектной деятельности.

Материал данной темы представлен: текстами наглядностью, документами, системой вопросов и заданий, рубрикой «Честь и слава Отечества».

В помощь для изучения предлагается список тем проектов, список персоналий, перечень понятий, список литературы и интернет-источников [1, ч. 3].

Вся система вопросов и заданий направлена на развитие мыслительной познавательной деятельности учащихся:

- а) вопросы и задания для работы с текстом параграфа;
- б) работаем с картой;
- в) изучаем документ;
- г) думаем, сравниваем, размышляем.

Все вопросы и задания даны в двух вариантах:

- репродуктивного характера;
- творческо-поискового и исследовательского.

Подготовка учителя к каждому уроку начинается с изучения содержания

конкретной темы.

1. Определение структуры параграфа: наличие пунктов в параграфе, документов, иллюстраций, карт.

2. Знакомство с содержанием всех вопросов и заданий.

3. Изучить содержание документов.

4. Обращаем внимание на рубрику «Подведем итоги».

5. Чтение текста параграфа и ответы на вопросы и задания.

6. Определение и планирование методики изучения данной темы.

Исторический документ – важнейший источник в познании прошлого. Использование документа в учебном процессе является обязательным. Работа учителя с документами – необходимый этап в подготовке в целом к изучению темы и к отдельному уроку.

Основные приемы работы с документами:

1. Учитель, прочитывая документ, анализирует его, ставит вопросы к документу и отвечает на эти вопросы, исходя из содержания документа.

2. Ученики прочитывают документ и отвечают на поставленные к документу вопросы.

3. Ученики читают документ, анализируют его, ставят вопросы и отвечают на эти вопросы.

Такая система работы с документом направлена на формирование определенных умений учащихся по степени усложнения.

Большинство документов помещены в учебнике, но учитель имеет право привлекать и новые документы по теме или давать задания учащимся подобрать исторические документы по конкретному событию или вопросу.

Наглядность является важнейшим средством в изучении исторического материала. Учитель, готовясь к уроку, определяет место и функции каждого вида наглядности в процессе изучения истории.

Например, документальная фотография отображает конкретное событие, участников этих событий, таблицы, схемы, графики показывают последовательность событий, взаимосвязь между отдельными фактами, развитие событий и т.д.

Пример: таблица «Соотношение сил СССР и Германии к 1.01.1944 г.», таблица «На Советско-Германском фронте на 1.01.1944 г.» [1, ч. 2, с. 56].

Учитель анализирует содержание таблиц и определяет методику работы с таблицами на уроке.

Документальная фотография «В блокадном Ленинграде 1942 г.». Как иллюстрация для рассказа о жизни людей в осажденном Ленинграде [1, ч. 2, с. 21].

Программа на изучение темы Великой Отечественной войны отводит 5-6 часов. Это крайне недостаточно. Мы предлагаем, исходя из текста учебника, другой вариант – 12 часов. Где берем дополнительное время? Это часы, отведенные на повторение, передача некоторых тем на самостоятельное изучение. Учитель, творчески работающий имеет возможность выстроить иную структуру последовательности изучения материала. Преподаватель определяет не только содержание конкретного урока, но и тип, вид, форму урока, виды самостоятельной деятельности учащихся.

Тема уроков	Тип и форма урока	Виды самостоятельной деятельности учащихся
1. СССР накануне Великой Отечественной войны.	Тип вводный, форма традиционный	Каждый ученик ведет сбор материала по теме: «Мои родственники в годы Великой Отечественной войны».

2. Начало Великой Отечественной войны. Битва за Москву.	Тип изучения материала традиционный	нового форма	Опережающее задание: прочитать дома до урока параграф 21 п. 1. Определить по карте: какова была судьба стран Европы в 1939-1940 гг.
3. Блокада Ленинграда.	Тип изучения материала традиционный элементами инновационных технологий	нового форма с	Учащиеся готовят презентации на тему: «Жизнь ленинградцев в годы блокады».
4. Ситуация на фронте весной 1942 г. Планы сторон.	Тип изучения материала форма урок-практикум	нового форма урок-	Составление таблицы на основании содержания учебника.
5. Битва за Сталинград.	Тип изучения материала традиционный элементами докладов учащихся	нового форма с докладов	Подготовка докладов по конкретным вопросам.
6. Партизанское и подпольное движение.	Тип изучения материала форма урок-конференция	нового форма урок-	Подготовка к конференции.
7. Образование антигитлеровской коалиции. Итоги первого этапа войны.	Тип изучения материала форма урок-семинар	нового форма урок-	Подготовка выступлений по вопросам семинара.
8. Человек и война: единство фронта и тыла.	Тип изучения материала форма урок-практикум	нового форма урок-	Подготовка презентации по конкретным видам заданий.
9. Коренной перелом в ходе Великой Отечественной войны.	Тип изучения материала форма урок-лекция	нового форма урок-	Работа с документами.
10. Итоги второго этапа Великой Отечественной войны.	Тип изучения материала форма урок-дискуссия	нового форма урок-	Подготовка к вопросам дискуссии.
11. Третий период Великой Отечественной войны.	Тип изучения материала форма урок-семинар	нового форма урок-	Подготовка по вопросам семинара.
12. Итоги Великой Отечественной войны и Второй мировой войны.	Тип изучения материала форма урок-конференция	нового форма урок-	Подготовка к конференции, использование Интернета.

Каждый учитель имеет право предложить свой вариант последовательности и методики изучения темы Великой Отечественной войны.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. История России. 10 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч. Ч. 1 / М.М. Горинов, А.А. Данилов, М.Ю. Моруков; под ред. А.В. Торкунова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2017. – 175 с., Ч. 2 – 176 с., Ч. 3. – 160 с.
2. Озерский И.З. Начинающему учителю истории: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.

3. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 304 с.
4. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
5. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.



УДК 372.893

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

**Я.А. Акимова,**  
студент 5-го курса бакалавриата  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

В настоящее время основной тенденцией общественного развития является расширение информационного пространства, поэтому образование испытывает постоянную необходимость в модернизации и поиске более эффективных методов работы. Создание оптимальных условий для формирования познавательных интересов учащихся является ведущей педагогической идеей. Познавательные интересы формируются при помощи наглядных средств.

Существует несколько классификаций наглядных средств обучения. Согласно классификации по внешним признакам средства наглядного обучения делятся на печатные (картины, иллюстрации, карты, аппликации, схемы, таблицы), экранные (кинофильмы, видеозаписи), звуковые (звукозаписи), компьютерные (графические изображения: картины, рисунки, графики, таблицы). По характеру исторического образа и содержанию выделяют предметную (макеты, модели, музейные экспонаты), изобразительную (картины, иллюстрации, рисунки, аппликации, кинофильмы) и условно-графическую наглядность (карты, схемы, графики). По особенностям содержания исторического материала средства наглядного обучения делятся на подлинные исторические памятники или их изображения, реконструкции памятников, событий и явлений прошлого, схематические материалы, графики, схемы, плакаты [2, с. 113]. По степени обобщения исторических фактов средства делятся на вещественные памятники прошлого, изображения и иллюстрации документального характера (фотопортреты, фотоснимки, документальные фильмы), произведения исторической живописи, карикатуры и символические изображения, «графические новеллы», исторические карты и схемы, диаграммы и графики [1, с. 13-14].

Чтобы использовать наглядность на уроках, необходимо учитывать правила использования и выбирать наиболее эффективные приемы работы с ней. В процессе обучения наглядность в чистом виде используется редко. Чаще всего наглядность применяют в сочетании с устным и печатным словом.

Первыми средствами наглядного обучения, которым будет дана характеристика, являются визуальные средства обучения. Визуальные средства наглядного обучения – средства создающие зрительный образ в сознании учащегося через проецирование статичного изображения на экран. К таким средствам относятся диапозитивы, диафильмы и транспаранты. Визуальные средства обучения формируют в сознании учащихся видеоряд, на котором основывается дальнейшее усвоение знаний. Данные средства практически не применяются на уроках, так как их вытеснили более современные наглядные средства обучения. Особое место среди визуальных средств обучения занимают полиграфические средства: учебник, учебное пособие, рабочая тетрадь, блок конспект, таблицы, плакаты, альбомы и др.

Следующими средствами наглядного обучения, которые необходимо охарактеризовать являются аудиовизуальные средства обучения. Аудиовизуальные средства обучения – средства передачи информации, воздействующие на зрение и слух одновременно. К средствам обучения относятся учебные кино- и видеотрекменты, фильмы, сюжеты, ролики, телепередачи, клипы, анимированные карты и презентации в Microsoft Power Point и т.д. Данные средства позволяют организовать урок, основанный на взаимодействии учителя и учащихся. Аудиовизуальные средства позволяют разрабатывать и применять в обучении средства информационного взаимодействия между учителем, учащимися и средствами коммуникации. При работе с такими средствами учащиеся учатся культуре эстетического оформления и содержания. Аудиовизуальные средства служат эффективным инструментом для формирования социально-политической, коммуникативной и социокультурной компетенций.

Аудиальные средства – это средства обучения, передающие информацию через органы слуха. К аудиальным средствам обучения относятся звукозаписи, учебные звукозаписи и звуковые фильмы. Применяя на уроках аудиальные средства обучения, учителя добиваются эффективности процесса обучения. Данные средства позволяют создать условия для эмоционального уровня преподавания, что способствует концентрации внимания. Аудиальные средства помогают учителю точнее и эффективнее передать учебную информацию.

Следующим объемным блоком наглядных средств, нуждающихся в характеристике, являются условно-графические средства наглядного обучения. Условно-графические средства – вид наглядных средств обучения, который выражает исторические явления на языке условных знаков. К условно-графическим средствам относятся исторические и контурные карты, картограммы, схемы, графики, таблицы, диаграммы, педагогический рисунок, аппликация. Так как данные средства применяются учителями наиболее часто, рассмотрим их более подробно. Исторические карты служат для локализации исторических событий в пространстве. Карты воспроизводят пространственно-временные структуры, используют абстрактный язык символов. В свою очередь контурные карты являются видом исторических карт и служат для самостоятельной работы. Картограммы – это карты на которых графически представлены статистические данные, относящиеся к какому-либо явлению. Для установления причинно-следственных связей на уроках используют схемы. Схемы – графическое изображение исторической действительности, где отдельные части, признаки явления изображаются условными знаками – геометрическими фигурами, символами, надписями, а отношения и связи обозначаются линиями и стрелками. Схемы помогают понять закономерность развития. В зависимости от типологии схем учитель может применять разнообразные методические приемы работы. К таким приемам относятся: рассматривание схем, комментирование схем учителем, характеристика элементов схем, объяснение исторического факта с опорой на схему. При использовании схем на уроках важно помнить, что объем текстового материала в схемах должен быть не большим и целесообразно на уроке применять одну либо две схемы.

Еще одним условно-графическим средством наглядности является диаграммы. Диаграммы показывают количественные и качественные стороны изучаемых фактов, однородные данные одновременного действия либо разнородные сведения, которые можно сопоставить и проанализировать, либо проследить динамику и тенденцию развития [4, с. 15].

На уроках применяется еще одно условно-графическое средство наглядности – педагогический рисунок. Педагогический рисунок – изображение мелом на доске людей, материальных предметов и действий. Рисунок возникает на глазах учащихся по

мере изложения материала и позволяет показать динамику явления или события. Меловой рисунок обладает такими качествами как доходчивость, быстрота и экономия времени на уроке. Как правило, это простой, живой, стремительный рисунок. Рисунок может давать географические ориентиры, изображать схемы, последовательность событий [2, с. 113].

В школе наиболее часто используют изобразительные и графические средства наглядности. Учебные картины занимают значительное место среди изобразительной наглядности.

Следующими средствами наглядности, которые необходимо охарактеризовать, являются средства занимательной наглядности. Занимательная наглядность – наглядность, привлекающая внимание учащихся к учебному материалу. Такая наглядность может использоваться в качестве введения, закрепления, повторения изучаемого материала, для развития навыков, для стимулирования инициативы. Примерами средств занимательной наглядности могут служить карикатура, мем, комикс и коллаж.

Одним из средств занимательной наглядности является карикатура. Карикатура – сатирическое или юмористическое изображение, в котором комический эффект создается путем преувеличения и заострения характерных черт, неожиданным сопоставлением. В карикатуре в сатирической или юмористической форме изображаются социальные, общественно-политические, бытовые явления, реальные лица или характерные типы людей. Карикатура требует словесного сопровождения [3, с. 594]. Карикатура доступна, художественно выразительна, для нее характерна остро выраженная идея.

Еще одним средством занимательной наглядности является мем. Исторические мемы – короткая информация с историческим содержанием. Мем включает в себя отредактированные фотографии, фотомонтажи, видеоролики, высказывания, звукоряд. Существуют следующие виды мемов: текстовые мемы, мемы-анекдоты, мемы-картинки, видео-мем, gif-мемы, креолизованные мемы, мотиваторы, демотиваторы, фотожабы, меплексы. Наиболее популярной формой мема, применяемой на уроках истории, является графическое изображение. Графическое изображение может быть в виде изображения исторической личности или исторического события с подписью, отражающей важную цель, которую необходимо передать учащимся.

Следующим средством занимательной наглядности является комикс или «графическая новелла». Исторический комикс – рисованные истории, которые представляют собой синтез литературы и графики. Текст и изображения в комиксе образуют смысловое единство, связанное между собой. В комиксах имеются главные и второстепенные герои. Каждый кадр комикса – это картинка, изображающая наиболее важный момент события. Комикс может иметь как схематическую прорисовку, так и содержать текст.

Еще одним средством, относящимся к занимательной наглядности, является коллаж. Коллаж – это форма работы, при которой из фотографий, зарисовок, надписей, карт создается изображение, которое по смыслу представляет из себя нечто совершенно другое. Коллаж используется на уроках для получения эффекта неожиданности от сочетания разнообразных исторических событий. Коллаж эмоционально воздействует на учеников, влияет на развитие фантазии и усвоение школьного материала.

Таким образом, в данной статье были описаны наиболее известные средства наглядного обучения и приемы использования наглядности. К таким средствам относятся визуальные, аудиовизуальные, аудиальные, условно-графические, изобразительные и графические средства наглядного обучения. Отдельными

средствами наглядности являются средства занимательной наглядности. Примерами средств занимательной наглядности выступают карикатура, мем, комикс и коллаж.

**Список источников, литературы и электронных ресурсов:**

1. Никифоров Д.Н. Наглядность в преподавании истории. – М.: Просвещение, 1964. – 326 с.
2. Короткова М.В. Наглядность на уроках истории: практ. пособие для учителей. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
3. Обоймова Р.В. Карикатура на уроках истории // Молодой учёный. – 2020. – № 20 (310). – С. 594-596.
4. Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. – М.: Просвещение, 1971. – 239 с.

УДК 372.893

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Т.М. Арабханова,  
магистрант

историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Школа – это социальный институт. Задача школы учить и воспитывать подрастающее поколение. Обучение осуществляется на основе многопредметной системы. Получение образования учащимися в школе – это право и обязанность. Образование должно быть не только необходимым, но и интересным. В дидактике есть такое понятие – познавательный интерес, который формируется у школьников через различные средства. Таким средством является художественная литература.

В данной статье рассматривается роль и место художественной литературы в преподавании истории. Автор обращает внимание на виды и жанры художественной литературы и особенно на методические приемы использования произведений художественной литературы на уроках истории. Статья написана на основе методической литературы и практического опыта учителей г. Благовещенска и Амурской области.

Художественная литература – это искусство изображения действительности, особым образом воссозданная картина мира. Рисуя широкую социально-экономическую и политическую панораму жизни общества, она является одним из ценнейших источников исторических знаний.

М. Горький писал: «А много ли может дать ребятам учебник, – школьный курс истории, – если его не сопровождать живыми повестями, рассказом, очерком и сборником подлинных документов, которые дали бы детям представление о различных эпохах и действующих лицах истории [4, с. 3].

Широкое использование художественной литературы – одно из важнейших условий эффективного обучения истории. Художественная литература способствует формированию нравственного идеала. Яркое, эмоциональное слово может вызвать у школьников и сочувствие к народным массам, и ненависть к их угнетателям.

Роль произведений художественной литературы на уроках истории.

1. Художественная литература – это средство создания образных представлений у учащихся об изучаемой эпохе.

2. Тексты художественной литературы, используемые на уроках, создают в классе эмоциональный настрой.

3. Тексты произведений художественной литературы способствуют формированию и развитию речи школьников.

4. Применение учителем на уроках произведений художественной литературы вызывает у учащихся интерес к внеклассному чтению.

Условно художественную литературу подразделяют на две большие группы:

а) исторические источники, созданные в определенную эпоху;

б) беллетристика – произведения, созданные авторами в последующие эпохи

прошедших событий.

К источникам изучаемой эпохи относятся произведения, авторы которых являются непосредственными свидетелями или участниками описываемых событий. Произведения этой группы являются своеобразным историческим документом.

К литературным источникам можно отнести книги А.Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву», П.Н. Врангеля «Воспоминания», А.И. Деникина «Путь русского офицера» и др.

К исторической беллетристике принадлежат художественные произведения об изучаемой эпохе, созданные писателем более позднего времени. Книги исторической беллетристики, «реконструирующие» историческую действительность, написаны на основе научного исследования прошлого, изучения исторических источников, научных исследований и монографий.

Подбор произведений художественной литературы к урокам истории учитель осуществляет на основе определенных требований.

1. Содержание произведения должно соответствовать событиям изучаемой эпохи.
2. Учет возрастных особенностей школьников, то есть доступность содержания для учащихся.
3. Уровень подготовки учеников для восприятия содержания конкретного произведения.

Историческое художественное произведение не может быть протокольным отражением минувших событий. В нем изображение действительных исторических событий, фактов, поступков исторических деятелей перемежается с художественным вымыслом. Художественный вымысел является совершенно неотъемлемым элементом исторической повести.

К. Паустовский писал: «Говоря об особенностях художественного творчества писателя в области истории, указывает, что интуиция помогает историческим писателям воссоздать не только подлинную сторону жизни прошедших эпох, но самый их воздух, самое состояние людей, их психику, что по сравнению с нашей была, конечно, несколько иной» [5, с. 23-24].

Одно из требований к исторической детской литературе заключается в том, что историческая книга, очерк, статья должны быть занимательны, соответствуя возрастным особенностям. Книга должна быть живая, увлекательная, полная новизны, с острым сюжетом, драматизмом изложения.

Язык художественной литературы должен быть богатым, изобразительным, красочным.

Методика предлагает учителям различные приемы использования произведения художественной литературы в учебном процессе.

1. Пространное цитирование – учитель читает объемный текст, с целью создать с помощью этого текста у учащихся образ, представление конкретного события. Этот прием применяется тогда, когда в тексте произведения сохраняется историческая достоверность.

2. Краткое цитирование – преподаватель зачитывает отдельные фрагменты текста, с целью обратить внимание на существенные, важные детали факта, события.

3. Ссылка на отдельное произведение – учитель при рассказе об историческом событии ссылается на определенное произведение, в котором отражено это событие.

4. Напоминание – этот прием используется в том случае, когда школьники знакомы с этим произведением, представляют его содержание и знают, какие исторические события нашли отражение в нем.

5. Обзор художественных произведений – этот прием используется тогда, когда есть художественное произведение, посвященное одному и тому же событию. Часть

произведений знакомы школьникам с уроков литературы, другие произведения рекомендует учитель истории для чтения.

6. Подготовка рассказа ученикам о конкретном историческом событии на основе художественного произведения.

7. Написание учениками сочинения по конкретному историческому событию с использованием текстов художественных произведений.

8. Рецензирование – это задание уместно поручать учащимся, которые интересуются художественными произведениями по исторической тематике.

9. Рекомендации – данный прием реализуется учителем истории, совместно с библиотекарем школы. Составляются списки художественных произведений с учетом наличия этих книг в школьной библиотеке.

Таким образом, художественная литература – это важнейшее средство воспитания у учащихся познавательного интереса к изучению истории. Ведущая роль в использовании произведений художественной литературы на уроках истории принадлежит учителю.

Учитель должен быть образцом для учеников в вопросах знания и чтения произведений писателей и поэтов.

Мы поинтересовались у некоторых учителей истории школ г. Благовещенска и Амурской области, как они применяют и используют в преподавании своего предмета произведения художественной литературы. И оказалось, что учителя очень мало и редко используют это средство для развития интереса учащихся к изучению истории. Нас удивили ответы: «Зачем использовать художественную литературу, сейчас на любой вопрос можно найти ответ в Интернете».

Но ведь в художественной литературе авторы предлагают яркие картины прошлого, которые помогают ученикам создать представление, образ событий и их участников.

Вот пример. В программе по истории России и в учебниках есть сведения об Афанасии Никитине, о том русском купце, который совершил поездку в Индию и оставил своим потомкам свои путевые дневники «Путешествие за три моря». Учитель использует для характеристики этого события повесть «Тверской гость», автор Н. Прибытков. В этой повести очень яркие картины трудной дороги Афанасия Никитина и его спутников. Много дней и ночей пришлось провести А. Никитину в дороге прежде, чем они добрались до Индии. Особенно поразили тверского купца природа, быт и нравы жителей далекой Индии.

Но А. Никитин прибыл в Индию не ради любопытства, а с целью установить торговые связи с этой страной. И очень был удивлен, когда увидел индийские товары, таких на Руси не было. Все сведения о путешествии тверского купца учитель приводит из повести.

При изучении эпохи Петра I, конечно, учитель найдет яркие картины того времени в романе «Петр I».

А разве можно обойтись при изучении темы «Война 1812 г.» без использования романа Л.Н. Толстого «Война и мир», без стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино». Участники исторического процесса – люди. В школьных курсах истории есть сведения о конкретных людях, но характеристика этих личностей дается очень краткая. Помощь учителю окажут книги серии ЖЗЛ.

Почему же учителя истории в современной школе редко используют произведения художественной литературы? Мы попытались найти ответ. И выяснили, что ответы в двух направлениях: объективные и субъективные причины.

Объективная причина: всестороннее проникновение Интернета в учебный процесс.

Субъективная причина: личностное отношение учителя к чтению и использованию художественной литературы. Отказ от использования и применения художественной литературы обедняет уроки истории.

В статье мы попытались изложить свою точку зрения на роль и место произведений художественной литературы в формировании познавательного интереса у учащихся при изучении истории.

### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. – М.: Просвещение, 1968. – 430 с.
2. История России. 6-10 класс: учебники / под ред. академика РАН А.В. Торкунова. – М.: Просвещение, 2017-2019 гг.
3. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: пособие для учителей. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 192 с.
4. Озерский И.З. Руководство внеклассным чтением по истории. – М.: Просвещение, 1979. – 80 с.
5. Родин А.Ф. Внеклассное чтение по истории в V-VII классах. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 126 с.
6. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.



УДК 372.893

## ПОДГОТОВКА К ПРОВЕДЕНИЮ МЕТОДА «МОЗГОВОГО ШТУРМА» НА УРОКАХ ИСТОРИИ

А.В. Гиль,  
студент 5-го курса бакалавриата  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

«Метод мозгового штурма» – метод быстрого решения задач, в котором участники обсуждения вырабатывают максимальное число решений задачи. Выработанные решения могут быть фантастическими и несерьезными. Далее из полученных вариантов решений выбираются лучшие, которые могут быть применены в реальной жизненной ситуации.

Перед организацией интерактивного обучения учителю необходимо помнить основные правила: в работу должны быть вовлечены все участники процесса обучения, необходимо позаботиться о психологической подготовке участников к процессу обучения, необходимое число участников интерактива до 25 человек, учебное помещение необходимо подготовить для перемещения участников, процедура и регламент должны быть четко закреплены, деление участников на группы должно быть добровольным, либо случайным.

Обязательными при организации интерактивного обучения являются следующие условия:

- доверительные, позитивные отношения;
- демократический стиль;
- сотрудничество;
- опора на личный опыт;
- включение мотивации деятельности;
- многообразие форм и методов предоставления информации.

Далее более подробно разберем подготовку к проведению «мозгового штурма». «Мозговой штурм» выступает быстрым методом решения задачи (проблемы). Решение поставленной проблемы осуществляется при помощи активизации творческой активности участников. В процессе стимулирования от учащихся принимается любой ответ на заданный вопрос. В ходе работы выбираются наиболее удачные идеи, высказанные участниками. Метод «мозговой штурм» необходимо применять на уроках, так как использование метода связано с тем, что этот метод можно использовать в каждой отрасли знаний, на уроках в каждом классе, на любых стадиях урока (проверка домашнего задания, актуализация знаний или закрепление нового материала). Преимуществом метода выступает то, что учитель может использовать любую тему для обсуждения с учащимися. Тема может быть выбрана в рамках предмета или в рамках внеклассной работы. «Мозговой штурм» позволяет увеличить эффективность возникновения идей в группах [3].

