

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ
ПРОФЕССОРА
ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА
СЫЧЕВСКОГО

ISSN 2223-2338

Сборник докладов

Выпуск 24



Российская Академия Наук



Министерство просвещения
Российской Федерации

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

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО



Сборник докладов

Выпуск 24

Благовещенск
Издательство БГПУ
2024

ББК 72я434
Ч 77

Редакционная коллегия:

Д. В. Кузнецов, канд. ист. наук, доцент кафедры
всеобщей истории, философии и культурологии БГПУ
(отв. редактор);

Д. В. Буяров, канд. филос. наук, заведующий кафедрой
всеобщей истории, философии и культурологии БГПУ;

А.В. Баранов, канд. ист. наук, заведующий кафедрой
истории России и специальных исторических дисциплин БГПУ;

Ю. С. Репринцева, д-р пед. наук, заведующий кафедрой географии БГПУ.

Ч 77 Чтения памяти профессора Евгения Петровича Сычевского:
сборник докладов. Выпуск 24 / отв. ред. Д. В. Кузнецов. –
Благовещенск: Издательство БГПУ, 2024. – 246 с.

В сборник включены материалы Чтений, посвященных памяти профессора Евгения Петровича Сычевского, которые состоялись в 2024 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, 2023



ЕВГЕНИЙ ПЕТРОВИЧ СЫЧЕВСКИЙ
(2.02.1929 – 7.02.1999)



Российская Академия Наук

XXIV НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО»
приурочена к 300-летию Российской академии наук (РАН).

8 февраля в нашей стране отмечается День российской науки, который был учреждён в июне 1999 года и приурочен к дате основания Российской академии наук. Учреждена по распоряжению императора Петра I Указом правительствующего Сената от 28 января (8 февраля) 1724 года. Воссоздана Указом Президента Российской Федерации от 21 ноября 1991 года как высшее научное учреждение России.

За свою историю учреждение претерпело множество изменений и сменило несколько названий: Академия наук и художеств, Императорская Академия наук, Императорская Санкт-Петербургская Академия наук, Академия наук СССР, а с 21 ноября 1991 года – Российская академия наук (РАН).

8 февраля 2024 года Российской академии наук (РАН) исполнилось 300 лет. РАН является крупнейшим в стране центром, организующим и проводящим фундаментальные и прикладные научные исследования по проблемам естественных, технических, гуманитарных и общественных наук.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

9

МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО» (БЛАГОВЕЩЕНСК, 2024 Г.)

ИСТОРИЯ РОССИИ

- Ю.В. Малиновский
АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ УСТРОЙСТВО РОССИЙСКОЙ
ИМПЕРИИ В ПОСЛЕПЕТРОВСКИЙ ПЕРИОД (1725 Г. – НАЧАЛО XIX В.)..... 13

ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ

- Д.В. Буяров
ПРОБЛЕМА ТРАНСГРАНИЧНЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В
СИНЬЦЗЯН-УЙГУРСКОМ АВТОНОМНОМ РАЙОНЕ КИТАЯ..... 17
- П.А. Иванов
ЛИ ХУНЧЖАН И ЕГО РОЛЬ В ПОДАВЛЕНИИ КРЕСТЬЯНСКИХ ВОССТАНИЙ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВВ..... 22

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

- Д.В. Кузнецов
УЧАСТИЕ СОЮЗНИКОВ СССР В ВОЙНЕ ВО ВЬЕТНАМЕ..... 27
- Цай Ин
МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЕ РОССИЙСКО-КИТАЙСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ ДЛЯ
РАЗВИТИЯ АМУРСКОГО РЕЧНОГО ТРАНСПОРТА В АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ В
КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВВ..... 51

ПОЛИТОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ

- О.Н. Сова
КУЛЬТУРА САМОУПРАВЛЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ САПАТИСТОВ В МЕКСИКЕ 55

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

- О.В. Селезнева
МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
«ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ» В КЛАССАХ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ..... 61
- Г.А. Шабалина
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РОССИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ..... 68

ПРАВО

М.А. Иванова	
КОНСТИТУЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ	73
С.С. Косихина	
ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ И НЕОПРЕДЕЛЕННОЕ БУДУЩЕЕ ЗАПРЕТА НА АБОРТЫ В США.....	78

ФИЛОЛОГИЯ

Н.В. Киреева, А.В. Никитина	
ОБУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	83
С.В. Кухаренко	
ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КНДР.....	88
С.В. Кухаренко	
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КНДР.....	93
М.К. Малиновская	
СТАНОВЛЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ XVIII ВЕКА.....	99

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Д.Р. Скатов	
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ НОВОГО ЕДИНОГО УЧЕБНИКА ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ ЗА 11 КЛАСС.....	103

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Т.Г. Алексеева	
ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЭКОНОМИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ЦИКЛА: ВЗГЛЯД ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ.....	107
В.Г. Козак	
ПРИЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОГО НАСЫЩЕНИЯ ПОЛЯ ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ГЕОЛОГИИ.....	113
Е.Н. Моисеева	
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩЕЕ ЗЕМЛЕВЕДЕНИЕ».....	116
Ю.С. Репринцева	
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ.....	120
В.А. Ямковой	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПОЯСНИТЕЛЬНОГО РИСОВАНИЯ В КУРСЕ КАРТОГРАФИЯ С ОСНОВАМИ ТОПОГРАФИИ.....	123

МОЛОДЫЕ УЧЁНЫЕ

К.В. Асташова	
БОЯРСКОЕ ПРАВЛЕНИЕ 1530 – 1540-Х ГГ. И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ИВАНА IV.....	127
Бао Юнчжи, С.В. Кухаренко	
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.	132

Д.В. Гревцева	
ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ.....	141
Дай Юй	
ОБРАЗЫ ДЕТЕЙ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ.....	147
С.В. Иванов	
СЕМИОТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ГЕРБА РОССИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ.....	152
Ст.В. Иванов	
ЭВОЛЮЦИЯ СОВЕТСКОГО СЕМЕЙНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА.....	155
Е.А.Каменщиков	
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДРЕВНЕРУССКОГО ВОИНА.....	160
И.И. Клепиков	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМОАНАЛИЗА СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	163
Е.П. Ковалёв	
ЛИВОНСКИЙ ОРДЕН, ЕГО ЭКСПАНСИЯ РУССКИХ ЗЕМЕЛЬ И ПОСЛЕДСТВИЯ...	168
Е.Н. Колосенцева	
ПОВОРОТ РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИКИ НА ВОСТОК.....	173
А.К. Контемирова, А.А. Кочетова	
СПЕЦИФИКА МЕТОДИЧЕСКИХ ИГР «ИСТОРИЧЕСКОЕ ТАБУ» И «ИСТОРИЧЕСКИЙ СПОЙЛЕР» КАК ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ В 9-11 КЛАССАХ.....	178
А.В. Корпенко	
ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ – СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ.....	184
П.Р. Латыпова	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В 11 КЛАССЕ.....	188
Д.А. Перевозкина	
ОРГАНИЗАЦИЯ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО ГЕОГРАФИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ.....	193
И.О. Пилипенко	
КУРС НВП КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.	198
Е.Р. Резниченко	
ОБРАЗ ЛИСЫ-ОБОРОТНЯ В РОМАНЕ АННЫ СТАРОБИНЕЦ «ЛИСЬИ БРОДЫ».....	203
В.Д. Самойличенко	
ЭВОЛЮЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ И МЕТОДЫ БОРЬБЫ ВОССТАВШИХ В ХОДЕ ЛИОНСКИХ ВОССТАНИЙ 1831 И 1834 ГГ.....	207
Синь Синжуй	
ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ БЫТОВЫХ ТРАДИЦИЙ НА МАТЕРИАЛЕ НАРОДНЫХ СКАЗОК.....	212
А.С. Субачева	
ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА КВЕСТ-РАССЛЕДОВАНИЯ.....	216
А.В. Туарменский, В.В. Туарменский	
ПАМЯТЬ М.Д. СКОБЕЛЕВА (НА ПРИМЕРЕ ФИЛАТЕЛИСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА).....	219

Е.Е. Ханайкина ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ИСТОЧНИКИ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ «РОССИЙСКОЙ ГАЗЕТЫ»).....	223
Чжан Мэнтин, С.В. Кухаренко МЕТОД ПЕРЕВОДА КАК ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ.....	228
Д.И. Щербаков, П.А. Иванов РЕАКЦИЯ ИВАНА IV ГРОЗНОГО НА СОБЫТИЯ ВАРФОЛОМЕЕВСКОЙ НОЧИ 1572 Г.....	233

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

Л.А. Данилова ФАНФИКШН КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЛЯ МОЛОДЁЖИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	237
В.В. Разумеева РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МОЛОДЁЖИ С ПОМОЩЬЮ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕНТРОВ БЛАГОВЕЩЕНСКА.....	240

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*.

* 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.

В 2024 г. конференция была приурочена к 300-летию Российской академии наук (РАН).



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.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Выпуск 21 / отв. ред. Д.В. Кузнецов. – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2021. – 460 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО: сборник докладов. Выпуск 22 / отв. ред. Д.В. Кузнецов. – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2022. – 140 с.;

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО. МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ: сборник докладов. Выпуск 22 / гл. ред. Д.В. Кузнецов, отв. ред. Д. Мандрик. – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2022. – 176 с.

ЧТЕНИЯ ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ЕВГЕНИЯ ПЕТРОВИЧА СЫЧЕВСКОГО. МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ: сборник докладов. Выпуск 23 / гл. ред. Д.В. Кузнецов. – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2023. – 246 с.

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

БЛАГОВЕЩЕНСК,
2024 Г.

ИСТОРИЯ РОССИИ

УДК 94(470) «17/18»

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_13

АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ УСТРОЙСТВО РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ПОСЛЕПЕТРОВСКИЙ ПЕРИОД (1725 Г. – НАЧАЛО XIX В.)

Ю.В. Малиновский,

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

Частые изменения структуры местных органов управления свидетельствовали о том, что административно-территориальные реформы первой четверти XVIII в. были недостаточно последовательны и продуманы. Сущность недостатков сводилась не столько к многочисленности самих учреждений, сколько к тому, что областные учреждения с точки зрения господствующего класса неудовлетворительно выполняли свои функции. Как показал опыт, серьезно нарушалась централизация управления, то есть подчиненность мелких административных единиц более крупным. Неслучайно после смерти Петра I многие из местных органов и учреждений были ликвидированы: институт земских комиссаров, канцелярии вальдмейстерских и рекрутских дел, надворные суды и т.д. Нежизненными и искусственными оказались дистрикты – они были упразднены в 1726 г., а вместо них восстановлено исторически сложившееся уездное деление. В 1727 г. число уездов составило 250. Тогда же в систему областного управления вносится некоторое упорядочивание. Устанавливалось трехступенчатое административно-территориальное деление: губерния – провинция – уезд. Вся власть в губерниях отныне была строго централизована. Единственными органами управления и суда в губерниях становились губернаторы, а в провинциях и уездах – воеводы. Свои функции они осуществляли через соответствующие канцелярии: губернские, провинциальные, воеводские [1].

В 30-60-е гг. XVIII столетия новых, сколько-нибудь значительных изменений в административно-территориальном делении страны не наблюдалось. Число губерний и приравненных к ним областей увеличилось до 20, а провинций – до 66.

Новый крупный этап административно-территориального деления страны был связан с принятием в 1775 г. правительством Екатерины II «Учреждения для управления губерний Всероссийской империи». В предисловии к «Учреждениям» давались объяснения предпринимаемой реформы, отмечалось, что «по великой обширности некоторых губерний, отныне недостаточно снабжены как правительствами, так и надобными для управления людьми». Господствовавшее до этого в течение почти полувека объединение в ведении губернаторов и воевод административных, полицейских, финансово-хозяйственных и судебных функций признавалось неудобным, так как от этого «возрастали своевольства и ябеды общие со многими пороками» [2, с. 130].

Осуществление реформы началось непосредственно после крестьянской войны под руководством Е. Пугачева (1773-1775 гг.). И это не было случайностью. Мысль о преступной бездеятельности, халатности и коррумпированности местных органов власти, их неспособности ни предупредить восстание, ни бороться с ним «красной нитью» проходит во многих документах того времени. Поэтому условия реализации реформаторских замыслов именно в это время были несравненно более благоприятны, чем ранее, ибо напуганное пугачевщиной дворянство как никогда прежде осознавало свою зависимость от прочности самодержавия и его власти на местах. Вместе с тем, как предполагают современные историки, осуществление данной реформы хоть и было ускорено крестьянской войной, но сама она готовилась задолго до восстания, и рассматривать ее следует комплексно, в контексте реформаторской деятельности Екатерины II в целом [3, с. 297; 4, с. 423].

К моменту реформы 1775 г. Россия подразделялась на 23 губернии, 66 провинций и до 180 самостоятельных уездов, не считая уездов губернских и провинциальных городов. Большинство губерний оставались общероссийскими территориальными единицами. Реформа провела их разукрупнение. Число губерний увеличилось более чем вдвое и к концу правления Екатерины II их насчитывалось уже 50 (1796 г.). Вводилось двухчленное деление местных учреждений – губернское и уездное. Промежуточная территориальная единица – провинция – была ликвидирована. Во главе всех губерний по-прежнему стояли губернаторы. Они располагали четко определенным штатом чиновников – губернским правлением, решавшим все административно-полицейские вопросы. В городах вместо прежних воевод появились городничие, назначавшиеся, как правило, из отставных офицеров-дворян. Уездом управлял капитан-исправник, избиравшийся из числа местных дворян самими дворянами. У капитана-исправника был свой аппарат, занимавшийся администрацией, полицией и местным (земским) судом.

Никакие национально-исторические или экономические особенности тех или иных областей России при определении величины и границ губерний не учитывались. В основу деления страны на губернии и уезды был положен формальный признак – численность податного сельского и городского населения. В губерниях оно не должно было превышать 300-400 тыс., а в уездах – 20-30 тыс. человек. Большинство губерний получило наименование по губернским городам (Тверская, Вологодская и т.д.); некоторые – по рекам (Енисейская), озерам (Забайкальская), историческим наименованиям местности (Волынская, Таврическая и т.п.).

Помимо установления нового губернского и уездного деления для усиления централизации управления несколько губерний или областей объединялись в наместничества или генерал-губернаторства. В 1782 г. Российская империя была поделена на 19 генерал-губернаторств. В введении генерал-губернаторов и наместников были, как правило, две губернии. Исключения составляли Московское и Рижское генерал-губернаторства, в которые входило по одной губернии, Новороссийское губернаторство – четыре губернии, Малороссийское – три. Генерал-губернаторы, будучи ответственными только перед императрицей, получали чрезвычайно большие полномочия и права. Они не только руководили местными учреждениями и должностными лицами, но были и начальниками всей полиции, командовали местными войсками, наблюдали за сбором податей, рекрутскими наборами и пр. Не случайно наместники назначались преимущественно из высших сановников екатерининской эпохи (А.Румянцев, А.Потемкин, Р.Воронцов и др.).

Наместничества и генерал-губернаторства были упразднены в период правления императора Павла I (1796-1801 гг.).

Серьезные изменения в административном устройстве и системе местных органов управления происходили на Украине.

В 1727 г. в связи с обострением отношений с Турцией, чьи владения примыкали непосредственно к Украине, гетманское правление было возобновлено, а созданная еще в 1722 г. Малороссийская коллегия, наоборот, ликвидирована. Однако права вновь избранного гетмана сильно урезались. На высшие должности в гетманстве назначались только лица, утвержденные царским правительством. В 1734 г. гетманство вновь было отменено, а управление Украиной перешло в ведение коллегиального органа из царских чиновников и представителей старшины – «Правление гетманского уряда». В последний раз гетманство было восстановлено в 1750 г., а окончательно упразднено в 1764 г., после чего Левобережная Украина была вновь подчинена Малороссийской коллегии.

В 60-70-х гг. XVIII в. на Украине шло энергичное распространение порядков, характерных для русских земель. В 1780 г. на Левобережье вводится Положение о губерниях 1775 г. Казачьи полки реорганизуются в регулярную армию по русскому образцу, полковое административно-территориальное деление уничтожается. После подавления восстания Е.Пугачева ликвидируется и Запорожская Сечь, старинная казачья республика, место сбора всех недовольных, в том числе и беглых крестьян. Сами же запорожские казаки переселялись на Кубань. После образования Малороссийской губернии отпала надобность в сохранении Малороссийской коллегии (1786 г.). Еще через ряд лет, в конце XVIII – начале XIX вв. после новых преобразований были образованы Киевская, Черниговская и Полтавская губернии.

В Слободской Украине также было ликвидировано деление на полки и создается Слободско-Украинская губерния.

В результате войн с Турцией 1768-1774 гг. и 1787-1791 гг. к России отошли Северное Причерноморье и Крым. Разделы Польши привели к воссоединению в составе России большей части Правобережной Украины. Вскоре эти территории были обращены в обычные русские губернии.

Фактически, с начала XIX столетия специфика управления Украиной почти исчезла.

Остальные национальные окраины России к концу XVIII в. также уже имели немного отличительных особенностей. Российское правительство предпочитало распространять на них общегосударственные порядки и учреждения. На присоединенной во второй половине столетия территории Белоруссии были образованы Полоцкая и Могилевская губернии. Прибалтика делилась на Эстляндскую и Лифляндскую губернии, позднее преобразованные соответственно в Ревельскую и Рижскую. Территория народов Поволжья входила в состав губерний Казанской, Оренбургской, Нижегородской.

Не раз менялось на протяжении XVIII в. административно-территориальное деление Сибири. С 1708 по 1719 гг. она представляла собой одну губернию – Сибирскую – с центром в Тобольске. С 1719 по 1763 гг. Сибирь подразделяется на 5 провинций: Вятскую, Соликамскую, Тобольскую, Енисейскую и Иркутскую. Трудности управления громадной территорией привели к образованию в 1764 г. вместо Иркутской провинции самостоятельной Иркутской губернии, в которую вошли тогдашние дальневосточные территории. После распространения на Сибирь «Учреждения о губерниях» здесь создаются три наместничества (Тобольское, Иркутское и Колыванское), замененные в 1796 г. двумя губерниями (Тобольской и Иркутской). В состав Тобольской губернии входили две области (провинции): Тобольская и Томская; в состав Иркутской – четыре: Иркутская, Нерчинская, Якутская

и Охотская на Камчатке. В 1803 г. Камчатка была преобразована в особую область с центром в Нижнекамчатске.

Фактически к концу XVIII столетия Россия окончательно становится унитарным государством, и такой принцип ее политического устройства уже не могли поколебать последующие отступления от него в XIX в. Несомненно, этот принцип придавал устойчивость всему политическому строю страны и способствовал длительному сохранению России как имперского государства. Но он же постоянно нес в себе потенциальную угрозу взрыва и обострения взаимоотношений как между отдельными территориями, так и между населявшими страну народами [5, с. 90].

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Административное деление России [Электронный ресурс]. https://alphapedia.ru/w/Administrative_divisions_of_Russia_in_1727-1728 (Дата обращения: 01.03.2024).
2. Административно-территориальное устройство России. История и современность. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
3. Каменский А.Б. Под сенью Екатерины...: Вторая половина XVIII в. СПб.: Лениздат, 1992.
4. Каменский А.Б. От Петра I до Павла I: Реформы в России в XVIII в. М.: РГГУ, 2001.
5. Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России. М.: Высшая школа, 1968.



ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ

УДК 94+332.1

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_17

ПРОБЛЕМА ТРАНСГРАНИЧНЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В СИНЬЦЗЯН-УЙГУРСКОМ АВТОНОМНОМ РАЙОНЕ КИТАЯ

Д.В. Буяров,

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

Большинство исследователей традиционно отмечает геостратегическое значение Синьцзян-Уйгурского автономного района как перекрестка между Китаем, Центральной Азией и Северо-Восточной Азией [10]. Будучи крупнейшим территориально-административным образованием в Китае, этот регион остается стратегически важным для китайского правительства и соседних государств: не только из-за своего местоположения, но и из-за больших запасов энергоресурсов, полезных ископаемых, а также сельскохозяйственных угодий. СУАР представляет значительный интерес не только с точки зрения его экономических возможностей, но и с точки зрения его реальной и символической ценности в контексте национальной территориальной целостности. При этом пограничные споры на окраинах Синьцзяна являются перманентной проблемой для центрального правительства. С 1962 года Индия претендует на Аксай-Чин в Хотане СУАР [4]. С начала 1960-х годов возникли территориальные споры между Китаем и СССР, Монголией, Пакистаном и Афганистаном, а в 1990-х годах – с Казахстаном, Кыргызстаном, Таджикистаном и снова с Афганистаном [3]. Между тем, энергетические и минеральные ресурсы Синьцзяна жизненно важны как с точки зрения безопасности, так и с точки зрения экономического развития. СУАР занимает второе место в Китае по добыче нефти и первое по добыче природного газа и является важнейшим хабом, через который проходят трубопроводы.

Синьцзян имеет неоспоримое значение для Китая с точки зрения безопасности, сырья и человеческих ресурсов, и в то же время отличается своей политической нестабильностью. Синьцзян стал синонимом волнений национальных меньшинств, а международное уйгурское движение приобрело большую известность в 2000-х годах, кульминацией которого стали широко освещаемые этнические волнения летом 2009 года. В это время в регионе распространились антиправительственные настроения, а лозунги и цели, участвовавших в волнениях, отличались сепаратистским характером. В городке Баренев апреле 1990 года активисты раскритиковали политику правительства в отношении контроля над рождаемостью, добычи ресурсов и ядерных испытаний и призвали к созданию независимого государства Восточного Туркестана, ссылаясь на исторически существовавшие государства в Синьцзяне [2]. Недовольство было вызвано ограничениями религиозных традиций, экономическими проблемами, и сопровождалось призывами к региональному самоуправлению. Лозунги недовольных звучали на протяжении 1990-х и начала 2000-х годов, и сопровождались протестами и

терактами. Правительство СУАР и провинциальный комитет КПК под руководством центрального правительства отреагировали на это решительными жесткими мерами, включающей массовую слежку, произвольные проверки и задержания представителей национальных меньшинств, а с 2017 года в СУАР стали создавать закрытые учебные центры по профессиональному образованию, ставшие фактически специальными лагерями. Правительственные меры снизили активность и способность национальных меньшинств к самоопределению и привели к доминированию ханьцев в бизнесе, промышленности, а также в политической и культурной жизни региона.

В основе конфликта лежит тот факт, что в Синьцзяне распространены трансграничные меньшинства, как этнические, так и религиозные. При этом 19 из 54 групп этнических меньшинств в СУАР имеют родственников за границей в соседних странах. Эти группы не только имеют общие расовые, языковые и культурные связи, совместную историю и часто участвуют в взаимодействии и обмене. Уйгурское меньшинство в Казахстане, например, состоит в основном из тех, кто массово мигрировал через Или-Казахскую префектуру СУАР в поисках лучших политических и экономических условий во время репрессий периода Культурной революции [1]. Относительно слабый пограничный контроль между этими регионами привел к тому, что население легко перемещалось туда и обратно, создавая плотные сети между сообществами по обе стороны этих проницаемых границ. Эти связи и сети порождают общие цели и интересы между приграничными сообществами посредством экономических и социальных связей, создают каналы миграции, распространения информации и социализации, но также являются проводниками политического риска.

Связи не ограничиваются только этническими особенностями. Религия также определяет групповые сети и связи, а трансграничные группы религиозных меньшинств играют социально важную роль. В конфессиональном плане Синьцзян разделен на мусульманское тюркоязычное население, которое в некоторых округах составляет более 90%, и немусульманское ханьское население [2], с небольшими группами буддистов и традиционных шаманистов. Общая религия среди различных групп этнических меньшинств, таких как уйгуры, хуэй, салары, казахи, киргизы и узбеки, в определенном плане сплачивает их и приводит к заметным разногласиям с ханьцами. Трансграничные групповые связи, основанные на этнической принадлежности, также распространяются на религию, поскольку мусульманские группы по одну сторону границы могут не иметь этнического родственника по другую сторону, но все же создают трансграничные социальные связи и сети, основанные на религиозной общности.

Религиозные лозунги активистов и протестующих на протяжении большей части истории Синьцзяна свидетельствуют о распространенности и важности религии в этом районе как общего знаменателя для многих этнических групп. Инцидент в Барене в 1990 году и многие другие начались с того, что лидеры выступили в мечетях против доминирования ханьцев, а некоторые организаторы охарактеризовали протесты 1990-х и 2000-х годов как джихад против неверных, в то время как ограничения религии оставались постоянным источником антиправительственных настроений. Таким образом, для менталитета национальных меньшинств в Синьцзяне характерно сильное переплетение этнических и религиозных обид, причем обе линии разлома, возможно, со временем становятся все более заметными.

Существующие связи в прошлом рассматривались центральным правительством КНР как растущая угроза стабильности режима. Возможность того, что трансграничные этнические группы сначала объединятся через границу в политических целях, а затем создадут вызов руководству КПК, появилась еще в 1960-х годах. Пекин урегулировал пограничные споры с соседними странами после этнических волнений в

Синьцзяне, откуда 60 000 казахов и уйгуров мигрировали в СССР (современный Казахстан) через плохо охраняемую (со стороны Китая) границу, которую защищали всего восемь пограничных оборонительных сооружений и 110 солдат. В то время Пекин считал, что Москва способствует незаконной миграции и росту антикитайских настроений среди тюркоязычного населения СУАР.

В 1990-е годы власти считали продолжающиеся сепаратистские протесты и беспорядки среди этнических меньшинств связанными с сепаратистскими движениями в Центральной Азии. В 1996 году Постоянный комитет Политбюро издал секретную директиву, предупреждающую о незаконной религиозной деятельности, иностранном влиянии и проникновении в Синьцзян [8]. Трансграничный характер деятельности, судя по всему, подтверждается сообщениями, которые свидетельствуют, что многие сепаратистские или иные антиправительственные группы в этот период действовали в приграничных районах КНР. Политическая партия «Организация освобождения уйгуров» была создана в Казахстане в 1991 году, а в следующем году в Кыргызстане была создана еще одна партия «За свободный Уйгурстан». Международный уйгурский союз был создан в Казахстане в 1992 году, и на его открытии присутствовали уйгурские делегаты из пяти стран Центральной Азии; все три группы утверждали, что они борются за демократию, права человека и самоопределение уйгуров в Синьцзяне. В 1992 году Фронт освобождения Уйгурстана, базирующийся в Казахстане, заявил, что будет проводить партизанские операции в Синьцзяне [2].

Обеспокоенность центрального правительства Китая также была сосредоточена на религиозном аспекте приграничных связей и, в частности, на мусульманских организациях в соседних странах. Независимо от того, существовали ли веские основания для таких опасений, китайские власти явно связали рост исламского фундаментализма в регионе с трансграничными связями и нестабильностью внутри Китая.

Теракты 11 сентября 2001 года и последующее вторжение США в Афганистан стали катализатором резкого увеличения внимания Китая к связям Синьцзяна с исламскими фундаменталистскими организациями в соседних странах. До 2001 года реакция Китая на сепаратистские движения Синьцзяна, была сосредоточена как на исламских фундаменталистских движениях на юге Синьцзяна, так и на националистических движениях, вызванных распадом Советского Союза. Фактически, именно существовавшее в прошлом участие Коммунистической партии Китая в Афганистане заложило основу для связей Синьцзяна и Талибана¹. Пекин поддерживал исламских фундаменталистов – моджахедов в Афганистане во время советской военной операции, осуществляя обучение и снабжение через этнические связи в Синьцзяне [9], и хотя Китай не афиширует эту страницу своей истории, он, похоже, признает, что эти связи существуют и возможно, в современных условиях объединились против КПК.

Учитывая динамику внутренних волнений и протестов в СУАР и усиление позиций фундаменталистов в соседних странах, центральное правительство КНР с 2000 года стало реализовывать экономическую программу, получившую название – Развитие Западного Китая (китайское – *Xibu Dakaifa*, а в зарубежной историографии – Великое развитие Запада). Также направлялись ресурсы в слаборазвитые периферийные районы по явно политическим причинам, таким как инвестиции в борьбу с бедностью и развитие человеческого потенциала (социальное обеспечение) [6]. Некоторые исследователи считают, что подобная политика в отношении национальных меньшинств была направлена не на повышение их благосостояния как такового, а на

¹ Террористическая организация, запрещенная в России.

усиление заметности ханьцев и их доброй воли в районах проживания меньшинств и, таким образом, на умиротворение местных этнических групп. Трансферты, выделяемые центральным правительством правительствам провинций и уездов в районах с преобладанием этнических меньшинств в Тибете и Синьцзяне, быстро увеличивались, начиная с 2000 года [5]. Эти трансферты не зависели от провинциального или уездного ВВП или финансовых потоков в течение предшествующего года, что подтверждает свидетельства систематического направления фондов социального обеспечения по политическим причинам. В том же духе власти провинций и округов направляли местные расходы на социальное обеспечение в основном тем группам, которые были больше всего склонны бросить вызов государству, чтобы предотвратить и смягчить последствия социальных волнений [6].

На протяжении двух последних десятилетий трансграничные округа этнических меньшинств, расположенные недалеко от границы с Центральной Азией, получают больше средств на социальное обеспечение, чем другие этнические меньшинства или группы населения, не принадлежащие к меньшинствам, вблизи границы. Возможность и жизнеспособность трансграничных сепаратистских движений, направленных на объединение трансграничных меньшинств с этническими или религиозными родственниками через границу, побуждает чиновников центрального правительства распределять расходы на социальное обеспечение таким образом, чтобы сохранить политический контроль. В результате, приграничные округа, где проживают этнические меньшинства вблизи границы, имеют более высокие расходы на социальное обеспечение. Вторжение США в Афганистан в 2001 году также привело к смещению акцента на возможность исламского фундаментализма бросить вызов руководству: после вторжения расходы на социальное обеспечение увеличились среди соответствующего мусульманского населения и трансграничных религиозных меньшинств в Синьцзяне.

Трансграничные этнические меньшинства представляют собой проблему для центрального руководства Китая, поскольку они исторически находились в оппозиции к центральной власти, и они продолжают демонстрировать потенциал для объединения соплеменников через границу, и создают определенные риски для национальной безопасности.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Clarke M.E. *Xinjiang and China's Rise in Central Asia: A History*. London: Routledge. 2011.
2. Dillon M. *Xinjiang: China's Muslim Far Northwest*. London, New York: Routledge Curzon. 2003.
3. Fravel M.T. Regime Insecurity and International Cooperation: Explaining China's Compromises in Territorial Disputes // *International Security*. 2005. № 30(2). P. 46-83.
4. Hao Y., Liu W. Xinjiang: Increasing Pain in the Heart of China's Borderland, *Journal of Contemporary China*. 2012. № 21(74). P. 205-225.
5. Huang B., Chen K. Are Intergovernmental Transfers in China Equalizing? // *China Economic Review*. 2012. № 23(3). P. 534-551.
6. Jeong J. Ethnic Minorities in China's Western Development Plan // *Journal of International and Area Studies*. 2015. № 22(1). P. 1-18.
7. Jianming W. *China's Western Development Programme in Xinjiang // Xinjiang – China's Northwest Frontier*. New York: Routledge. 2016.
8. Millward J.A. *Violent Separatism in Xinjiang: A Critical Assessment*. Washington: East-West Center. 2004.

-
9. Small A. Afghanistan: the view from China // European Union Institute for Security Studies. 2014. №1. P. 1-2.
 10. Whiting A.S., Sheng S. Sinkiang: Pawn or Pivot? East Lansing: Michigan State University Press. 1958.

УДК 94(510)

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_22

ЛИ ХУНЧЖАН И ЕГО РОЛЬ В ПОДАВЛЕНИИ КРЕСТЬЯНСКИХ ВОССТАНИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВВ.

П.А. Иванов,
преподаватель кафедры
всеобщей истории, философии и культурологии
Благовещенского государственного педагогического
университета

Отношение к Ли Хунчжану в Китае является предметом дискуссий. Китайский государственный деятель, сановник и дипломат, в течение ряда лет фактически руководил внешней политикой Китая. Официально не занимая определенных постов, он исполнял функции премьер-министра и министра иностранных дел, участвуя в ряде дипломатических переговоров с крупнейшими государствами континента [6, с. 277-278].