В данном методе необходимо принимать и записывать мнение каждого участника обсуждения. Нельзя сразу давать оценку высказанным точкам зрения. Записывать мнения необходимо на доске или листе бумаги. Участники не обязаны объяснять

ответы и давать обоснования своим точкам зрения. «Мозговой штурм» можно использовать при обсуждении спорных вопросов, при необходимости стимулирования неуверенных учащихся, при необходимости сбора в течении небольшого промежутка времени большого количества точек зрения, при выяснении информированности или подготовленности учащихся. Обобщив вышесказанное, можно констатировать, что «мозговой штурм» – это метод поиска решения проблем; максимальное количество точек зрения за небольшой временной промежуток; расслабление, фантазия, самоудовлетворение; отсутствие какой-либо критики; развитие, комбинация и модификация идей.

Для активизации процесса выдвижения идей в ходе «мозгового штурма» можно использовать такие приемы, как инверсия, аналогия, эмпатия и фантазия.

Метод включает следующие шаги:

- выбор объекта (темы);
- составление списка характеристик составляющих объекта;
- перечисление возможных вариантов выполнения для каждой составляющей объекта;
- выбор более интересных сочетаний возможных вариантов выполнения.

Организатором «мозгового штурма» является учитель. Учитель озвучивает учебную проблему, правила и условия коллективной работы. Проблема должна быть актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане, а также вызывать заинтересованность у учащихся. Выбирая проблему, необходимо помнить о возможности возникновения неоднозначных вариантов решения [1].

Учителю необходимо заранее продумать, кто будет входить в группу генераторов идей и экспертную группу. В группу генераторов идей обычно выбираются творческие ученики, обладающие подвижным, активным умом. В экспертную группу входят учащиеся, которые, будут подвергать выдвинутые идеи анализу и отбирать лучшие. При организации «мозгового штурма» рекомендуется разделить класс на две и более группы. Участников в группе должно быть не более 12 человек. Более мелкие группы могут быть по 5-6 человек. Возможно также воздержаться от деления и оставить класс таким как есть. При формировании групп необходимо учитывать личностные характеристики учащихся и уровень подготовки. Необходимо объединять учащихся разного уровня подготовки. Участников можно разбить на следующие группы: генераторы, критики, аналитики. Генераторы сообщают варианты решения проблемы. Критики осуществляют поиск отрицательных моментов в предложенных вариантах. Аналитики осуществляют связь вариантов решения проблемы с конкретными условиями и замечаниями. Осуществлять деление класса на группы целесообразнее в старшем звене. За несколько дней до организации «мозгового штурма» учителю необходимо раздать ученикам описание темы и задачи. Ученикам необходимо обдумать идеи заранее. Демонстрировать идеи можно при помощи доски и мела, листов бумаги, компьютера и проектора и т.д. Наиболее оптимальная продолжительность для обсуждения 10-15 минут.

Методика проведения «мозгового штурма» состоит из нескольких этапов.

- Подготовительный. На данном этапе определяется цель и задачи урока, планируется ход урока, осуществляется подбор вопросов для разминки, разработка критериев для оценки предложений и идей. Озвучивается тема, форма занятия и проблема. Объявляются условия и правила проведения мозгового штурма. После формируются рабочие группы. В каждой группе выбирается эксперт. Задача эксперта фиксировать идеи, оценивать и отбирать наиболее перспективные.

- Разминка. На этом этапе осуществляется быстрый поиск ответов на вопросы тренировочного характера. Проводится разминка фронтально со всеми участниками.

Необходимость разминки состоит в том, что она помогает учащимся освободиться от стереотипов и психологических барьеров. Учитель оценивает ответы учащихся в ходе разминки. Рекомендуется воспринимать ответы доброжелательно, поддерживая тем самым положительную реакцию аудитории.

- Генерирование идей. Группам дается определенная проблема для обсуждения. На этом этапе в группах происходит оглашение идей, которые эксперт записывает на отдельном листке без критики их практической применимости. После оглашения идей эксперты соединяются в группу и по критериям оценивают и отбирают лучшие идеи для представления участникам мозгового штурма.

- Анализ. На данном этапе происходит обсуждение выдвинутых идей. Представители группы экспертов называют количество идей и знакомят с лучшими идеями. Авторы идей, которые были названы, обосновывают и защищают их. Учитель подводит итоги и дает оценку работе групп. На данном этапе происходит обмен, осмысление и активное усвоение информации [2].

Таким образом, можно сказать, что «мозговой штурм» выступает методом активизации познавательной активности и выработки творческих умений учащихся в группах. В результате применения метода «мозговой штурм» формируются умения выражать точку зрения, слушать противника и анализировать проделанную работу. Метод «мозгового штурма», проводимый на уроках истории, заключается в постановке проблемы и поиске ее решения. Учитель выступает организатором, а учащиеся генераторами, критиками и экспертами. Учащиеся самостоятельно осуществляют выполнение задания, но под контролем учителя, который должен направлять учеников к правильному решению и не подвергать их мнения критике.

#### **Список источников, литературы и электронных ресурсов:**

1. Винограденко Е.А. Активные формы и методы преподавания [Электронный ресурс]. – URL: <http://vinogradenko66.rusedu.net/post/2666/22290> (дата обращения: 12.11.2020).
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе – М.: ВЛАДОС, 2003. – 178 с.
3. Калайтанова И. Мозговой штурм на уроке: описание метода, примеры [Электронный ресурс]. – URL: <https://pedsovet.su/publ/205-1-0-5763> (дата обращения: 11.12.2020).

УДК 372.893

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА СПО НА ОСНОВЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

Е.В. Долгова,  
магистрант

историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета,  
преподаватель истории и обществознания АКТДХ

На сегодняшний момент в системе профессионального образования происходят серьезные изменения, продиктованные воздействием внешних и внутренних факторов в контексте тенденций и противоречий международного и национального масштаба. Происходит актуализация развития, обучения и изменения на рынке труда квалифицированных кадров, прежде всего, в рамках рабочих профессий.

Наиболее важным звеном в подготовке данных кадров выступает система СПО. С каждым годом предъявляются более высокие требования к подготовке будущего специалиста, который должен быть способен не только организовать свою рабочую деятельность, но и быть мобильным, непрерывно получать новые знания и соответствовать новым стандартам, а самое главное, оставаться востребованным на рынке рабочих профессий.

Данная ситуация складывается исходя из Стратегии развития средне профессионального образования до 2030 года, которая включает в себя 5 основных направлений: обновление содержания, формирование нового ландшафта сети СПО, повышение финансовой устойчивости и целевая поддержка колледжей, повышение квалификации работников системы СПО, развитие культуры профессиональных соревнований [4].

В связи с этим преподавателям системы СПО необходимо перестроить свою педагогическую деятельность таким образом, чтобы личность студента формировалась не только в рамках профессиональных компетенций, но и параллельно происходило становление личности, способной успешно и гибко прокладывать путь в будущее, умеющей находить нетрадиционные эффективные подходы к решению многообразных профессиональных и жизненных задач и готовой к постоянной смене технологий.

По этой причине ключевым направлением Стратегии развития средне профессионального образования является повышение квалификации преподавателей СПО, формирование новых компетенций педагогов.

Значительная доля будущей профессиональной деятельности студента, представляет собой решение технических задач, содержащих элементы эвристики. Это в свою очередь актуализирует использование преподавателем СПО эвристических методов не только при изучении математики, физики и информатики, но и истории в качестве эффективного педагогического средства формирования технической компетентности будущего специалиста.

Эвристический метод в обучении истории позволяет студентам СПО наиболее полно реализовать свои возможности творческого саморазвития. Обучение через

методы эвристики не сводятся только к приобретению знаний, умений и навыков, но оно еще и ориентирует на внутреннюю мотивацию обучения, обеспечивают самодвижение, саморазвитие и самовоспитание студента [2, с. 63].

Данная методика позволяет достигнуть решения ряда воспитательных и учебных задач в изучении истории:

- 1) сформировать представление об основных этапах развития многонационального российского государства;
- 2) создать условия для получения выпускниками прочных знаний по истории;
- 3) показать историю как неотъемлемую часть мирового исторического процесса;
- 4) раскрыть суть исторического процесса как совокупности усилий множества поколений россиян;
- 5) обратить внимание на события и процессы всеобщей истории в части синхронизации российского исторического процесса с общемировым;
- 6) исключить возможность возникновения внутренних противоречий и взаимоисключающих трактовок исторических событий, в том числе имеющих существенное значение для отдельных регионов России;
- 7) обеспечить доступность изложения, образность языка в сочетании с нестандартным подходом в обучении.

Однако следует отметить, что эпизодическое использование эвристических методов в преподавании истории не всегда дает долгосрочный эффект. Одним из способов повышения качества преподавания является систематизация эвристических методов в единую образовательную технологию.

Смыслообразующими моментами эвристического образования в рамках единой образовательной технологии является содействие реализации потребности личности в саморазвитии, самоосуществлении, самоидентификации и самоопределении. Следовательно, первостепенная задача учителя заключается в формировании навыка самостоятельной постановки образовательных задач.

Бесспорно, одним из наиболее результативных методов в изучении исторических наук является эвристическая беседа. Рассматриваемый способ позволяет на основе актуализации, разбора, обобщения известных им фактов и явлений осмысливать новые для них понятия, сделать новые выводы, устанавливать новые причинно-следственные связи в истории [3, с. 352].

Технология эвристической беседы состоит в том, что «преподаватель путём постановки перед учениками вопросов и совместных с ними рассуждений подводит обучающихся к определенным выводам, составляющим суть изучаемого исторического периода» [5, с. 60-69].

Для того чтобы эвристическая беседа на занятиях истории позволяла педагогу раскрывать убеждения студентов, их взгляд на исторического деятеля, эпоху, ситуацию, необходимо рассмотреть основные характеристики эвристической беседы:

- 1) вопросы должны быть логически обоснованы и взаимосвязаны;
- 2) в поиске ответов на вопрос ученики должны проявлять самостоятельность;
- 3) такой поиск ориентирован на способы получения знаний или на доказательство их истинности;
- 4) для изучения темы необходим готовый багаж знаний [1, с. 384].

По мнению И.Я. Лернера, наиболее содержательной формой эвристического метода является эвристическая беседа. Он акцентирует внимание на том, что положительной стороной данной формы проведения занятия выступает самостоятельный поиск новых знаний, постепенное нахождение ответа на поставленный вопрос без участия учителя. Создание конфликтных ситуаций,

противоречий – это основная задача педагога на протяжении всего занятия, но злоупотреблять данной формой работы, как отмечал И.Я. Лернер, не стоит.

Другим важным методом эвристического обучения истории является рассмотрение явлений в развитии и раскрытии их многообразных сторон, свойств в процессе этого развития. Данный метод позволяет широко охватить изучаемые явления, так как исследователь имеет возможность проследить характер связей отдельных явлений на фоне других, аналогичных им.

В этом методе выделяют логический и структурно-типологический аспекты.

1. Логический аспект заключается в выделении и последовательном сравнительном изучении сходных, но не тождественных сторон в явлениях. Далее или одновременно возможно использование не только сравнения, но и других логических приемов (анализа, синтеза, индукции, гипотезы и др.).

2. Структурно-типологический аспект применяется для раскрытия общего и специфического содержания исследуемых явлений, определения однотипности и разнородности сравниваемых явлений. Как правило, аналитическое изучение предметов и явлений обычно совершается путем сравнения – установления сходства и различия. Посредством анализа и классификации выделяются существенные признаки и связи явлений, затем признаки абстрагируются, а их синтез и обобщение приводит к получению теоретических знаний.

Таким образом, применение эвристических методов обучения при подготовке студентов СПО позволяют создать оригинальную методику формирования общих компетенций у студентов колледжей в процессе преподавания не только истории, но и всех общественных дисциплин.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
2. Каменева Г.Н. Теория и методика обучения истории и обществознанию: словарь-справочник. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 63 с.
3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
4. Министерство просвещения Российской Федерации – официальный портал. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/about/> (дата обращения: 01.03.2021).
5. Михайловская Е.Н. Применение креативных методов в обучении с целью познавательной самостоятельности студентов // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. – Новополоцк: Изд-во ПГУ, 2014. – № 15. – С. 60-69.

УДК 372.893

## СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

С.А. Ильющенова,  
студент 5-го курса бакалавра  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Наиболее важным условием оптимизации учебного процесса считается систематизация получаемых учителем данных, позволяющих правильно оценить получение знаний и умений учащихся. Это осуществляется в процессе контроля, который учащиеся должны проходить регулярно. Контролирование должно выявлять, устанавливать и оценивать знания учащихся, что включает в себя определение объема, уровня, качества усвоения учебного материала, фиксации достигаемых успехов у всех учащихся по отдельности и всей учебной группы в целом. На базе получаемых сведений производится последовательная корректировка процесса обучения, его улучшение по содержанию, методике, мотивации и общей организации [2, с. 9].

Можно выделить следующий ряд упорядоченных целей, направленных на проверку знаний и навыков:

- диагностические и коррекционные мероприятия;
- учёт результативной составляющей процесса обучения;
- выявление и фиксация суммирующих результатов для различных уровней [5, с. 31].

Базовой задачей процесса контроля и оценки получаемых учащимися знаний и умений является однозначное определение критериев качества, уровня владения, распределение зон ответственности, умение самостоятельно оценивать результат.

Ключевой элемент состоит из системы педагогических требований к установленному контролю, поддерживаемому мотивацией и систематичностью. Но он также должен включать в себя разные формы, быть всесторонним и объективным [4, с. 90].

Наиболее комплексными вопросами в области внедрения качественной методики обучения истории является точная проверка и создание учётного контроля знаний. С точки зрения элементарной дидактики это подкреплено системой баллов, выставляемых соответственно текущему количеству и качеству получаемых знаний. Регулярная верификация соответствия текущей системе оценки позволяет объективно оценить уровень и качество подготовки учащихся, а также объём проработанного труда, требуемый для достижения определенной ступени. Контроль может рассматриваться в качестве педагогического действия или системы самостоятельного отслеживания ошибок в мыслях и логических ходах, взаимосвязь между формой и содержанием мысленной активности, её нормирование и подчинение правилам, определение основы, требуемой для вывода оптимального пути решения задачи. Функция контроля в данном случае выявляет не только успеваемость учащихся, но и правильность кооперации усилий педагога с его подопечными.

Контрольный механизм учебного процесса чрезвычайно важен для становления познавательной активности учащихся. Систематическая проверка знаний и навыков –

это естественный блок, формирующий учебный процесс, а функционал должен быть значительно шире имеющихся в распоряжении учителя стандартных инструментов. Известны следующие функции контроля: контролирующая, обучающая, диагностическая, воспитывающая, развивающая, прогностическая и ориентирующая [1, с. 40].

*Контролирующая функция* должна преследовать единую и однозначную обратную связь между учениками, а также индивидуальное взаимодействие каждого из них с учителем. Обучающая часть контроля позволит провести профилактику и предупредить повторное появление ошибок процесса обучения, сформировать правильный фундамент навыков и умений, скорректировать и усовершенствовать вектор получения знаний под определенную программу систематизации.

*Обучающая функция* позволит совершенствовать знания и умения, а также найти пути для их подчинения заранее predetermined систематике. Закрепление и повторение являются неотъемлемыми частями процесса. Ранее изученные параграфы должны приучать к самостоятельному освоению последующих объёмов.

Поэтому проверка позволяет учащимся выделять определяющие фундаментальные знания, более чётко демонстрировать знания и умения, что облегчает их контроль со стороны учителя.

*Диагностическая функция* позволяет получать информацию об ошибках, погрешностях, неточностях или недостатке данных, вызывающих затруднения в освоении новых объёмов учебных материалов. Она служит основой для усиления интенсивности применяемых методик, позволяет менять вектор и средства обучающего процесса.

*Прогностическая функция* процесса контроля даёт учителю возможность упреждать определенные аспекты учебного и воспитательного процесса. Проверка даёт возможность составлять вероятностные прогнозы на получение результатов в определенный промежуток учебного времени. Далее выполняется сверка предполагаемых и достигнутых результатов.

*Развивающая функция* стимулирует стремление к познаниям, позволяет развить способности и вывести их на творческий уровень. Контроль позволяет максимально развить учащихся, вводя соревновательную составляющую между ними. Это даёт хороший видимый прогресс во всём, включая внимание, воображение, образное мышление, выражение мыслей, появляется ярко выраженная мотивация.

*Ориентирующая функция* позволяет получать распределенную информацию о каждом ученике и всей учебной группе. Далее выводится статистика, можно выявить недочёты, критические и систематические ошибки. Контроль направлен на самостоятельную коррекцию самим учащимся и его объективном рассмотрении собственных знаний и навыков.

*Воспитательная функция* процесса приводит к повышению дисциплины, аккуратности, воспитывает ответственное отношение к учению. Самоконтроль выводит учащегося на принципиально новый уровень, особенно при выполнении домашних заданий. Он получает волю, желание обучаться и ставить свои желания позади требуемых задач.

Контроль является важной системой, играющей роль в любой системе обучения и её процессе. Описанный функционал и его грамотная реализация позволяют получить максимальную эффективность учебного процесса.

Контроль использует следующие пять базовых принципов:

- объективность оценки;
- систематика действий;



- наглядное представление и оглашение результатов;
- многостороннее рассмотрение;
- воспитательный вектор [3, с. 80].

*Объективность* состоит из обоснованного научными принципами состава тестов, проверяющих всё с точки зрения элементарной диагностики и подчиняющихся её процедур. Педагог должен установить равенство в отношении с учащимися, точно оценивать их знания, навыки и умения, публично выдавать беспристрастную оценку.

*Систематичность* является основополагающим принципом, крайне необходимым для осуществления контроля процесса обучения на всех ее этапах. Диагностический контроль должен проходить сквозь все актуальные на текущей ступени этапы дидактики. Начинается всё с первичного правильного восприятия и до полного понимания. Частота осуществления школьного контроля должна проходить регулярную корреляцию. Она не должна создавать повышенной нагрузки на учащихся. Систематичность основывается на комплексном подходе, производить одностороннюю диагностику категорически запрещено. Все выбранные направления должны преследовать predetermined единственную цель.

*Наглядность* (переходящая к *гласности*) позволяет проводить испытания открыто, исключая подозрения об избирательной деятельности учителя. Рейтинги всех учеников публично оглашаются, а их составление производится предварительно при диагностировании. Гласность также подразумевает демонстрацию оценок, служащих главным объектом для направления всех векторов, что не поставит под сомнение решения, выносимые учителем, и подчеркнет его объективность. Важным условием для внедрения данного принципа на практике становится оглашение результатов промежуточной диагностики, вынесение их на обсуждение мотивированных людей, получение и сбор предложений, используемых для устранения пробелов. Согласно принципу *всесторонности*, подбирать план для осуществления контроля требуется в первую очередь. Итоговые срезы знаний должны содержать разнообразные, но справедливо распределенные задания, что даст возможность охватить все блоки предварительно изученной информации.

Верификация знаний и умений учащихся является строгой необходимостью и обязательной частью учебно-воспитательного процесса. Успешность проверки знаний и умений учащихся зависит от изначально правильной ее постановки. С помощью контроля познавательная деятельность учащихся активизируется, что в свою очередь позволяет учителю собирать данные, фиксируя промежуточные и итоговые результаты, выносить объективные оценки и сравнивать их с заранее составленным планом, корректировать содержание учебного процесса и планировать пути дальнейшего продвижения к изучению дисциплины. Таким образом, учитель и ученики смогут оценивать прогресс усвоения знаний последними, правильность выполнения этапов и качество самоконтроля при исполнении учебных обязанностей.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Артемов В.В. История в школе. – М.: Academia, 2017. – 256 с.
2. Боголюбов В.И. Инновационные технологии в педагогике // Школьные технологии. – 2018. – № 1. – С. 9-14.
3. Замалеев А.Ф. К методике преподавания истории. – М.: Издательство СПбГУ, 2018. – 616 с.
4. Иванова Е.И., Омоловская И.М. Дидактика в информационном обществе // Педагогика. – № 10. – 2018. – 114 с.

5. Студеникин М.Т. Проблемы методики преподавания истории и современные задачи // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 4. – С. 31-37.

УДК 372

## МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Н.А. Косинский,  
магистрант  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Использование аудиовизуальных средств обучения (АВСО) на уроке требует определённой организации для каждого этапа урока. Можно выделить следующие элементы работы учителя с применением АВСО на уроке.

Для того чтобы использовать то или иное аудиовизуальное средство обучения, существуют специальные критерии отбора материала.

При составлении конспекта урока с использованием АВСО следует придерживаться четкого плана. Первым этапом является отбор для урока необходимых аудио- и видеопособий. Прежде чем применить на уроке АВСО, учитель должен ознакомиться со всеми материалами, относящимися к теме урока. В пособии должно быть отражено следующее:

- краткое содержание;
- сколько времени будет затрачено на просмотр;
- на каких местах следует остановиться для того, чтобы разобрать сложный материал;
- какую работу можно провести с учащимися до применения пособия;
- какие вопросы нужно или можно поставить, на что следует обратить внимание учащихся, какие пояснения или дополнения может внести учитель;
- как можно использовать данный материал в дальнейшем.

Придерживаясь этих критериев, можно максимально повысить качество урока.

Отбирая материал, учитель должен чётко представить образовательные и воспитательные задачи урока, определить дидактические возможности имеющихся в его арсенале пособий. Это является вторым этапом при подготовке учителя к уроку с применением АВСО. Пособие может выполнять на уроке разнообразные дидактические функции:

- является источником новых знаний;
- средство иллюстрации учебного материала. Для иллюстрации слова учителя обычно используется не весь фильм, а отдельные его фрагменты. Задача учителя – вести свой рассказ так, чтобы внимание учащихся без особых затруднений перешло на рассмотрение кадра;
- средство обобщения и систематизации знаний;
- зрительная, слуховая или зрительно-слуховая опора для последующей самостоятельной работы учащихся;
- вспомогательное средство при контроле знаний учащихся, содержание которых может служить материалом для проверки знаний учащихся [5, с. 188].

Каждое дидактическое пособие может выполнять любую из вышеперечисленных дидактических функций.

В соответствии с определенной дидактической функцией учитель решает, на каком этапе урока применить это пособие:

- проверка домашнего задания;
- актуализация опорных знаний и мотивация учебной деятельности;
- изложение и усвоение нового материала;
- закрепление, обобщение и систематизация изучаемого материала, контроль его усвоения [4, с. 105].

Третьим этапом является определение методики работы с пособием на уроке. На данном этапе учитель:

- продумывает варианты создания целевой установки на восприятие;
- решает: какие фрагменты, сведения следует восстановить в памяти учащихся перед началом просмотра; на какие сведения, факты, известные учащимся, нужно будет опереться; будет ли использовано пособие полностью, фрагментарно или выделена для демонстрации лишь часть пособия; подготавливает вопросы, задания по каждому фрагменту и по всему пособию;
- определяет характер сочетания демонстрации пособия со словом учителя, работой над учебником и т.п.;
- продумывает варианты работы учащихся над содержанием пособия;
- решает, с какими другими средствами надо связать работу над пособием, какую литературу порекомендовать учащимся;
- планирует варианты возвращения на последующих уроках к содержанию пособия [4, с. 105-106].

После подготовки к уроку необходимо составить четкий план действий учителя. Первым этапом является подготовка к восприятию материала. На этом этапе эффективной формой актуализации знаний будет являться беседа, в которой учитель при помощи правильно подобранных вопросов помогает вспомнить пройденный материал. Однако, если пособие будет посвящено еще неизученному вопросу, то здесь нужно строить урок путём построения от известного к неизвестному. Вводное слово должно быть лаконичным.

Следующим шагом будет постановка цели. Это необходимо для того, чтобы настроить учащихся на целенаправленную работу в процессе просмотра или прослушивания материала. Можно выделить следующие установки:

- учитель сообщает о цели просмотра или прослушивания;
- указывает, на что необходимо обратить внимание;
- формулирует или фиксирует вопросы, на которые ученики должны самостоятельно найти ответ в ходе просмотра или прослушивания материала;
- постановка заданий, которые после просмотра или прослушивания учащиеся должны выполнить [1, с. 41-42].

Самое главное, чтобы школьники знали, зачем им показывают фильм или включают звукозапись исторического деятеля.

Вторым этапом является просмотр или прослушивание материала по теме урока. На втором этапе можно выделить следующие варианты работы на уроке:

- использование дикторского текста. Это будет оправданным методом только в том случае, если текст диктора не повторяет текст учебника и дает необходимую информацию для решения поставленной задачи
- возможен вариант, когда учитель сам является диктором. Это происходит в том случае, если по каким-то причинам невозможно воспроизведение звука, но работает визуализация или информация слишком сложна для понимания учащимися
- объяснение учителя совместно с аудиовизуальным средством. Такой способ занимает много времени, но является самым эффективным. Учитель с помощью

вопросов постепенно подводит учащихся к самостоятельному пониманию материала и формулированию правильных выводов. Учащиеся кратко отвечают на вопросы с места, иногда могут быть даны развернутые ответы [2, с. 231-232].