Политическая карьера Ли Хунчжана началась с подавления восстания тайпинов. Будучи одним из организаторов контрреволюционных помещичьих отрядов, он добился немалых успехов в период государственного кризиса. За подавление восстаний и строительство армии он снискал уважение и определенную славу, его признают самым влиятельным сановником империи своей эпохи.

С другой стороны, при упоминании имени деятеля, затрагивают так называемые «неравные договоры», подписанные им в угоду заинтересованным государствам, ставя под сомнение его репутацию [8, с. 53].

В результате подавления крестьянских восстаний Ли получил внимание императорского дома и в 1871 г. стал наместником столичной провинции Чжили. Позже он был назначен членом института правительства империи Цин (Цзунли ямэнь) и фактически руководил внешней политикой Китая. В период активного наступления на Китай иностранных держав дипломат был сторонником частичных уступок.

Так, по окончанию франко-китайской войны в 1885 г., закончившейся в пользу европейцев, политиком был подписан мирный договор: Китай признавал протекторат Франции над Вьетнамом. В дальнейшем Ли приложил руку к подписанию *мирного договора* с Японией в 1895 г., что послужило началом разделения Китая и превращения его в полуколонию. Следующий год ознаменовался для китайского чиновника заключением секретного договора с Российской империей, направленного против Японии, Британской империи и США, однако предоставлял возможность России провести часть железно-дорожного полотна через границу Манчжурии [5, с. 276-277].

В 1901 г. по завершению восстания ихэтуаней был подписан «Заключительный протокол» с 11 державами, по условиям которого на Китай возлагалось возмещение убытков всем державам, пострадавшим в конфликте [4].

Ли Хунчжан родился в 1823 г. в провинции Аньхой центрального Китая. Он вырос в традиционной чиновничьей семье. Его отец был обладателем ученой степени «цзиньши», а в 1847 г. молодой Ли смог повторить и превзойти его успех, войдя в

высшие слои государственной бюрократии. Императорская власть была заинтересована в управленческих кадрах, с учетом численности населения (примерно 300 млн. чел.) это считалось разумным. Будущий дипломат представлялся одним из способнейших кандидатов, чем можно охарактеризовать его стремительный профессиональный рост: в 25 лет он получил титул магистра, а вскоре – доктора наук [5].

Классическую бюрократическую карьеру Ли Хунчжан начал в Пекине в 1844 г. и спустя пять лет достиг высокой точки в карьере – стал членом старейшей Академии Ханьлинь. Здесь Ли работал преподавателем. Однако в 1850 г. начиналось восстание тайпинов, которое прервало дальнейшее течение его карьеры. Прикладное образование в различных сферах деятельности, в том числе и в военной, при данных обстоятельствах вынудило ученого спешно сменить профессию [5].

Но вступил в войну с тайпинами Ли Хунчжан не сразу. В 1852 г. главой военного министерства Китая Цзэн Гофанем была основана Хунаньская (Сянская) армия – главная сила в борьбе с мятежниками. Дальнейшая судьба молодого парня была связана с ним, и Цзэн стал его наставником, готовя к будущей деятельности, приближая к военному ремеслу. Спустя три года с момента начала восстания тайпинов Ли пришлось участвовать в контрреволюционных операциях, подавляя взбунтовавшихся [6, с. 59-60].

Основной целью восставшие видели в свержении действующей маньчжурской династии. Их цель и дальнейшие выступления казались безумными, как и личные мотивы, побудившие их лидера Хун Сюцюаня начать войну.

Неудачливый деревенский учитель несколько раз пытался сдать государственные экзамены, но каждый раз безуспешно. Наткнувшись на трактаты христианских миссионеров, Хун проявляет к ним интерес и следует пути проповедования их учений и написанию собственных сочинений. Поводом для начала восстания послужил болезненный сон, в котором Хун Сюцюань увидел облик Иисуса Христа. В 1851 г. со своими сторонниками, примкнувшими еще в 1843 г. в его секту «Общество поклонения Небесному Владыке», он провозглашает себя «Небесным владыкой» и поднимает восстание, ставя своей целью «истребление дьявола, спасение всего мира и упокоении народа по воле неба» [9].

Продвигаясь с провинции Гуанси на север страны, его «армия», насчитывавшая на начальном этапе около 10 тысяч человек, к 1853 г. сумела достичь полумиллиона повстанцев и выйти к реке Янцзы, где было основано повстанческое государство «Тайпин Тяньго» («Небесное государство великого благоденствия») [10, с. 202].

Однако, тайпинское восстание не было исключением: спустя 2 года с начала выступления Хун Сюцюаня, на территории севера империи вспыхнуло восстание няньцзюней. Факельщики, как их называют иначе, представляли собой группировки местной бедноты под предводительством обедневшего контрабандиста и перебежчика Чжан Лосина. Тайпины вместе с факельщиками представляли наибольшую угрозу, поэтому часть правительственных войск была переброшена на борьбу с армией Лосина. Это позволило революционной армии тайпинов продлить их жизнь. На подавление восстания факельщиков ушло неполных 16 лет (1852-1868 гг.).

На помощь империи Цин, и без того разрывавшейся от насилия европейцев в разгар опиумных войн, пришли крупные земельные собственники и сановники центральной части страны. Организованные ими частные вооруженные отряды стали чрезвычайно опасными противниками тайпинов – упомянутая выше Хунаньская армия была одной из ключевых военных организаций по борьбе с восставшими.

Присоединившийся в 1858 г. к штабу армии Гофаня, Ли Хунчжан зарекомендовал себя как перспективный военачальник и командир. Это позволило ему в следующем году получить пост даотая провинции Фунцзянь. Командуя Сянской армией, Ли значительно увеличил степень доверия со стороны своего командующего, что помогло ему основать собственную военизированную группировку.

Этому предшествовало назначение в 1860 г. Цзэн Гофаня на пост наместника Лянцзяна и получение им чрезвычайных полномочий в 4 соподчиненных провинциях, включая Аньхой. В 1861 г. по приказу Гофаня Ли возвращается в эту провинцию, где сформировывает собственную армию, получившую название Аньхойской или Хуайской (по названию реки). Объединенные армии представляли угрозу повстанцами и стали основной силой в борьбе с ними [3, с. 83].

Боевое крещение совместная армия прошла в ходе второго наступления тайпинов на Шанхай в период 1861-1862 гг. Для предотвращения атак противника, Ли назначили губернатором провинции Цзянсу, а его решительные действия позволили отстоять город и отбить натиск войск тайпинов.

Помимо побед на фронтах Ли Хунчжан и Цзэн Гофань проводили модернизацию собственной промышленной базы. Как итог, лидерами Аньхойской и Хунаньской группировок была сделана ставка на усиление собственной оборонной промышленности.

Попытка создания «собственной» фабричной промышленности прошла успешно. Сначала 1860-х гг. на нужды армий стали поступать пушки и снаряды артиллерийских арсеналов. В 1864 г. Ли основал подобный арсенал в Сучжоу. Помимо создания собственных предприятий Ли совершил попытку заполучить иностранные. В следующем году Ли Хунчжан приобрел один из крупнейших иностранных механических заводов в Шанхае, благодаря которому армии стали снабжаться парходами [3, с. 88].

Данные шаги свидетельствуют о стремлении провести политику протекционизма и справиться с потрясениями собственными силами. Однако оборудование и техника для организации производства были приобретены за рубежом, а на производстве трудились в том числе иностранные специалисты.

Итогом модернизации стали разгромные победы и взятие столицы «Тайпин Тяньго» – г. Нанкина. Но последующей капитуляции тайпинов не произошло, и остатки войск последовали на север к няньцзюням [1, с. 52].

Стремящееся к столице Китая тайпинско-няньцзюньское войско предстало устрашающей силой. Изматывая цинские войска молниеносными ударами, в мае 1865 г. им удалось совершить маневр и наголову разбить соперника. Цзэн Гофань несколько раз атаковал армию бывших торговцев, но попытки оказались безуспешными. Явные неудачи цинских войск в сражениях вынудили правительство передать командование в руки Ли Хунчжана. Под предводительством нового командующего в 1868 г. восстание было подавлено [4].

Успехи нового командующего не остались незамеченными. За заслуги перед двором в подавлении волнений, Ли получил знаки отличия (включая почетную желтую кофту и звание воспитателя принца) и был награжден титулом графа. Под его управление перешли провинции Хубэй и Хунань и, что важно, он сохранил руководство Хуайской армией.

Окончательная концентрация власти произошла после трагических событий резни в Тяньцзине в 1870 г. Восстание против иностранцев, проявляющих, по мнению

местного населения, антигуманное отношение, привели к росту националистических настроений и международному напряжению.

Получив пост наместника столичной провинции Чжили, Ли сконцентрировал в своих руках огромную власть. Занимая один из высших постов Цинской Империи, он контролировал внешнюю торговлю всего Северного Китая и Маньчжурии. Продолжался контроль рядов arsenалов и заводов в Цзянсу, присоединился к управлению арсенал в Тяньцзине. Также он укрепил свое влияние приобретением Бэйянской эскадры. Как итог, к середине 80-х гг. Хуайская армия и недавно сформированный Бэйянский флот трансформировались в основу правительственных войск всего Китая [5].

Таким образом, комплекс оборонно-промышленных предприятий укрепил и без того сильное влияние Ли Хунчжана. Спектр действий сановника стал несравненно шире, чем его официальные полномочия, которые помимо армии распространились на флот и внешнюю политику. В совокупности все приобретенные привилегии позволили ему стать представителем цинской династии на международной арене и решать внешнеполитические вопросы страны.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Зварцев И.А. Тайпинское восстание. Политика государства тайпинов и последствия бунта // Вестник науки 2022. №8 (53) Т. 4. С. 50-53.
2. Кальмина Л.В. «Искупительная жертва за неудачи войны»: дипломат Ли Хунчжан на страницах «Восточного обозрения» // Приграничное сотрудничество: исторические события и современные реалии: материалы международной научно-практической конференции, посвящённой 70-летию высшего языкового образования в Забайкальском крае, Чита, 16 сентября 2022 года. Том Часть 1. Чита: Забайкальский государственный университет, 2022. С. 46-50.
3. Каретина Г.С. Начальный этап модернизации Китая: Оценки китайских историков // Россия и АТР. 2007. № 4(58). С. 81-90.
4. Ли Хунчжан // Asia Business Information for Russians (ABIRus). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.abirus.ru/content/564/623/626/12557/12584.html> (дата обращения: 20.02.2024).
5. Ли Хунчжан. Библиографический указатель. [Электронный ресурс]. URL: http://www.hrono.ru/biograf/bio_1/li_hun.php. (Дата обращения: 01.03.2024).
6. Лян Цичао. Лихунчжан, или Политическая история Китая за последние 40 лет: соч. Лян Цичао; пер. с кит. А.Н. Вознесенский и Чжанчинтун; с предисл. Чжанчинтуна. СПб: В. Березовский, 1905.
7. Перлин П.В. Ли Хунчжан – выдающийся государственный деятель цинского Китая. Биографический очерк // Энциклопедическая практика: Материалы и исследования: Сборник научных статей и документов. Том Выпуск 3. – Санкт-Петербург: Скрипториум, 2016. С. 90-100.
8. Севостьянова Е.В. «китайский Бисмарк»: ли Хунчжан на страницах газеты «Восточное обозрение» на рубеже XIX – XX веков // Забайкалье историческое: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чита, 25 ноября 2022 года. Чита: Забайкальский государственный университет, 2022. С. 44-57.
9. Тайпинское восстание. 1850-1864 гг. [Текст] : Сборник документов / Акад. наук СССР. Ин-т народов Азии; [Предисл. В.П. Илюшечкина]. М.: Изд-во вост. лит., 1960.

10. Хуа Ган. История революционной войны Тайпинского государства [Текст] / Пер. с китайск. А.Г. Гатова; Ред. и предисл. М.Ф. Юрьева. М.: Изд-во иностр. лит., 1952.



МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

УДК 94 (73)

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_27

УЧАСТИЕ СОЮЗНИКОВ СССР В ВОЙНЕ ВО ВЬЕТНАМЕ

Д.В. Кузнецов,

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

В крупнейший региональный конфликт эпохи «холодной войны», который вышел за рамки своего центрального очага – Юго-Восточной Азии и во многих своих составляющих приобрёл черты глобального конфликта, - Вьетнамскую войну 1964-1973 гг., прямо или косвенно, были вовлечены не только страны, расположенные в Юго-Восточной Азии (Вьетнам, Лаос и Камбоджа), но и «сверхдержавы» – США и СССР, а также КНР.

В настоящей статье, учитывая то обстоятельство, что участие США и СССР в войне во Вьетнаме изучено достаточно подробно, как у нас в стране, так и за рубежом [3, 47], мы не будем обращаться к характеристике американской и советской политики, а сконцентрируем внимание на действиях союзников СССР.

В эпоху «холодной войны» в той или иной степени в войну во Вьетнаме оказались вовлечены союзники СССР. Степень этой вовлеченности в действительности была различной.

К примеру, одна группа стран, входивших в состав союзников СССР в годы «холодной войны» фактически заняла нейтралитет.

Другие же страны, также входившие в состав союзников СССР в годы «холодной войны» выступили в поддержку политики СССР и оказали помощь Северному Вьетнаму (Демократическая Республика Вьетнам), вплоть до отправки в район конфликта контингентов вооруженных сил (тайно).

Учитывая тот факт, что Демократическая Республика Вьетнам, будучи социалистическим государством, являлась частью мировой системы социализма, другие социалистические страны, являвшиеся в годы «холодной войны» союзниками СССР, на продемонстрировали полную солидарность с вьетнамским народом.

Благодаря активной позиции СССР, во всём мире и, в первую очередь, в социалистических странах, ширилось движение протеста против агрессии США во Вьетнаме, продолжала расширяться морально-политическая поддержка борьбы вьетнамского народа.

Борьба народа Южного Вьетнама пользовалась всесторонней поддержкой СССР и других социалистических стран. Ежегодно, 20 декабря (с 1963 г.), отмечался День международной солидарности с борцами за свободу Южного Вьетнама.

Национальный фронт освобождения Южного Вьетнама (НФОЮВ) имел Постоянные представительства в СССР и других социалистических странах, а также в еще целом ряде стран мира.

На более широком международном уровне поддержка выразилась в согласованной позиции стран, входивших в мировую систему социализма¹, представителей коммунистических и рабочих партий², а также в рамках Конференции представителей народов Индокитая (1970 г.)³, Всемирной ассамблеи за мир и независимость народов Индокитая (1972 г.)⁴ и др.⁵

Представители коммунистических и рабочих партий, собравшиеся в Москве на консультативную встречу, выступили (3 марта 1965 г.) со специальным заявлением, в котором решительно осудили США, выразили интернациональную солидарность с народом ДРВ, с ПТВ, с НФОЮВ и высказались за необходимость крепить единство действий в поддержку вьетнамского народа.

В поддержку вьетнамского народа было принято обращение на конференции представителей коммунистических и рабочих партий европейских стран, состоявшейся в Карловых Варах (апрель 1967 г.), послание солидарности вьетнамскому народу – на консультативной встрече представителей коммунистических и рабочих партий в Будапеште (февраль – март 1968 г.).

Состоявшееся в Москве в июне 1969 г. международное Соповещение коммунистических и рабочих партий осудило действия США во Вьетнаме и выразило интернациональную солидарность с вьетнамским народом, с ПТВ, с НФОЮВ. В

¹ См., напр., Заявление в связи с агрессией США во Вьетнаме, принятое Политическим консультативным комитетом государств – участников Варшавского Договора на совещании в Бухаресте (Бухарест, 6 июля 1966 г.); Декларация об угрозе миру, создавшейся в результате расширения американской агрессии во Вьетнаме, принятая Политическим консультативным комитетом государств – участников Варшавского Договора на совещании в Софии (София, 7 марта 1968 г.); Заявление глав правительств НРБ, ВНР, ГДР, МНР, ПНР, СРР, СССР и ЧССР об агрессии США в Индокитае, принятого на XXIV сессии СЭВ в Варшаве (Варшава, 14 мая 1970 г.); Заявление в связи с обострением обстановки в районе Индокитая, принятое Политическим консультативным комитетом государств – участников Варшавского Договора на совещании в Берлине (Берлин, 2 декабря 1970 г.); Заявление в связи с продолжением агрессии США в Индокитае, принятое Политическим консультативным комитетом государств – участников Варшавского Договора на совещании в Праге (Прага, 26 января 1972 г.). См.: Индокитайские войны. Сборник документов / Сост. Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017.

² См., напр., Заявление о событиях во Вьетнаме, принятое участниками консультативной встречи коммунистических и рабочих партий в Москве (Москва, 3 марта 1965 г.); Обращение коммунистических и рабочих партий – участниц Конференции по европейской безопасности в Карловых Варах «Объединим силы, шире развернем борьбу в поддержку вьетнамского народа» (Карловы Вары, 24 апреля 1967 г.); Послание солидарности вьетнамскому народу, ЦК ПТВ, Президиуму ЦК НФОЮВ, принятое участниками консультативной встречи представителей коммунистических и рабочих партий в Будапеште (Будапешт, 28 февраля 1968 г.); Призыв международного Соповещения коммунистических и рабочих партий в Москве «Независимость, свободу и мир Вьетнаму!» (Москва, 10 июня 1969 г.); Заявление Конференции коммунистических и рабочих партий Европы за солидарность с народом Вьетнама в Париже (Париж, 27 июля 1972 г.). См.: Индокитайские войны. Сборник документов / Сост. Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017.

³ См., напр., Телеграмма Председателя Совета Министров СССР А. Н. Косыгина участникам совещания представителей народов Индокитая (Москва, 30 апреля 1970 г.). См.: Индокитайские войны. Сборник документов / Сост. Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017.

⁴ См., напр., Приветствие Генерального секретаря ЦК КПСС участникам Всемирной ассамблеи за мир и независимость народов Индокитая (11 февраля 1972 г.). См.: Индокитайские войны. Сборник документов / Сост. Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017.

⁵ См., напр., Сообщение о встрече в ЦК КПСС с представителями борющихся народов Индокитая (Москва, 25 февраля 1972 г.); Сообщение о встрече Генерального секретаря ЦК КПСС Л. И. Брежнева с делегацией Партии трудящихся Вьетнама (Москва, 15 апреля 1971 г.). См.: Индокитайские войны. Сборник документов / Сост. Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017.

основном документе Совещания отмечалось, что окончательная победа патриотов Вьетнама имеет принципиальное значение для укрепления позиций народов в борьбе против империалистической политики диктата и произвола. Чтобы приблизить эту победу, нужны согласованные меры всех государств социалистической системы, совместные усилия всех коммунистических и рабочих партий, всех прогрессивных партий и массовых демократических организаций, а также всех свободолюбивых и миролюбивых сил. Совещание обратилось с призывом «Независимость, свободу и мир Вьетнаму!», в котором полностью поддержало позицию правительства ДРВ и предложения НФОЮВ по политическому урегулированию во Вьетнаме и заявило, что справедливое решение вьетнамской проблемы возможно только при условии обеспечения основных национальных прав вьетнамского народа. В призыве подчёркивалось, что США должны незамедлительно прекратить агрессивные действия во Вьетнаме, признать за населением Южного Вьетнама право самостоятельно решать свои внутренние дела без иностранного вмешательства, положить конец любым действиям, направленным против суверенитета и безопасности ДРВ. Совещание призвало всех, кому дороги мир, справедливость, свобода и независимость народов, еще активнее участвовать в движении солидарности с вьетнамским народом, требовать вывода войск США и их сателлитов из Вьетнама, незамедлительного мирного решения вьетнамского вопроса.

Таким образом, начиная с 1964-1965 гг. братскую солидарность с ПТВ, с борющимся народом Вьетнама проявляли все действовавшие в социалистических странах коммунистические и рабочие партии, а также многие национальные и международные демократические организации, массы трудящихся [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24].

На примере отдельных государств, входивших в мировую систему социализма можно увидеть, что поддержка Северного Вьетнама (Демократическая Республика Вьетнам) могла иметь различные формы.

Что касается социалистических стран, располагавшихся в Центральной и Юго-Восточной Европе (ГДР, Польша, Чехословакия, Венгрия, Румыния, Болгария, Албания, Югославия), то их большинство, действуя в духе солидарности, вслед за СССР, уже в 1950 г. установило дипломатические отношения с ДРВ, расценивая последнюю в качестве еще одного участника социалистического лагеря. Это во многом предопределило курс этих социалистических стран в отношении событий в Юго-Восточной Азии.

Как свидетельствуют факты, решительное осуждение агрессии США во Вьетнаме неоднократно озвучивалось представителями указанных социалистических стран. Это выражалось в форме принятия заявлений, деклараций, в т.ч. на правительственном уровне (т.е. от имени правительств), резко осуждающих агрессию США во Вьетнаме. Такие документы появлялись, уже начиная с 1964-1965 гг., причем, озвучивались публично, что имело своей целью получить максимальный, насколько это было возможно, общественный резонанс.

Практически все указанные социалистические страны оказывали экономическую помощь вьетнамскому народу, осуществляя поставки товаров невоенного назначения в ДРВ. Кредиты, выделяемые на эти цели, зачастую предоставлялись на безвозмездной основе. Иногда поставки и услуги осуществлялись за счет пожертвований населения этих стран, которые собирались в порядке солидарности с вьетнамским народом. К примеру, значительное число граждан ГДР оказывало помощь вьетнамскому народу под лозунгом «Солидарность с Вьетнамом!». В 1968 г. около 50000 профсоюзных

активистов из ГДР сдали кровь во время кампании по оказанию помощи вьетнамскому народу.

Все эти мероприятия были направлены на оказание поддержки ДРВ в быстром преодолении последствий войны и успешном продолжении социалистического строительства. Реализации этих мероприятий способствовали многочисленные соглашения в торгово-экономической, научно-технической и других сферах, подписанные на двусторонней основе. Уже после образования в 1976 г. Социалистической Республики Вьетнам (СРВ) в этих целях использовался механизм Совета экономической взаимопомощи (СЭВ), членом которой СРВ стала в 1978 г.

Некоторые из социалистических стран во время войны во Вьетнаме осуществляли поставки боевой техники, оружия и военных материалов, в которых нуждался Северный Вьетнам. В наибольшей степени это было присуще таким активным участникам Организации Варшавского договора, как *ГДР* [1, 2, 25, 51, 57, 58, 62, 78] и *Чехословакия* [33, 39].

В отличие от Чехословакии, ГДР в своей военной помощи Северному Вьетнаму делала акцент на помощь по линии спецслужб, в частности, Министерства государственной безопасности ГДР (Штази). Помощь, оказанная Северному Вьетнаму советскими и восточногерманскими спецслужбами, обычно оценивается как самая важная в социалистическом блоке.

Эта помощь шла по самым разным направлениям. К примеру, важную роль представители Штази сыграли в процессе модернизации спецслужб ДРВ (Министерство общественной безопасности). Известны и такие факты: ГДР предоставила значительную помощь, чтобы помочь Северному Вьетнаму наладить производство поддельных удостоверений личности «Зеленый дракон», которые внедрялись Сайгоном для идентификации комбатантов Северного Вьетнама и которые, как считалось, было трудно подделать.

Власти ГДР также предоставляли материальную и техническую помощь для развития и модернизации экономики и вооруженных сил Северного Вьетнама.

Наконец, ГДР также решительно осуждала агрессию США во Вьетнаме и завоевала значительный международный и дипломатический авторитет в результате своих антивоенных кампаний⁶.

Чехословакия, которая также была членом Организации Варшавского договора, направляла значительную помощь Северному Вьетнаму, причем, как до, так и после «Пражской весны». Чехословацкое правительство создало комитеты, которые стремились не только продвигать и устанавливать мир, но и способствовать победе НФОЮВ и ВНА. После «Пражской весны» объемы военной помощи Северному Вьетнаму значительно возросли. Чехословакия продолжала отправлять десятки тысяч винтовок чешского производства, а также минометов и артиллерийских орудий на протяжении всего периода конфликта.

⁶ См.: Busch P. "The 'Vietnam Legion': West German Psychological Warfare against East German Propaganda in the 1960s // Journal of Cold War Studies. Vol. 16. № 3. Summer 2014. P. 164-189; Grossheim M. The East German 'Stasi' and Vietnam: A Contribution to an Entangled History of the Cold War // International History Review. Vol. 43. № 1. 2021. P. 136-152; Grossheim M. Fraternal Support: The East German 'Stasi' and the Democratic Republic of Vietnam during the Vietnam War // CWIHP Working Paper. No. 71. September 2014. URL: https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/publication/CWIHP_Working_Paper_71_East_German_Stasi_Vietnam_War.pdf; Horten G. Sailing in the Shadow of the Vietnam War: The GDR Government and the "Vietnam Bonus" of the Early 1970s // German Studies Review. 15 November 2013. № 36 (3). P. 557-578; Wernicke G. The World Peace Council and the Antiwar Movement in East Germany // America, the Vietnam War, and the World. New York: Cambridge University Press, 2003. P. 299-319.

Еще один аспект сотрудничества между Чехословакией и Северным Вьетнамом был связан с развитием ВВС ДРВ. Это сотрудничество началось еще в 1956 г. Чехословацкие гражданские и учебно-тренировочные самолеты Aero Ae-45 и Aero L-29 Delfin вместе с самолетами Zlín Z-26 широко использовались для обучения военных летчиков ВВС ДРВ и считались предпочтительными по сравнению с советскими Як-3.

Венгрия [27, 36, 72], *Румыния* [32, 38, 71, 77] и *Болгария* [26, 35] также были среди основных сторонников Северного Вьетнама во время войны во Вьетнаме в политическом, экономическом и военном плане. Поставки в ДРВ осуществлялись на основе подписанных двусторонних соглашений.

При этом, согласно имеющимся данным, в 1965-1966 гг. Венгрия⁷ и Румыния⁸ предприняли попытку выступить в качестве посредника с целью установления контактов между представителями ДРВ и США и последующего начала переговорного процесса.

В довольно уникальном положении во время войны во Вьетнаме оказалась *Польша* [23, 31, 37, 52, 56, 59, 60, 61, 65], которая, наряду с Канадой и Индией, в соответствии с Женевскими соглашениями от 21 июля 1954 г, вошла в состав Международной комиссии по контролю для наблюдения за реализацией Женевских соглашений.

Несмотря на это обстоятельство, Польша присоединилась к другим странам-членам Организации Варшавского договора в том, что касалось поддержки Северного Вьетнама, включая военную помощь.

С другой стороны, польский дипломат Януш Левандовски благодаря своим посредническим усилиям обеспечил условия для начала в июне 1966 г. переговоров между США и ДРВ (Операция «Мэриголд»), которые, однако, были сорваны после того, как возобновились бомбардировки территории ДРВ. Вторая попытка провести переговоры в ноябре 1966 г. также провалилась из-за отказа США остановить бомбардировки территории ДРВ⁹.

Известна также еще одна попытка польских дипломатов во время во Вьетнаме добиться мирного урегулирования конфликта. В 1960-е годы были установлены контакты между польским дипломатами в Северном Вьетнаме и итальянскими дипломатами в Южном Вьетнаме, чтобы положить конец войне во Вьетнаме. Первой такой попыткой стало «Maneli Affair» / «Дело Манели» 1963 г., названное в честь польского дипломата Мечислава Манели, входившего в состав Международной комиссии по контролю для наблюдения за реализацией Женевских соглашений. «Дело Манели» включало предложение положить конец войне и в конечном итоге создать федерацию Северного Вьетнама и Южного Вьетнама, что, однако, не имело скольконибудь существенного результата.

Находясь же в составе Международной комиссии по контролю для наблюдения за реализацией Женевских соглашений, Польша последовательно выступала на стороне Северного Вьетнама (часто вместе с Индией) в расследованиях сообщений о нарушениях Женевских соглашений.

В дальнейшем, после подписания в январе 1973 г. Парижских соглашений, была сформирована Международная комиссия по контролю и наблюдению в составе

⁷ Подробнее: Szóke Z. Delusion or Reality? Secret Hungarian Diplomacy during the Vietnam War // Journal of Cold War Studies. Vol. 12. № 4. (Fall 2010. P. 119-180.

⁸ Подробнее: Watts, Larry L. Mediating the Vietnam War: Romania and the First Trinh Signal, 1965-1966 // CWINP Working Paper. No. 81. URL: <https://www.wilsoncenter.org/publication/mediating-the-vietnam-war-romania-and-the-first-trinh-signal-1965-1966>

⁹ Подробнее: Зусманович Д.Д. Операция «Мэриголд» - первая попытка мирного урегулирования во Вьетнаме // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 1. С. 328-333.

представителей, в состав которой вошли Венгрия, Индонезия, Канада, Польша (впоследствии Канада вышла из ее состава и ее заменил Иран). Здесь последняя придерживалась того же курса, что и ранее. Международная комиссия по контролю и наблюдению была расформирована 30 апреля 1975 г.

Что касается *Югославии* [44, 76], то она, учитывая специфику ее внешнеполитического курса в годы «холодной войны», вряд ли может расцениваться в качестве союзника СССР, хотя Югославия и относилась к социалистическим государствам.

В случае с *Албанией* [34, 46] сложилась следующая ситуация.

Дипломатические отношения между Народной Республикой Албанией и Демократической Республикой Вьетнам были установлены 11 февраля 1950 г. В 1957 г. Хо Ши Мин совершил визит в Народную Республику Албания (НРА).

На протяжении всего периода войны во Вьетнаме, Албания решительно поддерживала борьбу вьетнамского народа с империалистами. «Варварская агрессия во Вьетнаме является самым ярким отражением целей американского империализма в наше время. Он не только стремится задушить освободительное движение героического народа Южного Вьетнама и увековечить там американское господство, но и хочет одновременно продемонстрировать свою мощь перед народами Азии, Африки и Латинской Америки, поднявшимися на антиимпериалистическую борьбу, хочет запугать их и заставить отказаться от этой борьбы», - подчеркивалось одним из выступлений представителей Албанской партии труда (АПТ).

Как и другие социалистические страны, Албания оказывала Северному Вьетнаму государственную материальную помощь, главным образом, в виде поставок товаров и помощи населению.

При этом, важно подчеркнуть, что в 1960-е годы Народная Республика Албания и Демократическая Республика Вьетнам поддерживали дружеские отношения, несмотря на разрыв всех двусторонних связей между СССР и НРА в 1960-1961 гг.

На завершающем этапе войны во Вьетнаме в 1974 г. Албанию посетил официальный представитель освобожденных районов Южного Вьетнама председатель Консультативного совета Национального фронта освобождения Южный Вьетнам Нгуен Ху Тхо.

После официального объединения Северного и Южного Вьетнама в 1976 г., албанское руководство продолжало подчеркивать дружескую и братскую связь двух народов. «Наш народ и наша партия приветствовали крупную победу, одержанную вьетнамским народом в своей вооруженной борьбе против американского империализма и его прислужников. Освобождение Южного Вьетнама и объединение всей страны в единое государство ознаменовали собой осуществление высоких национальных чаяний вьетнамского народа, во имя которых он принес бесчисленные жертвы. Мы будем хранить и дальше крепить боевую дружбу, связывающую две наши братские страны», - подчеркивал Э. Ходжа в книге «Международная обстановка и внешняя политика НРА».

Впоследствии, позиция руководства НРА на поддержку Социалистической Республики Вьетнам выразилась в том, что в условиях конфликта между Вьетнамом и Кампучией во второй половине 1970-х годов Албания поддержала Вьетнам, хотя, первоначально, Албания в дипломатическом плане занимала нейтральную позицию в конфликте и выступала за сдерживании пограничных столкновений между Вьетнамом и Кампучией, призывая обе стороны сесть за стол переговоров.

«Когда произошли первые конфликты на кампучийско-вьетнамской границе, социалистическая Албания высказалась за то, - и об этом может свидетельствовать весь мир, - чтобы разногласия между двумя соседними странами разрешались посредством

переговоров, без вмешательства китайских или советских социал-империалистов. Но это не было сделано», - отмечал Э. Ходжа.