Не рекомендуется использовать два фильма на одном уроке, даже если они относятся к одной теме. Но можно использовать разные фрагменты. Наиболее эффективнее будет использование коротких фильмов, продолжительность которых составляет 20-30 минут. Количество фрагментов на одном уроке не должно превышать больше пяти, а длительность одного фрагмента должна быть от 2 до 5 минут. Что касается звуковых материалов, то их продолжительность на уроке должна быть от 3 до 10 минут. Использование звуковых пособий лучше сочетать с наглядным материалом (рисунки, схемы), что позволит лучше воспринимать аудио ряд.

Составляя план урока, необходимо продумать каждую деталь, начиная от вступительного слова и заканчивая вопросами, которые будут заданы по окончании просмотра или прослушивания материала по теме урока. Во время использования АВСО недопустимы комментарии или реплики, так как они будут только мешать восприятию материала. Использование звуковых пособий будем эффективнее, если учитель подготовит учеников к прослушиванию материала с помощью четко поставленной цели.

Третий этап – последующая работа над просмотренным или прослушанным материалом. Для этого можно использовать следующие варианты работы:

- учитель выясняет, как усвоен материал, что ученикам было непонятно;
- связать новый материал с пройденными темами, установить причинно-следственные связи;
- сделать вывод и обобщения по пройденной теме [3, с. 107].

Чаще всего эта работа осуществляется в форме беседы с учащимися, в процессе которой становится понятным, что было усвоено или же было упущено. Если наблюдаются пробелы, учитель повторно показывает отдельные фрагменты или объясняет непонятный материал с помощью других средств наглядности.

Не следует забывать о том, что ученики некоторое время могут находиться под впечатлением от изученного материала. Поэтому, прежде чем проводить беседу с учащимися, необходимо дать им время на осмысление увиденного (услышанного), определение своего отношения к нему. После просмотра пауза должна быть наиболее 1-2 минут.

Таким образом, основная задача учителя при работе с АВСО на уроках истории заключается в том, что обсуждение увиденного следует проводить так, чтобы детям не навязывались готовые точки зрения, а они сами подходили к тем или иным выводам, что не только развивает мышление, но и формирует его самостоятельность. Использование пособий способствует развитию речи, творческих способностей учащихся только в том случае, если учащимся принадлежит активная роль при работе с ними. Использовать на уроке АВСО нужно и можно только тогда, когда учитель отчетливо понимает необходимость и методическую целесообразность применения данных пособий. В противном случае демонстрация пособия станет негативным действием и будет мешать усвоению нового материала.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Бордовский Г.А., Носкова Т.Н., Степанов А.А. Развивающие возможности аудиовизуальных средств обучения // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 40-43.
2. Вяземский Е.Е., Стредова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: учебник для студ. высш. учеб.заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 384 с.

3. Гринько А.А. Аудиовизуальное сопровождение учебного процесса (на примере дисциплины «история») // Инновационные технологии в управлении качеством образования: материалы региональной научно-методической конференции, 2012. – С. 104-110.
4. Еременко Е.И., Рязанова З.Г. Подготовка будущих учителей к применению технических и аудиовизуальных средств обучения // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 4. – С. 105-107.
5. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. Ч. 1. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 304 с.

УДК 372.893

## ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВОПРОСОВ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

Е.С. Кудашкина,  
студент 5-го курса бакалавриата  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

В последнее время происходит процесс изменения системы исторических взглядов, так, например, происходит уход от формационного подхода к изучению истории, к цивилизационному подходу. Тем самым подвергается изменениям все историческое знание, больше внимание уделяется проблемам развития культуры, проблемам взаимодействия культуры и общества и т.д. Также в основе современного исторического образования положен принцип приоритета личности, который должен достигаться при помощи таких целей, как гуманизация, гуманитаризация.

Тем самым во главу угла ставятся проблемы человека, направленность образования на овладение достижений мировой и отечественной культуры, духовным опытом человека.

Однако изучение вопросов культуры на уроках в школе является для учащихся наиболее сложным в восприятии, это связано с тем, что школьные учебники не имеют четкого подхода к изучению. Сперва важно определить, какое место занимают вопросы культуры в школьном историческом образовании и какова ее роль. Также предметы, представленные в школе, не дают учащимся полную картину знаний о культуре, поэтому этот раздел представлен в школьном курсе истории.

Еще одной проблемой изучения культуры является то, что в учебниках предоставлено совсем незначительное количество информации для изучения культуры, и как правило сами параграфы выносятся в конце главы или большой темы. Так, у учащихся складывается впечатление, что содержание именно таких параграфов никак не связано с социально-политическим содержанием курса истории.

Также, если проанализировать текст школьных учебников, можно заметить, что параграфы с вопросами культуры написаны слишком научно и не содержат ярких образов для запоминания. Важно отметить, что не все учебники имеют качественный иллюстративный материал, а именно при изучении культуры очень важна наглядность для более качественного восприятия этой темы.

Основное предпочтение отдается изучению литературы, музыки, искусству. Важной задачей учителя является не просто познакомить школьника, например, с «Повестью временных лет», а подчеркнуть место и роль данного произведения в широком контексте культуры, какое влияние она оказала на общество.

Вопросы культуры, как правило, способствуют становлению личности школьников, формируют их мировоззрение. Знакомство школьников с историей культуры помогает выработать критерии красоты и нравственных приоритетов, формирует понимание цели жизни и предназначения каждого из людей. В процессе жизнедеятельности человек формируется как культурно-историческое существо.

При помощи изучения вопросов культуры школьники могут осмыслить исторические, политические и общественные процессы на более высоком уровне, а

также им будет проще проследить экономические и социальные изменения. Повышенный интерес к вопросам культуры рождает новые подходы для ее изучения и преподавания в школе.

Для эффективного усвоения такого материала следует применять следующие подходы.

1. Традиционный – под таким подходом понимается изучение культурного развития при помощи имен известных деятелей. Такой подход достаточно сложный, и важно не перегружать школьников таким материалом, так учащимся трудно проследить связь определенной личности с процессами, происходящими в других сферах. Важно традиционный подход совмещать с проблемным методом. Также в ходе учебного процесса, учащимся важно предложить определить роль исторической личности в процессе развития культуры.

2. Ценностный подход – в основе данного метода лежит изучение философской основы культурно-исторического материала, именно этот подход является одним из актуальных на данный момент.

Главной ролью учителя является уделение внимания символике, которая представлена в произведениях живописи, музыке, литературе и т.д. При таком подходе учащимся будет проще понять менталитет народа, и его культуру. Именно при помощи символизма учащиеся смогут прочувствовать дух изучаемой эпохи, а также быт людей [2, с. 211].

3. Искусствоведческий подход – в основе такого метода лежит непосредственный анализ произведений культуры. В рамках такого подхода учащихся знакомят с направлениями и стилями культуры изучаемой эпохи.

4. Эстетический подход – помогает развить у школьников взглядов, на разделение чувство прекрасного и ужасного, возвышенного и низменного, трагического и комичного. При помощи такого метода можно развить у школьников более высокий эстетический уровень воспитания.

5. Личностно-ориентированный подход – в основе данного метода лежит индивидуальное усвоение школьником вопросов культуры. Именно такой подход отлично подойдет для изучения повседневной культуры, так как строится на основе субъективного опыта школьников. Лучше всего применять такой метод на этапе подведения итогов урока, так учащиеся смогут выразить личностное отношение к духовному опыту прошлых лет.

6. Интегрированный метод – основан на синтетическом рассмотрении всех сфер функционирования жизни общества и на преодолении изолированного рассмотрения культурно-исторического материала

Интегрированный подход. Один из самых продуктивных методов в современном школьном образовании, так как интегрированный метод основан на синтетическом рассмотрении всех сфер функционирования жизни общества и на преодолении изолированного рассмотрения культурно-исторического материала [1, с. 133]. Также такой метод будет проще восприниматься школьниками, так как изучение вопросов культуры опирается на уже пройденный материал, рассматривающий исторический события.

В целом можно отметить, что использование интегрированного подхода будет достаточно эффективно, так как изучение вопросов культуры происходит с опорой на пройденный материал. Учащиеся должны понять связь политических и социальных явлений с культурными (какие важные исторические события произошли в эту эпоху, как социальное положение людей повлияло на развитие культуры) [1, с. 3-5].

7. Диалогический подход – основан на принципах М.М. Бахтина, главной идеей которого является «внутренний диалог человека. Так, при создании своего творения



человек вступает в диалог с другими людьми, обществом; традициями и т.д., тем самым учителю необходимо донести этот диалог до ученика.

8. Один из самых актуальных методов является – проектный подход, именно при помощи него возможно создать что-то интересное ученикам самостоятельно, а также показать свой результат, знания и умения. Так, учащийся при определенных условиях может выбрать и осуществить стратегию проектирования, тем самым в процессе он как бы проходит трудный путь художника. Однако проектный метод будет уместен при изучении повседневной культуры общества.

В целом, при использовании всех подходов для изучения культуры в школьном историческом образовании учитель сможет реализовать все поставленные задачи, а также для наиболее продуктивного изучения исторического материала важно использовать интегративный подход.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Барабанов В.В. Методика обучения истории. – М.: Академия, 2014. – 432 с.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 389 с.
3. Короткова М.В. Проблема изучения культуры в школьном курсе истории: взгляд методиста // Преподавание истории в школе. – 2010. – № 5. – С. 3-7.
4. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: учебник для студ. вузов. – М.: Владос, 2000. – 240 с.

УДК 372.893

## ОСОБЕННОСТИ КОМИКСА КАК НАГЛЯДНОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

А.В. Реева,  
студент 5 курса бакалавриата  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Мультимедийные технологии являются неотъемлемой частью современного образования и используются как в различных формах обучения (дистанционном, онлайн, в классах и т.д.), так и в преподавании разных дисциплин.

С внедрением электронных средств и информационных технологий расширились возможности реализации одного из основных принципов обучения – наглядного представления учебной информации, предназначенного для повышения эффективности обучения и преподавания и, следовательно, улучшения успеваемости обучающихся. Однако существует множество факторов, которые влияют на результат усвоения при использовании наглядности в обучении. В частности, такими факторами могут выступать собственно форма визуализации и содержательная специфика преподаваемого предмета, передающаяся через эту форму наглядности.

Традиционно наиболее используемыми формами наглядности в обучении являются изображения в виде текста, схем или иллюстраций (картинок, изображений, комиксов и др.). В то же время в литературе представлены данные, указывающие на сложность и неоднозначность процесса понимания текстов и рисунков в обучении, а также на специфичность их сочетанного влияния на результат усвоения учебной информации. Так, Гленберг М. и Лэнгстон У. [1] выявили, что, если рисунки сопровождают текст, то помогают читателю лучше понять о чем он. При этом было выявлено, что лучшее понимание изучаемого предмета достигается, если в тексте присутствуют иллюстрации, которые отображают именно временные и причинно-следственные взаимосвязи. Лейтнер Д. с соавторами изучал понимание научного текста в двух следующих условиях: когда учащимся нужно было рисовать иллюстрации к тексту на бумаге по мере его прочтения или просто мысленно представлять содержание текста. В результате было выявлено, что во время соблюдения первого условия увеличивается когнитивная нагрузка, но понимание текста снижается. При втором же условии наблюдалось снижение когнитивной нагрузки и увеличение понимания текста [2].

Янгс С. и Серафини Ф. считают, что чтение книг, в которых есть рисунки, не то же самое, что чтение просто текстов в учебниках, и предлагают стратегии понимания информации, представленной в виде сочетания текста и рисунков, которые могут облегчить ее усвоение [7]. Таким образом, большинство исследователей сходятся во мнении, что существуют особенности понимания текста и иллюстраций как по отдельности, так и в комбинации друг с другом. При этом данные особенности могут зависеть от использования электронных средств в обучении, а также от уровня развития учебных навыков обучающегося.

Многовековая педагогическая практика и психолого-педагогические научные исследования показывают, что одним из факторов увеличения эффективности обучения является привлечение к восприятию информации нескольких органов чувств одновременно. Это правило нашло свое отражение еще в трудах великого чешского педагога Я.А. Коменского, который писал: «... всё должно быть представлено внешним чувствам, насколько это возможно, именно: видимое – зрению, слышимое – слуху, обоняемое – обонянию, вкушаемое – вкусу, осязаемое – осязанию, если же что-нибудь может быть одновременно воспринято несколькими чувствами, то и представлять этот предмет одновременно нескольким чувствам» [3]. Этим «золотым правилом», как его назвал Я.А. Коменский, педагоги руководствуются и сегодня.

Современные педагоги много спорят по поводу использования комиксов в образовательном процессе. И если в Америке, частично в Европе и, конечно, в Японии, рисованные истории давно стали инструментом обучения, то в России против такого «слишком лёгкого» пути восстают ещё очень многие учителя и преподаватели.

Тем не менее, в мире объяснение сложного с помощью рисунков и историй используется весьма активно. Это и полноценные графические руководства – учебники по разным специальностям; и стрипы с разной тематикой, часто шуточные, но понятные даже ребёнку; и веб-комиксы, создаваемые в блогах и на веб-сайтах педагогов, а также на различных образовательных порталах. Всё это благодаря интернету не так сложно найти. Проблема заключается в том, что на русском языке таких ресурсов мало, а переводы делаются нечасто. Однако если задаться целью, можно найти много интересного и полезного, что немного облегчит нелёгкий труд педагога.

Для визуального мышления современной культуры характерно восприятие информации, основанное на расшифровке графических изображений, инфографики и анимации. Известно, что внимание аудитории лучше фокусируется на образовательном предмете в процессе проецирования сложного смысла простыми образами [3].

Применение наглядности в процессе обучения увеличивает долю восприятия учебного материала, упрочняет его запоминание. Реализация принципа наглядности находит свое отражение в многообразии видов наглядности. Выделяют предметную, условно-графическую и изобразительную наглядность. Имеющая широкое применение изобразительная наглядность включает в себя в том числе и комиксы, которые представлены как наиболее интересное средство наглядности.

Представленные в литературе результаты исследований позволяют сделать научно обоснованный выбор в пользу той или иной формы визуализации (текста, картинки и др.) так, чтобы процесс понимания и дальнейшего усвоения учебной информации был более легким. Однако, как уже указывалось ранее, важно учитывать и содержательную специфику преподаваемого предмета. Изучаемые предметные области характеризуются разным уровнем абстрактности /конкретности знаний, наличием или отсутствием условно-символических обозначений (цифры, математические символы, химические формулы, геометрические фигуры и т.п.). В дидактическом плане эти особенности проявляются в поиске методов, методик и способов передачи данного конкретного знания для улучшения усвоения учебной информации учащимися.

Комикс должен вдохнуть новую жизнь в изучение не только такого предмета как история, но и во все остальные школьные предметы и показать ребёнку, что можно не только читать авторские комиксы, но и создавать свои на уроках вместе с одноклассниками.

Таким образом, выявленная зависимость между восприятием информации и формой подачи материала подтверждает необходимость применения графической формы обучения на уроках истории.

## Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Гленберг М., Лэнгстон У. Понимание иллюстрированного текста: картинки помогают строить ментальные модели // Журнал памяти и языка. 1992. – № 31(2). – С. 129-151.
2. Лейтнер Д., Леопольд К., Сумфлет Э. Когнитивная нагрузка и понимание научного текста: эффекты рисования и мысленного воображения текстового контента // Компьютеры в поведении человека. 2009. – № 25. – С. 284-289.
3. Осмоловская И.М. Дидактические аспекты наглядных методов обучения // Наглядные методы обучения: учебное пособие для студ. вузов. – М., 2009. – С.68-115.
4. Сазонов Т.А. Из опыта применения наглядных пособий в обучении истории. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 39 с.
5. Сидоренко М.Г. Исследование возможностей использования интернет-мемов в образовательном процессе // Вестник Саратовского областного института развития образования, 2015. – № 4. – С.101.
6. Смирнова В. А., Сухорукова Л. Н. Конструктор учебных задач как средство развития учебно-познавательной деятельности учащихся // Ярославский педагогический вестник. 2017. – № 2. – С. 77-83.
7. Чайкина Ю., Телицына И. Чему учить современных детей? // Forbes [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.forbes.ru/forbes-woman/liderstvo/154553-chemu-uchit-sovremennyh-detei>.
8. Шевченко В. С чего начать знакомство с комиксами? // The Village [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.the-village.ru/village/weekend/the-village-university/223795-comics-guide>.
9. Янгс С., Серафини Ф. Стратегии понимания при чтении историко-художественных картинных книг // Учитель чтения. – 2011. – № 65(2). – С. 115-124.

УДК 372.893

## РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКА

**Д.А. Средина,**  
студент 5-го курса бакалавриата  
историко-филологический факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Дидактической игрой в методической литературе принято считать активную учебную деятельность по имитационному моделированию различных процессов и явлений.

При помощи нее можно сделать учебный процесс более интересным и увлекательным, также дидактическая игра способствует усвоению фактического материала. Так как учебная деятельность является достаточно монотонным процессом, игра может ее улучшить, представить историческую информацию в более позитивном цвете.

Применение дидактических игр на уроках как одного из видов деятельности для развития учащихся актуально на данный момент. Это можно объяснить информационной перегрузкой современного школьника. Так, во всем мире информационная среда постоянно расширяется, в том числе и телевидение, интернет, социальные сети и т.д., тем самым все это делает поток информации более объемным и сложным для восприятия. Однако все эти источники предоставляют в большей степени пассивный материал для восприятия.

Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) является умение самостоятельно оценивать и отбирать получаемую информацию, а также необходимо развивать творческие способности у учащихся [4].

Тем самым именно дидактическая игра может помочь в развитии этих навыков, так как именно она является своего рода практическим пособием по использованию полученных знаний школьниками в учебном процессе [1, с. 8].

Согласно методической литературе, можно выделить несколько особенностей присущих для исторической игры: присутствие прямой речи, а именно диалогической у участников этой деятельности, также должна присутствовать воображаемая ситуация, которая происходит в прошедшем или настоящем времени. Применяя дидактические игры на практике, можно сделать вывод о том, что игровая деятельность на уроках – это серьезное дело. Так, игровая деятельность требует достаточно правильную организацию, большое количество времени при подготовке, хорошую активность со стороны учащихся, а также и со стороны организаторов игрового процесса, причем не только на уровне воспроизводства и трансформации, но и также на уровне творческого поиска, при этом способствуя сотрудничеству учителя и учеников в ходе процесса обучения.

Использование игр на уроках поможет решить еще одну методическую задачу. Современных учителей критикуют за перенасыщение вербальными методами и учебными пособиями, тем самым эмоциональной сфере школьника абсолютно не уделяется никакого внимания. И именно главная роль дидактических игр в том, чтобы сочетать в себе эмоциональную и рациональную познавательную деятельность [2, с.

152].

Игры сами по себе являются одной из естественных форм обучения у школьников, так как именно игра – одна из частей накопленного им жизненного опыта. Именно при помощи игр учитель может организовать учебное пространство принимая во внимание естественные потребности учащихся.

В процессе применения учителем игровой деятельности на уроках школьник способен к достижению жизненного баланса между собой и взрослым.

Если на уроках применяются игры, важно следить за тем, чтобы они не были серыми и однообразными. Игры должны быть яркими и динамичными, для постоянного дополнения и расширения знаний, именно они должны быть средством всестороннего развития ребенка, вызывать в нем как можно больше положительных эмоций, наполняя жизнь юного коллектива интересным и разнообразным содержанием.

В ходе игры у школьников познание мира происходит в несколько иной форме, так в ходе игр у учащихся активно используется фантазия, они самостоятельно ищут ответы на вопросы, и, конечно же, новый взгляд на уже известные всем факты и явления, дополняющие и расширяющие знания, установление связей, выделение сходств и различий между отдельными историческими событиями.

При помощи игры главной деятельностью учащихся будет не повторение учебного материала при помощи различных форм и не под давлением, а именно по желанию самих школьников. Еще одним плюсом дидактической игры является создание атмосферы здорового соревнования, также она стимулирует школьников не только запоминать новую информацию, но и применять ранее полученные знания, размышлять, проводить анализ, выделять главное и т.д.

Также дидактические игры способствуют не только в проявлении способностей и задатков, но и тем самым совершенствуют их. Так, интеллектуальные игры в руках хорошего учителя могут стать хорошим инструментом для обучения, именно педагог-организатор будет требовать от школьников значительного умственного напряжения, но в то же время он приносит большое удовлетворение и интерес от игры.

По мнению М. Горького, работа и учебный процесс в сочетании с играми может способствовать формированию характера, развитию волевых качеств и интеллекта. Эту идею подчеркнул А.С. Макаренко, он считал, что в процессе игровой деятельности, те усилия которые применяет школьник могут быть плодотворными, так в игре незаметно для самого себя, школьник развивает различные навыки и умения, которые пригодятся ему в последствии.

Одной из главных особенностей познавательных игр является превращение игры в эффективный инструмент обучения. Важно методически правильно оформлять игры, следуя определенным правилам. При помощи игрового процесса учащиеся должны структурировать свои знания, обращаясь к материалу не только учебника, но и дополнительных материалов. Игры активизируют мыслительным процессам и моральному обогащению, тем самым это приносит чувство удовлетворения и повышает уверенности в себе [2, с. 153].

Учителю важно понимать, что игра не должна быть однообразной и скучной, задания в процессе должны постоянно дополняться, так как они служат одним из методов всестороннего развития ребенка, а именно его способностей, вызывают положительные эмоции [3, с. 6].

Принято считать, что играть в игры и создавать исторические игры могут только лишь учащиеся начальной школы, однако это не так. Возраст детей не должен являться основным препятствием для разработки и проведения дидактических игр. Так, главным отличием старшекласников от начальной школы является то, что они более склонны к самостоятельному анализу исторического материала, они самостоятельно находят

ответы и взаимосвязи, в которых они должны не только вспоминать, запоминать, но и сравнивать, объяснять и подтверждать выводы наблюдениями. Старшекласников будет привлекать процесс отбора информации и поиск правильных ответов. Им нравится игра и такой момент, как критика неправильных ответов, он также определяет специфику игр для старшекласников. Однако важно понимать, что в игровом процессе для старших школьников не должен преобладать только лишь элемент рациональности. Форма игры в любом случае должны быть для них увлекательной и интересной, она должна быть яркой способ игры должен быть динамичным, а цель должна быть достижимой [3, с. 9]. Применяя игры на уроках со старшекласниками, важно попрактиковаться в сборе дополнительных очков, предоставить дополнительный ход для обоснованной критики неправильного шага и т. д. Это необходимо для того, чтобы каждый школьник хотел проследить общий ход игры, охватить весь процесс в целом.

В игры очень хорошо играют в школьных кругах, где сложно выделить схожие характеристики. Значительная часть старшекласников любит игры, в которых им нужно сравнивать, думать, а не просто вспоминать изученный фактический материал. Во время игр не только запоминаются даты, названия и названия территорий, но и приобретается привычка давать короткие, четкие ответы.

Тем самым игры являются одним из главных стимулов для учебного процесса. Игры способны разнообразить и мотивировать школьников учиться. Также при помощи игры активизируется познавательный интерес, также она активизирует мыслительные процессы такие, как память, воображение, мышление, внимание, восприятие.

Игра носит эмоциональный характер, поэтому способна оживить и сделать самую сложную информацию увлекательной и запоминающийся, увеличить интерес для дополнительного и более детального изучения определенных исторических периодов.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Борзова Л.П. Игры на уроке истории: метод. пособие для учителя. – М.: Изд-во «ВЛАДОС – ПРЕСС», 2003. – 160 с.
2. Короткова М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. – М.: Изд-во «ВЛАДОС – ПРЕСС», 2001. – 256 с.
3. Кулагина Г.А. Сто игр по истории: пособие для учителя. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_10/m1897.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.html) (дата доступа: 02.03.2021).

УДК 372.893

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Я.С. Стулова,  
студент 5-го курса бакалавриата  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Творчество является неотъемлемой частью каждого человека. Благодаря этому появляются новые произведения литературы и живописи, развивается архитектура и скульптура. Как известно, творчество имеет важную роль и в учебном процессе, так как при решении определённого задания не всегда можно использовать аналитические методы или же какие-либо формулы. На помощь приходит творческая деятельность.

Современное общество испытывает потребность в творческой, самостоятельной, активной личности, с ярко выраженными индивидуальными качествами, способной, реализуя свои личностные запросы, решать и проблемы общества [8]. Это является одной из целей ФГОС. Данный социальный заказ усиливает внимание к проблеме развития творческой активности учащихся, которая способствует становлению индивидуальности человека, его самовыражению, самореализации и успешной социализации [5].