Учитывая, что к этому моменту (начиная с 1972 г.) со всей очевидностью обнаружился серьезный раскол во взаимоотношениях Албании и Китая, резкая критика в адрес «красных кхмеров», которые ориентировались на КНР, стала еще одним проявлением этих разногласий. «Антинародная линия этого режима подтверждается и тем, что албанское посольство в кампучийской столице, посольство страны, оказавшей кампучийскому народу всю посильную помощь, держалось в изоляции и даже было окружено колючей проволокой, как концентрационный лагерь. В таком положении находились и другие посольства. Албанским дипломатам известно, что клика Пол Пота и Иенг Сари бесчеловечно обращалась с кампучийским народом. Пномпень превратился в город-пустыню, в опустошенный город, где даже дипломатам трудно было обеспечить себе продукты питания, не было врачей и даже аспирина», - указывал Э. Ходжа.

Об этом также свидетельствовало и то, что Албания крайне негативно отреагировала на вторжение Китая во Вьетнам в 1979 г. «Тот факт, что агрессивное нападение на Вьетнам было предпринято сразу же после возвращения Дэн Сяопина из Соединенных Штатов Америки, дает понять, что это нападение пользуется благословением и поддержкой американского империализма. Китайская агрессия против Вьетнама была спроектирована в Пекине и одобрена в Вашингтоне», - заявлял Э. Ходжа.

В результате, Народная Республика Албания оказала поддержку Социалистической Республике Вьетнам. «Албанский народ стоит и будет стоять на стороне героического вьетнамского народа, он будет отстаивать его правое дело. Мы полностью уверены в том, что братский вьетнамский народ, который сражался и победил колонизаторов и других империалистов, успешно отразит и вероломное нападение китайских социал-империалистов», - подчеркивал Э. Ходжа.

Для Албании Вьетнам вплоть до смерти Э. Ходжи в 1985 г. оставался привилегированным и, при этом, фактически единственным союзником, к которому албанцы относились со всей искренностью. Об этом свидетельствует тот факт, что Вьетнам был одной из немногих стран, представителям которой было разрешено присутствовать на похоронах Энвера Ходжи. Соболезнования прочих мировых лидеров (например, руководства СССР во главе с М.С. Горбачевым) были проигнорированы.

Печатный орган ЦК Коммунистической партии Вьетнама, газета «Нян зан», сообщила о кончине албанского лидера 13 апреля 1985 г. В выпуске говорилось о смерти выдающегося деятеля мирового коммунистического и рабочего движения, большого друга трудящихся Социалистического Вьетнама товарища Энвера Ходжи.

Тем не менее, между государствами возникали и разногласия. К примеру, НРА очень не нравилось членство СРВ в СЭВ, и в целом просоветская политика вьетнамских коммунистов. Однако, даже несмотря на это, Албания продолжала стоять на стороне вьетнамского народа.

Интерес также представляет позиция социалистических стран, находившихся в Азии.

К примеру, что касается *Монголии* [30], то, учитывая сложившиеся к моменту эскалации в Юго-Восточной Азии дружественные взаимоотношения МНР и ДРВ, позиция Монгольской Народной Республики касательно войны во Вьетнаме изначально являлась благоприятной в отношении Северного Вьетнама.

Дипломатические отношения между МНР и ДРВ были установлены 17 ноября 1954 г. В 1955 г. состоялся визит Хо Ши Мина в Монголию. В 1959 г. состоялся визит

Юмджаагийн Цеденбала во Вьетнам. Контакты, которые были установлены на высшем уровне, заложили основу дружбы между двумя народами. В 1961 г. между МНР и ДРВ был подписан Договор о дружбе и сотрудничестве.

Состоявшаяся в декабре 1965 г. 4-я сессия ВНХ приняла Заявление в связи с агрессией США во Вьетнаме, в котором выражались одобрение и поддержка декларации Национального Фронта освобождения Южного Вьетнама от марта 1965 г. и предложений правительства ДРВ от апреля 1965 г., представляющих единственную реалистическую основу для переговоров о восстановлении мира во Вьетнаме.

Монголия не принимала непосредственного участия в войне во Вьетнаме и, в целом, ограничилась моральной поддержкой в адрес Северного Вьетнама по примеру того, как это имело место во время Второй мировой войны в отношении Советского Союза. В данном случае курс Монголии в отношении войны во Вьетнаме (моральная поддержка Северного Вьетнама) был аналогичен курсу Монголии в отношении войны в Корее (моральная поддержка Северной Кореи).

Наряду с этим, однако, Монголия также предоставила ДРВ в качестве материальной помощи более 100000 голов домашнего скота (лошадей, коров и овец).

В 1960-е – 1970-е гг. Монголия приняла и воспитала более 400 вьетнамских детей из числа сирот, потерявших своих родителей во время боевых действий.

Примечательно также то, что в контексте существовавшего тогда советско-китайского раскола, Монголия, в т.ч. при обсуждении ситуации в Юго-Восточной Азии с представителями руководства ДРВ всегда хвалила Москву и критиковала Пекин, подчеркивая, что «отдельная политика лидеров Коммунистической партии Китая выгодна врагу и создает трудности в решении вьетнамского вопроса».

Наибольшую степень радикализма в позиции в отношении войны во Вьетнаме продемонстрировала *Корейская Народно-Демократическая Республика (КНДР)* [28, 29, 40, 49, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 79] и объяснялось это не только принадлежностью КНДР к мировой системе социализма. Главная причина заключалась в том, что как и ДРВ, КНДР подверглась агрессии со стороны США и их союзников, что в значительной степени способствовало сближению позиций руководства обоих государств в общих интересах противодействия агрессивным акциям США в Азии.

К 1965 г. между КНДР и ДРВ уже фактически сложились союзнические отношения, чему, в частности, способствовало и то обстоятельство, что 31 января 1950 г. были установлены дипломатические отношения между странами. Именно тогда правительство КНДР официально признало Демократическую Республику Вьетнам, а правительство ДРВ официально признало Корейскую народно-Демократическую Республику.

В 1957 г. Хо Ши Мин посетил Северную Корею. В 1958 и 1964 гг. Ким Ир Сен посетил Северный Вьетнам. В 1958 г. две страны подписали совместную декларацию, в которой обязались вместе вести единое дело строительства социализма и противостоять военному присутствию США в Азии.

В 1961 г. КНДР и ДРВ заключили соглашение о научно-техническом сотрудничестве.

Помощь КНДР ДРВ преимущественно носила косвенный характер и первоначально охватывала невоенные области. Многочисленные двусторонние соглашения предусматривали создание благоприятных условий для взаимной торговли между двумя странами, но точный характер и масштабы этого сотрудничества неоднозначны. Известно, что Северная Корея отправила в Северный Вьетнам первые группы технических специалистов еще в 1960 г. и, несомненно, продолжала эту практику на протяжении всей войны во Вьетнаме. В дальнейшем произошло расширение сфер сотрудничества между КНДР и ДРВ.

Во время войны во Вьетнаме, Северная Корея стала оказывать Северному Вьетнаму существенную материальную помощь в виде поставок товаров, в которых нуждалась ДРВ.

В 1968 г. примерно 2000 вьетнамских студентов получили бесплатно образование в КНДР.

Начиная с 1964 г. КНДР неоднократно выступала с осуждением действий США в Юго-Восточной Азии, выражала полную поддержку борьбе вьетнамского народа, призывая упрочить единство всех антиимпериалистических сил и решительно осуждала усиление агрессивной войны США в Южном Вьетнаме и варварские бомбардировки ДРВ.

Непосредственно в КНДР была развернута масштабная пропагандистская кампания. 27 марта 1965 г. на первой полосе «Нодон синмун» появился заголовок: «Корейский народ окажет вьетнамским товарищам любую поддержку, включая оружие, и по запросу отправит добровольческие отряды». Это был первый случай, когда Ким Ир Сен открыто предложил военную помощь иностранному государству, а сама передовица положила начало месячному циклу статей в «Нодон синмун», посвященных вербовке северокорейских добровольцев для участия в войне во Вьетнаме.

Важно подчеркнуть, что по сравнению с другими социалистическими странами КНДР демонстрировала, пожалуй, самый решительный подход, выдвигая также инициативы, предусматривавшие более тесную координацию усилий.

К примеру, когда в конце 1965 г. первый секретарь Центрального Комитета Польской объединенной рабочей партии (ПОРП) В. Гомулка внес предложение о скорейшем созыве конференции коммунистических и рабочих партий стран Варшавского договора, а также социалистических стран Азии, с целью обсуждения координации усилий в оказании помощи Северному Вьетнаму в его войне против американской агрессии, Ким Ир Сен однозначно поддержал это предложение и, в частности, подчеркнул:

«В то время, когда империалисты США усиливают их нападки на социалистическую страну – Демократическую Республику Вьетнам – и расширяют войну, социалистические страны не должны даже колебаться, чтобы сломать все отношения с американским империализмом. Если все социалистические страны действительно предпримут такие общие шаги, они бы нанесли мощный удар по американскому империализму и, тем самым окажут реальную помощь вьетнамскому народу. В ходе таких действий, существующие разногласия между братскими партиями могли быть постепенно преодолены и условия созыва конференции с участием партий социалистических стран, которые вы предлагаете, могли бы быть созданы. Мы считаем, что в нынешних обстоятельствах это правильный способ продемонстрировать поддержку борьбе вьетнамского народа и защита единства социалистического лагеря. Наша партия также будет в будущем прилагать все усилия для укрепления единства нашего лагеря и сплоченности международного коммунистического движения».

Одновременно с этим, представители руководства КНДР, призывая к координации действий социалистических стран по оказанию помощи Северному Вьетнаму, подвергали критике Китай за его неприятие такого сотрудничества в условиях советско-китайского раскола. Информация об этом, в частности, содержится в одном из рассекреченных в 1990-е годы документов АВП РФ, в котором указывается: «Лидеры КНДР выступали за координацию помощи социалистических стран Вьетнаму и в доверительных беседах критиковали китайцев за отказ от сотрудничества. Следует учитывать, что корейские товарищи рассматривают вьетнамские события прежде всего с точки зрения их возможных последствий для Кореи. По их мнению, безопасность

КНДР, расширение агрессии американских империалистов в Азии, перспективы революционного движения в Южной Корее в значительной степени зависят от исхода развития войны во Вьетнаме. Руководство КНДР поддерживает только военное решение вьетнамского вопроса и отрицательно относится к возможности сочетания вооруженной борьбы и политического урегулирования во Вьетнаме»¹⁰.

Такие события как визит министра обороны КНДР в Ханой в декабре 1964 г. решительно указывали на готовность Пхеньяна приступить к оказанию военной помощи вьетнамскому народу.

Факты свидетельствуют о том, что Северная Корея никогда не оказывала Северному Вьетнаму крупномасштабную прямую военную помощь, хотя Ким Ир Сен действительно выступал за это, чему способствовало развертывание, начиная с 1965 г. на территории Южного Вьетнама значительных по своей численности подразделений вооруженных сил Республики Корея. В связи с этим, Пхеньян пообещал Ханюю, что его участие в войне во Вьетнаме будет соответствовать южнокорейскому вкладу, в т.ч. путем отправки воинского контингента. Однако, руководство ДРВ отклонило это предложение, отдав предпочтение соглашениям о военной помощи, которая бы носила менее однозначный характер.

В результате, КНДР предоставила ДРВ в целом небольшую по своим масштабам военную поддержку, которая, к тому же, не носила столь явного прямого характера.

21 сентября 1966 г. ЦК ПТВ обратился с официальным письмом к Председателю ЦК ТПК Ким Ир Сену с просьбой «о помощи в борьбе с американскими агрессорами». Письмо подписал министр обороны ДРВ Во Нгуен Зяп.

24-30 сентября 1966 г. КНДР посетила вьетнамская военная делегация во главе с начальником Генерального штаба ВНА. По результатам этого визита было подписано соглашение о направлении в ДРВ трёх групп истребителей ВВС КНДР, по 10 машин каждая: две на МиГ-17 и одна на МиГ-21. При этом, ДРВ брала на себя полное техническое обеспечение этих групп. Также в соглашении прописывалось оперативное подчинение групп командованию сил ПВО ДРВ¹¹.

11 августа 1967 г. КНДР и ДРВ подписали соглашение о военном сотрудничестве.

В октябре 1966 гг. руководство Трудовой партии Кореи (ТПК) утвердило решение направить в Северный Вьетнам истребители ВВС КНДР.

В январе 1967 г. лётчики и самолёты ВВС КНДР были направлены в ДРВ и включены в состав 921-й и 923-й истребительных эскадрилий ВВС ДРВ. Они носили форму Вьетнамской народной армии и базировались на военном аэродроме Кеп. При этом, Ким Ир Сен выступил с призывом к северокорейским пилотам: «Сражайтесь так, как будто вьетнамское небо является вашим собственным!».

Северокорейские лётчики и самолёты приняли участие в боевых действиях по отражению воздушных налетов американских ВВС на территорию ДРВ. Личный состав данного подразделения («Группа Z») менялся (по крайней мере, трижды), что прямо указывало на стремление Пхеньяна подготовить в реальных боевых условиях как можно больше летчиков истребительной авиации. Правда, нахождение их в ДРВ было недолгим и уже в 1968-1969 гг. они вернулись в КНДР.

¹⁰ См.: May 7, 1967. A 7 May 1967 DVO Memo about Intergovernmental Relations between the DPRK and Romania, the DRV, and Cuba. URL: <https://digitalarchive.wilsoncenter.org/document/7-may-1967-dvo-memo-about-intergovernmental-relations-between-dprk-and-romania-drv-and>

¹¹ См.: 30 September, 1966. Signing of a Protocol Agreement for North Korea to Send a Number of Pilots to Fight the American Imperialists during the War of Destruction against North Vietnam. URL: <https://digitalarchive.wilsoncenter.org/document/signing-protocol-agreement-north-korea-send-number-pilots-fight-american-imperialists>

Информация об этом, безусловно, имела секретный характер и в течение довольно длительного периода времени, даже после окончания войны во Вьетнаме, не разглашалась. Только в 2000 г. представители КНДР и СРВ официально признали факт участия северокорейских лётчиков в конфликте.

В одном из томов «Истории Освободительной войны против американцев, 1954-1975», опубликованном Институтом военной истории Вьетнама в 2001 г., указывается: «По соглашению между Кореей и Вьетнамом в 1967 году несколько пилотов Корейской Освободительной Армии были направлены во Вьетнам для прохождения боевой практики и участия в боевых действиях в составе Вьетнамской народной армии. Во время боевых вылетов они сбили несколько американских самолетов».

Определенные последствия участия северокорейских лётчиков в войне во Вьетнаме имеют место и в последние годы. Так, 17 августа 2007 г. во вьетнамской газете «Tuoi Tre» была опубликована статья, в которой сообщалось, что в 2002 г. в КНДР были отправлены останки 14 северокорейцев, ранее похороненных на одном из кладбищ в провинции Бакзянг. 28 августа 2007 г. эта же газета опубликовала письмо отставного генерал-майора Корейской народной армии, в котором он утверждал, что всего во время войны во Вьетнаме воевало 87 лётчиков, которые находились в стране с начала 1967 г. по начало 1969 г., 14 из них погибли или умерли от болезней. Также, он утверждал, что они сбили 26 самолётов США и их союзников.

Согласно северокорейским данным, в конфликте участвовали 800 авиаспециалистов – одновременно там пребывало до 70 пилотов и техников. Согласно их информации, 28 мая 1969 г. восьмёрка МиГ-17Ф перехватила и сбила 12 американских F-105. Однако вьетнамские и американские источники не подтверждают этого.

В воспоминаниях генерал-полковника В. Абрамова, который в 1967-1968 гг. возглавлял группу советских военных специалистов во Вьетнаме, также фигурирует эскадрилья МиГов из КНДР¹².

В 2011 г. в США Центром имени Вудро Вильсона был опубликован доклад, в котором также утверждается, что, согласно обнародованным официальным документам, северокорейские летчики принимали участие в военных действиях на стороне Северного Вьетнама, причем степень участия северокорейцев в войне во Вьетнаме была достаточно велика.

Как указывается в этом докладе, в ДРВ из КНДР были отправлены два северокорейских полка ПВО.

Кроме того, северокорейские военные специалисты принимали участие в деятельности спецотряда «психологической войны». Они занимались распространением пропагандистских материалов с помощью печати и радио. Судя по документам, участие северокорейцев в психологической войне помогло сделать ее успешной.

Наконец, во Вьетнам были направлены северокорейские специалисты по прокладке подземных туннелей.

Общее количество таких военных специалистов, прибывших в ДРВ из КНДР, кроме военных летчиков, составило около 100 человек.

Наряду с этим, в ДРВ из КНДР осуществлялись поставки оружия, боеприпасов и других военных материалов. К примеру, в Северный Вьетнам было направлено два миллиона комплектов обмундирования.

¹² Подробнее: Жирохов М. Северо-корейские летчики во Вьетнамской войне // Уголок неба: авиационная энциклопедия. 2015; Морозов В, Антаков В., Котлобовский А.. Громкие эпизоды тихой войны: Авиация в противостоянии на Корейском полуострове (1953-2004 г.) // Авиация и время. 2005. № 1 (76). С. 30-36.

В определенной степени Северная Корея оказала косвенную помощь Северному Вьетнаму в ходе событий, которые имели место на Корейском полуострове в течение 1966-1969 гг.

В данном случае имеются ввиду вооружённый конфликт в демилитаризованной зоне (ДМЗ) – серия вооружённых столкновений, произошедших между Корейской народной армией и Вооружёнными силами Республики Корея в период между октябрём 1966 г. и декабрём 1969 г., рейд на «Голубой дом» и «инцидент "Пуэбло"» в январе 1968 г.

В течение 5 октября 1966 г. – 3 декабря 1969 г. в районе демилитаризованной зоны (ДМЗ) на Корейском полуострове имела место целая серия вооружённых столкновений, произошедших между Корейской народной армией и Вооружёнными силами Республики Корея, при участии контингента ВС США¹³.

Началом вооруженного конфликта считается 5 октября 1966 г., когда Ким Ир Сен выступил с речью во время заседания ЦК ТПК, в которой заявил, что на фоне эскалации конфликта во Вьетнаме, и слабости «марионеточного южного режима», под которым имелась ввиду РК, КНДР сможет значительно ухудшить отношения между США и Южной Кореей путём вооруженных провокаций в ДМЗ, и добиться таким образом вывода 25000 контингента американских войск с территории Южной Кореи, а затем, поддержав вспыхнувшие прокоммунистические восстания, свергнуть режим генерала Пак Чон Хи, и объединить Корею под своей властью.

Начиная с середины октября 1966 г., КНДР активно засылала разведывательно-диверсионные группы через ДМЗ, которые неоднократно вступали в боестолкновения с подразделениями южнокорейских и американских войск, что вело к взаимным потерям. Имелись жертвы и среди гражданских лиц.

В ответ на действия Северной Кореи, Южная Корея действовала аналогично. В течение всего 1967 г. южнокорейская сторона засылала на северокорейскую территорию разведывательно-диверсионные группы, причем, сформировав их из жителей Северной Кореи, по каким-либо причинам оставшихся на юге. Группы разгромили несколько блокпостов Корейской народной армии в ДМЗ.

Потери сторон оказались весьма велики и насчитывали сотни человек убитыми и ранеными.

3 декабря 1969 г. Ким Ир Сен официально объявил, что отказывается от попыток поднять вооруженный мятеж на юге, так как ни действия Корейской народной армии, ни пропагандистская кампания, развернутая на Юге, не создали для него достаточной почвы.

Одним из эпизодов этого вооруженного конфликта стало покушение на президента Республики Корея Пак Чон Хи, также известное как рейд на «Голубой дом».

16 января 1968 г. группа Сил специальных операций КНДР, покинув свой гарнизон, в составе 31 человека в униформе солдат южнокорейской армии отправилась на задание. 17 января 1968 г. она перешла через ДМЗ возле Кэсона. 19 января 1968 г. преодолела реку Имджинган, после чего вышла на группу лесорубов. Северокорейцы решили их не убивать, но завербовать и отпустить, взяв с них слово молчать, однако лесорубы доложили о случившемся в полицию. В результате в Сеуле были предприняты соответствующие меры по усилению безопасности.

21 января 1968 г. отряд добрался до Сеула и направился к Чхонвадэ, но за 800 метров до него был остановлен полицией с целью проверки документов. Отряд был

¹³ Подробнее: Scenes from an Unfinished War: Low-Intensity Conflict in Korea, 1966-1968 by Major Daniel P. Bolger // Leavenworth Papers. Number 19. URL: <http://cgsc.edu/carl/resources/csi/Bolger/bolger.asp>

разоблачён, началась перестрелка. В итоге группа Сил специальных операций КНДР была ликвидирована, потеряв убитыми 28 человек, один человек был объявлен пропавшим без вести. Двое попали в плен, один из которых – Пак Джэ Гён – смог бежать в КНДР., а другой – Ким Син До – после тюремного заключения стал священником в одной из церквей Сеула. Потери южнокорейских сил составили, по разным данным, от 26 убитых и 66 раненых до 66 убитых и 68 раненных, включая несколько десятков мирных граждан. Кроме того, погибло 4 американских военнослужащих.

Наконец, «инцидент "Пуэбло"» - захват разведывательного судна ВМС США «Пуэбло», осуществленный Военно-морскими силами КНДР 23 января 1968 г., накануне Тетского наступления – широкомасштабного наступления НФОЮВ и ВНА в Южном Вьетнаме.

Американское военное судно «Пуэбло» (изначально оно называлось FP-344) было спущено на воду 16 апреля 1944 г., и первоначально его использовали как грузовое судно, доставлявшее необходимые грузы подразделениям вооруженных сил США на Филиппинах. Затем, в 1966 г., судно было передано ВМС США и получило название «Пуэбло», а 5 июня 1966 г. начался ремонт этого грузового корабля, которое, к тому же, было решено переоборудовать. На судне установили алюминиевую надстройку, в которой разместилось радиоэлектронное оборудование, предназначенное для разведывательных целей. После того, как ремонтные работы были окончены, и судно было переоборудовано, 13 мая 1967 г. оно вновь вошло в состав ВМС США.

Водоизмещение «Пуэбло» составляло 900 тонн, длина – 53,2 метра, ширина – 9,75 метров, максимальная скорость хода – 12 узлов. «Пуэбло» имел на вооружении 2 пулемета 50-го калибра. Экипаж состоял из 83 человек: 6 офицеров, 29 операторов ELINT (разведка электронных излучений), 44 матросов и 2 гражданских ученых-океанологов. Капитаном судна был назначен капитан Ллойд М. Бучер. Разведывательной деятельностью руководил лейтенант Тимоти Л. Харрис.

С этого момента «Пуэбло» числилось как разведывательное судно ВМС США. Официально, оно участвовало в программе AGER (Auxiliary General Environmental Research) и занималось изучением фауны морского дна, для чего на борт корабля были взяты учёные-океанографы. Однако, реальной задачей «Пуэбло» была слежка и сбор информации в районе действия Тихоокеанского флота ВМС СССР. Для этого на вахте круглосуточно посменно дежурили 29 разведчиков. На корабле было установлено сверхчувствительное оборудование, которое было способно ловить даже слабые электромагнитные сигналы на дальних расстояниях. Все пойманные сигналы автоматически записывались на магнитную ленту и передавались в Агентство национальной безопасности (АНБ) США.

6 ноября 1967 г. военно-разведывательное судно «Пуэбло» покинуло Сан-Диего и взяло курс на японский порт Йокосука, который находился вблизи от места предстоящего патрулирования.

1 декабря 1967 г. «Пуэбло» прибыл в японский порт Йокосука. 18 декабря 1967 г. капитан получил боевой приказ под грифом «секретно», в котором командующим ВМС США в Японии были определены сроки, задачи и районы предстоящей деятельности корабля в Японском море. Согласно полученному приказу «Пуэбло» надлежало не позднее 8 января 1968 г. убыть из пункта базирования Сасебо, проследовать Цусимским проливом в Японское море, где и находиться в назначенном районе с 10 по 27 января 1968 г. На период плавания перед «Пуэбло» были поставлены задачи: определять характер и интенсивность деятельности ВМС Северной Кореи в районе портов Чонгджин, Сонгджин, Мьянг До и Вонсан; вскрывать радиотехническую обстановку в районе восточного побережья Северной Кореи, уделяя при этом особое

внимание разведке параметров и определению координат береговых радиолокационных станций; вести радио- и радиотехническую разведку, техническое и зрительное наблюдение за деятельностью кораблей ВМФ СССР, находящихся в районе Цусимского пролива, выявить цель их нахождения в указанном районе с февраля 1966 г.; определять реакцию Северной Кореи и Советского Союза на ведение кораблем разведки в Японском море и Цусимском проливе; оценить возможности "Пуэбло" и установленных на нем технических средств по ведению радио- и радиотехнической разведки, техническому и зрительному наблюдению за силами противника; осуществлять немедленный доклад командованию о разворачивании кораблей, других подразделений Вооруженных сил КНДР и СССР, представляющих опасность для Вооруженных сил США.

11 января 1968 г., перед рассветом, избегая обнаружения, военно-разведывательный корабль «Пуэбло» оставил порт Сасебо и отплыл к району своего назначения – к Японскому морю.

21 января 1968 г. на расстоянии примерно 2-3 миль экипаж «Пуэбло» обнаружил малый противолодочный корабль советского производства, однако определить, какой стране он принадлежал, не удалось. 22 января 1968 г. в непосредственной близости от «Пуэбло» показались два северокорейских траулера, которые начали описывать круги вокруг американского корабля.

23 января 1968 г. на расстоянии 8 миль показался противолодочный корабль ВМС КНДР, который плыл по направлению к «Пуэбло». На борту корабля находились две 25-миллиметровые артиллерийские установки и 4 пятиствольных бомбомёта «Ураган», тогда как «Пуэбло» был фактически безоружен. Вскоре, экипаж американского судна засёк приближение четырёх северокорейских торпедных катеров, а буквально над головой экипажа пролетела эскадрилья северокорейских истребителей МиГ-21. С помощью флажного семафора северокорейцы потребовали указать национальную принадлежность и полностью застопорить ход судна. В ответ на это требование, корейцам был передан сигнал «Ведутся гидрографические работы». Выйдя из терпения, северокорейцы просигналили: «Отвечайте, или открываю огонь». На «Пуэбло» пришлось поднять американский флаг. Одновременно с этим члены экипажа тут же принялись уничтожать все секретные документы. Северокорейцы открыли огонь по американскому кораблю, и, опасно маневрируя, угрожая столкновением, заставили «Пуэбло» войти в территориальные воды КНДР, где он был захвачен и отбуксирован в северокорейский порт Вонсан. Несмотря на то, что экипаж «Пуэбло» посылал сигнал «SOS» по радиосвязи, и для освобождения «Пуэбло» было обещано выслать несколько боевых истребителей-бомбардировщиков F-105 Thunderchief, помощь так и не пришла.

Экипажу «Пуэбло» удалось уничтожить далеко не всё секретное оборудование (в том числе шифровальное), и оно попало в руки северокорейцев, а затем определённая его часть (в частности, шифровальные машинки класса KW-7) была вывезена в СССР.

В Вонсане с пленными американскими моряками обращались очень плохо: их скверно кормили, содержали в ужасных условиях, избиениями и пытками пытались выбить из них «чистосердечное признание» в шпионаже. Также их обвинили в том, что они незаконно вошли в территориальные воды КНДР.

24 января 1968 г. в пункте Пханмунджон в районе демилитаризованной зоны начались переговоры между представителями США и КНДР. США на переговорах представлял контр-адмирал Джон Виктор Смит, а КНДР на переговорах представлял генерал Пак Чунг Гук. Последний представил позицию северокорейской стороны: «Около 12 часов 15 минут 23 января американской стороной был произведен грубый, агрессивный акт незаконного вторжения в наши территориальные воды вооруженного шпионского корабля агрессивного империалистического флота США - "Пуэбло", на

борту которого находилось различное вооружение и аппаратура для ведения шпионажа. Наши корабли ответили огнем на пиратские действия корабля... Я выражаю американской стороне решительный протест в связи с неоднократными вторжениями в наши территориальные воды вооруженных шпионских судов... и требую немедленного прекращения таких незаконных акций».

Также делегация КНДР дала понять делегации США, что не освободит плененный экипаж «Пуэбло, пока США официально не извинятся за незаконный проход в территориальные воды КНДР разведывательного судна ВМС США «Пуэбло». На данном этапе переговоров не удалось достичь никаких компромиссов – США наотрез отказывались извиниться перед КНДР, а северокорейцы не собирались выпускать американских пленных. Переговоры застопорились, в результате чего экипаж «Пуэбло» почти год находился в плену.

В конце концов, стороны все-таки пришли к компромиссу. США согласились публично извиниться перед КНДР в обмен на обещание северокорейских властей отпустить пленных американских моряков. Соглашение было подписано в Пханмунджоне 23 декабря 1968 г. и уже в тот же день американские моряки были отпущены на свободу¹⁴.

В настоящее время «Пуэбло» находится в столице КНДР Пхеньяне и является одной из главных достопримечательностей, которую посетили сотни тысяч человек. «Пуэбло» – предмет национальной гордости северокорейцев, символ победы корейского народа над американским империализмом. Примечательно, однако, что «Пуэбло» до сих пор официально числится в составе ВМС США.

Важно подчеркнуть, что серия вооруженных столкновений, произошедших между Корейской народной армией и Вооруженными силами Республики Корея в период между октябрём 1966 г. и декабрём 1969 г., рейд на «Голубой дом» и «инцидент "Пуэбло"» в январе 1968 г. вынудили США усилить свое военное присутствие на Корейском полуострове и передислоцировать некоторые воинские подразделения на территорию Южной Кореи. В определенной степени это сыграло на руку Северному Вьетнаму.

Большинство исследователей пришли к выводу, что эти события, которые имели место в Корее и Вьетнаме в январе 1968 г. вовсе не были случайностью, а скорее представляли собой хорошо продуманную стратегию действий Северной Кореи и Северного Вьетнама. Несмотря на различные цели, Северная Корея и Северный Вьетнам осуществили скоординированные действия против США, а также Южной Кореи и Южного Вьетнама, чтобы связать силы на своих театрах военных действий и тем самым лишить их возможности сконцентрироваться на каком-либо одном театре военных действий, и это в определенной степени создало благоприятные условия для Северной Кореи и Северного Вьетнама в достижении своих целей.

С 1968 г, однако, отношения между КНДР и ДРВ начали ухудшаться в силу различных причин. Трещины во взаимоотношениях стали разрастаться в начале 1970-х годов, когда две страны разошлись во мнениях по поводу того, как вести себя с США. Находясь в состоянии конфронтации с Южной Корей, Северная Корея, очевидно,

¹⁴ Подробнее: Brandt, Ed. *The Last Voyage of USS Pueblo*. New York: Norton, 1969; Gallery, Daniel V. *The Pueblo Incident*. Garden City: Doubleday, 1970; Lerner, Mitchell B. *The Pueblo Incident: A Spy Ship and the Failure of American Foreign Policy*. Lawrence: University Press of Kansas, 2002; Armbrister, Trevor. *A Matter of Accountability: The True Story of the Pueblo Affair*. Guilford, Conn: Lyon's Press, 2004; Cheevers, Jack. *Act of War: Lyndon Johnson, North Korea, and the Capture of the Spy Ship Pueblo*. New York : NAL Caliber, 2013; Вознесенский М. *На грани мировой войны. Инцидент «Пуэбло»*. М.: Вече, 2007; Садаков В.А. *Дипломатия США и освобождение экипажа корабля «Пуэбло»*. Киров: О-Краткое, 2021. См. также: *Инцидент «Пуэбло»*. URL: <https://ushistory.ru/populjarnaja-literatura/341-intsident-pueblo>

хотела, чтобы США, имевшие значительное военное присутствие на Корейском полуострове, увязли в войне во Вьетнаме и поэтому без энтузиазма отреагировала на подписание в январе 1973 г. Парижского мирного соглашения.

С другой стороны, завершение в апреле 1975 г. процесса освобождения Южного Вьетнама Северным Вьетнамом вызвало положительную реакцию со стороны КНДР, руководство которой назвало это событие «общей победой социалистических стран, народов Азии, Африки и Латинской Америки и миролюбивых людей во всем мире».

Уход же США из Индокитая в 1975 г. означал, что у Северного Вьетнама и Северной Кореи больше нет одного и того же врага в лице Америки. Устремления же Ханоя по созданию «Индокитайской федерации» противоречили национальным интересам КНДР, в особенности тесным связям Северной Кореи с Камбоджой и Китаем. Северный Вьетнам даже подозревал, что Северная Корея, возможно, завидовала его победе над США как доказательству своего превосходства. Обе страны также боролись за влияние в Движении неприсоединения, что также усиливало разногласия между ними.

В условиях разрастания масштабов гражданской войны в Камбодже, Северная Корея одобрила китайский план по созданию единого фронта из пяти революционных стран Азии (КНР, КНДР, Вьетнам, Лаос и Камбоджа), в то время как Северный Вьетнам отверг этот план на том основании, что Советский Союз не вошел в список членов, а также из-за того что создание подобного фронта ставило под сомнение планы по расширению вьетнамского влияния в Индокитае. Одновременно, Северная Корея, критически относясь к перспективам расширения вьетнамского влияния в Юго-Восточной Азии, также оказывала поддержку «красным кхмерам». Лидер «красных кхмеров» Пол Пот в 1977 г. совершил поездку в Пхеньян и это был один из двух его зарубежных визитов за все время существования Демократической Кампучии (1975-1979 гг.).

Исходя из этого, во время кампучийско-вьетнамского конфликта руководство КНДР осудило действия Вьетнама в Камбодже и отказалось признать Народную Республику Кампучия, провозглашенную в 1979 г. при поддержке вьетнамцев.

Когда в 1992 г. Социалистическая Республика Вьетнам и Республика Корея установили дипломатические отношения, взаимоотношения КНДР и СРВ вновь ухудшились. Их нормализация произошла только в 2019 г.

Еще одно государство, входившее в мировую систему социализма, которое во время войны во Вьетнаме пришло на помощь Северному Вьетнаму – *Куба* [43, 45, 53].

Сближение этих стран имело в первую очередь идеологическую основу. Особые дружеские отношения между Вьетнамом и Кубой формировались и развивались на основе похожей истории борьбы за независимость, свободу, суверенитет и самоопределение двух народов. Фундамент был заложен предшественниками революционных лидеров Хосе Марти, а также Хо Ши Мина и Фиделя Кастро и тщательно взращивался последующими поколениями лидеров двух стран. Эти отношения, по словам Ф. Кастро, «не имеют прецедентов» в международных отношениях, непрерывно укреплялись и развивались на всех фронтах, внося важный вклад в строительство социализма во Вьетнаме и на Кубе.

Таким образом, единство революционных идеалов и борьба за национальную независимость и освобождение создали важную основу для такого сближения уже на рубеже 1950-х – 1960-х гг. Вьетнам и Куба имеют также общие черты в своих ключевых событиях на протяжении своей истории. В 1950-е годы и Вьетнам, и Куба являлись активными участниками национально-освободительного движения, причем, Куба одержала победу 1 января 1959 г., которая считалась одной из самых влиятельных

событий в Латинской Америке в XX веке, вызвавших множество изменений в региональной политической ситуации.

Вскоре после успешной Кубинской революции, 2 декабря 1960 г. Республика Куба стала первой страной в Западном полушарии, установившей дипломатические отношения с Демократической Республикой Вьетнам. Это было не только знаменательное событие в отношениях между двумя странами, но и имело особое значение для тогдашнего молодого правительства Вьетнама.

В дальнейшем, как утверждают официальные кубинские и вьетнамские источники, преодолевая географическое расстояние и трудные обстоятельства, Куба стояла плечом к плечу с Вьетнамом, всегда поддерживая вьетнамский народ как искренний друг и надежный товарищ.

Для Кубы Вьетнам имел символическое значение из-за того, что кубинские лидеры воспринимали Вьетнам и Кубу как занимающие аналогичные позиции относительно бедных стран «Глобального Юга», находящихся на переднем крае борьбы против американского империализма, но при этом находящихся на задворках социалистического блока.

Происходящее в Юго-Восточной Азии расценивалось кубинцами как часть более глобальных процессов – растущего национально-освободительного движения, к которому Латинская Америка в целом и Куба в частности имела непосредственное отношение.

Известность также получил озвученный в 1960-е годы известным кубинским революционером Че Геварой лозунг «Один Вьетнам! Два Вьетнама! Еще больше Вьетнамов!», смысл которого сводился к тому, чтобы, по аналогии с событиями, происходящими в Юго-Восточной Азии, развернуть масштабные повстанческие действия в различных регионах земного шара и, тем самым, нанести серьезный удар по американскому империализму, а также, путем подрыва военной мощи США, создать необходимые условия для освобождения стран Латинской Америки от американского политического и экономического господства.

В период войны во Вьетнаме Куба всегда была в авангарде международного движения в поддержку Вьетнама и первой страной в мире, признавшей Фронт национального освобождения Южного Вьетнама, приняв миссию Постоянного представителя НФОЮВ в июле 1962 г., назначив послом в марте 1969 г. и будучи единственным иностранным представителем во Временном революционном правительстве Республики Южный Вьетнам¹⁵.

В начале 1960-х годов, когда США расширили масштабы военных действий во Вьетнаме и одновременно разорвали дипломатические отношения и ввели торговое эмбарго против Кубы, под непосредственным руководством Ф. Кастро был создан Кубинский комитет солидарности с Южным Вьетнамом. Благодаря этому солидарность Кубы с Вьетнамом распространилась на кубинские школы, больницы, фабрики, заводы, строительные площадки, вооруженные силы и весь кубинский народ, превратившись в общенациональное движение с лозунгом «Все за Вьетнам!». Влияние этого движения ощущается фактически до сих пор, поскольку нет другой такой страны в мире, как Куба, где есть тысячи различных объектов, названных в честь мест и героев Вьетнама¹⁶.

¹⁵ См., напр., Vietnam agradece apoyo cubano durante Guerra // Revista VIETNAM. 13/12/2012. URL: <https://vietnam.vnanet.vn/spanish/tin-van/vietnam-agradece-apoyo-cubano-durante-guerra-39826.html>; Cubanos y vietnamitas conmemoran aniversarios de victorias // Cuba Min Rex. 3 de enero de 2011. URL: <http://anterior.cubaminrex.cu/AnivRev/52AnivRev/Exterior/cubanos1.html>

¹⁶ См.: Vietnam – Cuba: 60 years of historic friendship // Nhandan Online. 2020-01-02. URL: <https://en.nhandan.org.vn/politics/external-relations/item/8285402-vietnam-cuba-60-years-of-historic-friendship.html>

Общественное мнение на Кубе во время войны во Вьетнаме полностью солидаризировалось с ДРВ, НФОЮВ и ВНА, чему, кстати, во многом способствовали целенаправленные действия в русле пропаганды.

Один из эпизодов этой пропагандистской кампании был связан с тем, что в 1965 г. два кубинских журналиста – Марта Рохас и Рауль Вальдес Виво – провели шесть недель вместе с членами Национального фронта освобождения Южного Вьетнама (НФОЮВ). Это положило начало десятилетию кубинской солидарности с раздираемым войной Вьетнамом и превратило кубинских журналистов в нечто вроде неофициальных послов НФОЮВ на Кубе и за ее пределами. Выступая в качестве, как мы могли бы сейчас назвать, «прикрепленных» журналистов, Марта Рохас и Вальдес Виво совершили поездку по регионам Южного Вьетнама, контролируемым НФОЮВ, живя и работая в тех же изнурительных условиях, с которыми столкнулись рядовые члены НФОЮВ, и следуя маршруту, разработанному руководством НФОЮВ. Вернувшись на Кубу, журналисты привезли с собой множество предметов и материалов: оружие, используемое партизанами, военные трофеи, такие как шлемы, принадлежавшие американским пилотам, письма, отправленные вьетнамскими школьниками, флаги с надписями. Конечно же, они привезли многочисленные фотографии. Эти фотографии впоследствии получили широкое распространение на Кубе: их показывали по телевидению, о них рассказывали на радио, были организованы и проведены выставки, наконец, подготовлены многочисленные репортажи в газетах и журналах.

Поездка двух кубинских журналистов в 1965 г. в Юго-Восточную Азию представляет собой наглядный пример того, как фотографии, привезенные из района вооруженного конфликта, сформировали понимание кубинскими современниками войны во Вьетнаме¹⁷.

Солидарность с вьетнамским народом неоднократно демонстрировал лично Ф. Кастро. Будучи высшим руководителем партии и государства, Ф. Кастро прошел маршем вместе со всем народом, проявляя солидарность с Вьетнамом. В критический момент борьбы вьетнамского народа Ф. Кастро превратил свои зарубежные поездки в кампании, призванные побудить правительства и народы различных стран мира объединиться и поддержать вьетнамский народ.

Вскоре после подписания Парижского соглашения по Вьетнаму (1973 г.) 15 сентября 1973 г. Ф. Кастро стал первым и единственным главой государства в мире, посетившим один из освобожденных к тому моменту районов Южного Вьетнама – провинцию Куангчи.

Образ Фиделя Кастро в оливково-зеленой форме, стоящего на крыше старого вражеского бункера и размахивающего флагом Фронта национального освобождения Южного Вьетнама, стал большим источником поддержки вьетнамской армии и народа в их усилиях и стараниях по завершению борьбы за освобождение Юга и воссоединение страны. Во время поездки на пик 241 Танлам, также известный как «база Кэрл», которая была крупной военной базой США, Ф. Кастро заявил: «Ради Вьетнама Куба готова пролить и свою кровь!».

Исторический визит кубинского лидера в то время не только продемонстрировал большую политическую поддержку и поощрение вьетнамской революции, но также стал особой исторической вехой в отношениях между двумя странами, международного движения солидарности и поддержки борьбы вьетнамского народа.

Впоследствии Ф. Кастро посетил Вьетнам еще дважды – в 1995 и 2003 гг.

¹⁷ Подробнее: Chase M. Picturing Solidarity: Photography and Cuban Internationalism during the Vietnam War // *Trans Asia Photography*. 2023. № 13 (1). URL: <https://read.dukeupress.edu/trans-asia-photography/article/doi/10.1215/21582025-10365006/376304/Picturing-Solidarity-Photography-and-Cuban>

Уже в наши дни, в период с 24 по 28 сентября 2023 г. председатель Национальной ассамблеи Кубы Эстебан Ласо Эрмандес посетил Вьетнам и присутствовал на праздновании 50-летия визита кубинского лидера Фиделя Кастро в зону освобождения Южного Вьетнама в сентябре 1973 г. Он также возложил цветы к памятнику Фиделю Кастро в парке имени Фиделя Кастро в городе Донгха провинции Куангчи.

В этом русле Куба помогала Вьетнаму исключительно в духе интернационализма. Сразу после визита Ф. Кастро в провинцию Куангчи Куба помогла Вьетнаму построить множество важных объектов, включая поликлинику Донгхой в провинции Куангбинь и отель Тханглой в Ханое, ферму Лыонгми, ферму Мокчау, участок дороги Шонтэй-Суанмай, а также направила экспертов для строительства тропы имени Хо Ши Мина.

Также в этот период Куба оказала Вьетнаму поддержку и помощь посредством обучения кадров, передачей сахара, медикаментов, медицинского оборудования, расходных материалов и оборудования, модернизации дорог Чыонгшон и дороги в районах Куангчи и Тхыатхиен-Хюэ, служащих для перевозки оружия и тяжелой техники на поле боя на юге.

Официальные источники Социалистической Республики Вьетнам подчеркивают, что вьетнамский народ никогда не забывает кубинские кадры, специалистов и рабочих, приехавших во Вьетнам в напряженное и опасное время войны. Это кубинские моряки, которые оставались и работали с вьетнамцами во время бомбардировок порта Хайфон. Это кубинские рабочие и эксперты, которые стояли плечом к плечу с вьетнамскими солдатами, помогая, среди прочего, строить легендарную тропу Труонг Сон, больницу дружбы Донг Хой, отель Тханг Лой. Кубинская помощь была не только ценным подарком, но и свидетельствовала об особой привязанности кубинского народа, когда Вьетнам столкнулся с многочисленными трудностями. Куба не только поддерживала Вьетнам во время войны, но и стояла плечом к плечу с вьетнамским народом в деле национального строительства и развития. Куба сыграла очень важную роль в мобилизации стран Латинской Америки для поддержки вступления Вьетнама в Организацию Объединенных Наций в 1977 г.

Когда обе страны сосредоточивают усилия на построении социализма, Куба продолжала помогать Вьетнаму во всех областях¹⁸.

Вклад Республики Куба в деле оказания помощи вьетнамскому народу неоднократно признавался представителями Демократической Республики Вьетнам, которые подчеркивали, что «помощь кубинцев способствовала победе народа Индокитая».

В своих выступлениях Ф. Кастро упоминал «Batallón Girón» / «Батальон Хирон», включавший в т.ч. кубинский контингент, представители которого во время войны во Вьетнаме выступали в качестве военных советников¹⁹.

В данном случае имеется ввиду 261-й батальон, действовавший в составе сил Фронта национального освобождения Южного Вьетнама, а также сыгравший важную роль во время сражения при Апбаке – вооруженного столкновения между армией Республики Вьетнам и силами Национального фронта освобождения Южного Вьетнама, произошедшего 2 января 1963 г.

Деревня Апбак находилась в дельте Меконга юго-западнее Сайгона. В декабре 1962 г. южновьетнамскому командованию стало известно, что в населенном пункте Аптантхой, расположенном недалеко от района Апбак находится радиопередатчик НФОЮВ. Было принято решение провести рейд в этом районе. Операция началась

¹⁸ Подробнее: ВЬЕТНАМ – КУБА: ОБРАЗЕЦ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ // Mega Story. URL: <https://special.vietnamplus.vn/2023/09/14/ru-viet-nam-cu-ba-2/>

¹⁹ См., напр., CUBA y VIETNAM: discurso de Fidel Castro en apoyo del F.N.L. // Ruinas digitales. URL: <http://www.ruinasdigitales.com/cristianismoyrevolucion/cyrcubayvietnamdiscursodefidelcastroenap18/>

утром 2 января 1963 г. Нерешительность южновьетнамских командиров, вызванная панической боязнью потерь, а также их низкие командные качества, все это в комплексе стало решающим фактором в провале наступления. К концу дня силы Национального фронта освобождения Южного Вьетнама успешно отошли из района Апбак. Несмотря на значительное превосходство армии Республики Вьетнам в живой силе и полное – в технике, бой был проигран.

Сражение при Апбак стало важным событием раннего этапа войны во Вьетнаме. Это был первый случай, когда силы Национального фронта освобождения Южного Вьетнама успешно противостояли правительственной армии в открытом бою.

261-й батальон получил посланный Фиделем Кастро флаг с надписью «Girón» / «Хирон», и со 2 января 1964 г. стал официально называться «Batallón Girón» / «Батальон Хирон».

Взаимодействие с кубинцами, входившим в состав «Батальона Хирон» осуществляла Нгуен Тхи Динь – вьетнамская революционерка, деятель национально-освободительного движения Южного Вьетнама. В революционную борьбу включилась в возрасте 18 лет. В 1939 г. за участие в национально-освободительном движении против французского колониализма была арестована и до 1943 г. находилась в тюрьме. Активно участвовала в Августовской революции 1945 г., положившей конец Вьетнамской империи. В годы Войны Сопrotивления 1945-1954 гг. находилась на руководящей работе в Ассоциации женщин за спасение Родины и в Национальном союзе Вьетнама (Льен-Вьет). В январе 1960 г. возглавила штаб восстания против правительства президента Нго Динь Зьема в провинции Бенче, ставшего началом партизанской войны в дельте Меконга. С 1961 г. – председатель Союза женщин за освобождение Южного Вьетнама, заместитель главнокомандующего Вооружёнными силами освобождения Южного Вьетнама. С 1964 г. – член Президиума ЦК Национального фронта освобождения Южного Вьетнама. После окончания в 1975 г. конфликта в Индокитае и объединения страны работала в ЦК Коммунистической партии Вьетнама. Стала первой женщиной, получившей воинское звание генерал-майора Вьетнамской народной армии.

Бывшие военнопленные из числа граждан США неоднократно утверждали, что военнослужащие Кубинских революционных вооруженных сил присутствовали в тюрьмах Северного Вьетнама во время войны во Вьетнаме и, якобы, участвовали в пытках американских военнопленных во Вьетнаме. Свидетелем этого, к примеру, является Дж. Маккейн. Эти свидетельства, однако, были категорически отвергнуты кубинской стороной. В 2008 г. Ф. Кастро назвал эти утверждения «странной легендой». «Позвольте мне напомнить вам, г-н Маккейн: заповеди религии, которую вы исповедуете, запрещают ложь», - написал Ф. Кастро в эссе, опубликованном газетой Коммунистической партии Кубы «Гранма». «Годы тюрьмы и раны, полученные в результате нападений на Ханой, не освобождают вас от морального обязательства говорить правду», - говорится в эссе²⁰.

Таким образом, в эпоху «холодной войны» союзники СССР в той или иной степени оказались вовлечены в войну во Вьетнаме. Степень этой вовлеченности в действительности была различной.

Если социалистические страны, расположенные в Центральной и Юго-Восточной Европы осуществляли свою политику в отношении войны во Вьетнаме,

²⁰ См.: Castro denies McCain's claim on torture. Fidel Castro on Monday denied John McCain's claim that Cuban agents helped torture American prisoners of war in Vietnam in the 1960s, calling the assertion «a strange legend» // NBC News. February 12, 2008. URL: <https://www.nbcnews.com/id/wbna23114586#.Xb19opIzbBU>

преимущественно действуя в русле советского курса (этому курсу также следовала и Монголия), то Корейская Народно-Демократическая Республика и Республика Куба во многом действовали самостоятельно и зачастую демонстрировали радикализм в этих действиях. Вследствие этого, можно даже говорить о том, что во время войны во Вьетнаме сложились довольно близкие взаимоотношения между Северным Вьетнамом, Северной Кореей и Кубой.

Прекращение военных действий во Вьетнаме и подписание Парижских соглашений по вопросу о мирном урегулировании вьетнамской проблемы, по мнению подавляющего большинства социалистических стран, представляли собой значительную победу вьетнамского народа и успех скоординированной и солидарной поддержки со стороны СССР и других социалистических стран. Подчеркивалось, что плечом к плечу, СССР и другие социалистические страны будут и впредь делать все от них зависящее, с тем чтобы способствовать точному выполнению Парижских соглашений, усиливать солидарность с вьетнамским народом и укреплять братское сотрудничество с ДРВ. Исключение составляла, разве что Корейская Народно-Демократическая Республика, для которой ликвидация очага конфликта в Юго-Восточной Азии была чревата усилением эскалации на Корейском полуострове ввиду перемещения внимания США и их союзников к ситуации в этом регионе земного шара.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Внешняя политика и международные отношения Германской Демократической Республики. М.: Прогресс, 1974.
2. Германская Демократическая Республика. М.: Наука, 1983.
3. Дэвидсон Ф. Война во Вьетнаме (1946-1975). М.: Изографус, Эксмо, 2002.
4. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 1. 1957. М.: Советская энциклопедия, 1958.
5. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 2. 1958. М.: Советская энциклопедия, 1959.
6. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 3. 1959. М.: Советская энциклопедия, 1960.
7. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 4. 1960. М.: Советская энциклопедия, 1961.
8. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 5. 1961. М.: Советская энциклопедия, 1962.
9. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 6. 1962. М.: Советская энциклопедия, 1963.
10. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 7. 1963. М.: Советская энциклопедия, 1964.
11. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 8. 1964. М.: Советская энциклопедия, 1965.
12. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 9. 1965. М.: Советская энциклопедия, 1966.
13. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 10. 1966. М.: Советская энциклопедия, 1967.
14. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 11. 1967. М.: Советская энциклопедия, 1968.
15. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 12. 1968. М.: Советская энциклопедия, 1969.

16. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 13. 1969. М.: Советская энциклопедия, 1970.
17. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 14. 1970. М.: Советская энциклопедия, 1971.
18. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 15. 1971. М.: Советская энциклопедия, 1972.
19. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 16. 1972. М.: Советская энциклопедия, 1973.
20. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 17. 1973. М.: Советская энциклопедия, 1974.
21. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 18. 1974. М.: Советская энциклопедия, 1975.
22. Ежегодник Большой Советской энциклопедии. Выпуск 19. 1975. М.: Советская энциклопедия, 1976.
23. Зусманович Д.Д. Операция «Мэриголд» – первая попытка мирного урегулирования конфликта во Вьетнаме. // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 1. С. 328-334.
24. Индокитайские войны. Сборник документов / Сост. Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017.
25. История Германской Демократической Республики, 1949-1973. Краткий очерк. М.: Наука, 1975.
26. История Болгарии. В 2-х томах. М.: Издательство Академии наук СССР, 1954-1955.
27. История Венгрии. В 3-х томах. М.: Наука, 1972.
28. История Кореи (Новое прочтение) / Под ред. А.В. Торкунова. М.: МГИМО (У) – Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2003.
29. История Кореи. С древнейших времен до наших дней. М.: Наука, 1974.
30. История Монголии. XX век. М.: Институт востоковедения РАН, 2007.
31. История Польши. В 3-х томах. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1954-1958.
32. История Румынии. В 2-х томах. М.: Наука, 1971.
33. История Чехословакии. В 3-х томах. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1956-1960.
34. Краткая история Албании: С древнейших времен до наших дней. М.: Наука, 1992.
35. Краткая история Болгарии: С древнейших времен до наших дней. М.: Наука, 1987.
36. Краткая история Венгрии: С древнейших времен до наших дней. М.: Наука, 1991.
37. Краткая история Польши: С древнейших времен до наших дней. М.: Наука, 1993.
38. Краткая история Румынии: С древнейших времен до наших дней. М.: Наука, 1987.
39. Краткая история Чехословакии: С древнейших времен до наших дней. М.: Наука, 1988.
40. Курбанов С.О. История Кореи. С древности до начала XXI в. СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2018.
41. Кузнецов Д.В. «Тень» Вьетнама над Америкой. Американское общественное мнение и использование военной силы США после войны во Вьетнаме (1973-2009 гг.). СПб.: Нестор-История, 2016.
42. Кузнецов Д.В. Участие союзников США в войне во Вьетнаме // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского. 2023. № 23. С. 79-121.
43. Ларин Е.А. Политическая история Кубы XX века. М.: Высшая школа, 2007.
44. Новосельцев Б.С. Югославско-американские отношения и вмешательство США в конфликт во Вьетнаме (1965 – начало 1966 гг.) // Славянский альманах. 2015. №2–2. С. 186-199.
45. Очерки истории Кубы / Отв. ред. Н.М. Лавров. М.: Наука, 1978.

46. Смирнова Н.Д. История Албании в XX веке. М.: Наука, 2003.
47. Хейстингс М. Вьетнам. История трагедии. 1945-1975. М.: Альпина нон-фикшн, 2021.
48. Armbrister, Trevor. A Matter of Accountability: The True Story of the Pueblo Affair. Guilford, Conn: Lyon's Press, 2004.
49. Balázs S. In the Shadow of Vietnam: A New Look at North Korea's Militant Strategy, 1962-1970 // Journal of Cold War Studies. Vol. 14. № 4. Fall 2012. P. 122-166.
50. Brandt, Ed. The Last Voyage of USS Pueblo. New York: Norton, 1969.
51. Busch P. "The 'Vietnam Legion': West German Psychological Warfare against East German Propaganda in the 1960s // Journal of Cold War Studies. Vol. 16. № 3. Summer 2014. P. 164-89.
52. Central and East European Documents on the Vietnam War: Sample Materials from Polish, Hungarian, and East German Sources / Ed. by James G. Hershberg. Washington: Cold War International History Project, 1997.
53. Chase M. Picturing Solidarity: Photography and Cuban Internationalism during the Vietnam War // Trans Asia Photography. 2023. № 13 (1). URL: <https://read.dukeupress.edu/trans-asia-photography/article/doi/10.1215/21582025-10365006/376304/Picturing-Solidarity-Photography-and-Cuban>
54. Cheevers, Jack. Act of War: Lyndon Johnson, North Korea, and the Capture of the Spy Ship Pueblo. New York : NAL Caliber, 2013.
55. Gallery, Daniel V. The Pueblo Incident. Garden City: Doubleday, 1970.
56. Gnoinska, Margaret K. Poland and Vietnam, 1963: New Evidence on Secret Communist Diplomacy and the "Maneli Affair" // CWIHP Working Paper. No. 45. URL: <https://www.wilsoncenter.org/publication/poland-and-vietnam-1963-new-evidence-secret-communist-diplomacy-and-the-maneli-affair>
57. Grossheim M. Fraternal Support: The East German 'Stasi' and the Democratic Republic of Vietnam during the Vietnam War // CWIHP Working Paper. No. 71. URL: https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/publication/CWIHP_Working_Paper_71_East_German_Stasi_Vietnam_War.pdf
58. Grossheim M. The East German 'Stasi' and Vietnam: A Contribution to an Entangled History of the Cold War // International History Review. Vol. 43. № 1. 2021. P. 136-152.
59. Hershberg, James G. Marigold: The Lost Chance for Peace in Vietnam. Redwood City: Stanford University Press, 2012.
60. Hershberg, James G. Peace Probes and the Bombing Pause: Hungarian and Polish Diplomacy During the Vietnam War, December 1965-January 1966// Journal of Cold War Studies. Vol. 5. № 2. Spring 2003. P. 32-67.
61. Hershberg, James G., Gluchowski, L.W. Who Murdered "Marigold"? New Evidence on the Mysterious Failure of Poland's Secret Initiative to Start U.S.-North Vietnamese Peace Talks, 1966 // CWIHP Working Paper. No. 27. URL: <https://www.wilsoncenter.org/publication/who-murdered-marigold-new-evidence-the-mysterious-failure-polands-secret-initiative-to>
62. Horten G. Sailing in the Shadow of the Vietnam War: The GDR Government and the "Vietnam Bonus" of the Early 1970s // German Studies Review. 15 November 2013. № 36 (3). P. 557-578.
63. Korea, Democratic People's Republic of by Eric W. Osborne // The Encyclopedia of the Vietnam War. A Political, Social, and Military History. ABC-CLIO, 2011. P. 600-601.
64. Lerner, Mitchell B. The Pueblo Incident: A Spy Ship and the Failure of American Foreign Policy. Lawrence: University Press of Kansas, 2002.

65. Poland by Robert G. Mangrum // *The Encyclopedia of the Vietnam War. A Political, Social, and Military History*. ABC-CLIO, 2011. P. 918-919.
66. Pribbenow M. North Korean Pilots in the Skies over Vietnam // *NKIDP Working E-Dossier #2*. URL: <https://www.wilsoncenter.org/publication/north-korean-pilots-the-skies-over-vietnam>
67. Pribbenow M. The 'Ology War: Technology and Ideology in the Vietnamese Defense of Hanoi, 1967 // *Journal of Military History*. Vol. 67. 2003. № 1. P. 175-200.
68. Radchenko, Sergey S. The Soviet Union and the North Korean Seizure of the USS Pueblo: Evidence from Russian Archives // *CWIHP Working Paper*. No. 47. URL: <https://www.wilsoncenter.org/publication/the-soviet-union-and-the-north-korean-seizure-the-uss-pueblo-evidence-russian-archives>
69. Radchenko, Sergey S. The Soviet's Best Friend in Asia. The Mongolian Dimension of the Sino-Soviet Split // *CWIHP Working Paper*. No. 42. URL: <https://www.wilsoncenter.org/publication/the-soviets-best-friend-asia-the-mongolian-dimension-the-sino-soviet-split>
70. Sitthiphon Kruarattikan. North Korean Views on Vietnam: From Fraternal Friendship to Economic Development Model // *Journal of Thai Interdisciplinary Research*. Vol. 13. № 1. 2018. P. 67-70.
71. Stanciu C. Fragile Equilibrium: Romania and the Vietnam War in the Context of the Sino-Soviet Split, 1966 // *Journal of Cold War Studies*. Vol. 18. № 1. Winter 2016. P. 161-187.
72. Szóke Z. Delusion or Reality? Secret Hungarian Diplomacy during the Vietnam War // *Journal of Cold War Studies*. Vol. 12. № 4. (Fall 2010. P. 119-180.
73. The Colorful History of North Korea-Vietnam Relations // *NK News*. August 2, 2013. URL: <https://www.nknews.org/2013/08/the-colorful-history-of-north-korea-vietnam-relations/>
74. *The Encyclopedia of the Vietnam War. A Political, Social, and Military History*. ABC-CLIO, 2011.
75. The ups and downs of the Vietnam – North Korea relationship // *The Lowy Institute. The Interpreter*. URL: <https://www.lowyinstitute.org/the-interpreter/ups-downs-vietnam-north-korea-relationship>
76. Vučetić, Radina. Violence against the Antiwar Demonstrations of 1965–1968 in Yugoslavia: Political Balancing between East and West // *European History Quarterly*. 2015. Vol 45. № 2. P. 255-274.
77. Watts, Larry L. Mediating the Vietnam War: Romania and the First Trinh Signal, 1965-1966 // *CWIHP Working Paper*. No. 81. URL: <https://www.wilsoncenter.org/publication/mediating-the-vietnam-war-romania-and-the-first-trinh-signal-1965-1966>
78. Wernicke G. *The World Peace Council and the Antiwar Movement in East Germany // America, the Vietnam War, and the World*. New York: Cambridge University Press, 2003. P. 299-319.
79. Young, Benjamin R. The Origins of North Korea-Vietnam Solidarity: The Vietnam War and the DPRK // *NKIDP Working Paper #7*. URL: <https://www.wilsoncenter.org/publication/the-origins-north-korea-vietnam-solidarity-the-vietnam-war-and-the-dprk>

УДК 94

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_51

**МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЕ РОССИЙСКО-КИТАЙСКИЕ ОТНОШЕНИЯ
И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
АМУРСКОГО РЕЧНОГО ТРАНСПОРТА В АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ
В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВВ.**

Цай Ин,

аспирант кафедры

истории России и специальных исторических дисциплин
Благовещенского государственного педагогического
университета

Территория Амурской области на протяжении 1250 км граничит с КНР. Географическая близость Амурской области и провинции Хэйлунцзян, расположение друг напротив друга городов Благовещенск и Хэйхэ. Администрацией области совместно с администрацией Хэйхэ были созданы 3 погранперехода (Благовещенск-Хэйхэ, Поярково-Сюнькэ, Джалинда-Мохэ), из которых Благовещенск-Хэйхэ стал одним из самых значимых на Дальнем Востоке.

Регионы российского Дальнего Востока, получившие самостоятельность в развитии межрегиональных и приграничных связей с Китаем, выстраивали свою политику сотрудничества в соответствии с имевшимися межрегиональными российско-китайскими отношениями, социально-экономическими и географическими условиями. Рассмотрим особенности межрегиональных связей с Китаем в тех регионах Дальнего Востока России, где российско-китайские речные международные перевозки по Амуру получили наибольшее развитие.

В период реформ торговля сырьевыми ресурсами стала одним из основных способов выживания региона, когда остро встала проблема обеспечения населения продуктами питания и самыми необходимыми предметами для жизнедеятельности. В импорте быстро стала возрастать доля товаров народного потребления. Начала развиваться бартерная торговля с северо-восточными провинциями КНР, заинтересованными в рынках сбыта своей продукции и получения необходимого сырья, а также мелкое приграничное товарообменное предпринимательство – «челночничество». В 1987 г. между Россией и Китаем была совершена первая бартерная сделка: из Хэйхэ было поставлено 208 т арбузов в обмен на 306 т удобрений из Амурской области. Хэйхэ первым в Китае был открыт для приграничной торговли с Россией. За 1987-1992 г. общий пропуск экспортно-импортных грузов через Благовещенский пункт пропуска (переработку грузов осуществляли речной порт Благовещенск и порт «АмурАССО») в сторону Хэйхэ увеличился с 10,2 тыс. т до 656,5 тыс. т [2]. В 1992-1993 гг. был достигнут пик внешнеторгового оборота области с Китаем, выразившийся в 380 млн долл. (91,1% от всего ВТО Амурской области) [5, с. 145-153]. В этих условиях возросло значение речных международных перевозок и речного транспорта между порубежными территориями двух стран в бассейне Амура.

К середине 1990-х гг., в результате «шоковой терапии» – отказа государства от регулирования экономики, как и во всей стране, промышленность российского Дальнего Востока значительно сократила свой производственный потенциал. В 1994 г.