Прежде чем приступить к методике творческой деятельности, необходимо определить, что такое творческая деятельность и что она в себя включает. Творческая деятельность – это продуктивная форма деятельности учащихся, направленная на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с педагогом [4, с. 18]. Творческая деятельность включает в себя такие признаки, как создание чего-то нового или усовершенствование старого; оригинальность и неповторимость.

По мнению П.И. Пидкасистого, творческая деятельность проявляется в создании принципиально новых способов решения проблемы, в конструировании новых комбинаций на основе уже известных ему приемов деятельности [7, с. 36]. Тем самым творческая деятельность предполагает не только вариативность путей решения какого-либо вопроса, но и их изменений. Необходимо заметить, что вовлечение учащихся в творческий процесс должно быть на протяжении всего учебного процесса.

В.М. Бехтерев считал, что «творчество, как сложный акт, требует для своего осуществления не только природной одаренности, но и большого упражнения, путем воспитания и подготовительной умственной работы, создающей известные навыки в работе. Первоначальная творческая деятельность даже у лиц гениальных в значительной мере является подражательной» [1, с. 292].

Формирование творческой деятельности учащихся является одной из самых актуальных задач образования. Использование новых педагогических методов, приёмов в сочетании с классическими подходами даёт множество вариантов, которые дают толчок к формированию творческого потенциала учеников. Для создания творческой атмосферы на уроках истории необходимо:



- 1) учитывать психолого-педагогические особенности детей.
- 2) познакомить учащихся с различными методами и приёмами творческой деятельности;
- 3) создать комфортные условия для самовыражения и обсуждения.

Подготовить учеников к творческой работе способен только творческий педагог, который будет заинтересован в развитии творческих способностей. Творчество учителя начинается там, где он не доволен своими результатами и ищет пути повышения эффективности своего педагогического дела. Чем интереснее урок, тем выше мотивация учения. Для того чтобы урок был интереснее, необходимо вносить разнообразие с помощью творческих заданий, связанные с темой урока. Такой урок можно организовать с помощью следующих условий:

- 1) творческая личность учителя;
- 2) материал урока, в котором содержатся разнообразные творческие задания;
- 3) разнообразные методы и приёмы обучения [3, с. 14].

Применение и развитие различных видов творчества в процессе обучения истории углубляет знания учащихся, вызывает интерес к процессу учения.

Для систематизации творческих уроков, заданий необходимо учителю заранее составлять планирование уроков и заданий творческого характера по темам.

Процесс развития творческих способностей на уроках истории должен быть непрерывным, проводиться не от случая к случаю, а систематически.

Однако применение одного и того же метода на уроках истории постоянно мало эффективно. Однообразие быстро надоедает. Поэтому, чтобы учащиеся не теряли мотивацию к изучению истории, необходимо применять разнообразные средства и формы творческой деятельности, а также подходы к составлению творческих заданий.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно составить алгоритм применения творческой деятельности на уроках истории:

1. Определение тем, требующих применения творческой деятельности.
2. Изучение психолого-педагогических особенностей класса
3. Изучение различных средств и форм организации творческой деятельности.
4. Подбор определенных видов творческой деятельности под конкретный урок и конкретных учеников.
5. Ознакомление учащихся с видами творческой деятельности и особенностями их организации.
6. Создание комфортных условий для работы учеников.
7. Проведение урока с применением творческой деятельности.
8. Рефлексия и анализ учителя.

Каждый учитель видит свою творческую деятельность по-разному, но составленный выше алгоритм может помочь учителю не упустить очень важные моменты при подготовке к такому уроку.

Все виды деятельности, применяемые на уроках истории, имеют свои достоинства. Также существуют проблемы в организации подобных уроков. Рассмотрим их применительно к творческой деятельности.

Применение творческих заданий на уроках истории помогает эффективно и оригинально передать информацию ученикам. Ведь ученики очень часто устают от однообразных заданий. Творческий характер обучения, позитивный настрой учащихся выражают положительное действие и на педагога, позволяя долго сохранять работоспособность и доброе настроение.

Одним из преимуществ применения творческих заданий является наглядность материала, ученикам проще запоминать информацию, которую они сами преобразуют

или видят пример. Использование наглядных средств обучения на уроках истории играет особую роль, важную как для учителя, так и для учащихся. У обучающихся нет возможности непосредственно воспринимать события прошлого, того, что было очень давно, им необходимо мыслить творчески и воображать все происходящее ранее [2, с. 165]. Исторические события неповторимы, но мы можем их воссоздать через рисунки, театр, или подделки.

Творческие задания дают возможность проявить себя каждому из учащихся. Ученики не имеют ограничений в своих творческих проявлениях.

Еще одним достоинством является воспитание самостоятельности ребенка. Педагог при творческом взаимодействии выступает в роли фасилитатора – организатора, помощника, сопровождающего деятельность, что предполагает выбор оптимальных методов, форм, приёмов. Ученик при таком подходе приобретает навыки организации самостоятельной творческой деятельности, осуществляет выбор способа выполнения творческого задания, характера межличностных взаимоотношений в творческом процессе [6, с. 120].

Применение творческой деятельности на уроках истории напрямую зависит от желания учителя, от его методической копилки. Не все учителя обладают знаниями о различных видах деятельности, правилах и способах их применения [3, с. 15]. Для этого каждый учитель должен проходить курсы повышения квалификации, заниматься самообразованием, читать учебные издания, статьи, журналы по методике обучения истории.

Главной причиной непопулярности творческих заданий среди педагогов является большая затрата времени на составление и воплощения таких заданий. Большая загруженность учителей часто не позволят им придумать что-то оригинальное для урока.


Также при применении творческой деятельности учитель может сталкиваться с детьми, которые не проявляют никакого интереса к творческим заданиям, не любят тот или иной вид деятельности. Для этого учителю требуется постоянно искать индивидуальный подход ко всем детям, по ходу урока или заранее придумывать другие задания для таких детей.

Еще одной из проблем организации творческой деятельности на уроках является медленная проверка выполненных работ. У учителя будет занимать много времени проверка некоторых видов творческой деятельности, например, эссе, рисунки, аппликации и т.д. Также большое количество времени занимает выполнение проектов учениками, так как эта работы выполняется за большой промежуток времени, а учитель выступает в роли наставника-помощника.

В целом, можно сказать, что проблемы организации, перечисленные выше, не критичны, и сложности, возникающие при реализации творческой деятельности на уроках истории, могут быть решены учителем самостоятельно. Учителю не стоит забывать, что развитие творческой личности является одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. – М.: Гос. изд-во – XXIV, 1928. – 544 с.
2. Вяземский Е.Е. Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. – М.: ВЛАДОС, 2003 – 178 с.
3. Деминцев А.Д. Организация методической работы в школе на основе развития творческой деятельности учителя. – М., 1974. – 28 с.

4. Зиновкина М.М. Педагогическое творчество: модульно-кодое учебное пособие. – М.: МГИУ, 2007. – 258 с
  5. Короткова М.В. Современный школьный урок в контексте развития методики преподавания истории // Журнал преподавание истории в школе [Электронный ресурс]. – URL <http://pish.ru/> (дата обращения: 13.02.2021).
  6. Кукушкин В.С. Современные педагогические технологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003 – 388 с.
  7. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972. – 183 с.
  8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 класс) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 13.02.2021).
- 

## ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37

### ГРУППОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е.О. Александрова,  
магистрант

психолого-педагогического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Настоящее время замечательно своим неуклонными и активными изменениями в обществе. Меняется общество, меняются и требования, предъявляемые к школе, ведь именно от нее зависит каким станет поколение, которому предстоит жить в этом бурно меняющемся мире.

Анализ нового ФГОС позволил нам сделать вывод о том, что результатами обучения теперь являются не только полученные знания, умения и навыки, а в большей степени формирование и развитие личностных результатов, определенных универсальных учебных действий [1].

Учащиеся сейчас не играют роль лишь пассивного слушателя, они вовлекаются в активную деятельность, которая позволяет им самим добывать необходимые знания и применять их на практике, самостоятельно, но под обязательным контролем учителя, самосовершенствоваться и расти.

Мы считаем, что именно групповые формы работы, применяемые на уроках и на внеурочных занятиях, позволят добиться развития личностных качеств обучаемых.

Личностные качества – это особенности характера человека. Уже при рождении человек обладает определённым набором личностных качеств, которые определяют его поведение и жизненные ценности. Личностные качества развиваются в процессе взросления человека под влиянием жизненных обстоятельств, окружения, самосовершенствования.

Согласно новому Федеральному государственному образовательному стандарту, главной является система ценностных отношений учащегося к себе так, как только после осознания себя, своих целей и потребностей, он заинтересуется процессом и результатами учебы, а также сможет взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса [1, с. 24].

В педагогике личные результаты разделяют на три группы:

- самоопределение;
- смыслообразование;
- морально-этическая ориентация.

Существует и другая классификация личностных качеств человека:

1. Круг интересов.
2. Отношение к деятельности (активность, трудолюбие, ответственность, инициативность, организованность, любознательность, аккуратность).

3. Отношение к людям (коллективизм, честность, справедливость, общительность, бескорыстие, отзывчивость, вежливость).

4. Отношение к себе (скромность, уверенность в себе, самокритичность, умение рассчитывать на свои силы, целеустремленность, самоконтроль).

5. Волевые качества (смелость, настойчивость, самообладание).

6. Положение в коллективе (авторитет в классе, симпатии (антипатии), авторитет вне школы, агрессивность).

Школа является единым образовательным, воспитательным и развивающим пространством, деятельность которого направлено на развитие личностных качеств каждого учащегося. Учителя-предметники по-разному организуют этот процесс, но все они имеют общую цель и для ее достижения используют единые средства формирования личностных результатов:

- образ учителя (внешний вид, культура поведения, культура речи и т.д.);
- содержание учебного предмета (подбор текстов, задач, примеров, фото- и видеоматериалов и т.д.);

- методы обучения (словесные, наглядные, практические);

- формы организации образовательного процесса (фронтальная, индивидуальная и групповая);

- средства обучения (материальные – учебники, печатные издания, дидактический материал, лабораторное оборудование, технические приспособления и т.д., идеальные – язык, письмо, математические символы, произведения искусства, уровень подготовки учителя) [2, с. 78];

- стили взаимодействия с учащимися (диктат, попустительство, сотрудничество, наставничество).

Уровень развития личностных результатов необходимо контролировать, для этого учитель должен систематически вести наблюдение за результатами учащихся, используя различные способы выявления личных качеств.

На сегодняшний день существует множество эффективных способов контроля:

- ситуация выбора (как поступит учащийся в случае, если ему не хватило стула? Заберёт у одноклассника, попросит подвинуться соседа, принесёт из соседнего класса, будет бездействовать?);

- ситуация конфликта (как ведет себя учащийся в случае возникновения конфликта с одноклассником? Агрессирует, уступает, идет на компромисс?);

- ситуация столкновения мнений (как ведет себя учащийся во время дискуссии? Умеет ли слушать собеседника, умеет ли доказывать свое мнение?);

- ситуация соотнесения (как ведет себя учащийся во время соревнований, конкурсов? Переоценивает или недооценивает свои возможности, оценивает себя адекватно);

- ситуация новичка (как учащиеся принимают в коллектив новичка? Настороженно, доброжелательно, негативно?);

- ситуация успеха (как учащийся реагирует на успешно проведенное мероприятие? Как реагирует на успех товарища? Проявляет высокомерие, завидует, доброжелательно?);

- ситуация игры (какую роль учащийся определяет себе в игре, как ведет себя в процессе, как взаимодействует с другими участниками?).

Такие ситуации учитель может смоделировать как в урочное, так и во внеурочное время. Это позволит учителю определить какие личностные качества развиты у учащегося хорошо, а какие еще недостаточно, и поможет педагогу скорректировать свою работу в нужном русле [3].

В процессе наблюдений нам удалось выяснить, что практикующими учителями в последнее время большее внимание уделяется индивидуальному подходу к обучению, чем групповым формам работы. По-нашему же мнению, ученик, который осваивает материал в группе, в тесной взаимосвязи со своими товарищами, помимо получения знаний, успешно развивает так же и определенные личностные качества и приобретает бесценный жизненный опыт.

Доктор педагогических наук Кондаков А.М. считает, что в процессе обучения учитель должен применять системно-деятельностный подход, практиковать различные формы обучения и использовать современные образовательные средства и технологии. По его мнению, это позволит повысить качество образования. В процессе своей научной и практической деятельности Кондаков А.М. уделяет особое внимание использованию групповой формы работы [4].

Мы поддерживаем мнение Кондакова А.М. о том, что важная роль современного учителя состоит в том, чтобы сформировать и развить у учеников «способности к сотрудничеству», а также в «организации групповой и индивидуальных форм работы, направленных на развитие сотрудничества и достижение не только индивидуального, но и группового результата».

В 2019 году в сборнике «Материалы всероссийской научно-практической конференции», изданном Благовещенским государственным педагогическим университетом, была опубликована статья «Методические особенности организации групповых форм работы на уроках информатики». В этой статье нами были тщательно проанализированы особенности применения групповых форм в образовательном процессе, даны рекомендации по способам деления учебного коллектива на группы, срокам существования организованной группы, рассмотрены этапы технологического процесса работы в группе и роли каждого участника группы и самого учителя, определены возрастная готовность учащихся к групповой работе, показаны плюсы и минусы групповой формы работы [5].

Из анализа методической литературы и собственного опыта мы выяснили, что на групповых занятиях в коллективе возникает особый эмоциональный настрой, который раскрепощает учащихся, и они начинают открыто высказывать свое мнение. В такой атмосфере сотрудничества учащиеся успешнее усваивают информацию и овладевают новыми навыками. Работая в группе, учащийся начинает понимать свою значимость для коллектива, учится общаться и сотрудничать со своими товарищами. А самое главное, в процессе этого сотрудничества учащийся получает навыки объективной оценки работы группы и навыки самооценки.

Практикующие учителя замечают, что благодаря использованию на занятиях групповых форм обучения наблюдается рост активности учащихся в процессе обучения.

На групповых занятиях, будь они урочные или внеурочные, каждый учащийся выполняет свою роль, опираясь на свои личностные качества. Результат работы зависит от каждого участника группы, на каждом лежит своя ответственность, таким образом учащийся развивает свои личностные качества и приносит пользу не только себе, но и всему коллективу, а коллектив, в свою очередь вынужден считаться с интересами и возможностями каждой отдельной личности. Результатом такой групповой работы становится адаптация учащихся к проблемам коллектива и определение личной позиции каждого в социуме.

В то время, когда учащиеся заняты решением поставленных задач в группе, учитель наблюдает за ними и совершенствует свое профессиональное мастерство. На таком необычном уроке у учителя появляется возможность присмотреться к каждому

ученику, поближе узнать его индивидуальные особенности, уровень развития его личностных качеств.

Важная роль учителя состоит также в том, чтобы грамотно сформировать рабочие группы. Нужно предоставить учащимся возможность попробовать самим составить группу, опираясь на личностные качества: внимательность, лидерство, учебные знания, взаимопомощь, симпатию и т.д.

В процессе работы в группе каждый участник так или иначе развивает и совершенствует свои личностные интересы в отношении других членов коллектива, ориентируясь и подстраиваясь под социум. Учитель же, в свою очередь, контролирует и стимулирует развитие личностных качеств учащихся.

Работа в группе развивает такие личностные качества учащегося, как самокритичность и самоконтроль, человечность и взаимопонимание, тактичность и лояльность, откровенность, самостоятельность, ответственность, умение учитывать позицию и интересы других участников процесса и многие другие.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), утверждённый Приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/718464> – 20.04.2019.
2. Ракова Н.А. Педагогика современной школы: учебно-методическое пособие. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009.
3. Филатова М.Н. Внеурочная деятельность учащихся как средство достижения личностных и метапредметных результатов в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/96/21584/> (дата обращения: 13.01.2021).
4. Кондаков А.М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: автореферат диссертация доктора педагогических наук. – М.: Ин-т содержания и методов обучения РАО, 2005.
5. Александрова Е.О., Ситникова И.А. Методические особенности организации групповых форм работы на уроках информатики [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41509989&pff=1>.



## РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

УДК 283/289

VIRTUAL REALITY CHURCH:  
ПУТЬ В КИБЕРРЕЛИГИЮИ.С. Савченко,  
магистрант

Амурского государственного университета

Киберрелигия в современном мире является набирающим популярность явлением, которое выступает актуальной альтернативой традиционным церквям у людей, которые в силу некоторых обстоятельств, не могут отправлять свои религиозные потребности традиционным способом – посещением религиозных организаций оффлайн. Распространению виртуальных религиозных программ, приложений, чатов и т.д. способствует стремительное развитие информационно-вычислительных технологий, которые все более активно совершенствуются и распространяются в среде Интернет. Такая тенденция во многом находит своих последователей в среде молодежи, поскольку именно эта возрастная категория имеет наиболее активную виртуальную активность и в наибольшей степени использует социальные сети и другие приложения в сети Интернет, где и распространяется виртуальное религиозное программное обеспечение (далее – ПО) [1].

Сейчас практически не существует границ для развития творческого потенциала людей, имеющих желание творить и создавать нечто новое. Даже такое традиционное и консервативное для христиан сооружение, как церковь, можно пересмотреть и перестроить, например, в виртуальной реальности (далее – VR). Исходя из имеющихся возможностей такого строительства, в 2015 году команда, состоящая из независимых разработчиков, проводила эксперименты по поиску виртуальных христианских объединений. Их интересы были нацелены на создание виртуальной среды, стилизованной в виде традиционного для христиан храма, с возможностью виртуального присутствия [5]. Такая инициатива была поддержана Брайаном Леопольдом, который открыл сбор средств, имеющий цель создание виртуальной церкви, с помощью которой он хотел помочь своему парализованному другу Генри посещать богослужения и отправлять культовые потребности.

В октябре 2015 года под руководством Брайана Леопольда было выпущено приложение для Google Cardboard (шлема виртуальной реальности, который собирался на основе подручных средств и смартфона, с применением специального программного обеспечения), названное Virtual Reality Church (далее – VRC) или в переводе Церковь Виртуальной Реальности [2]. Данная церковь позиционируется как протестантская пятидесятническая религиозная организация, которая проводит свои богослужения исключительно в VR для людей со всего мира. Основным пастором церкви, который проводит богослужения, является Дэвид Сото – старейшина пятидесятнической VRC [3].

В июне 2016 года Брайан Леопольд начал проводить эксперименты по транслированию в виде прямого эфира собственные проповедческие изыскания при помощи социальных сетей в сети Интернет. Данное направление стало настолько



актуальным и быстро набирающим популярность, что Брайан был вынужден оставить пасторскую кафедру, которая находилась в штате Пенсильвания, городе Рединг с целью посвящать больше времени своей новой разработке и попыткам занять неизведанную нишу в киберпространстве. Основной целью такой работы являлось создание прецедента в развитии виртуального богослужения по средствам развития и популяризации VRC [6].

На волне популяризации религиозного ПО и программ для VR разработчик Алистер Кларксон создал программу воспроизведения музыкальных композиций и псалмов для применения в шлемах VR. Такая инициатива была замечена Брайаном Леопольдом, который предложил разработчику сотрудничество, и в конце октября 2016 года было подписано соглашение, которое положило начало объединению усилий для создания полноценной первой в истории полностью функционирующей виртуальной церкви [1]. С этого времени созданная команда единомышленников организует богослужения каждую неделю исключительно в виртуальном пространстве, а также предлагает всем желающим воспользоваться приложением, которое помогает визуализировать псалмы в первой виртуальной публикации Библии.

Церковь Виртуальной Реальности во многом похожа на традиционные церкви, которые имеют популярность среди верующих прихожан. Паства церкви собирается по воскресеньям, поет гимны и слушает речи пастора, который осуществляет библейскую проповедь. Но наравне с имеющимися сходствами она имеет также радикальные отличия [7]. Так, например, Брайан Леопольд указывает, что: «Для похода в церковь нет необходимости искать свободное время, отпрашиваться с работы или откладывать срочные дела, которые требуют личного присутствия верующего. Все, что надо, – это наличие стабильного Интернет-соединения и шлем виртуальной реальности. Нет необходимости выходить из дома и одевать свой воскресный костюм – можно оставаться самим собой и присутствовать на службе сидя в кресле одетым в пижаму» [1]. Также несомненным положительным моментом использования VRC является анонимность. Если человек, имеющий дефекты в развитии или инвалидность, стесняется посещать традиционную церковь из-за создаваемого неудобства, в виртуальной церкви ему нечего опасаться, поскольку лично его никто не видит.

Паства рассматриваемой церкви многогранна, в которой можно встретить самых неожиданных представителей. Например, пасторами церкви была замечена тенденция присутствия на виртуальных религиозных собраниях представителей атеизма, что может выступать характеристикой полной конфиденциальности и высокого уровня уважения ко всем, без исключения, людям и представителям всех конфессий, даже отрицающих существование Бога [6]. При этом все входящие в Церковь Виртуальной Реальности люди объединены одним общим стремлением – пропагандировать и развивать созданную инициативу в целях предоставления оптимального и наиболее удобного доступа к отправлению религиозных потребностей для всех без исключения жителей планеты. Например, как упоминалось выше, друг Брайана Леопольда, Генри, парализован, но при использовании средств доступа VR и VRC он может чувствовать себя полноценным членом общества и принадлежать к конфессиональному объединению, в котором его любят, понимают и принимают таким, какой он есть на самом деле [4].

20 мая 2018 года в представленной церкви был проведен первый в истории обряд крещения при помощи полного погружения. Этот обряд был проведен Брайаном Леопольдом. Одним из ярких отличий виртуального крещения от традиционного можно назвать лишь время его проведения – погружение крестившегося человека в виртуальный бассейн заняло порядка одной минуты. В планах создателей Церкви имеется пункт по популяризации виртуального венчания, что, по мнению Брайана

Леопольда, «...должно стать обыденным делом для любого верующего человека». Те таинства, которые в настоящий момент являются исключительно традиционными, могут использоваться и реализовываться в сфере виртуального пространства уже в скором времени [1]. Так, Алистер Кларксон, один из старейшин церкви VRC, очень подробно исследовал этот вопрос и пришел к выводу, что, следуя традициям Англиканского собора Second Life, возможно достигнуть такого распространения традиционных таинств в виртуальной реальности. Также, профессор одного из филиалов Южного университета в Колумбии Дуглас Эстес высоко оценивает шансы на создание возможности осуществления первого в истории обряда венчания в киберпространстве [2].

В настоящее время богослужения проходят один раз в неделю, в воскресенье. В среднем богослужения посещают порядка 150 человек еженедельно [4]. Службы проходят при помощи платформы AltraspaceVR, которая поддерживается такими системами, как Oculus Rift, HTC Vive и Windows Mixed Reality. Данные системы предназначены для пользователей персональных компьютеров, но платформа AltraspaceVR имеет совместимость с Samsung Gear VR и Google Daydream, шлемы данных производителей поддерживают возможность синхронизации со смартфонами. Также платформу AltraspaceVR можно скачать для устройств на системе Android. Одной из наиболее острых проблем с использованием шлемов VR является отсутствие поддержки европейского времени: для многих пользователей, находящихся на другом конце земли, время проведения служб является слишком поздним, но разработчики VRC занимаются данной проблемой и оптимизируют рабочий процесс для всех жителей планеты [1].

Также стоит указать на отношение к Церкви Виртуальной Реальности представителей традиционных церквей – отцов Церкви. Церковные лидеры выразили большой интерес к представленной Брайаном Леопольдом инициативе, но также в их отзывах имелись некоторые опасения. Некоторые из опрошенных имеют четкую установку на то, что все религиозные таинства должны использоваться и применяться только в сфере оффлайн религии. Но наибольшее число представителей традиционных церковных организаций, имеющие интерес к цифровому миру, высоко оценивают потенциал созданной Церкви и допускают возможность перехода прихожан из оффлайн церквей в онлайн. Команда VRC высоко ценит возможность сотрудничества с представителями традиционных церквей и всячески поддерживает любую совместную работу с ними [5].

Таким образом, рассмотренная первая в мире полностью существующая в виртуальном пространстве церковь VRC имеет перспективу развития и осуществления социально-полезных функций, таких как социализация людей с ограниченными возможностями здоровья, по средствам включения их в систему религиозной жизни. Не смотря на малый исторический путь представленной церкви, она зарекомендовала себя как эффективное средство для создания альтернатив традиционным церквям как в условиях нормальной жизнедеятельности, так и в условиях пандемий и других болезней всемирного масштаба.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Независимая газета [Электронный ресурс] // Богослужение в стиле киберпанк. – URL: [https://www.ng.ru/ng\\_religii/2018-02-21/9\\_437\\_virtual.html](https://www.ng.ru/ng_religii/2018-02-21/9_437_virtual.html) (дата обращения: 22.02.2021).
2. VR церковь [Электронный ресурс] // Virtual Reality Church. – URL: <https://www.vrchurch.org/> (дата обращения: 22.02.2021).