состояние внешней торговли Дальнего Востока резко изменилось. Значительно ухудшились таможенные условия для экспорта и импорта, поскольку центральное правительство увидело во внешнеторговых операциях один из последних существенных источников пополнения федерального бюджета. Были увеличены таможенные тарифы. Как следствие, практически по всем дальневосточным территориям наблюдается резкое снижение товарооборота, в особенности в Амурской области, где он упал в 4 раза. В 1995 г. в формировании внешнеторгового режима в стране наступил переломный момент. Произошло снижение, а в ряде случаев и ликвидация вывозных пошлин на некоторые экспортные позиции. Это вызвало резкий всплеск внешнеторговой активности как в России, так и на Дальнем Востоке. На Дальнем Востоке рост внешней торговли в 1995 г. составил 85% по сравнению с предыдущим годом, в т.ч. экспорта – на 51%, импорта – на 170% [8, с. 420]. Только в результате ужесточения таможенно-тарифного урегулирования в 1996-1998 гг. и событий августа 1998 г. доля импорта в розничном товарообороте стала снижаться, но к 2003 г. вследствие реального удорожания рубля на внутривосточном рынке вновь происходит увеличение объемов импорта [4, с. 49-50].

Отметим, что с открытием границ транспортные сообщения (теперь уже не внутривосточные, а международные) становятся важным фактором приграничного сотрудничества. Однако в значительной мере восстановление экономических отношений с Китаем вместе с наращиванием спроса в регионе на внешние перевозки усугубило ситуацию в сфере транспортного обслуживания. Местным администрациям передавались права на взимание различных сборов на переходах, что нередко усиливало коррупционную составляющую [7, с. 81]. Все эти факторы, безусловно, негативно влияли на деятельность речного транспорта и речных портов в международных перевозках на Амуре.

В 1990-е гг. область взяла на себя роль посредника по транзиту российской продукции из западных регионов в КНР. Транспортная система Амурской области стала связующим звеном различных регионов РФ и СНГ с Китаем. «Только через Благовещенский и Полярковский порты товарообмен осуществляли 10 стран СНГ, а также около 30 российских краев и областей». Об этом в своем письме к и.о. председателя Правительства РФ Е.Т. Гайдару от 1 июля 1992 г. упоминал глава администрации Амурской области А.А. Кривченко. Кривченко подчеркивал, что и российской, и китайской сторонами «была признана необходимость преодоления монополизма Амурского речного пароходства (Россия) и Хэйлунцзянского речного пароходства (КНР) через развитие конкурирующих компаний. В Амурской области достаточно предпринимателей, способных создать конкуренцию существующим структурам в области судоходства по р. Амур» [1].

После открытия границ, в 1993 г. была открыта пассажирская и реконструирована грузовая таможня в Благовещенске [3]. Российская региональная администрация очень быстро осознала, что сотрудничество территорий российского Дальнего Востока с Китаем и, в частности, с провинцией Хэйлунцзян, является не только шансом для социально-экономического развития, но и элементарно способом выживания в сложившихся условиях пореформенной России и оторванности дальневосточного региона от центральных районов страны. «Географические, исторические, геополитические реалии дальневосточного региона делают неизбежным сотрудничество с Китаем... Хозяйственные структуры Китая и России достаточно сильно взаимосвязаны и целый ряд рынков обеих стран не могут существовать друг без друга», – подчеркивал глава администрации Амурской области В.П. Полеванов на совещании по проблемам развития российско-китайских отношений в дальневосточном регионе в Благовещенске в январе 1994 г. Им были приведены и цифры объемов грузов

и пассажиров, перевезенных через российско-китайскую границу. Так, в 1993 г. объем грузов, перевезенных через таможенные области, составил 597,4 тыс. т (84% к уровню 1992 г.), транспортных средств было пропущено 74,6 тыс. ед. (116,5%), через границу проследовала 771 тыс. пассажиров (122,4%).

В Амурской области деятельность пунктов пропуска через границу регламентировалась постановлением Правительства РФ от 1998 г. «Положение о пунктах пропуска через границу РФ». На встрече главы администрации Амурской области А.Н. Белоногова и председателя Народного правительства провинции Хэйлуунцзян Тянь Фэншань было отмечено, что возможности межрегионального сотрудничества используются не в полной мере, привлекательность погранперехода Благовещенск-Хэйхэ в последнее время снизилась, значительно упали объемы перевозок через переход Джалинда-Мохэ [9, с. 249-250].

В свою очередь, развитие водного речного транспорта Дальнего Востока, обеспечивающего выход грузо- и пассажиропотоков через сеть водных путей в южном направлении в северо-восточные провинции КНР, в северном – в Татарский пролив и страны АТР, шло медленными темпами и даже имело отрицательную динамику. Несколько увеличились объемы перевозок социально-значимых грузов в северные районы (с 2 млн т в 2002 г. до 3 млн т к 2011 г.), пассажироперевозки же, напротив, постоянно снижались (с 2 млн чел. в 2002 г. до 0,9 млн чел. в 2011 г.) [6, с. 103]. К концу последнего десятилетия XX в. доля регионов Дальнего Востока во внешней торговле России не превышала 4% [9, с. 249-250]. Безусловно, внешнеэкономическая деятельность стала одним из важных секторов региона.

Итак, с потеплением отношений между СССР и КНР, были открыты дальневосточные границы, началось развитие торгово-экономических связей между приграничными регионами двух стран. В условиях реформ рубежа XX-XXI вв. внешнеэкономическая деятельность сыграла свою позитивную роль: стала источником пополнения финансовых ресурсов, снабжения населения продуктами, насыщения рынка товарами, создания дополнительных рабочих мест. Несмотря на высокую востребованность приграничного сообщения с КНР, открытие границ обнаружило большое количество проблем и в дальневосточной транспортной системе, в частности, в системе приграничных путей сообщения. Тем не менее, дальневосточный регион стал посредником по транзиту российских и китайских товаров между западными регионами России и КНР, и вместе с тем сам испытывал серьезную зависимость от китайской продукции. В этих условиях возросла роль речного транспорта в обеспечении приграничных грузо- и пассажироперевозок между двумя странами.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. ГААО. Ф. Р-2286. Оп. 1. Д. 8. Л. 58.
2. ГААО. Ф.Р-2402. Оп. 1. Д. 47. Л.81.
3. ГААО. Ф. Р-501. Оп. 7. Д. 712. Л. 40.
4. Деваева Е.И. Внешнеэкономический фактор развития Дальнего Востока России // Пространственная экономика. 2008. №2. С. 49-50.
5. Димов А.В. Основные направления внешнеэкономической политики администрации Амурской области в АТР // Исторический опыт освоения Дальнего Востока. Вып.2. Благовещенск. 2000. С.145-153.
6. Ивушков Н.А., Железцова Т.В. Основные направления развития и перспективы транспортной системы Хабаровского края // Социальное и экономическое развитие АТР. Опыт, проблемы, перспективы: материалы научно-практической конференции. Комсомольск-на-Амуре. 2017. С. 103.

7. Лаврентьев А.В. Развитие транспортных сообщений между российским Дальним Востоком и странами Азиатско-Тихоокеанского региона (вторая половина 1980-х–1990-е годы) // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. №4. С.81.
8. Минакир П.А. Экономика регионов. Дальний Восток. М., 2006. С. 420.
9. Терновец Е.В. Влияние транспортной инфраструктуры на эффективность внешнеэкономических связей Амурской области с КНР // Россия и Китай на дальневосточных рубежах. Вып.4. Благовещенск: Изд-во АмГУ. 2002. С. 249-250.



ПОЛИТОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ

УДК 008

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_55

КУЛЬТУРА САМОУПРАВЛЕНИЯ
У СОВРЕМЕННЫХ САПАТИСТОВ В МЕКСИКЕ

О.Н. Сова,
кандидат культурологии,
доцент кафедры
всеобщей истории, философии и культурологии
Благовещенского государственного педагогического
университета

17 ноября 2023 г. исполнилось сорок лет со дня основания партизанского движения сторонников мексиканского революционера Эмилиано Сапаты (1879-1919), появившегося в 1983 году. 1 января 2024 г. исполнилось три десятилетия с момента вооружённого восстания сапатистов. Накануне таких памятных дат с начала своей повстанческой борьбы сапатисты внесли изменения в самоуправление своими общинами. Интерес представляет выяснение причин этих перемен и выявление особенностей структуры внутривластной организации сапатистских автономий, существующих в Мексике, в штате Чьяпас.

В коммюнике, опубликованном 5 ноября 2023 г., субкоманданте Моисес, официальный представитель Сапатистской армии национального освобождения (Ejército Zapatista de Liberación Nacional – EZLN), объявил об «исчезновении сапатистских автономных повстанческих муниципалитетов и Хунт Хорошего Правительства (Juntas de Buen Gobierno, JBG), известных как Улитки (Caracoles), гражданских баз движения [3]. Обратимся к предыстории вопроса для понимания сложившейся ситуации.

Когда 19 декабря 1994 г. EZLN в результате кампании под названием «Мир, справедливость и достоинство для коренных народов» и при поддержке местного населения мирно были взяты под контроль 38 муниципалитетов в штате Чьяпас, гражданское население этих муниципалитетов объявило о переименовании их в соответствии со своими верованиями, обычаями и убеждениями. Также они поставили задачу избрать собственные власти. Поселения были названы такими именами, как «Генерал Эмилиано Сапата» (герой Мексиканской революции 1910-1917 гг.), «Свободу народам майя», «Эрнесто Че Гевара» (герой революционной борьбы в Латинской Америке), «Луисо Кабаньяс» (участник партизанской войны в начале 1970-х гг. в штате Герреро), «Магдалена-де-Ла-Пас» (святая покровительница).

Новые муниципалитеты стали управляться конституцией Мексиканских Соединённых Штатов 1917 г., сапатистскими революционными законами 1993 г. и законами самого муниципалитета. Так родились Сапатистские повстанческие автономные муниципалитеты (Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas, MAREZ), которые практиковали самоуправление через автономные советы. EZLN отвечала только за защиту от внешних военных нападений. До сих пор армия не используется для управления в качестве полиции и не является институтом управления.

После отказа государственной власти Мексики соблюдать мирные соглашения, достигнутые в Сан-Андресе в 1996 г., сапатисты в 2001 г. заявили о полной приостановке контактов с федеральным правительством и политическими партиями [1, с. 377]. 9 августа 2001 г. они объявили о создании пяти Caracoles и соответствующих им JBG.

Caracoles заменили собой Aguascalientes (с исп. «Горячие источники/воды»), созданные в 1995 г. как место встреч культур сапатистских народов и других культур Мексики и мира. Аналогичную функцию выполняли и Caracoles.

JBG действовали на основе принципов ротации, отзыва мандата и подотчётности. В них были сформированы муниципальные советы, которые объединяли органы местного самоуправления. Поэтому те, кто правит, подчинялись народу. Достижения этой системы самоуправления – «демократии снизу» – выражаются в обеспечении населения жильём, землёй, работой, здравоохранением, питанием и образованием, демократией, свободой, справедливостью, культурой и информацией.

В интервью с журналистом Раулем Зибечи, автором книги «Народы прорывают осаду. Времена коллапса II», были озвучены важные мысли сапатистов относительно своей системы управления автономиями. Саму идею управления другими сапатисты не считают составляющей своих идейных убеждений. Сама мысль об управлении кем-то у сапатистов ассоциируется с приказами и унижением этих людей, поэтому они управляют, подчиняясь. У сапатистов сложилась своя этика, включающая уважение к традициям, но, преодолевая патриархальный уклад, свойственный индейским общинам, они прислушиваются и к советам женщин, феминизм которых не рассматривается отдельно, а сливается со многими другими правами, которыми наделены все люди [3].

По мнению социолога Рауля Ромеро, народы майя внесли свой вклад в дело освобождения всех угнетённых народов и, познав свободу, которую получили вместе с самоуправлением, готовы всеми силами защищать свой проект нового мира. Мира не только для себя, но и для всех. Диалог, который они устанавливают между частным и всеобщим, открывает им место в истории рядом с коммунами, советами, комитетами, рабочими советами, свободными муниципалитетами [5].

Тем не менее, в коммюнике от 12 ноября 2023 г. появилась информация о реорганизации сапатистской автономии, её новой структуре [4]. Но, прежде чем выяснить специфику новой формы самоуправления, обратимся к причинам этих изменений.

Известно, что Мексика является важной транспортной артерией для наркотиков из стран Латинской Америки в США и Канаду. Влияние и вооружение наркокартелей очень велико, им подконтрольны огромные пространства от Колумбии до Мексики. Ситуация, связанная с ковидом, привела к обострению вражды между ними – вооружённому разделу собственности и путей снабжения с сотнями пострадавших. Чьяпас и сапатистская автономия попали в зону борьбы между картелями. Остаётся высокая степень вероятности пострадать в этой конкуренции. Представителям государственной власти картели, которые они не могут победить или возглавить, выгодны в том плане, что они используют их для решения собственных проблем вооружённым путём. Если раньше против сапатистов воевали мексиканская армия и полувоенные, то теперь в эту борьбу активно включились наркокартели, отстаивающие свои каналы сбыта дорогостоящего товара, на пути которых оказались сапатисты.

Самоуправление сапатистов долгое время имело ту форму, которая сложилась в 2003 году – в основе лежали принципы управления традиционными общинами, которые объединялись в муниципалитеты, которые в свою очередь формировали Caracoles. Таких Caracoles со временем стало двенадцать. Caracoles являлись специально построенными поселениями, в которых размещались школы, больницы,

магазины, вся инфраструктура, нужная для жизни всех её общин, там же проходили ассамблеи делегатов от муниципалитетов и традиционные праздники.

Сапатистское самоуправление строится на принципах федералистского делегирования. Согласно традиционному существовавшей культуре самоуправления, решения общины принимались на ассамблеях, таких собраниях для всех членов общины с добровольным участием. Отсюда делегировались представители в ассамблею муниципалитета, которая в свою очередь делегировала представителей в ассамблею Caracoles. Каждого представителя можно было отозвать в любой момент. Все решения, принимаемые Caracoles и муниципалитетами должны быть одобренными ассамблеями заинтересованных общин, чтобы вступить в силу. Собрания в Caracoles в отличие от общинных ассамблей не могли происходить когда угодно, они требовали сбора делегатов со всей Caracoles. При этом JBG представляли собой органы исполнительной власти, правительства, исполняющие решения ассамблей, но полностью от них зависимые.

Согласно принятым решениям, сапатисты определили актуальность наличия трёх уровней самоуправления. Первичным объединением, являющимся основой автономии сапатистов, без которого не могут функционировать и другие их структуры, является Местное Автономное Правительство (Gobierno Autónomo Local, GAL). В каждом сообществе, где расположены базы поддержки сапатистов, есть GAL. Сапатистское GAL является ядром всей автономии. Они координируются автономными агентами и комиссариатами и подчиняются собранию города, ранчереи, общины, района, местечка, эхидо (сельскохозяйственной коммун), колонии или того, как каждое население называет себя. Каждое GAL выполняет определённые функции:

- 1) контролирует свои автономные организационные ресурсы (такие как школы и клиники);
- 2) регулирует отношения с соседними несапатистскими городами-побратимами;
- 3) контролирует целевое использование заработной платы;
- 4) выявляет нарушения в управлении, включая коррупционные составляющие;
- 5) следит за тем, чтобы посторонние не могли распоряжаться ресурсами сапатистских общин, которые должны быть направлены на удовлетворение потребностей самих сапатистов[4].

Если раньше было несколько десятков Сапатистских повстанческих автономных муниципалитетов (MAREZ), то теперь тысячи GAL.

Для решения актуальных вопросов функционирования GAL несколько Местных Автономных Правительств созываются в Сапатистские автономные правительственные коллективы (Colectivos de Gobiernos Autónomos Zapatistas, CGAZ). После обсуждения возникших проблем или задач заключаются соглашения, а затем CGAZ созывает собрание властей каждой общины. На этих собраниях обсуждают и выбирают варианты преобразований в сфере здравоохранения, образования, агроэкологии, юстиции, торговли и т.д.

На уровне CGAZ есть координаторы каждого направления. При этом они не раздают указания общинам, а только обеспечивают выполнение работ по запросу GAL или которые считают необходимыми для жизни сообщества. К числу таких актуальных мероприятий относятся кампании по профилактической медицине и вакцинации, кампании по борьбе с эндемическими заболеваниями, курсы и специализированное обучение (например, для лаборантов). В каждом регионе или CGAZ есть ответственные управленцы, которые созывают собрания, если возникает неотложная проблема или проблема, затрагивающая несколько сообществ [4].

То есть там, где раньше было двенадцать JBG, теперь их стало несколько сотен.

Самыми крупными объединениями являются Собрания коллективов Сапатистских автономных правительств (*Asambleas de Colectivos de Gobiernos Autónomos ZAPATISTAS, ACGAZ*). Это то, что раньше называлось зонами. *ACGAZ* не обладают приоритетными полномочиями и зависят от *CGAZ*, которые подчиняются *GAL*. Таким образом, мы видим, что вертикаль власти представлена не в классическом варианте, когда мелкая структура подчиняется более крупной, а, наоборот, огромными полномочиями наделены первичные организации.

Функции *ACGAZ* сводятся к созыву и руководству на общих собраниях, в соответствии с запросами *GAL* и *CGAZ*. Они находятся в *Caracoles*, но при необходимости могут перемещаться между регионами [4].

В итоге управление было передано от *JBG* и *MAREZ* городам и общинам, *GAL*. Зоны (*ACGAZ*) и регионы (*CGAZ*) управляются людьми, ответственными перед руководством *GAL* (Рис. 1).

Кроме того, были реорганизованы структура и расположение *EZLN* с целью более эффективной защиты городов и матери-земли в случае агрессии, нападений, эпидемий, вторжения промышленных компаний, разрушающих природу, частичной или полной военной оккупации, катастроф, стихийных бедствий и ядерных войн. Целью являлось обеспечение выживания сапатистов, даже в условиях изоляции друг от друга.

Эти решения сапатистами обдумывались десять лет, из которых три года было потрачено на подготовку условий для практического воплощения задуманного. Сапатисты говорят, что понять эти перестановки можно, только поменяв своё мышление. Нужно научиться смотреть вдаль назад и вперёд.

Этот новый вариант деятельности сапатистских автономий появился с учётом предложений, критики и самокритики самих сапатистов для противостояния экспансии промышленных компаний и военным вторжениям.

Сапатисты подчёркивают свою готовность поддержать всех, кто в этом нуждается, независимо от географического региона проживания, цвета кожи, расы, национальности, убеждений, идеологии и языка. Главное, что они могут слушать и слышать нужды других. Они имеют свой тридцатилетний опыт борьбы за жизнь и готовы делиться этим опытом.

«Мы всегда будем критически оценивать нашу борьбу, её время и пути... ..наши глаза, наши уши, наши головы и наши сердца всегда будут готовы учиться у других, которые, хотя и отличаются во многих вещах, имеют те же интересы и схожие стремления к демократии, свободе и справедливости», – сообщается в коммюнике [4].

Из содержания статьи можно понять, что сапатисты не отказались от идеи самоуправления, предполагающей «демократию снизу», но перешли от одной его формы к другой в свете изменившихся условий жизни. Упразднение *MAREZ* и *JBG* с последующей передачей их функций местным автономным правительствам (*GAL*) не ликвидировало автономную структуру сапатистов. Изменились количественные показатели – вместо нескольких десятков *MAREZ* и двенадцати *JBG* стало несколько тысяч *GAL* и несколько сотен *CGAZ*. Это связано с необходимостью иметь возможность самостоятельно принимать решения на уровне небольших общин в условиях их изоляции от других, вызванных экстремальной ситуацией в штате Чьяпас (блокадами, нападениями, похищения, вымогательствами, насильственной вербовкой и расстрелами). В то же время сохранились объединения *GAL* (такие как *CGAZ* и *ACGAZ*), подчиняющиеся местным общинам, но берущие на себя ответственность за координацию общих действий для решения актуальных вопросов.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Субкоманданте Маркос. Четвертая мировая война /Сост. и пер. О. Ясинский. – Екатеринбург: Ультра. Культура, 2005. – 695 с.
 2. Cuarta Parte y Primera Alerta de Aproximación. Varias Muertes Necesarias. 05 Noviembre del 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2023/11/05/cuarta-parte-y-primera-alerta-de-aproximacion-varias-muertes-necesarias/> (Дата обращения: 10.01.2024).
 3. Llopis Enric. Otro mundo es posible. Entrevista al periodista Raúl Zibechi, autor de Los pueblos rompen el cerco. Tiempos de Colapso II. «La idea de gobernar a otros no entra en el universo de las ideas Zapatistas». 08/06/2021 [Электронный ресурс]. // <https://rebellion.org/la-idea-de-gobernar-a-otros-no-entra-en-el-universo-de-las-ideas-zapatistas/> (Дата обращения: 12.02.2024).
 4. Novena Parte: La Nueva Estructura de la Avtonomía Zapatista. 12 Noviembre del 2023 [Электронный ресурс]. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2023/11/12/novena-parte-la-nueva-estructura-de-la-autonomia-zapatista/> (Дата обращения: 12.01.2024).
 5. Romero Raúl. Los Caracoles Zapatistas // La Jornada. – 2019. – 17 de agosto [Электронный ресурс]. <https://www.jornada.com.mx/2019/08/17/opinion/015a2pol> (Дата обращения: 12.01.2024).
- 

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.01

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_61

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ» В КЛАССАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

О.В. Селезнева,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры

педагогики и психологии

Благовещенского государственного педагогического
университета

В Благовещенском государственном педагогическом университете с 1995 года создается и развивается система организации допрофессионального педагогического образования. Обучающиеся педагогических классов под руководством педагогов-наставников в течение двух лет (10-11 классы) изучают основы педагогики и психологии, опыт работы школ, проходят педагогическую практику в младших классах школ, в пришкольных лагерях. В 2019 году в центре организации довузовского образования БГПУ был разработан и представлен проект «Первые шаги в профессиональное будущее», направленный на развитие сетевого взаимодействия «педагогический класс-вуз» и создание классов психолого-педагогической направленности. Целью развития сети классов (групп) психолого-педагогической направленности в условиях взаимодействия образовательных организаций с БГПУ является создание и развитие региональной системы допрофессионального психолого-педагогического образования Амурской области и субъектов Дальневосточного федерального округа. Для достижения поставленной цели необходимо было решить ряд задач: обеспечение профессиональной ориентации, предпрофессиональной подготовки и профильного обучения обучающихся в образовательных организациях, реализующих программы психолого-педагогической направленности; поэтапное включение обучающихся в социально и профессионально значимую педагогическую деятельность, обеспечивающую осознанность выбора педагогической профессии; развитие совместной учебно-воспитательной, научно-исследовательской, методической, проектной деятельности Благовещенского государственного педагогического университета и образовательных организаций общего и дополнительного образования детей. Областной педагогический класс – это система педагогических классов и педагогических групп, реализующих программу предпрофессиональной подготовки психолого-педагогической направленности.

Для решения задач, стоящих перед университетом в системе эффективной предпрофессиональной подготовки обучающихся по психолого-педагогическому направлению было сделано следующее: разработан УМК по предпрофессиональной программе «Основы педагогики и психологии» для старшеклассников, разработана

программа и дневник практики для обучающихся 11 класса «Помощник классного руководителя», а также программа «Подготовка вожатых для пришкольных лагерей» для обучающихся 10 классов, рабочая тетрадь к ней.

Разрабатывая программу «Основы педагогики и психологии», мы ориентировались на модульную технологию [4]. Модульная программа – это основа модульного обучения, педагогической технологии, позволяющей обучающемуся самостоятельно достигать конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Учебный процесс строится на основе блочно-модульного представления учебной информации. Под модулем понимается относительно самостоятельная часть какой-либо системы, единство взаимозаменяемых частей чего-либо. Модульная образовательная программа, построенная на модульном принципе представления содержания и построения учебных планов, включающая в себя относительно самостоятельные дидактические единицы (части образовательной программы) – модули, позволяющие увеличить ее гибкость, вариативность. Модульность, как и разноуровневость, позволяет более вариативно организовать образовательный процесс, оперативно подстраиваясь под интересы и способности обучающихся.

Актуальность разработки модульных образовательных программ в системе дополнительного образования подчеркивает Л.Н. Буйлова, по ее мнению, это связано с обновлением содержания, подходов, технологий и методов в дополнительном образовании, с усилением эффективности образовательного процесса в условиях ограниченности ресурсов, с улучшением образовательных результатов и обеспечением максимального прогресса всех обучающихся [1].

Модульная образовательная программа дает обучающемуся возможность выбора модулей, нелинейной последовательности их изучения (в отличие от традиционной модели дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы), а значит возможность построения индивидуальных учебных планов [3].

Цели применения модульных образовательных программ: освоение учебного материала в процессе активной деятельности обучающихся, развитие навыков самостоятельности, повышение познавательного интереса, развитие умения планировать свою деятельность.

Понятие модуля отражено ФГОС ООО нового поколения: «часть содержания образования, в пределах которой осуществляется освоение относительно самостоятельного тематического блока учебного предмета или учебного курса либо нескольких взаимосвязанных разделов» [5].

Под образовательным модулем понимается структурный элемент программы, направленный на формирование одной компетенции или группы компетенций учащихся. Образовательный модуль имеет чёткий начальный уровень компетенций и сформулированные результаты обучения. Поэтому каждый модуль должен начинаться с входного контроля, определяющего уровень сформированности компетенций и степень готовности обучающегося к освоению модуля [2].

Обратимся к детальному рассмотрению образовательной программы «Основы педагогики и психологии» для обучающихся классов психолого-педагогической направленности.

Одной из задач, стоящих перед организаторами образовательного процесса на занятиях программы, является актуализация процесса профессионального самоопределения старшеклассников. Профессиональное самоопределение - это процесс формирования отношения личности к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности, что в перспективе поможет человеку адаптироваться к жизни. Это осуществляется за счет организации специальной деятельности, включающей

получение знаний о собственной личности (о своих способностях, умениях, интересах, ограничениях и преимуществах), о педагогической профессии, в том числе о требованиях, которые она предъявляет к человеку и их соотношение в процессе профессиональных проб.

Данная программа представляет собой пропедевтический, профориентационный курс педагогического образования, который должен сформировать у школьников первоначальные общие представления о педагогической деятельности, необходимые для их осознанного выбора профессии педагога и психолога по окончании школы.

Программа дает представление о целостности профессиональной деятельности, помогает осознать себя в роли педагога, оценить свои способности, степень готовности к учебно-воспитательной работе, стимулирует формирование профессионально значимых качеств, готовит к разработке собственного стиля работы, вводит в режим проектирования будущей педагогической деятельности.

Программа реализуется для удовлетворения индивидуальных познавательных потребностей и интересов учащихся, формирования устойчивого интереса, ориентации на педагогические профессии, подготовки к обучению в учреждениях профессионального образования педагогического профиля.

Цель программы – формирование и закрепление положительной мотивации старшеклассников к профессиональной педагогической деятельности, помощь в самоопределении и осознании соответствия профессионального выбора педагогической профессии личным особенностям.

Задачи программы:

1. Дать учащимся представление об основах педагогики и психологии, о педагогической деятельности, ее роли в жизни общества и истории возникновения педагогической профессии.

2. Способствовать формированию у старшеклассников необходимых для освоения практической педагогической деятельности компетенций: организаторских, коммуникативных, проектных умений и актуализация профессионально значимых качеств: творческих, перцептивных, конструктивных способностей.

3. Содействовать развитию представления о собственном «Я», направленности на педагогическую профессию, установок на саморазвитие и самовоспитание.

Основными принципами обучения по данной программе являются:

– гуманистическая ориентация программы (учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, создание условий для максимального раскрытия возможностей, способностей школьника, диалогизация процесса обучения);

– общественная направленность обучения (программа рассчитана на подготовку старшеклассников к жизни и деятельности в обществе);

– творческий характер деятельности;

– систематичность и последовательность обучения;

– сотрудничество в процессе обучения.

В целом, данная программа позволит школьникам самостоятельно сформировать свое отношение к профессии учителя, практической педагогике и педагогической деятельности. А для этого необходимо учащимся, которые проявляют склонность к педагогической профессии, познакомить с требованиями к ней, к личности педагога, показать творческий характер педагогической профессии, дать возможность проверить свое соответствие выбранной профессии, вооружить психолого-педагогическими знаниями и умениями, целенаправленно развивать профессионально значимые качества, стимулировать самовоспитание этих качеств.

В целом, результатом обучения по программе «Основы педагогики и психологии» в педагогическом классе можно будет считать осознанный выбор профессионального учебного заведения педагогического профиля, профессии учителя.

Поскольку программа имеет модульный принцип построения, обратимся к содержанию модулей.

Первый модуль «Азы педагогики» – содержит разделы, посвященные изучению исторических корней современной педагогики. В ходе изучения модуля школьники знакомятся с темами: истоки происхождения педагогики и этапы ее развития; зарождение педагогического мышления; место педагогического знания в первобытном обществе; педагогическая мысль в античном мире; условия и причины становления различных систем воспитания в древнегреческих государствах; система образования и формирования личности в Древнем Риме; школа и педагогические идеи в эпоху средних веков; Я.А. Коменский – великий чешский теоретик и практик образования; учитель русских учителей – К.Д. Ушинский; А.С. Макаренко – «Удивительный человекище»; педагогика: наука или искусство?; основные категории педагогики: образование, воспитание, обучение, самовоспитание, социализация, педагогическая деятельность.

Второй модуль «Шаг в профессию» – посвящен анализу педагогической деятельности и личности педагога, содержит такие темы: сущность педагогической деятельности; учитель как субъект педагогической деятельности; профессиональная компетентность педагога; профессиограмма педагога; профессионально-педагогическое общение; педагогический такт и педагогическая этика; образ учителя в литературе и кино; вожатый в пришкольном лагере: специфика деятельности, функции, обязанности, ответственность; временный детский коллектив: формирование и организация деятельности.

Третий модуль «Искусство воспитания» включает в себя темы овоспитании. В рамках этого модуля рассматриваются такие вопросы: авторитет личности воспитателя; институт классного руководства; воспитатель-практик; мудрая власть коллектива; воспитание в современной школе; специфика внеурочной воспитательной работы; формы воспитательной работы; анализ эффективности воспитательной работы; воспитание – дело творческое; проектная педагогическая мастерская.

В рамках изучения четвертого модуля «Учитель, которого ждут» – школьники знакомятся с профессиональным стандартом педагога, изучают темы, связанные с профессиональной позицией педагога, направленностью личности как важной характеристикой педагога, педагогической культурой как основополагающей характеристикой личности, деятельности и педагогического общения учителя. Обучающиеся размышляют о мастерстве педагога. Отвечают на сложные вопросы: педагог – призвание высокое и благородное; педагогический опыт и творчество учителя; педагогическое призвание и педагогическое мастерство; артистизм учителя; ступени профессионального роста. Один из разделов модуля посвящен выстраиванию личной профессиональной перспективы условиям эффективного профессионального развития и самовыражения. Итогом изучения модулей становится подготовка и защита индивидуального творческого проекта «Педагог: профессия и личность».

Модули, посвященные изучению основ психологии, включают в себя разделы: «Личность перед собой» (темы «Знакомство с психологией как областью научно-практической деятельности»; «Значение психологических знаний для построения отношений с окружающим миром»; «Личность как объект самопознания и саморазвития»; «Индивидуально-типологический мир личности»; «Креативность и творческие способности»; «Эмоциональный мир личности»; «Возрастные особенности личности».

Второй модуль посвящен вопросам изучения личности во взаимодействии с другими людьми и включает в себя темы: «Мир человеческого общения»; «Стили общения»; «Человек в конфликте»; «Роль процесса социализации в развитии личности»; «Психологические качества лидера».

В третьем модуле рассматривается личность перед профессией: жизненная перспектива личности, формула выбора профессии: «хочу – могу – надо», профессиональное и жизненное самоопределение, направленность профессионального выбора, профессиональная идентичность, профессионально-значимые качества в структуре личности будущего педагога.

Изучение всех модулей заканчивается педагогической практикой (профессиональная проба). В 10 классе обучающиеся выполняют функции вожатого в пришкольном лагере. В этот период происходит изучение опыта организации воспитательной работы в пришкольном лагере, участие в проводимых общелагерных мероприятиях, изучение временного детского коллектива (отряда), планирование воспитательной работы в отряде, организация и проведение воспитательного мероприятия/дела, анализ результатов педагогической деятельности. В 11 классе обучающиеся выступают в роли помощника классного руководителя. В ходе практики они осуществляют наблюдение и анализ существующей модели организации воспитательной работы в классе, изучение классного коллектива, планирование внеурочной воспитательной работы в классе, подготовку и проведение воспитательного мероприятия/дела в классе, анализ результатов педагогической деятельности в роли помощника классного руководителя.

Для эффективной реализации программы «Основы педагогики и психологии» в классах психолого-педагогической направленности нами были разработаны методические рекомендации для обучающихся по изучению модулей программы. В методических рекомендациях содержатся основные правила изучения тем и подготовки к занятиям. Поскольку модульный подход предполагает большую степень самостоятельности, обучающимся необходимо подходить к обучению с высоким уровнем осмысления и обобщения изученного материала. При изучении модулей программы следует пользоваться рекомендованной структурой материала, которая представлена в тематическом плане занятий. Учебно-методические материалы по подготовке практических занятий содержат планы проведения занятий с указанием заданий для самостоятельной работы, краткие теоретические и учебно-методические материалы по теме, контрольные вопросы для самопроверки. Выполнение упражнений даст возможность обучающимся глубже усвоить теоретический материал, применить полученные знания на практике.

Обучение по программе «Основы педагогики и психологии» в классе психолого-педагогической направленности ориентировано на актуализацию личностной рефлексии и готовности к личностному и профессиональному самоопределению в условиях погружения в основы педагогической профессии. Технология портфолио максимально направлена на сбор и анализ обучающимся своих достижений в изучаемой области.

Учебное портфолио по программе «Основы педагогики и психологии» представляет собой своеобразную «папку-сборник» учебных материалов и заданий, выполненных обучающимся самостоятельно в учебное и внеучебное время. Демонстрирует индивидуальную активность обучающегося, его достижения за период изучения программы. Методическое сопровождение подготовки портфолио обучающимися заключается в организации их самостоятельной работы по анализу, отбору, систематизации учебной информации из внешних источников (психолого-педагогическая литература, Интернет и др.), по разработке продуктов учебно-познавательной деятельности (конспектов, сочинений, аналитической справки и др.).

Содержание портфолио может дополняться учебными работами в соответствии с разделами.

Цель выполнения учебного портфолио программе «Основы педагогики и психологии» направлена на осмысление и осознание обучающимися общественной, социальной ценности профессиональной деятельности педагога, гуманистической сущности педагогической профессии, определение обучающимися ориентиров для личностного и профессионального саморазвития в процессе обучения в педагогическом классе.

Процесс работы обучающихся над своим портфолио направлен на развитие следующих компетенций:

– умение работать с различными педагогическими информационными источниками, отбирать и анализировать их;

– умение грамотно планировать и проектировать свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность;

– умение сознательно регулировать свою деятельность и отношения, и умение системно и систематически работать над портфолио с учетом самостоятельно созданного плана;

– готовность обучающихся к ценностно-смысловому самоопределению по отношению к интересующим их проблемам педагогической теории и практики.

Подготовленное портфолио может быть альтернативой экзамену по «Основам педагогики и психологии».

После изучения модулей программы проводятся аттестационные работы, которые призваны способствовать систематизации и закреплению знаний учащихся по выбранным темам, умению анализировать и находить решение конкретных задач, формированию у учащихся творческого подхода к рассмотрению педагогических и социальных проблем. Учащимся предоставляется право выбора формы и темы аттестационной работы или он может предложить свою тематику с обоснованием целесообразности ее разработки.

Примеры творческих заданий для обучающихся классов психолого-педагогической направленности:

1. Эссе-размышление: «Что дает современному учителю педагогическая наука» (с привлечением результатов собственного исследования)?

2. Эссе-размышление: «В чем проявляется внутренняя активность личности в педагогическом процессе?» Аргументируйте.

3. Эссе-размышление: «Педагогика: наука или искусство?» Аргументируйте.

Завершая анализ содержания программы «Основы педагогики и психологии» для классов психолого-педагогической направленности, можно сделать вывод о широких возможностях применения модульного подхода к разработке и реализации программ дополнительного образования. Возможно различное построение данной модульной программы: линейная схема включает последовательно изучаемые модули; нелинейная схема – последовательность изучения модулей жестко не задаётся, модули можно изучать параллельно, выбирать обучающемуся самостоятельно, что способствует построению индивидуального учебного плана; комбинированная схема может сочетать в себе линейную и нелинейную схемы построения.

В целом, можно сделать вывод о том, что модульность образовательной программы позволяет более вариативно организовывать образовательный процесс, а значит сделать его максимально эффективным: повысить качество преподавания психологии и педагогики в профильных классах, влияющее на формирование интереса обучающихся к профессии на первом этапе знакомства с ней, осознанность выбора

выпускниками психолого-педагогических классов профиля дальнейшего профессионального образования.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Буйлова Л.Н. Методический конструктор: как разработать и оформить модульную дополнительную общеразвивающую программу? / Вебинар. Ч. 1 и Ч. 2. Сообщество руководителей образовательных организаций, 15-16 июня 2022 г. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://educationmanagers.ru/content/p/knowledge_base/43975/ (Дата обращения 15.12.2023 г.)
2. Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы) (разработанные Минобрнауки России совместно с ГАОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», ФГАУ «Федеральный институт развития образования», АНО ДПО «Открытое образование», 2015 г.) (Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.11.2015 № 09-3242).
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 09.11.2018 г. № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».
4. Федеральный Закон от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – 273-ФЗ) (в редакции 2022 г.)
5. ФГОС ООО (утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 г. № 287)

УДК 371

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_68

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РОССИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.А. Шабалина,
преподаватель кафедры
всеобщей истории, философии и культурологии
Благовещенского государственного педагогического
университета

Одним из важнейших партнёров Российской Федерации является Китайская Народная Республика. Сотрудничество наших стран не заканчивается только на экономическом и политическом уровне, систематически между нашими странами проходят совместные фестивали, соревнования, обмен студентами, сотрудничество между вузами и не только. Также Китай стал страной с быстрорастущим уровнем грамотности, хотя в начале 2000 годов Китай занимал 2 место по количеству неграмотных людей. Поэтому неудивительно, что китайская система образования является актуальной темой для изучения.

Рассмотрим китайскую систему образования. В статье 17 «Закона об образовании КНР» говорится о том, что в стране существует шесть ступеней образования:

1. дошкольное образование (начинается для детей в возрасте 3 лет, длится 3 года);
2. начальное образование (для детей с 6 лет, длится 5-6 лет);
3. младшее среднее образование (поступление в 11 лет, обучение длится 3 - 4 года);
4. старшее среднее образование (поступление в 15 лет, обучение длится 3 года);

То есть в Китае школьники учатся в школе 12 лет, в то время, как в России ребята учатся 11 лет, а также в отличие от российского образования старшее среднее образование в КНР является платным.

5. среднее специальное образование Short Cycle of Higher (Поступление в 18 лет, обучение длится 2 - 3 года, в результате обучающиеся получают Zhuanke Certificate of Graduation (Regular Higher Education) \ Zhuanke Certificate of Graduation (Adult Higher Education)).

6. Высшее образование состоит из трёх ступеней:
 - бакалавриат Bachelor's Program (Поступление в 18-20 лет, обучение длится 2 – 5 лет, в результате обучающиеся получают Bachelor's Degree) \ Benke Certificate of Graduation (Regular Higher Education), Benke Certificate of Graduation (Adult Higher Education));
 - магистратура Master's Program (Поступление в 22 года, обучение длится 2 – 3 года, в результате обучающиеся получают Master's Degree) \ Certificate of Graduation from Master's Program);
 - докторантура Doctorate (Обучение длится 3 – 4 года, в результате обучающиеся получают Doctor's Degree) \ Certificate of Graduation from Doctoral Program) [3].

Данная система образования имеет сходство с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», в котором говорится, что российская система образования состоит из нескольких уровней:

1. дошкольное образование (не является обязательным, может начинаться от 2 месяцев, продолжается до 6,5-7 лет);
2. начальное общее образование (начинается с 6.5-7 лет, длится 4 года);
3. основное общее образование (начинается с 10-11 лет, продолжается 4 года);
4. среднее общее образование (начинается с 15-16 лет, длится 2 года)
5. среднее профессиональное образование (Начинается с 15-16 лет, длится от 3 до 4 лет)
6. высшее образование делится на бакалавриат/специалитет (обучение продолжается 4-6 лет), магистратуру (обучение длится 2 года), аспирантуру (обучение длится 3 года) [9].

При этом и в Российской Федерации и в КНР, дошкольное образование не является обязательным, в то время как 9-летнее образование в обеих странах является обязательным и финансируется за счёт государства. Также и в России, и в КНР учебники перед поступлением в школу проходят государственную проверку.

Система оценивая учащихся в Российской Федерации 5-балльная, в то время, как в Китае 100-балльная, если ребёнок получает меньше 59 баллов, то его оценка считается неудовлетворительной.

В школах Китая, также, как и в российских школах на линейках поднимают национальный флаг и прививают детям патриотизм и любовь в Родине [7].

Учебный год во всех учебных заведениях КНР делится на два семестра: с февраля по середину июля (6 недель летних каникул) и с сентября по середину/конец января (4 недели зимних каникул). При этом в стране не существует коротких каникул посередине семестра. В России в школах учатся по четвертям или триместрам. Между четвертями и триместрами есть каникулы. У школьников, обучающихся по триместрам, посреди триместров также есть каникулы. Обучение в российских школах осуществляется в 2 смены, первая смена учится до обеда, вторая смена после обеда.

Большинство школ Китая работают с раннего утра (около 7:30 утра) до раннего вечера (около 6 часов вечера) с 2-часовым перерывом на обед. Во многих школах проводятся вечерние занятия по самообразованию, которые проводятся с 19:00 до 20:00, чтобы учащиеся могли закончить свою домашнюю работу и подготовиться к многочисленным тестам. Если в школах не проводятся вечерние занятия по самообразованию, учащимся все равно приходится делать домашнее задание дома, обычно до 10 часов вечера. В среднем, ученики начальной школы проводят в школе около 7-8 часов, в то время как ученик средней школы проводит в школе около 12-14 часов, включая обеденное время и вечерние занятия [8].

Положительной чертой китайского образования является большее внимание дисциплине, чем в российских школах. В КНР за 12 пропусков ученика ждёт отчисление, за употребление алкоголя в стенах учебного заведения - отчисление с выговором и значительные сложности при поступлении в другие школы, в России за подобное поведения ребёнка только поставят на контроль в школе. Также в китайских школах для всех учеников действует единая форма, входные ворота открываются дважды в день, а учебный процесс не прекращается даже во время каникул. После отдыха школьники обязаны сдать учителям готовое домашнее задание. А вот в российской системе образования будет ли единая форма решает сама школа, а домашние задания на каникулы не задаются.

Из-за высоких нагрузок и железной дисциплины в китайских школах существуют и тихие часы. После обеда у учеников есть 60-80 минут на отдых и восстановление, причём отдых организуется прямо за партой. При этом до ухода на отдых дети изучают точные науки, а после тихого часа занимаются творчеством, в российских школах подобные моменты мы можем наблюдать только в частных школах [8].

Из негативных моментов китайского образования является проявление дискриминации о которой говорится в отчете Human Rights Watch за 2013 год, например детям с гиперактивностью и умственной отсталостью, отказывают в зачислении в близлежащие школы из-за их инвалидности. В России подобных проблем не наблюдается, так как в нашей стране одним из принципов образования является инклюзивность. Но при этом стоит отметить, что и в России, и в КНР есть специальные коррекционные школы для детей с особенностями возрастного развития [10].

Большой проблемой для китайского образования является неравномерность его развития, связанная с образованием национальных меньшинств, проживающих в экономически отсталых бедных приграничных районах страны. Некоторые национальные меньшинства говорят только на национальных языках, в таких национальных районах образование в начальной и средней школе является двуязычным. В малонаселённых горных труднодоступных районах сложно организовать работу начальных школ или даже пунктов обучения. Дети таких населённых пунктов вынуждены добираться до школ, находящихся в других районах, по плохим дорогам, что очень проблематично для учащихся начальной школы [1].

Для поступления в ВУЗ российским и китайским школьникам после окончания школы, нужно пройти экзамен, в России учащиеся проходят ЕГЭ, а в КНР - Гаокао на основе результатов которых ребята участвуют в конкурсном отборе. В ЕГЭ максимальное количество баллов по 1 предмету -100 баллов, а в Гаокао-150, если же учащийся сдал экзамен по предмету меньше, чем на 93 балла, то экзамен считается несданным, но ЕГЭ и Гаокао можно пересдать. Сходством российского и китайского экзаменов являются обязательные предметы для сдачи (в гаокао: математика, китайский язык и литература, в ЕГЭ математика, русский язык), также школьники имеют право сдать дополнительные предметы, в ЕГЭ количество дополнительных предметов неограниченно, в то время, как в Гаокао можно сдать только два дополнительных предмета в зависимости от профиля вуза [4].

Сдача выпускных экзаменов находится под бдительным контролем государства. При прохождении в пункт сдачи ЕГЭ и Гаокао школьники проходят контроль через металлодетектор. В России если подросток решил списать и попался, то его удаляют с экзамена, а результаты аннулируются, в то время, как при списывании на Гаокао, школьника лишают возможности пересдать экзамен на 3 года. Если же кого-то поймают на организации массового списывания или узнают, что кто-то нанял другого сдать экзамен за себя, то мошенника наказывают лишением свободы до 7 лет [7].

Абитуриенты в Китае подают заявление о приёме не в вуз, а в местное государственное уполномоченное агентство. Выпускник может указать в анкете не более пяти вузов, в которых хотел бы учиться. Агентство выстраивает результаты за итоговый экзамен школьников в рейтинг, анализирует проходные баллы в вузах и отправляет заявления абитуриентов в соответствующие университеты. В то время, как в России заявление о приёме в вуз школьник подаёт самостоятельно в университет и в нём проходит конкурсный отбор, при этом нельзя подать заявление о приёме в ВУЗ в более 5 университетов и не более чем на 5 направлений [5].

Каждый китайский университет имеет квоты приёма абитуриентов для каждого города центрального подчинения, провинции и автономного района КНР. Механизм приёма по квотам, с одной стороны, увеличивает сложность поступления в престижные

вузы страны, поскольку создаётся ситуация, когда проходной балл Гаокао в конкретный вуз зависит от квоты набора в него абитуриентов из каждой административной единицы страны. С другой стороны, квотирование даёт шанс абитуриентам из слаборазвитых приграничных районов страны с преимущественным проживанием национальных меньшинств (Тибетский автономный район, Синьцзян-уйгурский автономный район и др.) и меньшим количеством баллов по итоговому экзамену поступить в университет, чтобы затем вернуться в место своей прописки для пополнения рядов интеллектуальной элиты, призванной осуществить планы социально-экономического развития региона [2].

При анализе высшего образования наблюдается тот факт, что в КНР, как и в России есть частные и государственные вузы. При этом высшее образование в Китае с 1985 года платное, что стимулирует студентов участвовать в различных научных проектах для получения стипендии и грантов, в то время, как в России высшее образование реализуется на бюджетной и договорной основе. Но стоит отметить, что с 2001 года китайское правительство инициировало «План двух льгот и одной субсидии». Студенты из бедных семей, получающие обязательное образование в сельской местности, освобождаются от различных сборов и платы за книги, а учащимся-интернатов постепенно субсидируются расходы на проживание [11].

В КНР очень высокий уровень высшего образования, это связано с тем, что правительство старается привлекать иностранных педагогов, на базах вузов создают так называемые зоны технико-экономического развития, где одновременно ведутся научные исследования и непосредственное использование результатов научных разработок на практике. Также заработная плата педагогов постоянно индексируется, благодаря чему в КНР один из самых крупных в мире преподавательских составов [6].

Как мы видим российская и китайская система образования во многом схожи, что неудивительно, ведь китайская система образования формировалась под влиянием советской системы образования. Но также существует ряд различий, например, в отношении к дисциплине, но к сожалению, российская система образования не может позаимствовать китайскую модель образования прежде всего из-за больших различий в культурных ценностях и национальных характеристиках, но, внимательно изучая опыт инновационного развития КНР, мы можем позаимствовать передовые решения в сфере образования, которые возникают на пути трансформации образования в быстро меняющемся мире и найти свои, адекватные национальным условиям и задачам варианты их решения.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Гургулева Т.Л. Государственная политика КНР в области реализации двуязычного образования в национальных школах // Китай, китайская цивилизация и мир. История, современность, перспективы: Тезисы докладов 22-й международной научной конференции. Москва, 12-13 окт. 2016 г. М.: ИДВ РАН, 2016. С. 105-107.
2. Гургулева Т.Л. Система образования в Китайской народной республике: структура и основные направления развития // Интернационализация образования №7. Москва, 2017 г. С. 152- 164.
3. Закон КНР об образовании. URL: <https://asia-business.ru/law/law3/education/> (дата обращения 27.02.2024).
4. Китайский ЕГЭ. Самый важный и трудный тест для школьников URL: <http://ekd.me/2020/07/kitajskij-ege-samyj-vazhnyj-i-trudnyj-test-dlya-shkolnikov/> (дата обращения 22.02.2024).

5. Национальный информационный центр по вопросам признания и (или) квалификации, учёных степеней и (или) квалификации, учёных степеней и званий, полученных в иностранном государстве URL: <https://nic.gov.ru/ru/inworld/countries/China> (дата обращения 25.02.2024).
6. Об особенностях современной системы образования в КНР URL: https://akvobr.ru/obrazovanie_knr.html (дата обращения 28.02.2024).
7. Образование в Китае URL :https://chinacampus.ru/blog_articles/obrazovanie-v-kitae (дата обращения 26.02.2024).
8. Система образования в Китае URL :<https://www.intem.ru/articles/sistema-obrazovaniya-kitaya/> (дата обращения 27.02.2024).
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 28.02.2024).
10. «As Long as They Let Us Stay in Class» Barriers to Education for Persons with Disabilities in China URL: <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/As%20Long%20as%20They%20Let%20Us%20Stay%20in%20Class.pdf> – Дата публикации 13.07.2013
11. China – THE EDUCATION SYSTEM URL : <https://countrystudies.us/china/65.htm>.



ПРАВО

УДК 342.4

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_73

КОНСТИТУЦИОННЫЕ ОСНОВЫ
ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ

М.А. Иванова,

кандидат исторических наук,
доцент кафедрыобщественного здоровья и здравоохранения
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Амурская государственная медицинская академия»
Министерства здравоохранения Российской Федерации

Медицина и здравоохранение в России прошли длинный исторический путь развития. Первые конституционные принципы здравоохранения были заложены ещё в Конституциях РСФСР и СССР. В Конституции РСФСР 1918 г., вводились предпосылки возникновения отношений между гражданами и государством по охране здоровья. Конституция СССР 1924 г. закрепляла «Установление общих мер в области охраны народного здоровья». Конституция РСФСР 1925 г. косвенно подтверждала данное установление через призму понятия предоставления «всех прав». Конституция СССР 1936 г. впервые вводит понятие «медицинская помощь», предоставляемой трудящимся бесплатно (ст. 120 гл. X). Положение подтверждено в ст.124 главы XI Конституции РСФСР 1937 г. В Конституции СССР 1977 г. впервые появляется право граждан СССР на охрану здоровья (ст.42 гл. 7). Положение подтверждено в ст.40 гл. 6 Конституция РСФСР 1978 г. – «Граждане РСФСР имеют право на охрану здоровья» [8, с. 77].

Следующим этапом стало утверждение основных принципов охраны здоровья граждан в Конституции Российской Федерации 1993 г. При переходе к рыночной экономике важно было конституционно сохранить все важнейшие социальные достижения советского общества, в том числе и в сфере здравоохранения, главных образом принципов общедоступности и бесплатности, которые были внедрены еще первым руководителем Наркомздрава РСФСР Н.А. Семашко. В условиях экономических потрясений 1990-х гг., сложного переустройства общества и экономики на новый лад соблюсти данные принципы, а тем более закрепить их конституционно – было крайне сложной задачей. Но не смотря на все трудности – все социальные гарантии были сохранены.

Россия на современном этапе – социальное государство, где важнейшую роль играет политика в сфере сохранения здоровья населения, которая приобрела особую актуальность в современное время и определяется несколькими аспектами. Во-первых - новые вызовы в медицине и общественного здоровья, такие как пандемия COVID-19 и повышенная опасность возникновения иных массовых заболеваний. Во-вторых - необходимость сохранения здоровья населения как важнейшей ресурсной ценности развития государства.

Законодательную базу здравоохранения Амурской области составляют федеральные и региональные нормативно-правовые акты. В Амурской области, где развитие здравоохранения имеет одно из приоритетных значений в социальной политике, актуальность темы определяется так же двумя основными аспектами: внесением поправок в ст. 72 Конституции РФ в 2020 г. и принятием новых нормативно-правовых актов органами власти Амурской области с сентября 2023 по январь 2024 гг.

Базовые принципы и основные ориентиры здравоохранения в России закреплены в Конституции РФ, Федеральном Законе «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 323-ФЗ, а также в Федеральном законе от 29 ноября 2010 г. N 326-ФЗ «Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации».

В ст. 7 Конституции определено ведущее направление политики государства, которое предполагает социальную ориентированность, в том числе и охрану здоровья. В положениях ст. 41 раскрывается содержание принципа охраны здоровья – это сохранение здоровья, укрепление здоровья, а также медицинская помощь (т.е. восстановление здоровья). Медицинская помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения оказывается гражданам бесплатно [4, с. 4].

Экологическая составляющая охраны здоровья населения содержится в ст. 42 Конституции. В статье закреплено право каждого на «благоприятную окружающую среду» и возмещение ущерба, причиненного здоровью экологическим правонарушением [4, с. 15].

Установление единых правовых основ системы здравоохранения находятся в ведении Российской Федерации (ст. 71) [4, с. 26]. Проведение в Российской Федерации единой социально ориентированной государственной политики в области здравоохранения обеспечивает Правительство Российской Федерации (ст. 114) [4, с. 59].

Согласно принципа федерализма статья 72 Основного Закона определяет, что координация вопросов здравоохранения находятся в совместном ведении Российской Федерации и Субъектов РФ. В связи с изменениями, одобренными в ходе общественного голосования в 2020 году, расширен и конкретизирован перечень координационных вопросов здравоохранения совместного ведения Российской Федерации и её субъектов. Согласно ст.72 Конституции РФ координация вопросов здравоохранения, включает в себя «обеспечение оказания доступной и качественной медицинской помощи, сохранение и укрепление общественного здоровья, создание условий для ведения здорового образа жизни, формирования культуры ответственного отношения граждан к своему здоровью». Как видно из текста поправки, на высшем законодательном уровне впервые введено понятие «общественное здоровье» [4, с. 28].

Конституционные основы здравоохранения в Амурской области, как уже упоминалось выше, закреплены в региональных нормативно-правовых документах: Устав Амурской области, Законы Амурской области, Постановления Правительства и Губернатора Амурской области,

В ст.52 и ст.94 Устава (Основного Закона) Амурской области отражены основные принципы развития медицины и здравоохранения региона. В ст.52 законодательно закреплено участие Правительства Амурской области в проведении единой государственной политики в сфере здравоохранения и координация вопросов здравоохранения, изложенных в ст. 72 Конституции РФ [1].

В области реализуются региональные программы, направленные на охрану и укрепление здоровья населения, на развитие физической культуры и спорта, на экологическое и санитарно-эпидемиологическое благополучие, создаются условия для обеспечения доступности и качества медицинской помощи, оказываемой в рамках

территориальной программы государственных гарантий бесплатного оказания населению области медицинской помощи, координируется деятельность субъектов государственной и частной систем. Областной бюджет является источником финансирования здравоохранения осуществляется за счет средств областного бюджета, предполагается также создание благоприятных условий для привлечения средств организаций и граждан. (ст. 94) [1].

Во исполнении норм Конституции РФ и Устава (Основного Закона) Амурской области в сфере здравоохранения за период с 2011 принято несколько нормативно-правовых актов Законодательным Собранием, Правительством и Губернатором Амурской области.

Законодательно в Амурской области определены полномочия Законодательного Собрания, Правительства и исполнительного органа Амурской области в сфере охраны здоровья. Исполнительным органом государственной власти Амурской области, проводящее государственную политику и осуществляющее отраслевое управление в сфере здравоохранения является Министерство Здравоохранения Амурской области, став в 2007 году правопреемником департамента здравоохранения администрации Амурской области. Задача Министерства - реализация государственной политики в сфере охраны здоровья граждан на территории области и организация специализированных видов медицинской помощи [7].

Законодательство Амурской области также регулирует деятельность органов местного самоуправления по созданию условий для оказания медицинской помощи населению в государственных медицинских организациях области, по информированию населения о возможности распространения социально значимых заболеваний и заболеваний, представляющих опасность для окружающих, а также об угрозе эпидемий. Муниципальным районам, муниципальным и городским округам предоставлен обширный круг прав по реализации мероприятий по профилактике заболеваний и формированию здорового образа жизни. В этой связи законодательство Амурской области предусматривает возможность проведения муниципальными органами власти в пределах своих полномочий мероприятий мотивационного, образовательного, информационного и предупредительного характера. Это формирование мотивации к своевременному обращению за медицинской помощью, а также формирование мотивации для регулярной двигательной активности, занятий физической культурой и спортом, к личной ответственности за свое здоровье и культивированию навыков поведения, способствующих сокращению потребления алкогольных напитков, отказа от курения и употребления наркотических средств. Образовательные и информационные мероприятия, закрепленные амурским законодательством связаны с популяризацией здорового образа жизни, формированием представлений и знаний о профилактике заболеваний и здоровом образе жизни, о сбалансированном и рациональном питании и принципов здорового питания, информирование граждан о медицинских организациях, осуществляющих профилактику заболеваний и оказывающих медицинскую помощь. К превентивным мерам относятся мероприятия по предотвращению возможного распространения инфекционных заболеваний, не являющихся социально значимыми [3].

Законодательство Амурской области определяет приоритетные цели и задачи по сохранению здоровья жителей Амурской области, где акцент ставится в первую очередь на меры профилактического характера, основанных на формировании осознанного ответственного отношения граждан к своему здоровью.

Во исполнение Законов Амурской области, связанных с охраной здоровья граждан Правительство Амурской области в сентябре 2023 г. утвердило программу «Развитие здравоохранения Амурской области», которая закрепляет приоритеты и цели

государственной региональной политики здравоохранения в соответствии со Стратегией национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. Целями государственной политики в сфере сбережения народа России и развития человеческого потенциала являются устойчивый естественный рост численности и повышение качества жизни населения, укрепление здоровья граждан [5].

Правительством Амурской области утверждены задачи государственного управления, способы их эффективного решения в сфере охраны здоровья граждан и сфере государственного управления Амурской области, которые предполагают такие меры как создание и развитие медицинской инфраструктуры, совершенствование системы оказания медицинской помощи, ликвидация дефицита медицинских работников, развитие информационных технологий в здравоохранении, повышение качества и доступности медицинской помощи для лиц старше трудоспособного возраста, увеличение доли граждан, ведущих здоровый образ жизни [5].

В 18 января 2024 г. Правительство Амурской области приняло территориальную программу государственных гарантий бесплатного оказания населению Амурской области медицинской помощи на 2024 - 2026 гг. Программа включает в себя перечень медицинской помощи, в том числе и высокотехнологичной, оказываемой бесплатно и по программе обязательного медицинского страхования, перечень медицинских организаций, которые участвуют в реализации данной программы. Программой предусмотрены условия при которых осуществляется индексация заработной платы медицинских работников. Разработаны критерии доступности и качества медицинской помощи [6].

По территориальной программе в Амурской области предоставляется бесплатно: первичная медико-санитарная помощь, специализированная, скорая и паллиативная медицинская помощь. Формы оказания медицинской помощи предполагают бесплатное оказание экстренной, неотложной и плановой помощи [6].

Таким образом, эволюция конституционных основ здравоохранения на федеральном и региональном уровне в России четко прослеживает тенденцию в расширении прав граждан и возможности государства, связанные с охраной здоровья населения страны. В Амурской области реализация федеральных и региональных программ здравоохранения предусматривает долгосрочную перспективу, направленную на увеличения продолжительности жизни, повышения рождаемости и как следствие - увеличение численности населения Амурской области. Важно не только продлевать жизнь, но и сохранять качество жизни, которое будет проявляться в активном долголетии. Но достижение этих целей не может быть обособленным без реализации социальных программ по повышению экономического благосостояния граждан, уменьшения бедности, помощи социально уязвимым категориям населения. Всё это имеет приоритетное значение в современной государственной политике.

На наш взгляд понятие общественное здоровье, закрепленное в Основном Законе государства в результате Конституционной реформы 2020 г., тесным образом связано с тенденцией сохранения традиционных ценностей семьи, материнства, отцовства и детства, а также развитие сферы экономики, образования, культуры, молодежной политики. Ведь здоровое общество – это полная семья, - родители и дети, - живущая полноценной жизнью. Нормой должна стать семья многодетная. Многодетность не должна восприниматься обществом во взаимосвязи с бедностью и нищетой, а наоборот – была признаком достатка и процветания общества. Эти высшие ценности бытия должны стать доминантами не только в государственной политике, но и закрепиться в ментальном поле культуры современной России.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Закон Амурской области от 13.12.1995 N 40-ОЗ (ред. от 14.12.2023) «Устав (основной Закон) Амурской области» - Законодательное собрание Амурской области. Официальный портал [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zs.amurobl.ru> (Дата обращения: 10.03.2024).
2. Закон Амурской области от 13.10.2011 № 531-ОЗ (ред. от 23.11.2012) «О наделении органов местного самоуправления муниципальных образований области государственными полномочиями по организации оказания медицинской помощи в соответствии с территориальной программой государственных гарантий оказания населению области бесплатной медицинской помощи» - Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru> (Дата обращения 12.03.2024).
3. Закон Амурской области от 09.04.2013 № 167-ОЗ «О некоторых вопросах организации охраны здоровья населения Амурской области» - Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru> (Дата обращения 12.03.2024)
4. Конституция Российской Федерации - принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года – Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (Дата обращения: 10.03.2024).
5. Постановление Правительства Амурской области от 25.09.2023 № 795 «Об утверждении государственной программы Амурской области «Развитие здравоохранения Амурской области» - Портал Правительства Амурской области [Электронный ресурс]. URL: <http://amurobl.ru> (Дата обращения 12.03.2024).
6. Постановление Правительства Амурской области от 18.01.2024 № 17 «Об утверждении территориальной программы государственных гарантий бесплатного оказания населению Амурской области медицинской помощи на 2024 год и на плановый период 2025 и 2026 годов» - Портал Правительства Амурской области [Электронный ресурс]. URL: <http://amurobl.ru> (Дата обращения 12.03.2024).
7. Постановление Губернатора Амурской области от 03.08.2007 № 458 «Об утверждении Положения о министерстве здравоохранения Амурской области» - Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru> (Дата обращения 12.03.2024).
8. Тимофеев И.В. Развитие конституционного права на охрану здоровья и медицинскую помощь, его судебную и внесудебную защиту: сравнительно-правовое исследование // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2016. N 4 (59). С. 77 - 81.

УДК 342.721

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_78

ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ И НЕОПРЕДЕЛЕННОЕ БУДУЩЕЕ ЗАПРЕТА НА АБОРТЫ В США

С.С. Косихина,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры
конституционного права
Амурского государственного университета

Достижения науки в области репродуктивных технологий обострили непрерывно идущую в США дискуссию о правосубъектности эмбриона и его правовой защите. Необходимость определения статуса эмбриона ставит под сомнение законность его уничтожения в случае производства аборта и/или экстракорпорального оплодотворения (ЭКО). Ограничение, и тем более запрет аборта, квалифицируются как посягательство государства на неприкосновенность частной жизни, сужает спектр репродуктивных прав человека, нарушает принцип гендерного равноправия.