3. Wired [Электронный ресурс] // This Pastor is putting his faith in a Virtual Reality Church. – URL: <https://www.wired.com/story/virtual-reality-church/> (дата обращения: 22.02.2021).
4. USA Today [Электронный ресурс] // Online church. – URL: <https://www.usatoday.com/story/tech/2019/05/02/churches-add-apps-vr-and-online-services-engage-millennials/3538527002/> (дата обращения: 22.02.2021).
5. The Oregonian [Электронный ресурс] // A virtual reality baptism will strengthen Oregon man's faith. – URL: [https://www.oregonlive.com/pacific-northwest-news/2018/05/virtual\\_reality\\_church\\_co-foun.html](https://www.oregonlive.com/pacific-northwest-news/2018/05/virtual_reality_church_co-foun.html) (дата обращения: 22.02.2021).
6. AltspaceVR [Электронный ресурс] // Virtual Reality Church - A Special Baptism & Communion Service. – URL: <https://account.altvr.com/events/932608006615466430> (дата обращения: 22.02.2021).
7. VR Scout [Электронный ресурс] // Tech-Savvy Pastor Uses VR To Deliver Virtual Baptisms. – URL: <https://vrscout.com/news/pastor-delivers-vr-baptisms/> (дата обращения: 22.02.2021).



## ФИЛОЛОГИЯ

УДК 80

ИЗУЧЕНИЕ ПОЭЗИИ ЛИ ЯНЬЛИНА  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ  
С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИН.С. Коновалова,  
магистрант  
историко-филологического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Изучение русской литературы иностранными студентами сопряжено с рядом трудностей как собственно языкового, так и ментального характера. В лингвистических вузах Китая количество часов, выделяемых учебными планами на изучение литературы, постоянно снижается, а ведь именно знакомство с литературными произведениями позволяет студенту достичь высокого уровня в изучении русского языка. Задачи обучения литературе для студентов РКИ состоят в том, чтобы научить иностранцев постигать смысл слова и ощущать его потенциальные возможности, развить навыки устной и письменной речи студентов, совершенствовать культуру их общения, привить вкус к чтению художественной литературы на иностранном языке, выработать речевое образное мышление. Китайским студентам тяжело усваивать и воспринимать русскую литературу, т.к. они большей частью ориентированы на механическое запоминание материала, литература для них не эстетический феномен и даже не предмет эмоционального переживания: это либо источник информации, либо средство для изучения русского языка. Поэтому очень сложно актуализировать творческий потенциал, чтобы увлечь китайских студентов русской литературой [13, с. 181].

Следовательно, знакомство с русской литературой целесообразней начать с темы «Жизнь и творчество китайского поэта Ли Яньлина», потому что именно история жизненного пути самобытного писателя сможет вдохновить китайских студентов с еще большим интересом постигать азы русской литературы и учиться творчески мыслить.

Ли Яньлин – особенный человек. Его перу принадлежат четыре сборника стихотворений, он пишет стихи исключительно на русском языке, занимается переводами русской литературы, является членом Союза писателей России, почетным доктором нескольких российских вузов и преподает русский язык в Цицикарском университете. Многие люди годами ищут свое призвание, а к Ли Яньлину уже в детстве пришло осознание своей миссии. Этот путь начался с подарка, тоненькой книжечке стихов А. С. Пушкина, от советского солдата, в школе его увлекла русской культурой учительница – эмигрантка из России. Любовь к русской литературе сподвигла Ли Яньлина, во время «культурной революции» в Китае, рискуя жизнью, бережно собирать эмигрантские издания, признанные контрреволюционными. Он был уверен, что «настанет день, когда его находки будут востребованы» [1, с. 419]. И действительно, после долгих и мучительных лет работы над переводами спасенных произведений Ли Яньлин издал пятитомник «Утренняя песня Сунгари: Серия

литературы русских эмигрантов в Китае» на китайском языке, а позже вышла в свет десятитомная антология «Литература русских эмигрантов в Китае» на русском языке. Наш китайский друг сделал для России бесценный подарок, ради которого ему даже пришлось продать свой родовой дом [4, с. 6]. Как говорит профессор Александр Урманов, «уважаемый профессор Ли Янлен щедро передает нам в дар результаты своей полувековой кропотливой, поистине подвижнической работы в архивах Китая. Он возвращает нам то, что мы по недомыслию, по небрежению растеряли, разбросали, он возвращает нам самих себя» [11, с. 422].

На сегодняшний день уже подготовлена основа, на которую можно опереться в нашем исследовании. Так, Н.В. Киреева Н.В. в статьях «Мосты дружбы» в поэзии Ли Яньлина» [2, с. 581] и «Роль Ли Яньлина в укреплении культурного взаимодействия Китая и России» исследовала многообразные стороны деятельности китайского учёного, переводчика и поэта Ли Яньлина, направленные на укрепление культурных связей КНР и РФ [3, с. 360]. Татьяна Самойленко проанализировала специфику творчества поэта в следующих статьях: «Жанр миниатюры в поэзии Ли Яньлина» [5, с. 122], «Жанр послания в лирике Ли Яньлина» [6, с. 104], «Музыкальность поэзии Ли Яньлина» [7, с. 307], «Образ Харбина в поэзии Ли Яньлина» [8, с. 107], «Специфика образа лирического героя в поэзии Ли Яньлина» [9, с. 258], «Поэтическая география Ли Яньлина» [10, с. 101]. Характеристика стихов Ли Яньлина о Благовещенске представлена в работе китайской исследовательницы Цюй Фань «Образ Благовещенска в художественном сознании поэтов провинции Хэйлундзян» [14, с. 80].

Методические аспекты частично затрагиваются в этих исследованиях, но они не раскрыты. Нашей же задачей является уделить внимание методике преподавания творчества Ли Яньлина. Мы обратимся к тем стихотворениям, которые ранее не анализировались исследователями. В своей работе сконцентрируемся на следующих темах: особенности национального менталитета русского народа, выдающиеся личности России и исторические места. Завершающим этапом будет создание сайта, где мы опубликуем задания с использованием аудиозаписей, стихотворений Ли Яньлина на двух языках, материалов биографии. Задания будут рассчитаны на самостоятельную и коллективную деятельности иностранных студентов. Но доступ к сайту будет неограниченным, все желающие смогут воспользоваться данными ресурсами.

Ли Яньлин пишет лаконичным и простым языком, в котором запечатлена философская мудрость. Станислав Федотов так определил его специфику: «Стихи Ли Янлена по-своему уникальны: написанные по-русски, они сохраняют китайский дух – он ощущается и в тонкости наблюдений, и в непривычном построении фраз, и в прозрачном философском подтексте, и в почти полном отсутствии рифм». [12, с. 4] Благодаря поэзии Ли Яньлина, студентам будет легче адаптироваться к изучению русской классики, т.к. стихи китайского поэта понятны и они не спеша погружают читателя в специфику русской литературы, помогают постепенно раскрывать ее красоту и подготавливают к изучению более сложных произведений.

Таким образом, начинать изучение русской литературы с китайскими студентами целесообразно именно с биографии и творчества Ли Яньлина, потому что поэт является образцом для подражания. Это яркий пример того, что нет ничего невозможного, главное, любить то дело, которым занимаешься.

## Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Забияко А.А. Посланник русской культуры в Китае: [о творчестве и науч. деятельности Ли Янлена] / Приамурье- 2012: лит.-художеств. альм. – Благовещенск: РИО, 2012. – С. 419-420.
2. Киреева Н.В. Мосты дружбы в поэзии Ли Яньлина // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. (Благовещенск – Хэйхэ, 22–23 мая 2017 г.) / отв. ред. Д.В. Буяров, Д.В. Кузнецов. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2017. – Вып. 7. – С. 581–584
3. Киреева Н.В. Роль Ли Яньлина в укреплении культурного взаимодействия Китая и России // Россия и Китай: История и перспективы сотрудничества: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. (Благовещенск – Хэйхэ – Харбин, 14–19 мая 2014 г.) / отв. ред. Д.В. Буяров и Д.В. Кузнецов. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2014. – Вып. 4. – С. 360–362.
4. Поливан Р. Не видя берегов: кит. автор Ли Янлен пишет стихи на рус. и переводит амур. поэтов / Благовещенск. – 2015. – 17 июля. – С. 6.
5. Самойленко Т.В. Жанр миниатюры в поэзии Ли Яньлина // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2019. – Т. 11. № 2. – С. 122-130.
6. Самойленко Т.В. Жанр послания в лирике Ли Яньлина // Лосевские чтения – 2019: материалы региональной научно-практической конференции. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2019. – С. 104-116.
7. Самойленко Т.В. Музыкальность поэзии Ли Яньлина // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского. – 2018. – № 18. – С. 307-319.
8. Самойленко Т.В. Образ Харбина в поэзии Ли Яньлина // Молодежь XXI века: шаг в будущее: материалы XIX региональной научно-практической конференции. В 3 томах. – Благовещенск, 2018. – С. 107-108.
9. Самойленко Т.В. Специфика образа лирического героя в поэзии Ли Яньлина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (136). – С. 258-262.
10. Самойленко Т.В. Поэтическая география Ли Яньлина // Лосевские чтения – 2018: материалы XI региональной научно-практической конференции / под ред. А.В. Урманова. – Благовещенск, 2018. – С. 101-108.
11. Урманов А.В. Время собирать камни: выступление на презентации в Благовещенске электрон. собрания творч. наследия рус. Писателей-эмигрантов // Приамурье – 2012: лит.-художеств. альм. – Благовещенск: РИО, 2012. – С. 421-442.
12. Федотов Ст. Он любит Россию // Ли Янлен. Я люблю Россию. Стихи. – Благовещенск, 1994. – С. 4.
13. Хабарова К.В., Тимофеева Н.А., Малышева Н.А. Преподавание русской литературы в системе РКИ как фактор интеграции иностранных учащихся в российское социокультурное пространство // Международный научный журнал «Символ науки». – 2017. – № 02-1. – С. 181-184 .
14. Цюй Ф. Образ Благовещенска в поэзии китайских авторов конца XX - начала XXI века // Современная русская культура. Сборник материалов Недели современной русской культуры. – 2017. – С. 80-86.

УДК 80

**ОЛИМПИАДА ПО ЛИТЕРАТУРЕ  
КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И  
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ  
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА Е. ЕВТУШЕНКО)**

Лю Ян,

магистрант

Благовещенского государственного педагогического  
университета

Одним из актуальных направлений работы современного образования является совершенствование системы поиска новых технологий в развитии талантливой молодёжи, в поисках способов расширения их кругозора, повышения культуры, мотивации самосовершенствования.

В современную эпоху олимпиада по изучаемому предмету имеет богатую культурную коннотацию. Образовательное учреждение не только передаёт иностранным учащимся знания по специальности, но и развивает их педагогические способности, помогает формированию личности и развитию духовно-нравственных качеств учащихся. Для иностранных учащихся олимпиада выступает как посредник и незаменимый мостик в процессе изучения русского языка.

На сегодняшний день олимпиада является одним из видов современных интеллектуальных соревнований, по её итогам справедливо выбирают лучшего участника, который обладает большим объемом знаний.

Для иностранных студентов олимпиада по литературе также играет значительную роль в процессе изучения иностранного языка, она является стимулом к повышению их филологической и литературоведческой компетентности. Олимпиада по литературе предоставляет возможность иностранным учащимся выполнить более сложные задания, чем они обычно выполняют на занятиях, даёт возможность проверить знания, получить опыт, развить логическое мышление, усовершенствовать навыки понимания содержания художественных текстов, расширить кругозор и узнать свой вектор дальнейшего развития в учёбе.

О.М. Валова и Д.К. Валиуллина в своём исследовании отмечают важность проведения этого мероприятия с целью развития филологической компетентности: «Олимпиада проявляется в национально-культурном уровне владения знаниями различных литературоведческих явлений и степени овладения знаниями, о взаимосвязи языка и литературы с историей, в культуре устной речи, в навыке выразительного чтения согласно условиям коммуникативной ситуации, в умении применять нормы и правила в устной и письменной речи и в овладении навыком выбора необходимых языковых средств, форм и способов выражения» [1].

Олимпиаду по литературе можно рассматривать как новую технологию в методике преподавания иностранным учащимся и анализировать её эффективность в учебном процессе. Чтобы качественно овладеть иностранным языком, надо узнать национальную культуру и культурный фон через историю, культуру, литературу страны изучаемого языка. Е.И. Пассов выражает следующее мнение: «Конечно, на

прагматическом уровне чужой язык можно выучить и вне культуры, но войти в мир другого, иного языка только на основе собственно языка, без культурного фона (т.е. стать культурным) невозможно» [4, с. 32].

Олимпиады по литературе важны не только для иностранных учащихся, но и в целом для людей, которые интересуются литературой или занимаются её изучением профессионально. Рассмотрим перечень олимпиад в России по литературе в 2020-2021 гг. Они подразделяются на три уровня. 1 уровень: олимпиада школьников «Ломоносов»; олимпиада школьников «Покори Воробьёвы горы!». 2 уровень: олимпиада РГГУ для школьников по литературе; Открытая региональная межвузовская олимпиада вузов Томской области (ОРМО). Турнир имени М.В. Ломоносова. 3 уровень: олимпиада школьников «В начале было Слово...»; Всероссийская толстовская олимпиада школьников. Нетрудно заметить, что каждый уровень проверяет классические произведения русской литературы, который позволяет участвовать и иностранным учащимся. Олимпиада по литературе – это особое движение, направленное не только на выявление выдающихся студентов, но и на развитие филологической компетентности учащихся.

Рассмотрим задания по литературе для студентов. Как правило, задания состоят из 2 частей – А и В. В части А нужно выбрать один правильный ответ, вопросы касаются жанра произведений, системы персонажей, сюжета и т.д. В части В необходимо дать краткий письменный или устный ответ. Приведём пример: «Между какими героями в произведении Л. Толстого «Война и мир» состоялась дуэль?». Ответ должен представлять текст, который является ответом на вопрос, объемом не более 15 предложений. Вопрос может быть не конкретным, а предполагает развернутое монологическое высказывание. Например, «В каком произведении русской литературы, на Ваш взгляд, наиболее полно отразилось своеобразие русского национального характера? Оценивается самостоятельность, логичность, аргументированность высказывания, отсутствие ошибок [3]. Из анализа заданий мы можем сделать вывод, что литература – это не только интересный предмет, но и великое наследие народа. Олимпиада может развивать филологическую компетентность иностранных учащихся, тренировать их логическое мышление, расширить кругозор учащихся и повысить способность к творчеству, к гибкому мышлению.

В основе филологической компетентности мы выделяем следующие компетенции: языковедческая компетенция, литературоведческая компетенция, коммуникативная компетенция. Через выполнение заданий по русским классическим произведениям во время проведения олимпиады стимулируется профессиональный интерес, развивается филологическая компетентность и духовно-нравственные качества. В качестве осуществления духовно-нравственного воспитания предлагается развитие массового олимпиадного движения студентов, активно вовлекающее их в общественно-полезное творчество. Как отмечает Попов А.И.: «По нашему мнению, одним из перспективных вариантов формирования духовно-нравственной творческой личности сможет стать олимпиадное движение студентов, сочетающее в себе как учебную деятельность, способствующую раскрытию их креативного потенциала, так и воспитание, стимулирующее к преобразованию окружающей деятельности для всеобщего благополучия, прививающее культуру индивидуальной и коллективной работы» [5].

Русская литература интересна и многообразна. Евгений Евтушенко (1932-2017) – один из самых выдающихся и популярных поэтов в России. В 1948 году Е. Евтушенко начал свою творческую жизнь. Поэзия Е. Евтушенко является ярким примером поэзии середины XX века, в которой воплощен тип личности, характерный для эпохи «оттепели», времени «шестидесятников», на материале его творчества можно



организовать олимпиаду по литературе, в частности, по культурным и историческим образам в его поэзии.

Е. Евтушенко за свою жизнь создал множество произведений, большинство из них имеет большое воспитательное значение не только для русских студентов, но и для иностранных учащихся, которые попадают под влияние его поэзии. В стихотворении «Сказка о русской игрушке» мы можем увидеть такие образы-символы, как Матрёшка, Скоморох, Ванька-встанька и т.д. Все эти образы-символы наделены глубоким национальным символическим смыслом, интересны иностранным учащимся. В какой-то степени, можно так сказать, эти образы являются национальными символами России. В стихотворении через них представлен образ России и русского народа в целом. Приведём пример: образ-символ Ванька-встанька – «Хан прижал его пальцем/ и ладонью помог./ Ванька-встанька попался,/ Ванька-встанька прилёт./ Хан свой палец отдернул./ Но силён, хоть и мал,/ Ванька-встанька задорно/ снова на ноги встал./ Хан игрушку с размаха/ вмял в кошму сапогом и,/ злобя от страха,/ заклинал шепотком./ Но, держась за бока,/ Ванька-встанька вдруг вынырнул/ из-под носка!» [2, с. 101]. Когда Хан Батый увидел эту игрушку, он почувствовал угрозу. Стоит Ваньку-встаньку нагнуть или положить набок, а потом отпустить, как он сам немедленно возвращается в прежнее вертикальное положение. Хан Батый ассоциировал эту способность Ваньки-встаньки с характером и качеством русского народа. Эта игрушка символизирует характер русского народа, его нестигаемость. Душа Ваньки-встаньки живёт в каждом русском сердце. Древняя игрушка Ванька-встанька – символ стойкости и выносливости. Если иметь сильную душу, то никто не сможет победить. Образ-символ Ванька-встанька является примером для читателя быть сильным духом, не останавливаться перед трудностями, а преодолевать их.

В лирике Е. Евтушенко создал немало художественных произведений о проблеме смысла жизни и поиска гармонии внутреннего мира человека.

Любовь является его сквозной темой во всех произведениях. Мы чувствуем его любовь к своей Родине – «Благословенна русская земля». Это произведение написано в 1957 году. В нём поэт воспекает русскую землю, Россия для него любовь, несмотря на то, что в 1991 году с семьей переехал в США и 1 апреля 2017 года, также в США на 85-м году жизни ушёл из жизни. Хотя Евтушенко покинул свою Родину, он всё-таки горячо любил Россию, никогда не забывал свою великую страну. Поэма «Станция Зима» – типичное произведение Е. Евтушенко о России. Благодаря Евтушенко больше и больше людей узнавали о Байкале и о малой родине поэта – железнодорожной станции с названием Зима. Там Евтушенко родился и вырос. «Я выпил водки с близкими за близких./ В последний раз пошёл я по Зиме. / Был день как день.../ В дрожащих пестрых бликах» («Станция Зима») «Мы пили и болтали оживленно, / шутили, но когда сестренка вдруг / спросила, был ли в марте я в Колонном,/ все как-то посерьёзтели вокруг». («Станция Зима») [6, с. 137]. В этих строфах образ «водки» отражает её роль в русской жизни. Для русских водка – важная и незаменимая, особенно, когда человек столкнулся с трудностями в жизни. Водка – один из национальных символов России в преодолении проблем и сохранении силы.

«Образ шире идеи» (М. Горький), он отражает сложные жизненные явления, в форме самой жизни и несёт в себе комплекс самых разнообразных социально-политических и нравственных идей. Литература безгранична, когда выдающееся творчество переведено на разные языки и понято разными народами. Народ во всем мире может чувствовать мысли иностранного писателя или поэта. Классические русские произведения несут читателям духовное развитие. Они могут развивать духовно-нравственные качества, но необходимо правильно подобрать технологии в изучении богатого внутреннего мира писателя, ключ к пониманию образов и способов

преподнесения материала. На наш взгляд, олимпиада по литературе – это прекрасная возможность для реализации этой цели. Знание – это сила и оно должно менять судьбу.

**Список источников, литературы и электронных ресурсов:**

1. Валова О.М., Валиуллина Д.К. Олимпиада по литературе как способ развития филологической компетентности старшеклассников [Электронный ресурс]. – URL: [https://kirov.mfua.ru/studentu/nauka/files/7\\_1](https://kirov.mfua.ru/studentu/nauka/files/7_1). (дата обращения: 02.02.2021)
2. Евтушенко Е.А. Со мною вот что происходит.... – СПб: Азбука, 2019. – С. 32-103.
3. Олимпиадные задания по литературе для студентов 1 курса [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/olimpiadnie-zadaniya-po-literature-dlya-studentov-kursa-spo-2674140.html> (дата обращения: 01.02.2021).
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
5. Попов А.И. Духовно-нравственное воспитание в олимпиадном движении студентов [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-vozpitanie-v-olimpiadnom-dvizhenii-studentov> (дата обращения: 25.01.2021).
6. Чудинова Е.А. Особенности метафорической образности в поэзии 1950-60-х годов // Новый филологический вестник. – 2006. – № 3. – С. 135-143.

УДК 81

РУССКИЕ И КИТАЙСКИЕ ПОСЛОВЦЫ  
С КОМПОНЕНТОМ «СЧАСТЬЕ»Юй Цзанин,  
магистрантБлаговещенского государственного педагогического  
университета

В Лингвистическом энциклопедическом словаре «пословица» – краткое, устойчивое в речевом обиходе изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа; имеет форму законченного предложения (простого или сложного), пословица выражает суждение, обладает буквальным и переносным смыслом [1, с. 389].

Язык и культура тесно связаны друг с другом. Пословицы отражают культуру носителей языка: историю, обычаи, традиции, быт народа. Культуры России и Китая развивались разными путями, но тем не менее в них можно найти и нечто общее. Так, Ли Шули замечает, что в русском и китайском языках можно увидеть фразеологизмы, имеющие одинаковый смысл и употребляемые в одинаковых ситуациях, например: *гром среди ясного неба* (晴天霹雳); *идти в огонь и в воду* (赴汤蹈火); *как рыба в воде* (如鱼得水); *черпать решетом воду* (竹篮打水); *беда не приходит одна* (祸不单行); *и стены имеют уши* (隔墙有耳) [2, с. 203].

Наряду с универсальными чертами пословицы отражают национальное мировосприятие, систему ценностей народа, поскольку являются хранителями культурно-национальной информации. Например, русская пословица *От волка бежал, да на медведя попал*. И китайская пословица 正离狼窝, 又落虎 (от волка бежал, да на тигра попал) имеют одинаковое значение – бежать от опасности и опять попасть в трудное положение, но для китайского народа самое обычное животное – тигр, а для русского – медведь, именно этим объясняется различие компонентного состава пословиц.

Целью данной статьи является описание национально-культурных особенностей русских и китайских пословиц с компонентом «счастье». Изучение несовпадающих фрагментов мировидения носителей русского и китайского языков весьма актуально, так как обеспечивает успех межкультурной коммуникации.

Малый академический словарь выделяет следующие значения слова «счастье»: 1. Состояние высшей удовлетворенности жизнью, чувство глубокого довольства и радости, испытываемое кем-л. Внешнее проявление этого чувства.

2. Успех, удача.

3. В значении сказуемого: хорошо, удачно.

4. Просторечное: участь, доля, судьба [3, т. 4, с. 59].

Китайский символ счастья 幸福 состоит из двух иероглифов, которые могут использоваться по отдельности, но при этом обозначать одно и то же. Так, значение 幸 (Син) – «счастливый, радостный», а знак 福 (Фу) означает «удачный и благополучный».

И в русском, и в китайском языках «счастье» обозначает положительную эмоцию, обусловленную удовлетворенностью жизнью, радостью.

Приступая к исследованию национально-культурных особенностей компонента «счастье», представленного в русских пословицах, мы методом сплошной выборки из лексикографических источников, научных статей, а также из паремий, представленных в интернете [4], определили корпус из 179 русских и 68 китайских пословиц. В своей работе мы опирались на типологию русских пословиц, представленных в статье Ю.А. Кузнецова, Ю. Шалом [5]. Анализ данных русских и китайских пословиц позволил выделить 10 совпадающих групп и 6 несовпадающих.

Приведем примеры.

### **1. Пословицы, характеризующие непостоянство, ненадежность счастья.**

#### **Русские пословицы:**

*Счастье – вольная птичка: где захотела, там и села. Счастье что солнышко: и улыбнется и скроется. Счастье, как вода: в бредне тянешь – надулось, а вытащишь – ничего нет. Счастье, сквозь пальцы проскочило. Счастье переходчиво, злыдни общие. Счастье скоро покидает, а добрая надежда – никогда. Счастье не перепелка: решето не накроешь. Счастье сквозь пальцев просочилось. Счастье, что вешиное ведро: ненадежно. Счастье, что волк: обманет да в лес уйдет. Счастье искать, от него бежать. Наше счастье – дождь да ненастье, наше счастье – решето дырявое. На счастье не надейся. Счастью не вовсе верь. Счастью не верь, а беды не пугайся! Счастлив бывал, да несчастье в руки поймал. Легче счастье найти, чем удержать. Счастье – что палка: о двух концах. Не наше счастье, чтоб найти, а наше, чтоб не потерять. Легко найти счастье, а потерять и того легче.*

**Китайские пословицы:** 欢乐是一天, 而不高兴是一年 (Радостей – на день, а невзгод – на целый год), 得来的幸福应该珍惜它 (Приобрел счастье – надо его беречь) 好运不会两次降临, 即使幸福滚滚而来, 也不要太高兴 (Счастливым случай дважды не приходит. Даже когда привалит счастье, слишком не радуйся).