Очередную волну споров о правосубъектности эмбриона спровоцировало постановление Верховного суда штата Алабама от 16 февраля 2024 г. Верховный суд Алабамы постановил, что в соответствии с законом Алабамы о противоправной смерти несовершеннолетнего определение «ребенок» включает нерожденных детей, независимо от их местонахождения (внутри или вне организма биологической матери) [6].

Дело касалось нескольких родителей, эмбрионы которых были созданы путем экстракорпорального оплодотворения (ЭКО) и хранились в Центре репродуктивной медицины. Вследствие непредвиденного инцидента несколько эмбрионов погибли. Родители подали в суд на центр в соответствии с законом Алабамы о неправомерной смерти несовершеннолетнего, а также предъявили претензии по общему праву о халатности. Суд первой инстанции отклонил иск, заключив, что эмбрионы не подходят под определение «человек» или «ребенок», и поэтому их гибель не может служить основанием для иска.

Иной была позиция Верховного суда Алабамы. Жесткое антиабортное законодательство штата он распространил на эмбрионы, которые хранятся в клиниках ЭКО: если какое-либо действие приведет к их гибели, это должно рассматриваться как убийство. Большинство судей Верховного суда Алабамы обосновали свое решение требованиями закона. Однако председатель высшего судебного органа штата Том Паркер, объясняя принятое решение, сослался на Священное Писание: «Жители Алабамы включили теологически обоснованное представление о святости жизни в конституцию штата» [6]. Таким образом, Верховный суд Алабамы наделил человеческий эмбрион правосубъектностью.

Как отмечает А.В. Малешина, в настоящее время в праве США «...отсутствует единый подход как к установлению уголовной ответственности за незаконное прерывание беременности, так и к моменту начала уголовно-правовой охраны жизни. Имеющиеся точки зрения основаны, с одной стороны, на концепции общего права, в котором началом жизни считается полное отделение плода от тела матери, а с другой – на современных медицинских технологиях, позволяющих установить причину гибели

плода, и следовательно, если в качестве таковой выступает преступное поведение обвиняемого, он может быть привлечен к уголовной ответственности за умерщвление плода (feticide) или (в ряде штатов) за убийство» [2, с. 104-105].

Законодательство субъектов американской федерации в сфере прерывания беременности свидетельствует о правовой неопределенности рассматриваемой предметной области. В последние 15 лет штатами Алабама, Джорджия, Кентукки, Миссисипи, Миннесота, Луизиана, Техас и иными были приняты законы, устанавливающие уголовную ответственность за производство аборта. Например, «Техасский закон о сердцебиении» (Texas Heartbeat Act), вступивший в действие 1 сентября 2021 г., сводится к тотальному запрету абортос после 6-ти недель беременности, потому что именно тогда обнаруживается сердечная деятельность плода. При этом женщина еще может не знать о наступившей беременности. В законе отсутствуют исключения даже для ситуаций, связанных с изнасилованием и/или инцестом. Единственным допущением для аборта является оказание неотложной медицинской помощи. Кроме того, статут уполномочивает отдельных лиц подавать гражданские иски против «поставщиков абортос» или любых других лиц, которые «помогают» практике незаконных абортос или «поощряют» их. Таковыми могут быть различные фонды, работодатели, страховые компании, которые покрывают расходы на аборт [1, с. 130].

Таким образом, отдельные штаты в своей законотворческой практике не следуют курсу на декриминализацию абортос. Это неизбежно привело к рассмотрению вопроса Верховным судом США в части соответствия региональных нормативно-правовых актов федеральной конституции. Решением от 24 июня 2022 г. по делу «Доббс против Организации женского здоровья Джексона» (Dobbs v. Jackson Women's Health Organization) [4] был отменен прецедент, сформированный на основе дела «Роу против Уэйда» 1973 г. (Roe v. Wade) [5].

В решении «Роу против Уэйда» значилось, что аборт является фундаментальным правом женщины и его запрет до третьего месяца беременности противоречит конституции, а именно прописанному в ней праву на неприкосновенность частной жизни. Кроме того, подчеркивалось, что закон штата об уголовном преследовании абортос, разрешающий таковые только тогда, когда это необходимо для спасения жизни матери, нарушает пункт о надлежащей правовой процедуре Четырнадцатой поправки [5]. Таким образом, решением по делу «Доббс против Организации женского здоровья Джексона» вопрос о правосубъектности плода и допустимости искусственного прерывания беременности Верховный суд США передал из ведения федерации в ведение ее субъектов.

Представляется уместным рассмотреть вероятностные модели правового будущего ограничения/запрета права на аборт в США и правосубъектности плода, окунувшись в историческую ретроспективу.

Для ответа на вопрос о защите Четырнадцатой поправкой права на аборт, Верховный суд сформулировал проблему: является ли доступ к абортос «глубоко укорененным в истории и традиции этой нации» [4]. Аарон Тэнг (Aaron Tang), профессор кафедры конституционного права Калифорнийского университета, в предпринятом Верховным судом анализе выделяет два аспекта: «критический момент времени, в котором должны оцениваться история и традиции, и вид доказательств, имеющих отношение к подтверждению того, что право глубоко укоренилось» [7, р. 1100].

Следуя обозначенному подходу, проанализируем соответствующий раздел из решения Верховного суда. Что касается первого аспекта, правовой статус плода и допустимость абортос изучались в четырех хронологических точках:

1) английское общее право со ссылками на трактаты XIII-го, XVII-го и XVIII-го веков, установившие простое правило: «Аборт считается преступлением только «после зарождения», то есть первого ощутимого движения плода в утробе матери, которое обычно происходит между 16-й и 18-й неделями беременности»;

2) сохранение этой нормы общего права в колониальный период в XVII-ом – первой половине XVIII вв. Факт сохранения был признан;

3) состояние вопроса на 1868 г. – время ратификации Четырнадцатой поправки. К этому моменту норма общего права, разрешавшая аборты впервые 16-18 недель беременности была отменена, и «три четверти штатов, 28 из 37, [приняли] законы, квалифицирующие аборт как преступление, даже если он был сделан до зарождения плода»[4];

4) события, произошедшие после ратификации Четырнадцатой поправки, включая «тенденцию к либерализации» законодательства об абортах, наметившуюся «примерно в трети штатов» незадолго до дела «Роу против Уэйда» 1973 г., а также судебные решения и научные публикации, продвигающие право на аборт[4].

Для ответа на вопрос о «глубокой укорененности в истории и традиции этой нации» права на аборт Верховный суд выбрал пункт 3: «Наиболее важным историческим фактом было то, как штаты регулировали аборты на момент принятия Четырнадцатой поправки. ... История английского и американского общего права «не имела большого значения», поскольку норма об ускорении (quickening) ... была отменена ко времени принятия Четырнадцатой поправки» [4]. Как самоочевидный, не требующий доказательств факт констатируется, что наметившаяся через столетие после ратификации Четырнадцатой поправки либерализация законодательства об абортах не относится к вопросу о «глубокой укорененности в истории и традиции» США [4].

Таким образом, Верховный суд установил, что аборт не имеет глубоких корней в истории и традициях страны. Суд подчеркнул, что положение о надлежащей правовой процедуре Четырнадцатой поправки защищает только два вида материальных прав: это права, гарантированные первыми восемью поправками и права, отнесенные к категории фундаментальных.

Второй важный аспект аргументации Верховного суда касается видов свидетельств, имеющих отношение к предпринятому историческому исследованию. Другими словами, на какие источники права может сослаться сторона в судебном процессе для целей надлежащей правовой процедуры, чтобы установить, что заявленное право или свобода на самом деле глубоко укоренились в истории и традиции? В решении упоминаются три опции:

1) права, которые на тот момент признавались в конституциях штатов. При этом суд ссылается на дело «Тимбс против Индианы» (Timbs v. Indiana) в качестве примера для применения категории «история и традиции». В упомянутом деле суд единогласно постановил, что положение о чрезмерных штрафах Восьмой поправки должно применяться к штатам посредством Четырнадцатой поправки, поскольку «конституции 35 из 37 штатов действовали во время ратификации Четырнадцатой поправки» и включали такое же право[8]. Подразумевается, что один из способов доказать, что то или иное право глубоко укоренилось в истории и традициях и, следовательно, защищено надлежащей правовой процедурой по существу, состоит в том, чтобы указать на массив конституционных положений штата или постановлений суда штата, защищавших его на момент вступления в силу положения о надлежащей правовой процедуре. Естественно, что в конституциях штатов XVIII-XIX вв. термин «аборт» не фигурировал;

2) заявленное право имеет глубокие корни в истории и традиции, поскольку это была практика, свободная от вмешательства государства в соответствии с общими

статутным правом штата. Суд пришел к выводу, что это не относится к абортам. Судья Кавано (Kavanaugh) высказал особое мнение с намерением подчеркнуть важность статутного и общего права штата: «На мой взгляд, диспозитивный момент в анализе американской истории и традиций для анализа Четырнадцатой поправки заключается в том, что аборт был в значительной степени запрещен в большинстве американских штатов с 1868 г., когда была ратифицирована Четырнадцатая поправка» [4];

3) третий вид юридических источников – доктринальные. В качестве таковых были применены обзорные статьи и трактаты по праву. Суд зафиксировал, что ни в одном «научном трактате» или «обзорной статье по праву» не выдвигалось конституционное право на аборт вплоть до второй половины XX-го века [4].

Таким образом, большинство критериев для отнесения к категории «глубокого укоренения в истории и традиции» имеют две особенности. Как небезосновательно резюмирует Аарон Тэнг, «во-первых, история и традиция, которые для Верховного суда имеют значение – это то, что существовало на момент вступления в силу положения о надлежащей правовой процедуре, предусмотренной Четырнадцатой поправкой. Второе заключается в том, что право или свобода выражения интересов могут прочно укорениться в истории и традициях не только в том случае, если значительное число штатов прямо защищают их в своих конституциях, но и в том случае, если они поддерживают их на субконституционном уровне посредством общего права или статутов» [7, р. 1105]. Аргументация Верховного суда небезупречна, так как игнорирует 170-летний колониальный период в истории США и почти полтора столетия, прошедшие с момента ратификации Четырнадцатой поправки до принятия в 2022 г. судебного решения.

Решение по делу «Доббс против Организации женского здоровья Джексона», отменившее сформированный на его основе прецедент, вывело вопрос о допустимости искусственного прерывания беременности из федеральной юрисдикции. Многие американцы восприняли это как запрет права на репродуктивную свободу и автономию и разрушение представлений о женщинах как о равноправных гражданах.

Что касается групп, выступающих против абортов, то «Доббс против Организации женского здоровья Джексона» квалифицируется ими как начальная стадия введения в перспективе тотального запрета на искусственное прерывание беременности.

Предлагаются два возможных пути. Один – посредством принятия федерального статута, вводящего национальный запрет аборта, и возрождение закона Комстока 1873 г. (Comstock Act). В упомянутом законе противозачаточные средства определялись как непристойные и незаконные, а их распространение по почте или через границы штатов считалось федеральным преступлением [3]. Второй – через Верховный суд в формате констатации конституционного права на «личность плода», или аргумента о том, что «нерожденный ребенок» является правосубъектной «личностью», чью жизнь штаты обязаны защищать в соответствии с Четырнадцатой поправкой к Конституции США. В настоящее время в США утверждаются две реальности: одна, с относительно доступными абортами на Восточном и Западном побережьях, и с полным запретом или максимальными ограничениями на них на Юге и Среднем Западе.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Косихина С.С. Правовые аспекты регулирования репродуктивных прав женщин в Техасе (на примере «Закона о сердцебиении») // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 3-2 (117). С. 130-132.

2. Малешина А.В. Ограничение права на искусственное прерывание беременности в США // Вестник Московского университета. Серия 11. Право. 2022. № 6. С. 101-115.
 3. An Act for the Suppression of Trade in, and Circulation of, obscene Literature and Articles of immoral Use, March 3, 1873 [Электронный ресурс]. URL: <https://wams.nyhistory.org/industry-and-empire/fighting-for-equality/comstock-act/> (Дата обращения 03.03.2024).
 4. Dobbs v. Jackson Women's Health Organization 19-1392 [Электронный ресурс]. URL: https://www.supremecourt.gov/opinions/21pdf/191392_6j37.pdf (Дата обращения: 01.03.2024).
 5. Roe v. Wade, 410 U.S. 113 (1973) // Justia [Электронный ресурс]. URL: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/410/113/> (Дата обращения: 03.03.2024).
 6. Supreme Court of Alabama October Term, 2023-2024. SC-2022-0515 <https://publicportalapi.alappeals.gov/courts/68f021c4-6a44-4735-9a76-5360b2e8af13/cms/case/343d203a-b13d-463a-8176-c46e3ae4f695/docketentrydocuments/e3d95592-3cbe-4384-afa6-063d4595aa1d> [Электронный ресурс]. URL: <https://publicportal-api.alappeals.gov/courts/68f021c4-6a44-4735-9a76-5360b2e8af13/cms/case/343D203A-B13D-463A-8176-C46E3AE4F695/docketentrydocuments/E3D95592-3CBE-4384-AFA6-063D4595AA1D> (Дата обращения: 28.02.2024).
 7. Tang A. After Dobbs: History, Tradition, and the Uncertain Future of a Nationwide Abortion Ban // Stanford Law Review. – 2023. – Vol. 75. – N. 5. – P. 1091-1156.
 8. Timbs v. Indiana [Электронный ресурс]. URL: https://www.supremecourt.gov/opinions/18pdf/17-1091_5536.pdf (Дата обращения: 24.02.2024).
- 

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_83

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.В. Киреева,

доктор филологических наук,
профессорБлаговещенского государственного педагогического
университета

А.В. Никитина,

магистрант

Благовещенского государственного педагогического
университета

Чтение является одним из видов деятельности на уроках РКИ. Также при обучении иностранцев нужно учитывать аудирование, говорение и письмо и преподносить текст через призму всех видов деятельности. Мы полагаем, что для студента-инофона интерференция будет выражаться более ярко и не давать ему понять художественный текст. Целесообразно использовать подход Н.В. Кулибиной, который предлагает «развести понятия художественный текст и художественное произведение. На уроке чтения задача учащегося (читателя!) понять художественный текст, в котором есть все необходимое для его понимания. Сведения об истории создания текста, прототипах героев и событий, исследования литературоведов и историков литературы и т. п., <...> излишни на уроке РКИ, т.к. могут дать читателю готовое понимание художественного текста» [7, с. 51].

На уроке русского языка как иностранного преподаватель является проводником в иностранный язык для студента-инофона, поэтому на этапе изучения художественного текста важно, чтобы иностранец сознательно подходил к его изучению, так Л.В. Щербе принадлежит мысль о «значении знания иностранных языков для лучшего понимания родного <...> сознательного знания, получающегося в результате упорного чтения текстов под руководством опытного и умного преподавателя» [10, с. 98].

Чтение позволяет пропустить художественный текст через свои мысли, своё мировосприятие, свою картину мира или свою языковую картину мира.

Если обратиться к государственным стандартам по русскому языку как иностранному то увидим, что требования к тексту от элементарного уровня до сертификационного меняются, например, в текстах уровня А1 и А2 соответственно используются «адаптированные сюжетные тексты», [2] когда тексты уровня В1 и В2 «аутентичные (допустима минимальная степень адаптации) с учетом лексикограмматического материала данного уровня» [3].

Мы относим повесть А.С. Пушкина «Барышня-Крестьянка» к уровню владения русским языком – В1, соответственно текст должен быть аутентичный, которым и является повесть «Барышня-Крестьянка».

Что касается адаптированных художественных текстов, то они уместны на уровне А1-А2. Для уровня В1-В2, нужно использовать аутентичные художественные тексты, которые передают художественный быт, русское слово, русскую культуру.

Чтение повести А.С. Пушкина «Барышня-Крестьянка» связано не только с пониманием художественного текста, но и с осмыслением жизни той эпохи и её культурно-исторических особенностей. Поэтому, если чтение направлено на развитие речевой деятельности, то при смысловом чтении происходит «процесс постижения читателем ценностно-смыслового момента текста. По сути, происходит процесс его интерпретации» [1, с. 2]. По своей сути смысловое чтение выступает фундаментом в формировании речемыслительных действий инофона: «Смысловое чтение - это чтение, нацеленное на понимание читающим смыслового содержания текста, направленное на определение основной и второстепенной информации, формулирование проблемы и главной идеи текста» [1].

Адаптированный текст проще, понятнее доступнее может оказаться человеку, изучающему иностранный язык. В то время как аутентичный текст может вызвать трудности на этапе не только прочтения, но и ознакомления, ведь, чтобы понять и осмыслить первоначальный текст нужно знать и понимать традиции, обычаи, культуру страны, в которой изучаешь текст.

Традиционно в технологии смыслового чтения принято выделять три этапа работы над художественным текстом на уроке РКИ.

Первым выступает предтекстовый этап работы, который заключается «в том, чтобы создать у учащихся устойчивый мотив чтения <...> сделать так, чтобы им захотелось прочитать текст» [8, с. 146]. Чтобы создать тот самый устойчивый мотив нам представляется возможным опираться на историю, культуру той страны, из которой люди приехали изучать русский как иностранный. На данном этапе авторы научных работ предлагают брать тексты современных авторов, т.к. тексты направлены на молодёжь и на то, что им интересно. С.Н. Троцюк отмечает, что «использование художественных текстов в учебном процессе преследует следующие цели: 1. Языковые (прагматические и практические) цели – изучение новой лексики, иллюстрация грамматических объектов. Художественный текст служит отправной точкой для развития монолога, диалога, дальнейшего обучения письменной речи. 2. Неязыковые цели – знакомство с культурой, страной. Передача, воспитание, привитие великого гуманистического пафоса русской литературы. Привитие чувства прекрасного – эстетическая цель» [9, с. 303].

В технологии смыслового чтения главным выступает не только цель, предмет изучения, но и объект контроля. Здесь «должно быть именно содержание текста, степень понимания и усвоения информации, извлеченной из него. Умение работать с информацией сегодня является одним из главных в любой сфере деятельности человека, особенно в образовании» [6, с. 75]. Напредтекстовом этапе не стоит уделять много времени автору художественного текста, «необходимо уделить внимание названию, предложить учащимся подумать, о чем может быть произведение с таким названием, попытаться спрогнозировать возможные события» [4, с. 1]. Например, на уроке РКИ прежде, чем давать информацию о самой повести, можно спросить у аудитории о том, что они думают о названии, какие ассоциации вызывает название повести «Барышня-Крестьянка». Тем самым преподаватель на уроке сможет проанализировать ответы студентов и понять их уровень овладения русским языком.

На предтекстовом этапе работы с художественным текстом преподавателю необходимо тщательно отбирать упражнения, направленные на предтекстовую работу для того, чтобы заранее не снять предполагаемые трудности инофона. Ведь данный этап нацелен на попытку самостоятельного осмысления художественного текста с самостоятельным пониманием.

Второй этап технологии смыслового чтения – притекстовый. Как отмечает Н.В. Кулибина «притекстовых вопросов и заданий в учебниках и пособиях практически нет» [8, с. 155], что говорит о том, что данный этап работы над текстом требует тщательной подготовки от преподавателя русского языка как иностранного. Необходимо ознакомиться с имеющимися материалами для притекстового этапа и выбрать, а возможно, и разработать свои задания для работы в аудиторное и в самостоятельное время. Отмечается, что «художественные аутентичные тексты представляют особую трудность для иностранцев, поскольку для их понимания учащийся должен обладать не только знаниями русского языка, но и знаниями русской действительности, культуры, истории» [4].

К тому же, время работы с художественным текстом ограничено аудиторной работой и самостоятельной работой, поэтому «учащиеся должны представить себе контуры смыслового пространства текста, которое они должны освоить. Само же освоение будет происходить уже во внеаудиторное время» [8, с. 178].

При изучении иностранного языка посредством чтения, письма, аудирования или говорения инофон на собственном опыте преодолевает препятствия в понимании языка, пытается при помощи преподавателя и самостоятельной работы приблизиться к чтению текста как носитель языка. Каждый этап работы над текстом предполагает наличие определенных заданий и упражнений. Так, преподаватель русского языка как иностранного должен выбирать наиболее подходящие упражнения для работы в группе инофонов, учитывая их возможности в освоении языка. Как отмечает Н.В. Кулибина «на этом этапе (притекстовом) нужно избегать информации, которая раньше времени может раскрыть читателю смысл текста» [8, с. 157].

Как правило, в аудитории первым прочитать текст должен преподаватель, так как он сможет подстроиться под группу: замедлить речь, где это необходимо, установить паузу.

В процессе работы на данном этапе важно не снимать лексических трудностей постоянно, так как читатель-инофон должен сам с этими трудностями справляться.

При чтении иностранного текста инофон подключает своё воображение, которое позволяет мыслить «шире». Даже не понимая и не зная каких-то терминов, понятий, инофон может самостоятельно применить механизм антиципации и попытаться предугадать, о чём будет будущий текст. Изучая текст инофон читает его с опорой на свой жизненный опыт, на принадлежность к национальности, читает текст с опорой на свою языковую картину мира.

И вот, когда сложности перед чтением текста для инофона сняты, с самим текстом читатель ознакомился и прочитал его, то наступает очередь последнего, третьего этапа изучения текста – послетекстового. На этом этапе «в ряде случаев нет необходимости в проведении аудиторной работы, так как непосредственно следующий за чтением контроль даёт очень мало» [8, с. 180]. Здесь важно отследить чтобы «текст был «пережит» читателем, глубоко затронул его личность и повлиял на неё» [8, с. 183].

Данный этап позволяет студенту-инофону ещё раз проверить своё понимание прочитанного текста, убедиться в том, что не осталось вопросов без ответа. Просмотровое чтение текста вновь и размышления над текстом помогают читателю-инофону снова закрепить и осмыслить текст в своей голове.

Нужно отметить, что работа над художественным текстом на занятиях должна носить систематический характер и «воспитывать» культуру чтения у инофона, понимание особенностей текста и сохранение знаний. Не всегда то, что будет иметь ввиду автор текста воспринимается читателем верно. Через текст происходит межкультурная коммуникация, которой «в процессе обучения РКИ в китайских вузах «уделяется особое внимание <...> как методическому принципу, который способствует успешному осуществлению в дальнейшем межкультурной коммуникации» [5, с. 251].

После того, как вышеперечисленные этапы были отработаны, то «перевод на послетекстовом этапе может быть исключительно полезным и продуктивным» [8, с. 183].

Все задания, которые даются инофонам в процессе изучения русского языка как иностранного «должны задавать лишь основные направления мыслительной деятельности читателя по освоению смыслового и эмоционального пространства текста, а не охватывать его целиком» [8, с. 189].

Эти этапы технологии смыслового чтения в совокупности направлены на то, чтобы дать студенту-инофону правильное представление о художественном тексте и о художественном произведении, в частности, дать понимание, а может быть и представление о героях, авторе текста и о месте повести в многообразии художественных произведений.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Вознесенский К.А. Смысловое чтение текста в обучении иностранных студентов русскому языку / К. А. Вознесенский, А. А. Васильева // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 11. С. 81-85
2. ГОСТ. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень : 2-е издание исправленное и дополненное : утверждён и введён Президиумом Совета Учебно-методического объединения вузов РФ по педагогическому образованию Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 18 мая 1999 г. № 5. 20 с.
3. ГОСТ. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень : 2-е издание исправленное и дополненное : утверждён и введён Президиумом Совета Учебно-методического объединения вузов РФ по педагогическому образованию Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 18 мая 1999 г. № 5. 32 с.
4. Гончарук Е.Ю. Чтение художественных текстов на уроках РКИ // Интеллектуальный потенциал вузов – на развитие Дальневосточного региона России и стран АТР : материалы XI международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых исследователей. Владивосток, 2009. С. 174-177.
5. Дзюба Е.В. Художественный текст в учебнике РКИ: объект изучения или средство обучения? / Е.В. Дзюба, Ю. Г. Ткаченко // Филологический класс. 2021. Т. 26. № 3. С. 243-254.
6. Исаева Н.А. Реализация технологии смыслового чтения в русскоязычной и иноязычной аудитории / Н. А. Исаева, Ю.В. Куприянова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2020. Т. 3, вып. 2. С. 74-78.
7. Кулибина Н.В. Русская художественная литература в практическом курсе РКИ / Н. В. Кулибина // Актуальные проблемы преподавания РКИ : материалы III межвузовского (межрегионального) с международным участием научно-

- методического семинара / М-во науки и высшего образования Рос. Федера-ции, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования Петрозавод. гос. ун-т. Петрозаводск :ПетрГУ, 2020. С.51-61
8. Кулибина Н.В. Методика обучения чтению художественной литературы : монография / Н. В. Кулибина. М.: Флинта, 2023. 304 с.
 9. Троцюк С.Н. Чтение художественных текстов на уроках РКИ / С. Н. Троцюк // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. Выпуск 3., 2021. С. 303-307
 10. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. 186 с.

УДК 327.8

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_88

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КНДР

С.В. Кухаренко,
кандидат философских наук,
доцент кафедры
русского языка как иностранного
Благовещенского государственного педагогического
университета

В системе международных отношений государства обладают арсеналом инструментов и подходов для достижения своих целей. Одним из наиболее известных и широко используемых инструментов является «мягкая сила» [10]. Под использованием «мягкой силы» во внешней политике мы понимаем совокупность невоенных, дипломатических мер в отношении других государств с целью формирования привлекательности образа своей страны и расширения сферы своего влияния. Это могут быть культурные образовательные, туристические и иные гуманитарные инициативы. Наука и образование становятся все более важным и эффективным средством внешней политики ведущих государств мира, включая Россию. Все эти государства имеют специальные структуры, координирующие свои представительства – культурно-языковые центры практически по всему миру: Совет по международным исследованиям и обменов (IREX) в США, Германская служба академических обменов (DAAD) со своим проектом Институт Гёте в Германии, Альянс Франсез во Франции, Институт Сервантеса в Испании, Центр языкового образования и сотрудничества (CLEC) с проектом Институтов Конфуция в Китае. Поддержка деятельности этих центров является важной частью внешней государственной политики всех вышеперечисленных государств.

Внешнюю политику Российской Федерации начала 1990-х гг. можно охарактеризовать максимальной открытостью к сотрудничеству с США и Европой и готовностью следовать их ведущей роли, однако, уже с середины 1990-х гг. в России намечаются тенденции по более многовекторной политике с опорой на национальные интересы, коэптуализированные в «доктрине Примакова».

Более четкое осознание необходимости развития публичной дипломатии, политики «мягкой силы» и продвижения русского языка за рубежом в России приходит в конце 2000-х гг. В 2005 г. создается телеканал «Россия сегодня», в чьи задачи входит вещание новостей о России на различных языках мира.

В России указом президента в 2007 году был создан фонд «Русский мир», основной целью которого является распространение русского языка и культуры за рубежом. Наряду с фондом «Русский мир» продвижением русского языка и ценностей русской культуры занимается Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), в которое вошел упраздненный в 2008 году Российский центр международного научного и культурного сотрудничества (Росзарубежцентр) при МИД РФ, имевший постоянно действующую сеть курсов русского языка. Сейчас на базе российских центров науки и культуры (РЦНК) за границей обучаются около 20 тысяч человек.

Министерство просвещения РФ курирует проект «Российский учитель за рубежом». Нельзя не отметить масштабную инициативу министерства по созданию в зарубежных странах центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку. На сегодня уже функционируют 62 центра в 51 стране мира. В 2023 году центры открытого образования на русском языке начали работу в странах – участницах БРИКС: ЮАР, Индии, Китае. Подобные пространства становятся местом притяжения для желающих поближе познакомиться с Россией и ее культурой. В этих учреждениях ведется активная гуманитарная работа.

Как мы видим, Российская Федерация ничуть не отстает от других стран в вопросах продвижения своего языка и культуры, а в чем-то даже превосходит, по крайней мере, по количеству государственных структур, вовлеченных в данную деятельность.

В условиях противостояния Российской Федерации с США и другими странам, присоединившимся к санкциям против России, в настоящее время происходит переориентация международного сотрудничества как в сфере экономического и военно-технического сотрудничества, так и сферах культуры и образования. Корейская Народно-демократическая республика отнесена правительством РФ к категории «дружественных стран». В 2014 г. КНДР была в числе стран, проголосовавших против резолюции Генеральной Ассамблеи ООН, в которой референдум в Крыму был назван не имеющим законной силы. В последнее время можно наблюдать развитие отношений между РФ и КНДР. Сотрудничество РФ и КНДР в сфере образования, в частности в сфере изучения русского языка в КНДР также имеет перспективы.

С момента окончания Корейской войны и до начала перестройки СССР придерживался принципа сохранения верности союзническим обязательствам по отношению к КНДР, не признавая Южную Корею [9, С. 83]. Однако в конце 1980-х гг. СССР, желая наладить отношения с Южной Кореей, отошел от безоговорочной поддержки КНДР, в результате чего двусторонние отношения между РФ и КНДР в начале 1990-х гг. значительно испортились, а межгосударственные контакты практически прекратились [9, С. 84].

Постепенно, с корректировкой внешнеполитического курса Россией и отказа от безусловной ориентации на США, РФ начинает стремиться восстановить оборванные связи со странами бывшего социалистического лагеря на деидеологизированной основе. В 2000 г. между РФ и КНДР был подписан новый межгосударственный Договор о дружбе, добрососедстве и сотрудничестве, однако в нем теперь отсутствовала статья об оказании военной помощи [1; С. 590]. В июле 2000 г. президент РФ В.В. Путин впервые посетил с официальным визитом КНДР, а в 2001 г. глава КНДР Ким Чен Ир совершил свой первый официальный визит в РФ. По итогам этих двух визитов были подписаны Пхеньянская и Московская декларации, которые сейчас составляют правовую основу российско-северокорейских отношений.

В 2023 г. КНДР посетила российская делегация во главе с министром обороны РФ С.К. Шойгу, в ходе этого визита состоялись переговоры министра обороны РФ С.К. Шойгу с министром обороны КНДР Кан Сун Намом. В последнее время в некоторых СМИ высказываются предположения о наращивании сотрудничества между РФ и КНДР в военно-технической сфере, однако на официальном уровне факт такого сотрудничества отрицается.

В 2023 г. после нескольких лет антикоронавирусных ограничений возобновилась работа подкомиссии по научно-техническому сотрудничеству. В этом году более 130 человек из КНДР обучаются в вузах России по квотам, которые выделяет правительство России, а на следующий учебный год кабинетом министров принято

решение об увеличении квот для северокорейских студентов, также идёт работа и по развитию сотрудничества между вузами РФ и КНДР.

СССР в своей политике уделял значительное внимание поддержке изучения русского языка за рубежом. Сразу после окончания Второй мировой войны в Министерстве высшего образования СССР был образован Иностраннный отдел для организации обучения иностранных студентов в вузах СССР. Уже в сентябре 1946 г. 300 студентов из северной части Корейского полуострова (за 2 года до образования КНДР) прибыли учиться в Советский союз [8, С. 66]. Северокорейским студентам было предоставлено бесплатное проживание и учебная литература. В 1948 г. было подписано Соглашение между Министерством высшего образования СССР и Народным Комитетом Северной Кореи об обучении корейских студентов и аспирантов в высших гражданских учебных заведениях СССР, на основании которого КНДР предоставлялась ежегодная квота для обучения 120 студентов и 20 аспирантов [8, С. 66].

Интерес к русскому языку в КНДР – практически полностью остаток некогда колоссального влияния СССР на эту страну. Несмотря на охлаждение отношений между РФ и КНДР после распада СССР сегодня русским языком владеет достаточно большое число граждан Северной Кореи старшего и среднего поколения, учившихся в СССР или работавших на совместных предприятиях. В КНДР существует, открытая в 1957 г. и ныне действующая школа при Консульстве РФ, в которой для детей российских дипломатов ведется обучение на русском языке.

Тем не менее определенные инициативы на территории КНДР осуществлялись под эгидой Фонда «Русский мир». Так, в 2009 г. на базе Пхеньянского института иностранных языков Фондом «Русский мир» был открыт Центр русского языка. Кроме того, в КНДР было открыто 3 кабинета «Русского языка»:

1. Кабинет русского мира в Вонсане (на базе Вонсанского сельскохозяйственного университета);
2. Кабинет русского мира в Пхеньяне (на базе Народного дворца учебы)
3. Кабинет русского мира в Пхеньяне (на базе общества корейско-русской дружбы).