В русских пословицах более образное представление о счастье, чем в китайских: счастье сравнивается с погодой, решетом, палкой, волком, водой и т.д.

### **2. Пословицы, характеризующие взаимообусловленность счастья и несчастья.**

Понятия *счастье* и *несчастье* в составе одной пословицы встречаем в паремиях обоих языков. Иногда эти понятия могут быть четко противопоставлены, например: *Счастье на крыльях, несчастье на костылях*, но чаще «сосуществуют»: *Счастье с несчастьем двор об двор живут; Счастье с несчастьем на одних санях ездят* и др. Среди русских и китайских пословиц этой группы встречаются даже полные соответствия, ср.: *Нет горя – уже счастье; 无祸便是福 Жизнь без печали – это уже счастье*. Однако, как видно из примеров, в русских пословицах противопоставление счастья и несчастья чаще выражается через конкретные образы (конь, крылья, костыли, сани и т.д.).

**Русские пословицы:** *Не отведав горя, не познаешь и счастья. Счастье с несчастьем смешалось, кому что досталось. Счастье на крыльях, несчастье на костылях. Счастье с несчастьем – ведро с ненастьем. Счастье с несчастьем близко живут. Счастье и несчастье на одном полозу едут. Счастье с несчастьем на одних санях ездят. В счастье всякий умеет петь, а сумей петь в горе. И май бывает ненастен, и в счастье человек бывает несчастен. Нет горя – уже счастье. Счастье с несчастьем двор об двор живут. Не было бы счастья, да несчастье помогло. Бояться несчастья – и счастья не видать. Кто в горе руки опускает, тот счастья никогда не*

узнает. Кто горя не видал, тот и счастья не знал. Кому счастье (кто счастлив) в игре, тому несчастье (тот несчастлив) в женитьбе

**Китайские пословицы:** 大难不死必有后福 (Тот, кто пережил большую беду, достоин счастья); 喝过黄连水, 才知井水甜 (Кто перенёс горе, тот узнает счастье); 不知苦中苦, 哪有甜中甜 (Не испытав горе горем, не ведать сладость сладостью). 福生有基, 祸生有胎 (И у счастья, и у беды – свои причины); 福祸相依 (Беда и счастье сменяют друг друга); 否极泰来 (Зло закончится, добро начнётся); 旦夕祸福 (Добро и зло меняются местами так быстро, как утро и вечер); 福无双至祸不单行 (Счастье приходит одно, а беда одна никогда не придёт); 无祸便是福 (Жизнь без печали – это уже счастье); 不知道痛苦的人, 就不知道幸福 (Не узнав горя, не узнаешь и радости). 如果一个人听天堂的声音, 那么他的生命就会绽放, 否则, 他的生命就会停止 (Если человек прислушивается к гласу небес, то жизнь его расцветает, а если нет – то жизнь его остановится), 幸福是逆境的种子, 逆境是幸福的种子 (Счастье – семя невзгод, а невзгоды – семя счастья). 幸福要是离开, 那么贫穷和苦难即将到来 (Уйдёт счастье, придут бедность и нищета) 幸福要是离开, 不幸即将到来 (Уйдёт счастье, придет несчастье). 幸福不是成对出现的, 麻烦也不是单独出现的 (Счастье не приходит парой, а беда – в одиночку). 不快乐帮你变成幸 (Несчастье обратилось в счастье), ср. русск. «Не было бы счастья, да несчастье помогло».

### 3. Пословицы, отражающие утверждение, что счастье индивидуально.

**Русские пословицы:** Счастье у каждого свое. Каждый человек кузнец своего счастья. К одному счастье валом валит, от другого валом отваливает. Всякому свое счастье; в чужое счастье не заедешь. У него дурацкое счастье: ослиное, воловье счастье. Ныне про татарское счастье только в сказках слышать. Дураку везде счастье. Такое наше счастье, что на мосту с чашкой. Счастье не дворянство, не родом ведется. Кому счастье, кому ненастье.

**Китайские пословицы:** 生在福中要知福 (Пришло твое счастье – цени его). 走路和吃饭的人有自己的幸福 (У того, кто гуляет да ест, – свое счастье).

### 4. Пословицы, выражающие соотношение понятий «счастье» и «любовь, дружба, семья».

**Русские пословицы:** Домашнее счастье, совет да любовь. Лады, в семье, большое счастье! Жизнь мою счастливят дети. Не та счастлива, которая у отца, а та счастлива, которая у мужа. На счастливого и зверь укрощается, на несчастного всякий гад подымается (о жене). Залог счастья – в дружбе. Любовь и согласие – счастье.

**Китайские пословицы:** 积善人家, 必有余福 (Семья, которая делает много добра другим людям, будет счастлива в последующих поколениях); 家有一老, 如有一宝 (Если в семье есть старики, семья обладает сокровищами); 老将出马, 一个顶俩 (Старый генерал что два молодых); 人老精, 姜老辣 (Человек как имбирь: чем старее, тем острее (мудрее)); 百善孝为先 (Почтение к родителям – первое человеческое качество); 合家欢, 老人安 (В счастливой семье и старость спокойна). 积善人家, 必有余福 (Семья, которая делает много добра другим людям, будет счастлива в последующих поколениях).

Как видно из примеров, в китайских пословицах этой группы больше, чем в русских, представлена связь понятий *счастье* и *родили, старшее поколение*.

**5. Пословицы, характеризующие соотношение счастья и здоровья.**

**Русские пословицы:** *Даст Бог здоровья, даст и счастья.*

**Китайские пословицы:** *无病即神仙 (Если у человека нет болезни, он счастлив как святой); 幸福就是健康和长寿 (Счастье – это долголетная жизнь и здоровье); 就应该从小就照顾好自己的健康, 以便在高龄时保持健康 (Своим здоровьем надо заниматься с молодости, чтобы оставаться здоровым и в старости).*

**6. Пословицы, характеризующие соотношение счастья и везения/удачи.**

**Русские пословицы:** *Растопырил пальцы – счастье увязло; рот нараспашку – а оно и туда. Счастливому и промеж пальцев вязнет. В схватке счастье великое дело. Счастье есть там, где не упускают случая.*

**Китайские**

**пословицы:**

*当他在山上收集草丛, 发现了野山参, 这就是幸福。 (Счастливый, даже когда собирает хворост в горах, находит дикий женьшень).*

**7. Пословицы, характеризующие установку, что счастье дано от рождения.**

**Русские пословицы:** *Иной в рубашке рождается (то есть счастливый). Не родись красивый, а родись счастливый. Не родись ни умен, ни красив, а родись счастлив. Не родись ни хорош, ни пригож, родись счастлив.*

**Китайские пословицы:** *在生一日, 胜死千年 (Родился верхом на фортуне), ср. русск. «Родился в рубашке».*

**8. Пословицы, характеризующие соотношение счастья и богатства (денег).**

**Русские пословицы:** *Счастье лучше богатства. Со счастьем на клад набредешь, без счастья и гриба не найдешь. Счастливому (богатому) не что дается: живет да греется. Счастье пытать – деньги терять. Счастье дороже богатства. Счастье отпало, ничего в доме не стало. Счастье алтыном не купишь. Не в деньгах счастье. Кому счастье служит, тот ни о чем не тужит.*

**Китайские пословицы:** *有钱便是福. (Иметь деньги – иметь счастье); 财是福之苗, 钱是人之胆 (Богатство – начало счастья, деньги делают человека смелым); 愚蠢的人, 幸福是钱和官, 聪明的人, 幸福是劳动和贡献. (Глупый человек считает, что счастье – это деньги и карьера; умный человек считает, что счастье – это труд и вклад).*

В этих китайских паремиях прослеживается связь понятий «деньги» – «счастье», и «бедность» – «бедствия». Соотношение понятий *богатство* и *счастье*, выражающееся в китайских паремиях двойственно. С одной стороны, китайцы считают, что богатство приносит счастье, с другой стороны, что счастье – это труд.

**9. Пословицы, характеризующие независимость обретения счастья от воли человека, зависимость от судьбы.**

**Русские пословицы:** *Счастье – что тряпоть: на кого захочет, на того и нападет. Счастье дается вслепую. Счастье не лошадь: не везет по прямой дорожке, не слушается вожжей. Счастье не палка, в руки не возьмешь. Счастье легко на помине не бывает. Где нет доли, тут и счастье не велико, Не в воле счастье, а в доле. Всяк своего счастья кузнец. Придет счастье, и с печи сгонит. Счастье придет, и на печи найдет. Хорошо плясать тому, кому счастье подсвистнет. Где счастье поведется, там и петух несется. Счастливый в огне не сгорит и в воде не потонет. Досталось счастья с гулькин нос. За счастьем человек бежит, а оно у его ног лежит. Кому*

счастье, у того и петух несется. Мы там не были, где счастье делили. На всех счастья не хватает. Счастье наши собаки съели.

**Китайские пословицы:** 生死有命. 富贵在天 (И смерть, и жизнь – все зависит от Небес, от судьбы, и богатство тоже); 在生一日, 有福之人不在忙知足常乐 (Если человек довольствуется своей жизнью, он будет счастливым); Здесь счастье выступает как активный деятель, стоящий над человеком, повелевающий им [6, с. 25]. В русском языке, как и в китайском, пословицы выражают двойственное отношение к судьбе; с одной стороны, счастье не зависит от самого человека, а от судьбы, с другой, – счастье человека в его руках, зависит от его усилий.

**10. Пословицы, отражающие установку, что для достижения счастья необходимо приложить усилия, характеризующие соотношение счастья и труда.**

**Русские пословицы:** Железо ищи в руде, а счастье - в труде. Счастье в воздухе не вьется, а руками достается. Счастье не в кошельке, счастье в руках. Счастье у каждого под мозолями лежит. Счастье не птица: само не прилетит. Человек – кузнец своего счастья. На счастье мужик и хлеб сеет. Счастье не в богатстве, а в труде. Где труд, там и счастье. Там счастье не диво, где трудятся нелениво. Наше счастье в наших руках. Счастье не ищут, а делают.

**Китайские пословицы:** 真理从辩论中来, 幸福从劳动中来 (Истина рождается в дискуссии, счастье – в труде); 黄金从矿石中提炼, 幸福从艰苦中取得 (Золото добывается из руды, а счастье приобретается в муках); 有福之人不在忙 (Если человек много работает, это еще не значит, что он станет счастливым); 从很小的时候将无法正常工作 – 在年老时会牢骚满腹的命运 (Счастье появляется, начиная с незначительных дел). Беда и счастье от меня зависят.

Противоречие между девятой и десятой группами разрешается в китайской пословице: 自己可以创造小幸福, 而天堂则带来了更大的幸福。 (Малое счастье создаю я сам, а большое счастье дает Небо.)

Следующие группы единиц присутствует только в русском языке:

**11. Пословицы, характеризующие соотношение счастья и ума/глупости.**

Счастье без ума - дырявая сума: где найдешь, там и потеряешь. Счастье дураков любит, а несчастье и умного губит. Счастье едет в карете, а и с умом, да ходят пешком. Счастье ума прибавляет, а несчастье последний отнимает. В счастье всякий умеет попеть, а умный умеет и горе терпеть.

Глупому счастье, а умному Бог дает. Счастье велико, да ума мало. Счастье со счастьем сойдется, и то без ума не разминется. Сегодня счастье, завтра счастье – помилуй Бог, а ум-то где? Дурак спит, а счастье в головах лежит. Счастье без ума – дырявая сума. Счастье ума прибавляет, несчастье последний отымает. Счастье дороже ума и богатства. Мудрецу и счастье к лицу. Мудреному и счастье к лицу.

В русских пословицах присутствует амбивалентность оценки: наличие ума и обусловленность им счастья двойственна.

**12. Пословицы, характеризующие соотношение счастья и смелости.**

Смелым счастье помогает. Счастье всегда на стороне отважных. Кто за счастье борется, к тому оно и клонится. Счастье в воздухе не вьется – оно в борьбе достается. Счастье дороже богатства, а сметка обоих обманет.

**13. Пословицы, характеризующие соотношение концептов «Бог» и «Счастье».**

*Бог даст здоровья, даст и счастья. Где Бог, там и счастье. Глупому счастье, а умному Бог дает. Счастлив, что Бог тебя любит.*

**14. Пословицы, характеризующие соотношение счастья и сна/яви.**

*Не то счастье, о чем во сне бредишь, а вот то счастье, на чем сидишь да едешь. Во снах счастье, а в быль напастье. Во сне счастье – наяву ненастье.*

В составе китайских пословиц о счастье были выделены группы, не имеющие прямых соответствий среди русских пословиц.

**15. Пословицы, характеризующие обусловленность счастья добродетелью.**

*和气致祥 (Добрая душа приведёт к добру); 祸由恶作, 福自德生 (Зло – источник беды, а хорошие качества в человеке – источник счастья); 量大福也大, 机深祸也深 (У человека широкой души большие возможности стать счастливым, а тому, кто плетет интриги, чаще грозит беда); 欺人是祸, 饶人是福 (Обидеть другого – приведет к беде, а простить другого человека – это счастье); 吉人自有天相 (Доброму человеку и небеса помогают); 为善最乐 (Будешь добрым, станешь счастливым). Где доброта и радость, там и счастье.*

Часто можно встретить рассуждения о «загадочной русской душе», о «духовных ценностях русского народа», между тем, еще Аристотель писал о связи души, добродетели и счастья: «Мы живем не чем иным, как душой. Но в душе и добродетель <...>. И счастье в том, чтобы жить согласно добродетели. Итак, поскольку высшее благо – это счастье, и оно – цель, а совершенная цель – в деятельности, то, живя добродетелью, мы можем быть счастливы и обладать высшим благом» [7]. Однако нам не встретились русские пословицы, отражающие взаимосвязь счастья и добродетели, напротив, в пословице *Первое счастье – коли стыда в глазах нет* эксплицирована обусловленность счастья и бесстыдства (ср. также: *наглость – второе счастье*).

**16. Пословицы, характеризующие философское отношение к счастью, счастье и спокойствие.**

*平安是福 (Спокойствие – это уже счастье); 惜福积福 (Ценить счастье – значит, накопить еще больше счастья) 生命的一天比死亡的千年更好 (День жизни лучше, чем тысяча лет смерти).*

Результаты проведенного лингвокультурологического анализа русских пословиц на фоне их китайских соответствий позволяют сделать вывод о том, что в целом большинство культурных установок, выраженных в паремиях двух языков, совпадает. Но вместе с тем наблюдаются и определенные различия.

**Список источников, литературы и электронных ресурсов:**

1. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 682 с.
2. Ли Шули. К вопросу об изучении русских пословиц, поговорок в китайской аудитории // Материалы международной научно-практической конференции «Русский язык в межкультурном коммуникативном пространстве». – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2005. – С. 124-126.
3. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 4 : С-Я / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1984. – 794 с.
4. Пословицы и поговорки про счастье [Электронный ресурс]. – URL <https://sbornik-mudrosti.ru/poslovice-i-pogovorki-pro-schaste/> (дата обращения: 06.03.2021).



5. Кузнецов Ю.А., Шалом Ю. Счастье в зеркале русских пословиц (на фоне корейского языка) // Русистика и современность. – Том 2. – Материалы X международной научно-практической конференции. – СПб., 2007. – С. 114-119.
6. Гао Инчже, Филимонова Т.А. Знают ли китайские студенты русские пословицы и поговорки? // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. – Вып. VII. – СПб.: Просвещение, 2004. – С. 18-23.
7. Аристотель. Большая этика. [Электронный ресурс]. – URL [https://mir-knig.com/read\\_234854-2](https://mir-knig.com/read_234854-2) (дата обращения: 10.03.2021).



## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

УДК 378.147

### ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

**Г.А. Ахмедова,**  
магистрант 2-го курса  
естественно-географического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета  
**Ю.С. Репринцева,**  
доктор педагогических наук,  
заведующий кафедрой географии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Исследовательское поведение – один из важнейших источников получения человеком представлений о мире. В педагогической психологии и педагогике есть специальный термин – «исследовательское обучение». Так именуется подход к обучению, построенный на основе естественного стремления, обучающегося к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель исследовательского обучения – формирование у обучающихся способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

Мы должны четко понимать, что в современном мире умения и навыки исследовательского поиска необходимы не только тем, чья жизнь связана с научной работой, это требуется каждому человеку. Умения и навыки исследовательского поведения универсальны и требуются в самых разных сферах жизни.

В последнее десятилетие общественные требования к образованию существенно изменились. Это изменение принято связывать с так называемым «информационным взрывом», основной признак которого – легкость получения, общедоступность информации. Следовательно, важной образовательной задачей становится подготовка выпускников, готовых жить и работать в условиях информационного общества [2, 4].

От характерного для советской школы гностического («знаниевого») подхода, при котором основной образовательной задачей являлось формирование прочной системы знаний, произошел поворот к деятельностному, направленному на самостоятельное, активное добывание знаний обучающимися.

В ФГОС эти задачи конкретизируются: сформировать навыки ведения исследовательской работы во всей ее полноте: «выдвижение гипотез, осуществление их проверки, владение приемами исследовательской деятельности, элементарными умениями прогноза, самостоятельное создание алгоритмов познавательной деятельности для решения задач творческого и поискового характера.

Процесс учебно-исследовательской работы должен быть особым образом организован, чтобы в центре внимания была личность студента: его мотивы, цели, потребности, неповторимый внутренний мир, индивидуальный опыт и психологический склад. Такой подход принято называть личностным. Однако нужно принимать во внимание, что современная психологическая наука связывает развитие личности прежде всего с деятельностью. Это предполагает, что из объекта студента становится полноправным участником образования (проще говоря, не «его учат», а «он учится»). Очевидно, что изменяется и роль преподавателя в обучении: он в большей степени становится не передатчиком знаний, а партнером в обучении [1].

Исследовательская работа – планируемая учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное (аудиторное) время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия (при частичном непосредственном участии преподавателя, оставляющем за собой роль не стороннего наблюдателя, но руководителя этого вида работы студентов) [6].

Как в организации исследовательской работы преломляется личностно-деятельности подход?

Во-первых, студент сам решает заняться такой работой, поскольку это ему нужно и интересно; сам выбирает тему исследования в соответствии со своими склонностями и предпочтениями.

Во-вторых, процесс работы над исследованием строится на основе знаний и умений, которыми владеет ученик.

В-третьих, тесное сотрудничество между студентом и преподавателем (научным руководителем) подразумевает доверительные отношения, плодотворные для обучения и личностного развития.

В-четвертых, решая исследовательскую задачу, студент активно добывает знания и заинтересован в результате работы [3].

Управление исследовательской работой студентов включает в себя:

- четкое планирование содержания и объема работы;
- организацию, контроль и анализ результатов работы;
- необходимое учебно-методическое и материально-техническое обеспечение;
- внедрение новых технологий обучения;
- учет трудозатрат студентов и преподавателей в рамках исследовательской работы студентов.

Под исследовательской деятельностью обучающихся сегодня понимается такая форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением обучающимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, техники, искусства [5].

Исследовательская деятельность предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования:

- постановку проблемы;
- ознакомление с литературой по данной проблематике;
- овладение методикой исследования;
- сбор собственного материала;
- его анализ и обобщение;
- выводы.

Как показывает опыт организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях, учебно-исследовательская деятельность способствует:

- развитию интереса, расширению и актуализации знаний по предметам школьной программы, развитию представлений о межпредметных связях;
- развитию интеллектуальной инициативы обучающихся в процессе освоения основных и дополнительных образовательных программ;
- созданию предпосылок для развития научного образа мышления;
- освоению творческого подхода к любому виду деятельности;
- формированию установки на престижность занятий научной деятельностью, фундаментальными науками;
- становлению сферы содержательного предметного общения внутри детского коллектива, между обучающимися, педагогами, учеными и специалистами;
- обучению информационным технологиям и работе со средствами коммуникации;
- формированию развивающей образовательной среды для ребенка;
- профессиональному самоопределению детей;
- получению предпрофессиональной подготовки;
- содержательной организации свободного времени детей;
- формированию научно-педагогического сообщества детей, педагогов, ученых и специалистов, реализующих различные программы учебно-исследовательской деятельности [3].

Таким образом, исследовательское поведение – это психологическое состояние студентов, готовое к исследовательской деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

- 1 Августманова Т.В. Педагогические условия развития исследовательской деятельности старшеклассников в инновационном образовательном учреждении: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Иркутск, 2003.
- 2 Бочарова Н.Б. Исследовательская деятельность учителей и учащихся в школе гуманитарно-филологического профиля: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Владикавказ, 2004.
- 3 Кожухова М.Ю. Формирование исследовательских умений старшеклассников в научном обществе учащихся: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2004.
- 4 Полат Е.С. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. Кадров / под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
- 5 Самохина В. М. Исследовательская деятельность старшеклассников как фактор их подготовки к профессиональному самоопределению: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2004.
- 6 Федоряк Л.М. Формирование исследовательских умений у учащихся в проблемно-модульном обучении: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Тюмень, 1997.

УДК 378.147

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИСТОВ В СОВРЕМЕННОЙ СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Веселовская,  
магистрант 2-го курса  
естественно-географического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Ю.С. Репринцева,  
доктор педагогических наук,  
заведующий кафедрой географии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

В научной литературе, так или иначе отражающей сущностные аспекты методической работы, прослеживаются два основных подхода к ее определению, **общепедагогический и частнодидактический (дисциплинарный)**, различия между которыми можно определить по масштабу и выбранному ракурсу рассматриваемого явления – в пределах в целом педагогической науки, ее отраслей или частной дидактики. Сущность методической работы в практике образовательных учреждений раскрывается авторами преимущественно через описание тех или иных функций различных категорий педагогических кадров (чаще всего – учитель, зам. директора, методист), а также через описание форм организации и осуществления методической работы [3].

В ходе практической части магистерского исследования по целевому компоненту разрабатываемой модели подготовки методистов в современной сфере образования было определено **три типа** функциональных моделей деятельности методистов, которые также были выявлены и относительно других категорий кадров, выполняющих те или иные методические функции. **1 тип - модель повышения квалификации.** Его можно обозначить как *просветительно-пропагандистский*, поскольку ведущими функциями являются: обучение предметным технологиям, пропаганда передового научного знания и эффективного педагогического опыта. Объектом выступает процесс профессионального роста практиков, который в реальной действительности подменяется человеческими ресурсами: практиками, на которых направляет свое влияние методист, что задает такое количество объектов, со сколькими практиками взаимодействует методист. Предмет, как правило, определяется в области педагогического мастерства, которое и призваны формировать и развивать методисты; нередко выражен понятиями «методическая», «методологическая», «технологическая» культура. В этом же предметном пространстве прогнозируются результаты. Имеет место прежде всего в системе повышения квалификации (что закономерно), в общеобразовательных школах, в учреждениях дополнительного образования. Основные методы и формы взаимодействия методиста с практиками: обучающие, просветительские, а также организация продуктивной работы, изучение опыта, организация аттестации как проверки профессионального уровня и мастерства практика. Этот тип чаще всего имеет специализацию, в качестве которой выступают, проблема общепедагогического характера (методист по проблемам воспитания),

учебный предмет или профиль (профилизация предметное содержание образовательного процесса), категория практиков (к примеру, методист кабинета русского языка и литературы, то есть методист по работе с учителями русского языка и литературы).

Основные преимущества этой модели: практики получают значительный информационный поток о новом в педагогической и других науках, имеют возможность профессионального общения с коллегами и специалистами разных учреждений, выстраивают систему самообразования; именно эта модель выступает ведущей предпосылкой создания системы непрерывного педагогического образования [5].

Выявленные проблемы и недостатки: в большей степени теоретическая работа с практиками (лекции, информирование), слабая дифференциация практиков по их профессиональным возможностям и проблемам; очень частая субъективная интерпретация методистами научных взглядов (уровень пересказывания, а не обращения практиков к первоисточнику); редкое (особенно в ИПК) по времени взаимодействие с практиками (дискретный характер); слишком опосредованное влияние на качество и эффективность педагогического процесса; слабая связь с высшим профессиональным педагогическим образованием; преподнесение методического знания больше в готовых образцах (репродуктивное обучение); частая нескоординированность действий разных структур и людей, занимающихся повышением квалификации. Результат замерить очень тяжело, поскольку ответить на вопрос, имеет ли место профессиональный рост и каков он, можно только наблюдая за практиком в его деятельности и оказывая ему оперативную методическую помощь. Поэтому модели данного типа более эффективны в общеобразовательных школах, частично – в учреждениях дополнительного образования детей (в ограниченных территориально и количеством конкретных субъектов структурах), в системе же повышения квалификации реальным результатом можно считать лишь количество состоявшихся форм взаимодействия с практиком, качество их проведения и факт прохождения им аттестации (успешно или неуспешно), что также не всегда есть заслуга или вина методиста [2].

В моделях повышения квалификации процесс профессионального становления методиста, как правило, сокращен до минимума - самоподготовки к конкретным формам работы с кадрами. Здесь мыслится, что методист в своей прежней практической работе уже сформировался как методист, «вырос из практика» до уровня возможности обучать других практиков в определенной предметной области. Именно поэтому, как показало исследование, методисты, работающие в этой модели, не фиксируют задачи и этапы своего профессионального становления; если и оценивают себя как профессионала, то измеряют свой профессионализм чаще всего двумя критериальными оценками: уровнем специального (предметного) знания и уровнем владения технологиями работы с кадрами.

**2 тип – организационно-управленческие модели.** Преобладает в органах управления образованием и в деятельности административных работников образовательных учреждений, на которых возложены методические функции. Также наблюдается в работе отдельных методистов системы повышения квалификации и учреждений дополнительного образования, которые принимают на себя управленческие функции или, в силу личностных особенностей, склонны к организаторской деятельности. Глобально предназначение можно определить как методическое влияние на качество образования и педагогической деятельности в процессе управления развитием образовательной (или другой) системы различного масштаба: региона, конкретного муниципального образования, учреждения,

подразделения, детского образовательного объединения. Однако методическое влияние (аналогично – сопровождение) в процессе управления качеством сводится к чаще всего разовым мерам контрольно-аналитического и организационного характера (организация предметных объединений практиков, приглашение специалистов). В этой модели если и ставятся задачи решения существенных педагогических проблем (к примеру, обеспечение качества программ, внедрение новых технологий обучения, построение воспитательной системы, моделирование единого образовательного пространства и т.п.), то методист, как правило, выступает организатором тех или иных форм взаимодействия с практиками, содержательное наполнение которых осуществляют *другие* люди: специалисты разных учреждений, сами практики (опытные педагоги – руководители методических объединений и т.п.). Приоритетными выступают контрольные и координационные функции, нередко методист становится организатором крупномасштабных мероприятий: детские конкурсы, фестивали, олимпиады и т.п.

Модели данного типа также чаще всего имеют специализации, однако нередко у методиста их несколько (к примеру, курирует воспитательные кадры, учителей изо, музыки, библиотечарей, воспитателей групп продленного дня). Так же, как и в первом типе, реальными объектами деятельности являются курируемые категории кадров, хотя нередко декларируется процесс развития чего-либо, но влияние на этот процесс оказывается в большой степени опосредованным или изначально нереальным по причине многопредметного функционала. Прогнозируемые результаты лежат в области профессионализма кадров и в области развития учреждений или того вида деятельности, процесса, который выдвигается объектом обеспечения, но реально достигаются очень незначительным числом методистов. Технологии взаимодействия с практиками очень разнообразны в силу излишней полифункциональности: от методов контроля деятельности учителей – до организации коллективной продуктивной деятельности. В этом типе закрепился в большей степени информативный уровень взаимодействия с практиками, стиль долженствования, обратная связь строится по принципу: инструкция – отчет.

Ведущее преимущество заключается в том, что система управления образованием имеет дополнительные человеческие ресурсы, которые могут, при определенных условиях, совместно с руководящими кадрами выстроить эффективную систему развития качества образования и педагогических систем [4].

Процесс профессионального становления методиста строится как процесс преобразования методиста-практика (опытного учителя- методиста), приобретшего опыт методического обеспечения образовательного процесса в педагогической собственной деятельности, в методиста-организатора, методиста-руководителя. Человек в большей степени перенимает опыт административной работы, углубляется в нормативное обеспечение системы образования, изучает теоретические основы управления. Исследование показало, что наибольшее число неудовлетворенных результатами собственного труда среди методистов работают в организационно-управленческих моделях, что и закономерно, поскольку прогнозируется в большей степени результат не методической, а управленческой деятельности, а оценка этого результата производится по критериям сугубо методической эффективности.

Сравнительный анализ функциональных моделей в различных учреждениях показал, что в учреждениях культуры и высших учебных заведениях преобладают организационно-управленческие модели, хотя должности методистов распространены здесь значительно меньше, чем в сфере образования. Практически отождествляются методическая и организаторская деятельности: в учреждениях культуры методисты занимаются преимущественно подготовкой и проведением массовых мероприятий;

методисты высших учебных заведений (деканатов и кафедр), чью деятельность удалось отследить, решают различные организационные вопросы в работе со студентами и общей деятельности кафедры.

Начинает свое становление в Амурской области **3 тип** функциональных моделей деятельности методистов, который условно можно обозначить как **продуктивно-конструктивный**, или *обеспечивающий*. Сходство с двумя предыдущими очевидно именно в функциональном наполнении: в приоритет выносятся методическое обеспечение развития педагогического процесса, системы и качества образования, в том числе и посредством обеспечения профессионального роста педагогов. Но модель носит принципиально иной характер в концептуальных подходах к построению методической деятельности. Объектом всегда выступает процесс или система, независимо от субъектов, в них участвующих, предметом чаще всего являются проблемы, от решения которых зависит динамика развития, или условия, создание которых необходимо обеспечить для продвижения вперед. Преобладают конструктивные технологии работы: совместное проектирование облика системы, разработка новых технологий, их внедрение в экспериментальном режиме. Приоритетной является опора на новые научные достижения и эффективный опыт практиков, поэтому нередко в этих моделях преобладает научно-методический уровень, с методистами-практиками сотрудничают профессиональные ученые. Просветительские, пропагандистские, контрольные функции не выступают самоцелью, а реализуются в ходе совместной работы методистов с практиками, которые разделяют методические задачи. Основная идея – активизировать самих практиков на обеспечение динамики развития системы, исходя из этого методисты принимают на себя стратегически направляющую роль. Очень часто методист выступает организатором эксперимента по внедрению в практику новых научных идей и достижений. Прослеживается аналогия с научно-экспериментальной моделью, распространенной в российской сфере образования первой трети XX века.

Модель особо распространена в С.-Петербурге, здесь ее отличает совместная работа ученых, методистов и практиков в одной организационной структуре: научно-методических центрах, центрах развития подсистем образования. Модель можно наблюдать в образовательных учреждениях, работающих в режиме эксперимента и моделирования своего нового облика. Элементы данного типа можно видеть в продуктивных организационных формах, имеющих место в общеобразовательных школах: предметные кафедры, проблемные лаборатории. Специализация чаще всего отсутствует или весьма условна, поскольку преобладает **проблемный** подход к построению методической деятельности. Результат методического обеспечения прогнозируется в признаках динамики качества и развития обеспечиваемого процесса или системы. Основные преимущества: опора на науку, но при этом обогащение науки эффективным педагогическим опытом (реальная взаимосвязь науки и практики), конкретность объекта методического обеспечения; разделение полномочий управленческих работников, методистов и педагогов-практиков, что дает возможность ограничивать результат и реально его достигать. Профессиональное становление методиста заключается в саморазвитии проектировочных, аналитических, прогнозных умений; в овладении на практике этими технологиями; при этом построение ограниченной зоны своего методического влияния и постепенное определение в ней своей профессиональной ниши [2].

Однако в силу сложившихся стереотипов и традиций данный тип развивается медленно: не хватает человеческих ресурсов (штатное расписание ограничено); поскольку существует данный тип чаще всего, опять же традиционно, при органах управления образования, то методистам приходится выполнять и организационно-



управленческий функционал, принимать учебно-предметные специализации. Основная проблема – координация, управление уже самим методическим обеспечением системы того или иного масштаба. К примеру, методическое обеспечение процесса обучения конкретному предмету и методическое сопровождение процесса развития конкретной школы, осуществляемые разными людьми, нередко не пересекаются или строятся на разных концептуальных основах.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Голубева Л.В. Методическая работа в школе: организация, планирование, анализ / Л.В. Голубева, И.Г. Норенко, Т.В. Хуторова; под общ. ред. Л.В. Голубевой. – 2-е изд., знач. доп. – М.: Учитель, 2011. – 253 с.
2. Горская Г.И. Формы методической работы: пособие для педагогов / Г.И. Горская. – М.: Народное образование, 1973. – 189 с.
3. Дружинин В.И. Методическая работа в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие / В.И. Дружинин. – 2-е изд. – М.: ГАОУ ДПО ИРОСТ, 2012. – 154 с.
4. Ивлев С.А. Методическая работа в образовательном учреждении / С.А. Ивлев. – М.: Академия, 2014. – 150 с.
5. Ильенко, Л.П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях / Л.П. Ильенко. – М.: АРКТИ, 2000. – 76 с.

УДК 378.147

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ  
ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ  
ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН  
В УСЛОВИЯХ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ**

**Д.Н. Евдокимов,**  
магистрант 2-го курса  
естественно-географического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета  
**Ю.С. Репринцева,**  
доктор педагогических наук,  
заведующий кафедрой географии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Концептуальная модель – это совокупность взаимосвязанных понятий, лежащих в основе исследовательского дизайна, системное описание исследуемой области. Это может быть простой список понятий и их возможных связей или более разработанная схематическая диаграмма ключевых влияний, предполагаемых взаимосвязей, возможных решений исследовательской проблемы.

Для того чтобы концептуальная модель могла служить основной для разработки методик сбора данных, построения схем анализа и интерпретации данных и т. д., понятия, составляющие концептуальную модель, должны быть конкретизированы, и по возможности для них должны быть найдены эмпирические референты, т. е. признаки, по которым можно опознать явление в реальности.

В методической литературе практически не исследовался вопрос формирования опыта творческой деятельности студентов в процессе изучения географических дисциплин в условиях групповой работы.

Среди немногочисленных работ, отражающих данный аспект, можно выделить работы методистов П.А. Баранова, Ю.А. Латышева, М.Л. Несмеловой.

Групповые формы учебной работы существуют в нескольких видах, которые можно классифицировать по различным основаниям [1]:

- по численности групп: парная и групповая;
- по характеру заданий: единые (одно и то же задание для всех групп), дифференцированные по степени сложности, дифференцированные по содержанию, равноценному с точки зрения сложности.

При сочетании этих сторон возникают те или иные виды групповой работы:

- парная единая;
- парная дифференцированная;
- парная кооперированная;
- звеньевая;
- дифференцированно-групповая;
- кооперированно-групповая.

Рассмотрим опыт организации и проведения групповой работы методиста П.А. Баранова. Такая работа может проходить как при изучении нового материала теоретического характера, так и при обобщении изученного. Индивидуальные задания должны учитывать степень подготовленности студентов, в частности, к работе с учебником географии.

Сначала организуются пары постоянного состава. Это должны быть обучающиеся с общими интересами, психологически совместимые. После чтения текста учебника, им необходимо выявить и сравнить особенности явлений, характер и значение событий, составить таблицу или сделать опорные записи.

Выполнив задание, обучающиеся докладывают о результатах друг другу, причем один рассказывает, а другой сверяет ответы с учебником. Итоги обсуждаются, уточняются, корректируются и дополняют записи в тетрадях.

Освоив приемы анализа текстов в парах, студенты объединяются в группы по 4-6 человек с одинаковым уровнем подготовки.

В дальнейшем состав групп корректируется по результатам учебной деятельности. Создаются группы по принципу взаимного обогащения. Учитель назначает экспертов и руководителей групп из числа хорошо успевающих студентов. Эксперты закрепляются за группами, чтобы оказывать помощь и оценивать работу.

По мнению Ю.И. Латышева, различие между организацией групповой деятельности обучающихся среднего звена заключается в том, что в среднем звене в группу нецелесообразно включать слабого по уровню подготовки, педагогически запущенного, плохо воспринимающего позитивное влияние окружающих студента.

Из таких обучающихся целесообразно создать отдельную группу, руководить которой будет сам учитель. Для них он готовит задания практического характера: составление плана по параграфу учебника, заполнение контурной карты, анализ документа. Когда студент втянется в трудовой ритм урока, по его просьбе и с согласия руководителей групп можно перевести в обычную учебную группу. Вместе с тем руководитель группы имеет право высказать претензии к работе нерадивого студента и вывести его из учебной группы [2].

По мнению М.Л. Несмеловой, дифференциация по условиям обучения предполагает использование разных способов или разных учебных материалов в обучении разных групп.

Группы выделяются с учетом личностных особенностей, уровня развития интеллектуальных умений студентов: обучающиеся умеют вычленять существенные признаки, находить причинно-следственные связи, сравнивать, классифицировать, аргументировано оценивать.

Групповая деятельность может по-разному сочетаться с фронтальной работой обучающихся: каждая группа выполняет одно задание, но разными методами; каждая группа выполняет взаимодополняющие задания; в группе студенты выполняют индивидуальные задания с учетом своих познавательных возможностей.

Методистами отмечается, что организация групповой работы обучающихся, как правило, начинается с фронтальной работы всего класса, в ходе которой учитель ставит проблемы и даёт задания группам.

Если все группы получают одинаковые задания, то происходит единая групповая работа. Если же групповая работа дифференцирована, то разные группы получают разные задания в рамках общей темы. Именно дифференцированная групповая работа вносит новые элементы в фронтальную работу.

Фронтальная постановка проблемы и последующее расчленение темы, и разделение между группами задач создают в классе новую ситуацию: весь класс узнаёт о роли каждой группы, таким образом, устанавливаются твердые взаимные ожидания, а

у групп и отдельных обучающихся возникает чувство долга и ответственности перед классом.

Совсем иной характер приобретает фронтальная работа, следующая за групповой. Группы отчитываются перед всем классом о своей работе. Содержание их отчетов для остальных обучающихся представляет собой новую информацию. Значит, от качества выполнения задания каждой группой зависит то, насколько хорошо другие группы и каждый отдельный студент усвоят материал.

Во время групповой работы на уроке учитель выполняет функции консультанта. Попеременное включение учителя в деятельность групп можно считать ценным как в собственно методическом, так и в собственно воспитательном отношении. В группе учитель лучше может ориентироваться в ходе мыслей и затруднениях каждого студента, может более лично подойти к каждому.

В целях управления умственной деятельностью студентов учитель должен знать, какие ошибки допустили члены тех или иных групп, какую часть задания они смогли выполнить за отведенное им время. До перехода к фронтальной работе учитель должен представлять себе, как отдельные группы справились с полученным заданием. Эти сведения учитель получает частично в процессе наблюдения за работой групп, более точное представление он получает во время последующей фронтальной работы.

Учитель задает вопрос: «Какие ошибки были допущены в вашей группе?» Представитель группы отвечает, а учитель просит его объяснить, чем была обусловлена ошибка. Затем все переходят к совместному анализу следующих ошибок или трудности.

Рассмотренные приемы позволяют учителю направлять дальнейший ход усвоения материала. Ученики сами также получают необходимую обратную связь для продолжения работы [3].

Конечно, на основе этих данных учитель не сможет оценить успехи отдельных студентов. В этом и нет особой необходимости в ходе закрепления и усвоения нового материала. Текущая и заключительная проверка знаний в конце больших разделов учебного материала происходит строго индивидуально.

Таким образом, общая модель организации групповой деятельности студентов на уроке, складывается из следующих элементов:

1. Предварительная подготовка студентов к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя.
2. Обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей.
3. Работа по выполнению учебного задания.
4. Наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных студентов.
5. Взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе.
6. Индивидуальная оценка работы групп и класса в целом.

Групповая работа может протекать успешно лишь при четком распределении работы между всеми членами группы, взаимной проверке результатов работы каждого, постоянной поддержке учителя, его оперативной помощи и при соблюдении принципа взаимного обогащения.

Применение групповой работы студентов в учебном процессе дает возможность по новому посмотреть на многие вопросы организации и методики обучения географии.

Таким первым вопросом будет требование о том, чтобы все студенты усваивали учебный материал по предмету и усваивали его в основном непосредственно на уроке.

Обучение с применением групповой работы строится на изучении новой информации укрупненными частями или блоками. Одновременно с укрупнением следует специализировать уроки, в частности, выделить «уроки повторения и закрепления» с применением групповой формы работы. На таком уроке создаются условия, где блок информации рассматривается с различных позиций, где изучаются противоположные мнения географов.

Тем самым обеспечивается его усвоение всеми студентами и сплошной контроль учителя за усвоением через работу в группах. Для каждого студента возникает ситуация, когда он должен рассмотреть определенный материал и установить связь с материалом других в группе. Для студента ответственность за результаты учения перед учителем дополняется ответственностью перед группой.

Все это, с одной стороны, повышает интенсивность учебного процесса, а с другой, – на занятии создает обстановку, когда все студенты активно участвуют в работе и усвоение знаний постоянно контролируется в группах.

Частота применения групповой работы зависит и от характера учебного материала. Пригодность учебного материала для групповой работы определяется следующими требованиями:

- задания должны подходить для групповой работы, т.е. способствовать возникновению различных мнений и являться основой для обсуждения. Задания должны быть проблемными, создавать познавательное затруднение, предоставлять возможность для активного использования имеющихся знаний и являться импульсом к творческому мышлению, к поиску новых знаний и новых способов действий;

- задание должно иметь относительно высокую степень трудности;

- материал по своей структуре должен быть таким, чтобы его можно было разделить на относительно самостоятельные единицы, над которыми смогут работать разные группы или отдельные студенты в рамках одной группы;

- важно, чтобы каждая группа восприняла взаимосвязь своего задания с заданиями остальных групп и всего класса.

Это легче всего сделать на уроках повторения пройденного. При изучении же нового материала учителю следует заранее раскрыть перед всем классом общую структуру и основные проблемы прорабатываемого материала. На основе таких предварительных знаний студенты сами смогут распределить задания между группами.

Исходя из принципа взаимного обогащения, задания должны предполагать использование и осмысление жизненного опыта студента, информации, почерпнутой из различных источников [2].

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Дьяченко, В.К. Общие формы организации процесса обучения / В.К. Дьяченко. – Красноярск, 1984.
2. Лийметс, Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс – М., 1975.
3. Основы дидактики / под ред. Б.П. Есипова. – М., 1967.

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОЧНЫХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ  
ЕСТЕСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА  
В ВУЗАХ

Н.А. Путря,  
магистрант 2-го курса  
естественно-географического факультета  
Благовещенского государственного педагогического  
университета  
Ю.С. Репринцева,  
доктор педагогических наук,  
заведующий кафедрой географии  
Благовещенского государственного педагогического  
университета

Понятие «условия» определяется как отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не существует. При этом предмет выступает как нечто обусловленное, а условие «... как внешние по отношению к предмету ... многообразия объективного мира». Здесь необходимо подчеркнуть взаимосвязь изучаемого понятия с факторами, которыми называются «причины, движущие силы процесса, определяющие его характер или отдельные черты».

В современный период исследования педагогических условий эффективного осуществления деятельности выделяют несколько групп таких условий: использование учебников, программ, систем творческих задач и проблемных ситуаций (И.М. Богданова, В.М. Горбунов и другие); применение системы методов и форм, которое зависит от содержания и особенностей изучаемого материала (А.А. Вербицкий, М.И. Виноградов и другие); учет особенностей познавательной деятельности и мотивации обучающихся (В.П. Пустовойтов, З.В. Семенова и др.) [1].

Т.И. Шамова выделяет условия, активизирующие познавательную деятельность. В качестве основных она предлагает рассматривать условия, способствующие формированию мотива, активизации деятельности и управлению процессом учения [5].

Актуализируя деятельностную основу развития географической культуры, необходимо рассмотреть ее мотивационную обусловленность, а именно, формирование мотивационно-ценностного отношения к географической среде как культурно-историческому феномену.

Значимость представляет формулировка условий, при которых формирование географических знаний студентов будет организовано на личностном уровне. Знания усваиваются лишь при глубоком личностном отношении к ним. С этой целью были выделены следующие условия:

- повышение культуроёмкости педагогического образования, насыщенность информацией о культуре страны;
- реализация аксиологического подхода в выборе учебных дисциплин, создание эмоционального сопереживания и оценки фактов, явлений, эмоциональной насыщенности оценок при восприятии географических явлений;

- субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое, т.е. наделение личностным смыслом;
- ценностная преемственность в организации учебной деятельности - постоянная связь между прошлым и будущим, обеспечение устойчивости, постоянства и свободы выбора в многообразной культуре страны, вариативного содержания в зависимости от желаний студентов и уровня их образованности;
- творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности;
- проблематизация и конфликтизация действительности, видение в ней непосредственно невоспринимаемых коллизий и несоответствий;
- развитие творческого географического восприятия окружающей действительности;
- создание ситуаций, направленных на развитие диалогического общения студентов, на сотрудничество и совместный поиск.

Личностный смысл студент приобретает лишь на основе своеобразного исследования географической ситуации. Цели, содержание и методы обучения являются стимулами в формировании географической культуры. В этой связи особый интерес представляет механизм образования географического образа.

Наиболее полно и обоснованно само понятие «образ» исследовалось гештальтпсихологией. Представители этого направления (В. Келлер, К. Коффка, М. Вертгеймер, К. Левин и др.) в качестве «образа» подразумевали целостное образование, обладающее своеобразным качеством формы, несводимым к свойствам входящих в его состав частей. Как основные свойства выделялись с одной стороны динамичность, благодаря которому течение психических процессов определяется динамическими, изменяющимися соотношениями, устанавливающимися в самом процессе образотворения, а не независимыми от него и определяющими его путь механическими связями, с другой стороны – константность, т.е. постоянство при изменяющихся условиях восприятия: условия варьируются, а чувственный образ остается постоянным. Если же объект воспринимается не в целостном зрительном поле, а изолированно от него, то константность разрушается [2].

Анализ психологических исследований в области структуры образа А.Н. Леонтьева, Ф.Е. Василюка, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко позволяет выделить триединую организацию образа: личностный смысл, значение и чувственную ткань. Личностный смысл образа заключается в наличии личного чувства, определенной пристрастности, переноса на себя (биографичность, персонализацию). Личностное значение обязательно включает в себе оттенок общепринятого, культурного значения. Чувственная ткань образа представляет собой некое впечатление, некий чувственный отпечаток окружающей действительности, порожденный в процессе определенной практической деятельности с этой действительностью. А.Н. Леонтьев отмечает, что всегда сохраняя «свою изначальную предметную соотношенность» чувственная ткань выполняет функцию придания чувства реальности сознательным образом [3].

Эта образующая сознания рассматривается им как «чувственный состав конкретных образов реальности», материал, из которого строится перцептивный образ. Благодаря этому мир выступает для субъекта как существующий в сознании, вне его сознания как объективное поле и объект деятельности [4].

На наш взгляд, эффективность формирования географической культуры студентов обеспечивается следующей совокупностью педагогических условий: повышение культуроемкости педагогического образования, насыщенность информацией о культуре страны; реализация аксиологического подхода в выборе учебных дисциплин, создание эмоционального сопереживания и оценки фактов,

явлений культуры страны, эмоциональной насыщенности оценок при восприятии географических явлений; субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое, т.е. наделение личностным смыслом; ценностная преемственность в организации учебной деятельности – постоянная связь между прошлым и будущим, обеспечение устойчивости, постоянства и свободы выбора в многообразной культуре страны, вариативного содержания в зависимости от желания студентов и уровня их образованности; творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности; проблематизация и конфликтизация действительности, видение в ней непосредственно невоспринимаемых коллизий и несоответствий; развитие творческого географического восприятия окружающей действительности; создание ситуаций, направленных на развитие диалогического общения студентов, на сотрудничество и совместный поиск.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Вербицкий А.А. От парадигмы обучения к парадигме образования // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / под ред. М.В. Кларина. – М.: ИТПИМИО, 1994.
2. Гафуров М.Т. Педагогические условия формирования эколого-экономических знаний у школьников средствами естественно-географических дисциплин // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2.
3. Леонтьев А.Н. Категория деятельности в современной психологии // Вопросы психологии. – 1979. – № 3.
4. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980.
5. Шамова Т.И., Цибульникова В. Е. Становление управления школой в первой половине XX века // Управление образованием. – 2010. – № 3. – С. 22-27.







## ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

УДК 8

### СТРАНИЦЫ ШКОЛЬНОЙ ИСТОРИИ

Я.И. Насонова,  
обучающаяся 10-го класса,  
МОАУ средняя общеобразовательная школа  
с. Васильевки

Без истории школы нет истории села. Школа... Какое огромное значение имеет это слово для людей. Впервые в школу человек приходит, будучи ребенком. Здесь для него открывается мир знаний, он формируется как личность. Много школ в нашей огромной стране, но у каждого есть своя, родная школа.

Цель работы: восстановить страницы истории школы по воспоминаниям выпускников и педагогов для дальнейшего изучения её исторического прошлого.

Задачи:

1. Собрать и систематизировать материал, основанный на воспоминаниях выпускников и педагогов школы, жителей села.

2. Создать видеofilm «Страницы школьной истории», основанный на этих воспоминаниях и запустить акцию под хештегом #Воспоминания о моей школе.

3. Собрать и проанализировать материал, который имеется в школьном архиве (книги приказов) и в районном архиве.

Достижение цели обуславливали моё предположение о том, что изучение архивных материалов и организация поисковой работы позволит нам расширить представление о прошлом школы, её первых учителей и выпускниках для будущих обучающихся.

В 2020 г. исполнилось 122 года со дня открытия начальной церковно-приходской школы и 110 лет – церковно-приходской школы. В 2024 г. исполнится 100 лет со дня открытия первой четырёхлетней начальной школы. Эти даты я обнаружила, только начав изучение архивных материалов. По моему мнению, каждый ученик должен знать историю школы, в которой учится.

Сегодня многие ученики, родители, жители деревни не знают историю родной школы, имена педагогов, которые внесли большой вклад в развитие и становление нашего учебного заведения. Мне было интересно узнать историю родной школы, начать создание альбома «Страницы школьной истории».

Приобщение к истории своей малой родины является темой актуальной и неисчерпаемой для каждого человека любого возраста, особенно для молодёжи.

Из данных Благовещенской Епархиальной ведомости (1900 год, № 16, стр. 114-120).

После постройки в Васильевке церкви «Васильевская Введенская». В 1899 г. Определением Епархиального начальства от 13 июля 1899 года за 148-233 новорокоположенный во священника Алексей Мраморнов зачислен к Васильевской церкви Амурской области с 27 июля сего года. В 1898 году при церкви была открыта начальная школа. К 1 января 1900 года число учащихся в церковно-приходской школе муж. – 25, жен. – 19. Всего – 44. Законоучитель священник Алексей Мраморнов,

учитель псаломщик Константин Мраморнов – окончил курсы духовного училища, вознаграждение 150 рублей. До 1910 г. в Васильевке жил всего один грамотный человек, некто Ветров. Он собирал в зимнее время по 10-15 ребятишек и учил их на дому словесности. Эта «школа» за зиму меняла несколько квартир. И только в 1910 году в селе была открыта маленькая церковно-приходская школа. А называлась она так потому, что основным предметом считался закон божий. Школа была построена не на государственные деньги, а на средства жителей села: сельский сход решил каждому мужчине от 18 до 60 лет представить на строительство школы по 10 бревен. Школа была рассчитана на 20-30 человек. По данным статистического списка церковно-приходских школ Благовещенской епархии, в селе Васильевском 1909-1910 учебном году учились 33 мальчика и 11 девочек, окончило 5 мальчиков и 2 девочки. Количество книг в библиотеке 160.

Попечитель школы крестьянин Игнатий Петрович Машкин. Заведующий священник А. Зимовков окончил Духовную Семинарию. Учитель Сергей Павлович Емельянов.

В 1895 г. в селе была открыта церковно-приходская одноклассная школа (заведующий священник И. Мраморнов, учитель Е. Мозжерин). До войны (1914 г.) в ней обучалось около 100 человек. Накануне революции школа не работала, так как Мраморнов умер, а учитель был избран писарем уездной управы. Материальное положение хуже, чем в центральной России. Они находились под постоянным надзором, как полиции, так и властей. В аппарате генерал-губернатора даже были чиновники, которые исполняли функции надзора. Занятия в школе начинались с 1 октября. В летний период учителя нанимались пасти скот, батраками у кулаков.

В 1924 г. была открыта четырехлетняя начальная школа. В конце 20-х гг. в ней были созданы пионерская и комсомольская организации. Помещение школы было маленькое, поэтому занятия велись в 2 смены. Вторая смена занималась при свечах. Поздно вечером учителя и некоторые школьники вели занятия для взрослых. В годы войны количество детей сократилось, так как многие из-за тяжелого материального положения вынуждены бросить учебу. После войны для таких детей была открыта вечерняя школа. Ученики после занятий в летнее время помогали колхозу: пололи, собирали урожай, птичий помет для удобрения полей.

В 1950 г. начальная школа была преобразована в семилетнюю, Заведующим назначен М.К.Сидоренко (а в 1958 г. – в восьмилетнюю). Коллектив школы состоял из 9 педагогов и 1 воспитателя интерната. В школе было 4 больших и светлых кабинета, светлая и просторная учительская, физический кабинет со всеми необходимыми приборами. При школе имелся опытный участок, на котором ученики выращивали различные культуры и проводили опыты по биологии. В 1952 г. был построен интернат, в котором жили дети из других сел (Павловка, Круглое). В нем жили 25-30 человек. Несколько лет воспитателем работала Максакова Маргарита Петровна. Затем здесь работала Мосиенко Валентина Николаевна.

В 1956 г. в Васильевскую школу была направлена выпускница Ивановского учительского института Кривошапкина Надежда Анатольевна. Она стала работать учителем биологии и старшей пионервожатой. Школьники проводили вечера, совместно с работниками клуба организовывали концерты для жителей села.

В 1968 г. восьмилетняя школа преобразована в среднюю. Директором был назначен Сидоренко М.К. На следующий год было построено новое здание школы. Оно было двухэтажное, просторное. В этой школе дети учились вплоть до сентября 1986 г. 1 сентября 1986 г. была сдана пристройка к школе.

В настоящее время в школе обучается 265 человек (здание рассчитано на 600-700 человек), работает в ней 25 педагогов, 52 % – выпускники нашей школы. Среди ее

выпускников есть научные работники, врачи, военнослужащие, юристы, работники сельского хозяйства. Они живут на огромных просторах бывшего СССР и России. Выпускники нашей школы выполняли интернациональный долг в Афганистане (наш учитель физкультуры Осипчук А.П. один из них), участвовали в боевых действиях в Чеченской республике. Не случайно наш военно-патриотический клуб «Десантник», основанный в 1989 г., носит имя Павла Абакумова, выпускника нашей школы, погибшего в Чеченской республике.

В 20-30-е гг. в селах Междугранка, Васильевка, Павловка, Круглое действовали малокомплектные школы с небольшим количеством учеников. В с. Круглом с 1933 г. работала учительница Екатерина Кондратьевна Криволапова до ухода на пенсию. Школа была малокомплектной. Здание школы на настоящее время не сохранилось. В с. Междугранке школа открылась в 1932 г. первой учительницей была Е.К. Криволапова, но через год ее отправили в с. Круглое. Последними учителями школы были Кулапина К.Н. и Тютякина Л.Н. В 80-е гг. школа была сокращена, а учителя и ученики были переведены в школу с. Васильевка. В с. Павловка школа, существовала с 1925 г. В 1935г. в школе работали учителя Ляпунов (заведующий), Бочкарева Мария Васильевна, затем – Бочкарева С.К. (заведующая) и Вельчикская. В 1936 г. заведующим школой назначается Литвинов Дмитрий Александрович, в 1940г. учителем начальных классов работала Лисицына М.И. В последующем ей было присвоено звание Герой Социалистического труда. В Павловке с 1930 г. по 1940 г. был детский дом. Первым его директором был Борзенко, которого заменил в 1936 г. Кох Эдуард Федорович. Воспитанниками детдома, видимо, были дети раскулаченных. Жили они в коммуне. В 1940 г. школа была преобразована в Павловскую НСШ (семилетку). Директором школы была назначена Зуева, учителями – Зоя Васильевна (русский язык), Нина Петровна Малик (нем. язык), Титова Надежда Арсентьевна, Анна Антоновна, Закурдаев и другие. В школе обучались дети из Павловки, аэродрома, Заливки, Златоустовки, Круглой, Васильевки. К сожалению, начавшаяся война не дала школе развернуться в полную меру. В 1943 г. старшеклассников забрали в армию и школа снова превратилась в 4-х летнюю. Заготовленные бревна для пристройки трех классных комнат были использованы для отопления школы. Заведующей начальной школы в с. Павловка стала Титова Надежда Арсентьевна, проработавшая в ней до перевода на новое место работы – в Райисполком. В 80-е годы школа была закрыта, а детей стали возить в с. Васильевку.

Васильевская школа начала свою работу в конце XIX в. как церковно-приходская. Учеников было мало. Учились в две смены. Школа была двухклассной. Одним из первых учителей был сын Возжаевского попа, выпускник Благовещенской учительской семинарии. Вторым учителем был поп Васильевской церкви. Школа находилась в маленьком домике. На этом месте сейчас расположен продуктовый магазин.

После гражданской войны школа находилась в одной половине большого поповского дома (на месте Центральной библиотеки). Теперь в школе было 4 класса. Учителями были Дюмаев и поп, который вскоре умер. Тогда под школу была отдана и вторая половина поповского дома.

До 1918 г. система школьного образования на Дальнем Востоке соответствовала общероссийской. Для крестьян Приамурья основным типом была школа с 3-х годичным обучением. Но и в таких школах более 50 % детей не обучались, так как правительством они никак не обеспечивались. Основной задачей этих школ было религиозно-нравственное воспитание, изучался закон Божий, русский язык, арифметика, пение, по другим предметам знания давались очень скудные.

Вторым типом были церковно-приходские училища. В них учебный день начинался и заканчивался молитвой. В каждый праздничный и воскресный день

учащиеся должны были посещать церковь. По данным 1911 г. только 5 % учащихся школ закончили 3-годичную начальную школу. Остальные бросали школу.

С победой Советской власти и жизнь в селах забурлила. Село Васильевка осталось без учителя. В разгар гражданской войны и интервенции занятия в школе были прекращены.

До 1924 г школа называлась церковно-приходской. С 1924 г она называлась Васильевской начальной школой. В 20-30-е гг. работала в две смены и обучала 40-45 учеников. Днем в школе занимались дети, а вечером – взрослые.

Учителя не только вели уроки и занимались со взрослыми, но и в клубе читали лекции на разные темы. В 1927-1931 гг. работали 4 учителя: Решетникова И.А., Круглов, Замаева, Филоненко Г.М. Школьники занимались в кружках художественной самодеятельности, часто выступали с концертами перед жителями села. В школе был свой огород, урожай с которого вывозили неоднократно на выставку в город Благовещенск. Успехи были неплохие, школьники за свой труд получали подарки (поливальник для школы, комплект инструментов), почетные грамоты. В 1926 г. при школе была создана пионерская организация, а в 1930 г. комсомольская организация. Пионеры и комсомольцы вели активную работу: выпускали стенгазету, проводили в колхозе и МТС рейды, выявляя недостатки. Первой вожатой была Решетникова Ирина Александровна. Но в эти годы учительский коллектив был нестабильным, учителя часто менялись.

В 1938 г. заведующим школы стал Сидоренко Михаил Киреевич. В последний предвоенный год в школе работало 4 учителя. Успеваемость была высокой. В июне 1941 г. Михаил Киреевич был награжден путевкой на ВДНХ.

После войны была открыта школа сельской молодежи, в которой обучались 32 выпускника 1943-1945 гг. Все предметы велись учителями начальных классов. В 1950 г. начинается новый этап в развитии школы, она была преобразована в восьмилетнюю. Первым директором стал Сидоренко М.К., завучем Шемгова В.Г. В школе учились в 2 смены, это несмотря на то, что были пристроены новые помещения к старой школе (их уже насчитывалось 6). Детей подвозили из соседних сёл. Не хватало учителей иностранного языка, математики, русского языка. В эти годы начали свой трудовой путь: Машкина В.И., Базюк А.С., Кривошапкина Н.А., Кантемирова Л.Ф., Хмарунова Т.А.

В школе появилась партийная организация из 6 человек. В 1953 г. построен интернат для приезжих ребят. При школе существовал опытный участок на котором всегда зарабатывалось 2-3 тыс.рублей. Они тратились на приобретение книг в школьную библиотеку, на праздники и подарки для детей. В 60-е гг. библиотекарем в школе стала Кривошапкина В.В., приехавшая из Украины. В 1968 г. школа получила статус средней, и в 1969 г. построено новое здание.

В 1981-1982 гг. начато расширение здания школы, так как старое оказалось очень малым. В школе насчитывалось около 700 учащихся. В 1986 г. учебный год начался в новом здании.

Школа живет и развивается. За последние годы она преобразилась. Теперь это светлое, уютное здание, в котором много зелени

В стенах школы чтят и соблюдают традиции, сложившиеся за многие годы. Это проведение тематических вечеров, концертов, линеек, вахты памяти, акций, декадников, встреч с выпускниками разных лет.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Воспоминания выпускников и педагогов разных поколений.

2. Сведения из архива МОАУ СОШ с. Васильевки.
3. Фотографии разных лет.
4. <https://infourok.ru/issledovatelskaya-rabota-n>.
5. <https://nsportal.ru/ap/library/literaturnoe-vorchestvo/2018/03/19/i>.

УДК 8

## СТРАНИЦЫ ШКОЛЬНОЙ ИСТОРИИ

Ю.Д. Шумилова,  
обучающаяся 10-го класса,  
МОАУ средняя общеобразовательная школа  
с. Васильевки

На фотографии в газете нечетко изображены бойцы,  
Еще почти что дети, герои мировой войны.  
Они снимались перед боем – в обнимку, четверо у рва.  
И было небо голубое, была зеленая трава.  
«На фотографии в газете»...  
Римма Казакова

Мне в руки попал сборник Риммы Казаковой. Ее стихи поразили меня. Я подумала, что своим безоблачным небом, зеленой травой мы обязаны тем, кто не вернулся с фронтов Великой Отечественной войны или остался жив.

Я, Юлия Шумилова, обучающаяся 11 класса, член военно- патриотического клуба «Десантник» с. Васильевки Белогорского района, участница различных акций и конкурсов, посвящённых Победе в Великой Отечественной войне, стою сегодня у памятника «Воинам-односельчанам», павшим в этой великой войне, самой страшной войне в мире, думаю, а кто он, неизвестный солдат? Читаю списки погибших, размышляю, а что мы знаем о них? Ведь мы в неоплатном долгу перед солдатами Великой Отечественной войны. Годы идут, и уходят из жизни герои. А нам все недосуг поговорить с прадедушкой, посмотреть старые фотографии и почитать письма с фронта, которые до сих пор хранят наши прабабушки. Нам надо поспешить расспросить своих близких о наших солдатах. Мы не можем знать всех поименно, но разве в имени дело, человек жив до тех пор, пока его помнят.

В моей семье прадедушка, Лебедев Иван Павлович, – участник Великой Отечественной войны. Свою работу я посвятила ему.

Он многое сделал для того, чтобы мы сейчас жили спокойно и счастливо, чтобы над нашими головами было мирное небо. Каждый человек должен знать своих родственников, чтить память о них. Я считаю, что моя тема **актуальна**. И не только потому, что этот год был объявлен «Годом памяти». Мы обязаны знать историю своих прадедов. Передавать из поколения в поколение. Помнить всегда, что мы живём сейчас благодаря им.

Цель: рассказать о вкладе моего прадедушки, Лебедева Ивана Павловича, в победу русского народа в Великой Отечественной войне.

Задачи:

1. Собрать и изучить информацию, используя семейный альбом, воспоминание близких людей.
2. Проанализировать собранный материал.
3. Использовать собранный материал для проведения мероприятий.

События того времени отдаляются от нас. Все меньше остается участников Великой Отечественной войны, но мы должны помнить о них, об этих страшных событиях.

Практическая ценность работы заключается в том, моё исследование можно использовать в школе, на классных часах, внеклассных мероприятиях, посвященных Великой Победе над фашизмом.

Именно личное соприкосновение подрастающего поколения с исторической и современной информацией о людях, которые своими трудовыми и боевыми подвигами прославляли имя родной страны, позволит задуматься о мерах своей сопричастности в необходимости уберечь и сохранить мир.

Мне было всего полтора года, когда он умер, но моя прабабушка, Лебедева Надежда Ивановна, жива, она участник трудового фронта, ей уже девяносто один год. Она многое мне рассказала об этом неизвестном мне солдате, фотографии которого хранятся в нашем альбоме.

9 мая я принимаю участие в марше Бессмертного полка с портретом прадедушки. И, конечно, мне хочется поведать о нем. Открываю его военный билет, который хранится у моей бабушки, Шумиловой Натальи Ивановны. О чем он мне сообщил? Ивану Павловичу было шестнадцать лет, когда началась война. На фронт он рвался, но его не взяли из-за возраста. В тысяча девятьсот сорок втором году он пошел служить в армию. Ему было только семнадцать лет. Во время войны он два года учился в военном училище в Шкотово. В армии был командиром отделения 21 отдельной стрелковой бригады. Когда восьмого августа тысяча девятьсот сорок пятого года советское правительство объявило войну с Японией, в Манчжурии находилась 750-тысячная Квантунская армия.

Дальневосточным фронтом командовал маршал Мерецков. За короткий срок после начала боевых действий совершили марш-бросок через Хинганский хребет, считавшийся непроходимым для техники, и вышли в тыл противника. Танковые и пехотные части поддерживали корабли Тихоокеанского флота и Амурской флотилии. Среди этих солдат был и мой прадедушка, Лебедев Иван Павлович, командир отделения 178 стрелкового полка. Он не любил рассказывать об этих событиях, потому что война – это боль, грязь, ненависть, смерть. Вот это и есть война. Самое страшное, что может случиться в судьбе человека и всей страны. Наш народ не только пережил, но и вышел победителем в Великой Отечественной войне. 2 сентября 1945 года Япония капитулировала. Это было завершающее событие Второй мировой войны.

В одном из писем с фронта он написал родным: «Дорогие мои родные! Пишу письмо и думаю о Вас. Вспоминаю наше село. Как хочется оказаться на берегу нашей речки, порыбачить, посидеть в тишине. А здесь война, но не беспокойтесь, все будет хорошо. Мы выиграем эту войну обязательно, по-другому быть не может, я вернусь к Вам. Ваш Иван». И он вернулся.

Закончил службу Иван Павлович в августе тысяча девятьсот сорок девятого года старшим разведчиком артиллерийского полка. Какой же он, неизвестный солдат? Скромный, обаятельный, хороший математик, увлекался шахматами, занимал призовые места. Все его трое детей получили высшее образование. Дочери: Валентина – преподаватель математики в университете, кандидат физико-математических наук, моя бабушка Наталья – учитель математики в школе, сын Владимир – строитель. Вся семья играет в шахматы, эта любовь передалась от прадедушки. Он очень любил жизнь, хорошо пел, играл на гитаре, любил рыбалку. Трудился он всю жизнь в родном селе учетчиком. Прадедушка сильно болел, но никогда не жаловался, не унывал, часто находился на грани жизни и смерти, умер от тяжелой болезни. Иван Павлович сохранил все лучшие качества солдата. Ведь это светлые и чистые люди. Их можно узнать по спокойным лицам, по доброму взгляду и теплому пожатию руки.

Слава тебе, победитель солдат,  
Ты прошел через все испытания.



Не ради чинов и наград,  
А чтобы избавить людей от страдания.

Прадедушка награжден медалью «За победу над Японией». Я горжусь им, этим неизвестным солдатом Великой Отечественной войны. И таких в селе немало. Они воспитали ни одно поколение солдат. Воспитывали на примере васильевцев, участников войны. Наш военно-патриотический клуб носит имя Павла Абакумова, ученика нашей школы, погибшего 7 февраля 2002 года при выполнении боевой задачи на территории Чеченской республики. Он награжден (посмертно) Орденом мужества, медалью «За воинскую доблесть II степени». Каждый год его друзья приезжают к нам в школу почтить память Павла. Нам, сегодняшнему поколению, трудно понять, что такое война. А вот Паша Абакумов это видел своими глазами. А ведь был обычный вихрастый мальчишка, любил читать книжки, играть в футбол. Но жизнь распорядилась по-своему.

Мой прадедушка Иван Павлович, а он Павел Павлович. Ветеран Великой Отечественной войны и участник Чеченской войны. Вот такие они герои села Васильевки. Эти неизвестные солдаты, которые оставили на земле свою кровь. И сколько бы ни прошло весен и зим, сколько бы ни пролило дождей, мы будем помнить о них, рядовых солдатах, несущих мир нашему народу. Для них слова: Слава, Родина, Верность, Свобода и Честь, не просто слова, а целая жизнь.

Основываясь на воспоминания моей прабабушки Лебедевой Надежды Ивановны, бабушки Шумиловой Натальи Ивановны, мамы Шумиловой Марны Фёдоровны, я создала видеофильм «Семья, опалённая войной» (<https://www.instagram.com/p/CKbSCHjS33/>).

Тема Великой Отечественной войны – необычная тема. Потому что никогда не перестанет волновать людей, тревожа старые раны и душу болью сердца. Необычная, потому что память и история в ней слились воедино. Война... Как много говорит это слово. Война – это горе, слезы. Война – страдание матерей, сотни погибших солдат, сотни сирот и семей без отцов, жуткие воспоминания людей. Солдаты служили честно, без корысти. Они защищали отечество, родных и близких. Война – это смерть каждый час, каждую минуту, но тогда они об этом не думали, для всех было главным остановить врага. Огромное количество солдат осталось лежать в чужой земле, сколько пропало без вести, сколько вернулось домой искалеченными на всю жизнь. Сколько людей побывало в плену, пережило унижение на оккупированной фашистами территории. А сколько невинных стариков, женщин, детей было замучено в лагерях смерти. Оттого долгожданный День Победы – «это праздник со слезами на глазах».

В нашей семье стало уже не просто традицией, а долгом ежегодно участвовать в митинге, посвящённом празднованию Великой победе. В шествии Бессмертного полка, гордо держа в руках портрет прадеда Лебедева Ивана Павловича. В связи с ограничениями в период пандемии шествие полка было перенесено. Но в онлайн-шествии мы участвовали всей семьёй.

В прошлом году в честь 75-летия Победы различными организациями проводились конкурсы, акции, онлайн-марафоны. Я в них приняла участия.

Сегодня сидят за партами правнуки тех, кто воевал. Новые поколения знают о войне только из кинофильмов, из рассказов старших да из книг. Мое поколение родилось под мирным небом, но в наших сердцах живет память о тех, кто отдал свою жизнь для того, чтобы у нас была счастливая жизнь.

Благодаря этому исследованию мне удалось проследить весь боевой путь моего прадеда Лебедева Ивана Павловича и глубже изучить историю своей семьи. Удалось узнать некоторые интересные факты из его биографии. Данная работа доказала, что в

нашей семье есть предок, которым мы гордимся. Память о нем служит нам примером силы, отваги, мужества и любви к своей Родине.

Мы с восхищением и глубочайшим уважением вспоминаем своего прадедушку, который прошёл через ад войны. Каждый раз, идя в бой, он вспоминал своих близких, и это придавало ему сил. Он знал, что нельзя отступать, что надо сражаться и живым вернуться домой. Нелегко досталась эта Великая Победа. Но он так же, как и все те, кто прошел эту страшную войну на фронте и в тылу, вышел победителями в жестокой схватке с фашизмом. Мы преклоняемся перед подвигом и великой любовью к Родине. Мы гордимся теми, кто защищал нас, не боясь и не страшась ничего на своем пути. Ценой своей жизни наши деды и прадеды защищали Родину, детей, стариков, жен.

Нам, подрастающему поколению, необходимо чтить память о погибших в годы Великой Отечественной войны, уважать тех, кто остался жив, трепетно относиться к их воспоминаниям. Мы должны предвидеть, что через несколько лет не останется ни одного ветерана войны, а память о них должна передаваться из поколения в поколение.

#### Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Архив семьи Шумиловых.
2. <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/05/17>.
3. <https://infourok.ru/issledovatelskaya-rabota-moy-pradedgeroy-voyni-3943590.htm>.





Чтения памяти профессора  
Евгения Петровича Сычевского:  
сборник докладов.  
Выпуск 21

Учредитель ФГБОУ ВО «БГПУ»

Ответственный редактор Д. В. Кузнецов

Редактор О.А. Рыкова

Свободная цена

Лицензия ЛР № 040326 от 19 декабря 1997 г.  
Издательство Благовещенского государственного  
педагогического университета.  
675000, Амурская обл.,  
г. Благовещенск, ул. Ленина, 104

---

Подписано в печать 07.05.2021 г.  
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. ... Уч.-изд. л. ...  
Тираж 100 экз. Заказ № ...

Отпечатано в рекламном агентстве «Восток-1»,  
675000, г. Благовещенск, ул. Зейская, 136, тел.: 222-145



## ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО



В сборник включены материалы Чтений, посвященных памяти профессора Евгения Петровича Сычевского, которые состоялись 7 февраля 2021 г.

Программа Чтений была чрезвычайно насыщенной в связи с тем, что профессор Благовещенского государственного педагогического института Е. П. Сычевский, будучи одним из первых китаеведов на Дальнем Востоке, разрабатывал весьма широкий спектр проблем: его интересовали вопросы всеобщей и отечественной истории, философии, социологии, политологии, этнологии, логики, краеведения и ряда других наук.



9 772223 233008