Также Фонд «Русский мир» фонд поддержал заявку Корейского образовательного фонда (КНДР) на финансирование подготовки и издания учебников и пособий по русскому языку для корейских средних школ, техникумов и вузов. Проводятся Общереспубликанские олимпиады по русскому языку среди северокорейских школьников. Четвертая Олимпиада прошла в ноябре 2019 г.

После событий 2014 г. и заметного ухудшения отношений России со странами Запада можно наблюдать некую интенсификацию сотрудничества высших учебных заведений КНДР с вузами РФ. Так, в 2015 г. Новосибирский государственный университет подписал соглашение о сотрудничестве с Университетом имени Ким Ир Сена в 2015 г. Дальневосточный федеральный университет имеет соглашения о сотрудничестве с двумя вузами КНДР: Университетом имени Ким Ир Сена и Пхеньянским университетом иностранных языков. В 2016 г. меморандум о сотрудничестве подписали Морской государственный университет имени адмирала Невельского и Пхеньянский научно-технический университет (КНДР) подписали меморандум о сотрудничестве. Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ) и Пхеньянский университет иностранных языков (ПУИЯ) заключили соглашение о сотрудничестве в 2019 г. В 2023 г. Благовещенский государственный педагогический университет заключил соглашение о сотрудничестве с Педагогическим институтом имени Ким ЧхольЧжу (КНДР).

Современное состояние российско-северокорейских отношений можно охарактеризовать высокой степенью взаимопонимания на высшем уровне. Население

Северной Кореи дружелюбно настроено к России и российским гражданам. Россия имеет значительный опыт по распространению русского языка в КНДР. Сегодня русским языком владеет достаточно большое число граждан КНДР старшего и среднего поколения, учившихся в СССР или же работавших на объектах советско-корейского экономического сотрудничества. Также русским языком владели и тысячи корейцев, репатрировавшихся из СССР в КНДР в конце 50-х гг. [5].

Отсутствие у КНДР достаточных альтернатив для отправки студентов на учебу за рубежом, и, как следствие, создает возможность для РФ стать главным реципиентом китайских студентов. Из фактически двух союзников КНДР - России и КНР, Россия воспринимается северокорейскими элитами как более «безопасный» партнер и противовес Китаю, способному поглотить КНДР и экономически, и культурно. Поэтому можно прогнозировать большую степень благоприятствования со стороны КНДР культурно-образовательным проектам с Россией, а не с Китаем.

При дальнейшем развитии отношений между РФ и КНДР, учитывая авторитарный характер принятия решений в КНДР, изучению русского языка может быть директивно отдан приоритет в национальной системе образования.

Тем не менее стоит отметить и наличие некоторых рисков, которые могут создать препятствия для развития сотрудничества между РФ и КНДР в сфере образования и распространению русского языка в КНДР. В первую очередь, это достаточно высокая степень непредсказуемости северокорейского руководства, эскалация напряженности на корейском полуострове и возможное отношение санкционного давления на КНДР как со стороны США и их союзников, так и со стороны ООН.

Кроме того, важно упомянуть, что границы КНДР до сих пор не открыты после 3-х лет антиковидных ограничений, что делает невозможным гуманитарные обмены и развитие сотрудничества в образовательной сфере. КНДР практически отрезана от глобальной сети Интернет, цифровизация страны находится на крайне низком уровне, что делает практически невозможным методы дистанционного обучения. Уже введенные санкции на уровне ООН также в значительной степени затрудняют сотрудничество с КНДР во всех сферах.

Развитие гуманитарного сотрудничества между РФ и КНДР является сопутствующим процессом нынешнего позиционирования Российской Федерации на мировой арене. Ожидается увеличение объема поддержки изучению русского языка как иностранного и расширение спектра программ по популяризации изучения русского языка со стороны России в КНДР. КНДР имеет свою сложившуюся школу изучения русского языка как иностранного, центры изучения русского языка. Многие граждане КНДР, преимущественно среднего и пожилого возраста, говорят по-русски. Отношение к России и русскому языку в КНДР положительное.

Можно с высокой долей уверенности прогнозировать, что российские структуры, ответственные за продвижение русского языка и культуры за рубежом, в частности, Фонд «Русский мир», «Россотрудничество», Министерство науки и высшего образования, Министерство просвещения перенаправит финансовые и организационные ресурсы на поддержку изучения русского языка в «дружественных» странах, в том числе, в КНДР, где имеется достаточная база для преподавания русского языка и воля политического руководства Северной Кореи способствовать расширению гуманитарного сотрудничества с Российской Федерацией.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Асмолов К.В., Захарова Л.В. Отношения России с КНДР в XXI веке: итоги двадцатилетия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия:

- Международные отношения. 2020. Т. 20. №3. С. 585-604. doi: 10.22363/2313-0660-2020-20-3-585-604
2. Гужеля Д.Ю. Специфика преподавания русского языка и методического сопровождения педагогов-филологов в странах Юго-Восточной Азии: сборник трудов конференции. // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 март 2019 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. С. 25-29. ISBN 978-5-6042714-0-7.
 3. Кухаренко Н.В. Преподавание иностранных языков в Корейской Народной Демократической Республике // Педагогический журнал. Том 13, № 2-3А, 2023. С. 513-521
 4. Кухаренко С.В. Обучение русскому языку как иностранному в КНДР // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского. 2023. № 23. С. 170-172.
 5. Кухаренко С.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного в школах КНДР (на основе анализа учебного комплекса «Русский язык») // Педагогика и просвещение. 2023. № 2. С. 117-126. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40564 EDN: RHUMYO URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40564
 6. Кухаренко С.В. О специфике обучения русскому языку как иностранному в КНДР // Три века труда, поиска и исследований. Материалы 72-й региональной научно-практической конференции преподавателей и студентов. В 3-х томах. Отв. редактор А.В. Друзяка. Благовещенск, 2023. С. 358-361.
 7. Пак Хи Су. Политика государств Корейского полуострова в области образования (Сравнительный анализ): Дисс... канд. полит. наук: 23.00.02. Владивосток, 2005.
 8. Сон Ж.Г. Интернациональная помощь СССР Северной Корее в области образования (1946-1948) // «Историческая и социально-образовательная мысль», т. 9, №1/2, 2017.
 9. Толорая Г.Д. Россия и проблемы Корейского полуострова на современном этапе. Вестник МГИМО-Университета. 2014;(4(37)):82-91. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2014-4-37-82-91>
 10. Nye, J. S. Soft Power. Foreign Policy, 80, 153–171. <https://doi.org/10.2307/1148580>.

УДК 327.8

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_93

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КНДР

С.В. Кухаренко,
кандидат философских наук,
доцент кафедры
русского языка как иностранного
Благовещенского государственного педагогического
университета

При преподавании иностранных языков в КНДР основной акцент делался на чтении текстов, а не на разговорной речи. Такая практика сложилась, в первую очередь, потому что для понимания технических текстов и изучения западных технологий достаточно было навыков чтения. В сентябре 2014 г. в Университете имени Ким Ир Сена впервые состоялся конкурс по устной речи, что было воспринято едва ли не как переворот в системе образования. В северокорейской «Образовательной газете», освещавшей данное мероприятие, даются четкие методические рекомендации как быстрее и эффективнее освоить чужой язык: «больше читать, писать и заучивать выражения на иностранном языке» [8].

Дать характеристику особенностям методики преподавания русского языка в КНДР – весьма непростая задача ввиду закрытости этой страны. За годы антиковидных ограничений возможности получать информацию из КНДР снизились еще в большей степени. Поэтому составить какую-то картину об образовательном процессе в КНДР представляется возможным лишь на анализе учебных пособий, используемых в Северной Корее. В школах КНДР при обучении русскому языку используется учебный комплекс «Русский язык», авторы Чо Нам Чхоль, Хон Рён Сун, под ред. Кёнсук Пака (1-я средняя школа, средняя школа), состоящий из 4 частей, который был издан в издательстве «Иностранная литература» в Пхеньяне 2011 г. [4].

Диалог, который приводится в 4 части учебного комплекса, по всей видимости, выражает взгляд авторов на методику преподавания русского языка как иностранного:

Разговор с Иваном Петровичем

— Как вы думаете, Иван Петрович, можно выучить иностранный язык быстро?

— Что значит быстро?

— Ну, например, смогу я выучить язык, если я буду учить его два месяца? Я думаю, что самое главное – это выучить слова. Если я буду учить одно слово в минуту, то через час буду знать 60 слов. А через месяц 1500 слов. А в следующий месяц я выучу всю грамматику.

— Нет, Нам Су, думаю, что знать язык – это не значит знать много слов и грамматику. Надо быстро и правильно строить фразы, думать на этом языке.

— А как вы думаете, можно изучить язык самостоятельно?

— Да, конечно, но очень важно заниматься каждый день. У человека, который изучает иностранный язык, нет выходных дней. Очень полезно слушать радио, магнитофон, много читать [12].

Студент Нам Су представляет наивный взгляд на цели и методы изучения иностранного языка. Иван Петрович выражает точку зрения авторов учебника. Цель

изучения достаточно ясно выражена – быстро и правильно строить фразы, думать на иностранном языке. Залог успеха – полное погружение в язык, «у человека, который изучает иностранный язык, нет выходных дней», «постоянно слушать радио, магнитофон, много читать». Тем не менее стоит отметить, что авторы поощряют самостоятельное изучение языка, игнорируя значимость живого общения для развития речевых навыков, в том числе с носителями языка [5].

Действительно северокорейские школы до недавнего времени делали акцент на чтении при овладении языком, уделяя мало внимания устной и письменной речи. Однако в последнее время в учебных заведениях произошли изменения, направленные на усиление важности навыков разговорной речи [11]. В целом анализ учебного комплекса не позволяет сделать вывод, что акцент в нём делается на изучении текстов. Присутствуют множество диалогов, упражнений на отработку речевых образцов. Вопросы дискуссионного характера действительно нет, акцент сделан на репродукцию фраз и предложений [5].

На наш взгляд, репродуктивная деятельность характеризует не только особенности преподавания иностранных языков в КНДР, но и сам ход мыслей северокорейского гражданина, в головы которых вкладываются определенные установки, шаблоны мышления, которые они репродуцируют. Развитие критического мышления в таких условиях исключено. По сути на все вопросы жизни существуют «правильные» и «неправильные» ответы. Отсюда и отсутствие проблемных, дискуссионных вопросов при развитии речевых навыков, изучении гуманитарных дисциплин.

Анализ данного учебного пособия говорит о присутствии в нём ярко выраженного идеологического компонента. Уже на начальных ступенях обучения в диалогах присутствует лексический материал следующего содержания: «Великий вождь Генералиссимус Ким Ир Сен создал идеи сонгун. А политику сонгун начал великий руководитель Маршал Ким Чен Ир. Политика сонгун – наша великая политика», «Самое дорогое слово – это вождь. Наш великий вождь – Генералиссимус Ким Ир Сен. Наш великий руководитель – Маршал Ким Чен Ир» [5]. По-нашему мнению, без подобного компонента учебные пособия по русскому языку просто не были бы допущены к внедрению в учебных заведениях КНДР.

Также в 1 уроке 2 учебника имеется такой текст:

Самое дорогое слово

Ребята, вы второклассники. Вот вы уже учили русские слова. Слова бывают разные. Вот слова: мой отец, моя мать, наш товарищ, сын, дочь, брат, сестра. Они родные слова. Есть ещё вежливые слова: спасибо, пожалуйста, здравствуйте. Есть слова очень важные: наша партия, наша Родина. Но самое великое, самое дорогое слово – это вождь. Наш великий вождь – Генералиссимус Ким Ир Сен. Наш великий руководитель – Маршал Ким Чен Ир.

Отсутствие в коллективе авторов носителей языка не могло не вылиться в наличие ошибок и на страницах учебного комплекса. Приведём лишь несколько из них. Так в первой части учебного комплекса известная скороговорка «Шла Саша по шоссе...» приведена в искаженном виде: Шел Саша по шоссе и сосал сушку Саша шапкой Шишку сшиб. В несовершенном виде употребляются глаголы, которые должны быть употреблены в совершенном виде — «Все 30 букв правильно писали – «отлично»». Папа писал свою автобиографию. Случайно я читал её. Названия стран кндр, китай, россия на картах написаны с маленькой буквы.

Имеется неправильное словоупотребление: Девочка встала на шар. Шар бежал и направо, и налево, и вперёд, и назад. И она бежала вместе с шаром, как летела. Я очень

люблю играть в гейм на компьютере. И так, полное имя состоит из трех частей: имя, отчество и фамилия. Ошибки в окончаниях — «Найдите правильные информации» [5].

Очевидно, что Учебный комплекс «Русский язык», используемый для изучения русского языка в школах КНДР, нуждается в доработке с привлечением российских специалистов, в первую очередь, для исправления существующих ошибок. А также, для внесения реалий современной России в изучаемый текстовый и диалогический материал [5].

Главной стратегической целью обучения иностранным языкам в современной образовательной парадигме является формирование поликультурной языковой личности обучающихся. С.В. Чернышов определяет поликультурную языковую личность как личность, в структуре которой средствами иностранного языка сформирован такой комплекс компетенций, который позволяет ей эффективно осуществлять диалог культур с представителями других лингвокультурных социумов. В качестве ключевых компетенций рассматриваются коммуникативная компетенция в единстве составляющих ее субкомпетенций и межкультурная компетенция. Интегрируя друг с другом, эти компетенции создают основу для формирования и развития личности, способной к эффективному диалогу культур [10; С.101].

Коммуникативная компетенция является способностью осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, которое адекватно аутентичной ситуации общения. В связи с этим, коммуникативный и межкультурный подходы признаны наиболее эффективными в обучении иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному. Коммуникативный подход ориентирует на формирование у обучающихся коммуникативных способностей, которыми владеет носитель языка, а межкультурный подход – на формирование поликультурной языковой личности, выступающей в роли медиатора культур. Названные подходы дополняют друг друга, обеспечивая четкость постановки практической цели современного языкового образования.

Жинкин Н.И. достаточно четко определяет главную задачу речевой практики – совершенствование навыков свободного общения на русском языке в пределах естественных речевых ситуаций, расширение профессионального лексико-фразеологического запаса студентов и формирование у них навыков конструирования связных высказываний в устной и письменной форме, воспитание профессиональной культуры общения [3].

Первой характеристикой устной речи является беглость, и это главная цель учителей в обучении навыкам устной речи. По мнению Азимова, под беглостью понимается коммуникативное качество речи, которое демонстрирует умение и способность к беглым спонтанным высказываниям в соответствии с принципами устной речи, владение различными языковыми средствами [1]. Вторая характеристика правильной устной речи – это точность. Учащиеся должны свободно владеть иностранным языком. Поэтому преподавателю следует уделять особое внимание точности в своем учебном процессе. Учащиеся должны уделять достаточное внимание точности и полноте языковой формы при разговоре, например, сосредоточив внимание на грамматических структурах, словарном запасе и произношении. Добиться точности с точки зрения словарного запаса означает выбрать подходящие слова в подходящих контекстах [10; С.101].

Коммуникативная направленность процесса обучения иностранным языкам не всегда являлась приоритетом отечественных методистов в области преподавания русского языка как иностранного в России. На раннем этапе становления российской

методики обучения русскому языку как иностранному к преподаванию иностранцам русского языка привлекались в основном специалисты по русской филологии, зачастую незнакомые с методикой преподавания иностранных языков, сами не владевшие никаким иностранным языком. Неудивительно, что при обучении иностранцев они так же, как и при обучении русских школьников и студентов, делали акцент на объяснении грамматических правил и теоретических аспектов русского языка.

Методика обучения русскому языку как иностранному имеет свою специфику, однако в целом при обучении русскому языку как иностранному используется тот же комплекс методик, что и при обучении другим иностранным языкам. Система ТРКИ (тестирования на знание русского языка как иностранного), разработанная в России в середине 1990-х годов, стала мощным толчком к унификации критериев оценки сформированности языковых компетенций при изучении русского языка как иностранного с Общевропейскими компетенциями владения иностранным языком. Требования к уровням сформированности языковых компетенций определяют в значительной степени и методику преподавания русского языка.

Стоит отметить, что в последние годы ситуация начинает меняться в лучшую сторону, в основном благодаря переносу как методики преподавания других иностранных языков в методику преподавания РКИ, так и более глубокое целеполагание, понимание задач на разных этапах развития речевой деятельности авторами учебников.

Современная методика основывается на коммуникативном подходе в обучении русскому языку. Формирование коммуникативной компетенции является основной целью обучения русскому языку. Коммуникативные цели определяют содержание, средства и приёмы обучения учебного предмета «Русский язык как иностранный»[9].

Общение осуществляется в виде речевых действий в устной и письменной форме, поэтому главным компонентом содержания обучения следует признать формирование, развитие и совершенствование речевых действий – речевых умений во всех видах речевой деятельности – чтении, аудировании, говорении и письме. Речевые умения формируются на основе языковых знаний – фонетических, лексических, грамматических и речевых навыков [9].

Обучение русскому языку как иностранному имеет важные особенности, отличающие его от обучения родному языку, связанные в первую очередь с тем, что обучающийся не может опираться на навыки практического владения родным языком [7]. На уроках русского языка как иностранного важно развитие всех компетенций: чтения, аудирования, письма и говорения.

Обучение письму важно не только само по себе, хотя и умение иностранного студента правильно излагать свои мысли на бумаге сложно переоценить, в особенности если речь идёт о будущем специалисте-филологе. Развитие грамотной письменной речи тесным образом связано и с правильным произношением слов, и с грамотным построением речи при устных высказываниях.

Таким же образом и навыки аудирования тесно связаны с произносительными навыками. Доцент кафедры РКИ БГПУ Е.В. Дружина в своей статье отмечает, что недостаточная сформированность фонетических навыков обуславливает нарушения звукопроизношения и невнятность речи, неразличение на слух акустически похожих фонем, пропуск либо перестановку звуков в словах. Проблемы в овладении фонетической стороной изучаемого языка препятствуют овладению навыками чтения и письма [2].

Развитие речи – самая важная задача при овладении русским языком как иностранным. В целом при обучении русскому языку как иностранному используется тот же комплекс методик, что и при обучении другим иностранным языкам.

Применение методов обучения другим иностранным языкам при обучении русскому языку как иностранному дало мощный толчок развитию методики преподавания РКИ. На уроках русского языка как иностранного важно развитие всех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, письма и говорения. Они тесно связаны друг с другом, развитие одной компетенции влияет и на развитие остальных. Однако именно развитие речи является приоритетным.

Северокорейские подходы к преподаванию РКИ сформировались в изолированной и высоко идеологизированной среде. Поэтому существует разница между общепринятыми мировыми тенденциями в методике преподавания иностранных языков, и РКИ, в частности, и подходами к преподаванию РКИ, характерными для учебных заведений КНДР. К недостаткам методики преподавания РКИ в КНДР можно отнести низкую степень коммуникативного подхода, превалирование репродуктивной речевой деятельности над продуктивной. При совершенствовании методики преподавания северокорейским обучающимся особое внимание следует уделить коммуникативному подходу.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448с.
2. Дружина Е.В. Ван Ю. Роль фонетической разминки в изучении китайскими студентами русского языка как иностранного // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского. 2020. № 20. С. 265-269.
3. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся. М., 2006.
4. Кухаренко С.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного в школах КНДР (на основе анализа учебного комплекса «Русский язык») // Педагогика и просвещение. 2023. № 2. С. 117-126. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40564 EDN: RHUMYO URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40564
5. Кухаренко С.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного в школах КНДР (на основе анализа учебного комплекса «Русский язык») // Педагогика и просвещение. 2023. № 2. С. 117-126. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40564 EDN: RHUMYO URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40564
6. Кухаренко С.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного в школах КНДР (на основе анализа учебного комплекса «Русский язык») // Педагогика и просвещение. 2023. № 2. С. 117-126. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.40564 EDN: RHUMYO URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40564
7. Лосева И.Э. Особенности работы с лексическим материалом на начальном этапе обучения РКИ в вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 6-1 (45). С. 147-150.
8. Почему для северокорейцев русский язык стал важнее китайского и японского // Smotrim.ru. URL: <https://smotrim.ru/audio/1484996> (Дата обращения 25.02.2023).
9. Пугачёв И.А. Карапетян Н.Г. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: учебное пособие / И. А. Пугачев, Н. Г. Карапетян. М.: РУДН, 2018.
10. Чернышов С.В. Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник / С.В. Чернышов, А.Н. Шамов. М.: КНОРУС, 2022. С.101.

11. N.K. stresses foreign language education // The Korean Herald. URL: <https://www.koreaherald.com/view.php?ud=20141006000800> (Accessed April 24, 2023).
12. Russian language (1st secondary school, secondary school) / Ed. Kyungsuk Park. Part 4. Publisher: Foreign Literature, Pyongyang, 2011.

УДК 821.161:82.0

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_99

СТАНОВЛЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ XVIII ВЕКА

М.К. Малиновская,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры
русского языка как иностранного
Благовещенского государственного педагогического
университета

Первым русским журналом, в котором появились поэтические сочинения, стали «Ежемесячные сочинения, к пользе и увеселению служащие» (1755-1764), издававшиеся при Академии Наук. Идея подобного журнала родилась у Михаила Михайловича Ломоносова. Он мечтал, в первую очередь, о регулярной периодической печати научных трудов, отчетов академиков, научно-популярных статей. «Весьма бы полезно и славно было нашему Отечеству, когда бы в Академии начались... периодические сочинения; только не на таких бумажках по одному листу, но повсямесячно или по всякую четверть, или треть года, дабы одна или две-три материи содержались в книжке, и в меньшем формате, чему много имеем примеров в Европе, а из которых лучшим последовать, или бы свой применяясь выбрать можно» [1, с. 238-239]. Письмо было отправлено И.И. Шувалову, который одобрил и поддержал предложение ученого.

Первым редактором «Ежемесячных сочинений, к пользе и увеселению служащих», к неудовольствию Ломоносова, стал Федор Иванович Миллер (Герхард Фридрих Миллер). Редактор отбирал, одобрял или отклонял материал, редактировал присылаемые сочинения. Миллер выступил против цензуры, хотя за нее высказывался Ломоносов. После некоторых споров большинство академиков приняли сторону Миллера. В предисловии первого номера Ломоносов все же предупредил «сочинителей», что «для сохранения благопристойности и для отвращения всяких противных следствий вноситься не будут сюда никакие явные споры или чувствительные возражения на сочинения других, ниже иное что с обидою написанное против кого бы то ни было» («Ежемесячные сочинения», 1755, январь). Здесь же Миллер согласился с «призывом к благоразумию авторов» и предложил примерные разделы будущего журнала:

«Итак предлагаемы будут здесь всякие сочинения, какие только обществу полезны быть могут, а именно: не одни только рассуждения о собственно так называемых науках, но и такие, которые в экономии, в купечестве, в рудокопных делах, в мануфактурах, в механических рукоделиях, в архитектуре, в музыке, в живописном и резном художествах, и в прочих какое ни есть новое изобретение показывают или к поправлению чего-нибудь повод подать могут» («Ежемесячные сочинения», 1755, январь).

Как видим, журналу отводилась, в первую очередь, познавательная-дидактическая роль. «Увеселение», то есть поэзия, уходила на второй план. В дальнейшем мы видим, что из 100-150 страниц журнала лишь 15-20 были отведены литературным сочинениям.

Итак, с 1755 года в Петербурге стал выходить первый в России ежемесячный научно-популярный и литературный журнал. Он быстро стал популярным, в месяц издавалось, по разным сведениям, от 1250 до 2000 экземпляров. Для середины XVIII века это было хорошим показателем. Гонорар авторы не получали, но, чтобы их поощрить за сотрудничество, неакадемикам в подарок вручались экземпляры, переплетенные в праздничные кожаные обложки.

Под названием «Ежемесячные сочинения, к пользе и увеселению служащие» журнал выходил 3 года. В 1758 году название меняется: «Сочинения и переводы, к пользе и увеселению служащие», а с 1763 по 1769 годы – «Ежемесячные сочинения и известия об ученых делах», так как был включен в редакцию отдел «Известия о ученых делах».

В журнале «Ежемесячные сочинения» было несколько разделов: по истории России, разным наукам, экономике и др., но мы кратко остановимся на литературном, в котором печатались критические статьи и стихотворения разных жанров. Уже в первом номере завязалась полемика между представителями «гражданской» (М. Ломоносов) и «легкой» поэзии (А. Сумароков и его последователи). В анонимном «О качествах стихотворца рассуждении», осуждаются поэты «легких» жанров, – мадригалов, любовных песен, сатир и т.п., то есть именно тех, которыми увлекались Сумароков, Елагин, Свистунов и близкие им по духу дворяне. Анонимный автор требует заняться науками, в частности, изучением грамматики, чтением духовных книг и сочинением поучительных поэм, которые принесут пользу «российскому юношеству».

В ответ на «Рассуждения» в июле выходит статья И.П. Елагина «Автор», резко осуждающая творчество Ломоносова и намекающая, что автором первого «пасквиля» является не кто иной, как сам Ломоносов. Елагин в довольно резкой манере критикует дидактический тон произведений поэта, его строгие правила, стиль. Ломоносов и в дальнейшем придерживается своих взглядов на литературу, относя «дворянскую» к «низкой», «не полезительной» поэзии. Полемика эта выходит далеко за рамки «Ежемесячных сочинений».

Если обратиться непосредственно к печатавшимся в журнале поэтам, то в «Ежемесячных сочинениях» находим стихотворения А.П. Сумарокова, В.К. Тредиаковского, М.М. Хераскова, А.А. Ржевского, А.А. Нартова и других как уже известных, так и только начинающих авторов. Среди многочисленных сочинителей обращает на себя внимание имя забытого в наши дни поэта Алексея Андреевича Ржевского (1737-1804). Его стихи заметно выделялись среди других маститых авторов того времени. Ржевский любил играть с читателями, поражать их необычными строфами, ритмикой стиха или даже одами, написанными односложными словами. Экспериментировал в жанрах элегии, сонета, стансов, мадригалов, анакреонтических од, эпиграмм, рондо и др. По праву его можно назвать поэтом-новатором в области стихосложения. Например, рондо «Не лучше ль умереть...» или «Сонет, заключающий в себе три мысли», можно читать слева направо, справа налево, одну строфу или все стихотворение целиком. При этом смысл сочинения каждый раз получается разный.

Сонет, заключающий в себе три мысли
Вовеки не пленюсь красавицей иной;
Ты ведай, я тобой всегда прельщаться стану,
По смерть не пременюсь; вовек жар будет мой,
Век буду с мыслью той, доколе не увяну.

Не лестна для меня иная красота;
Лишь в свете ты одна мой дух воспламенила.

Скажу я не маня: свобода отнята –
Та часть тебе дана о ты, что дух пленила!

Быть ввек противной мне, измены не брегись,
В сей ты одна стране со мною век любись.
Мне горесть и беда, я мучуся тоскою,

Противен мне тот час, коль нет тебя со мной;
Как зрю твоих взор глаз, минутой счастлив той,
Смущаюся всегда и весел, коль с тобою [3].

Впрочем, тематика поэзии Ржевского не выходила за пределы модной в то время «дворянской» лирики. Он был последователем своего учителя А. Н. Сумарокова. Созвучна ему и поэзия Михаила Михайловича Хераскова, особенно темы жизни, смерти, бренности земного существования, несчастной любви, темы, характерные для творчества масонов. Позже молодой человек вливается в ряды «вольных каменщиков» и даже становится руководителем одной из масонских лож. Идейная опустошенность приводит к тому, что Ржевский весь свой творческий пыл направляет на форму стихотворений, практически перестав обращать внимание на их содержание.

Вспыльчивый по своей натуре Ржевский часто ввязывался в полемику со своими оппонентами. Он не жалел резких слов, описывая недругов, называл их то блохами, то клопами:

Я лёг вчера спать.
Клоп ночью к сонному ко мне влез на кровать
И стал меня кусать
И спать мешать;
Хотя не больно он кусает,
Да очень дурно он воняет.
Вонь часто больше нам и боли докучает.
У нас таких клопов довольно здесь бывает (Сатира «Клоп») [2].

Именно из-за своей несдержанности и дерзости Ржевский стал невольным виновником введения жесткой цензуры для «Ежемесячных сочинений». В февральском номере журнала за 1759 год были напечатаны анонимные стихи, восхваляющие талант и красоту итальянской актрисы Либера Сакко. На первый взгляд безобидный сонет, вызвал неудовольствие Елизаветы Петровны, которая очень не любила, если в печатном издании хвалили не ее, а какую-либо другую женщину. Ржевский открыто восхищается актрисой:

Когда ты, Либера, что в драме представляешь
В часы те, что к тебе приходит плеск во уши,
От зрителей себе то знаком принимаешь,
Что в них ты красотой зажгла сердца и души.
Далее идет хвала таланту, фигуре, грации, глазам, нежному лицу, пленительной красоте Сако. Особенно задели императрицу слова:
...Хоть неких дам язык клеветет тя хулою,
Но служит зависть их тебе лишь похвалою:
Ты истинно пленять сердца на свет рождена.

Елизавета Петровна приняла эти слова на свой счет. Про жестокое отношение императрицы к красивым женщинам, ходили легенды. Она могла приказать обрить неугодную ей красавицу, если видела, что у той волосы красивее, чем у нее самой, могла заставить надеть шутовскую одежду на балу, осыпать мукой и так далее. По приказу уязвленной царицы во дворец был срочно вызван редактор журнала Федор Иванович Миллер, у которого потребовали объяснений по поводу «возмутительного» сонета. Миллер пообещал выяснить имя автора, хотя прекрасно знал, кто это, и в дальнейшем следить, чтобы в его журнале больше не было подобных сочинений. Из непроданных экземпляров срочно вырезали «неприличный» стих, а на его место вклеили другой. Итог скандала – введение цензуры. С этого момента все без исключения сочинения подвергались пристальной проверке.

Ржевский не был наказан. Он продолжил печататься в «Ежемесячных сочинениях», а позднее и в других журналах. Известно о более 200 его стихотворений. После появления первого частного литературного журнала А. П. Сумарокова «Трудолюбивая пчела», Ржевский печатается в нем, а также в «Полезном увеселении» и «Свободных часах» М. М. Хераскова и др. Отдельным изданием стихи Ржевского не выходили. В конце XVIII века Ржевский практически отходит от литературной деятельности, становится одним из руководителей масонской ложи, занимает видные государственные посты.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Ломоносов М.В. Переписка. 1737-1765 / сост. подгот. текста и прим. Г.Г. Мартынова; под ред. Б.А. Градовой. – М.: Ломоносовъ, 2010. – С. 238-239.
2. Ржевский А. Сатира Клоп [Электронный ресурс]. URL: <https://facetia.ru/node/4898#f35>(Дата обращения: 02.03.2024).
3. Ржевский А. Сонет, заключающий в себе три мысли [Электронный ресурс]. URL: <https://www.beesona.pro/stihi/rzhevskiy/19884/> (Дата обращения: 02.03.2024).



МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

УДК 372.893

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_103

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ НОВОГО ЕДИНОГО УЧЕБНИКА ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ ЗА 11 КЛАСС

Д.Р. Скатов,

учитель истории и обществознания
«Алексеевской гимназии города Благовещенска»,
преподаватель кафедры
всеобщей истории философии и культурологии
Благовещенского государственного педагогического
университета

Современная система образования меняется довольно динамично. Это обусловлено новыми вызовами времени, которые так или иначе необходимо решать в рамках реализации внутренней политики Российской Федерации. Одним из таких вызовов стало увеличение количества исторических фальсификаций, недостаточное внимание формированию исторического сознания и исторической памяти у школьников [3, с. 131].

В свою очередь, эти вызовы было необходимо решать здесь и сейчас, особенно в условиях сложившейся геополитической обстановки. Одним из наиболее важных принятых решений стало внедрение в образовательную систему единого учебника по истории.

В данной работе за основу взят учебник за 11 класс, практические методы реализации данного учебника апробированы на учащихся 11 класса, в 2023-2024 учебном году.

Перед тем, как перейти непосредственно к тексту учебника, стоит упомянуть о некоторых трудностях и аспектах, с которыми столкнулся автор в ходе исследования:

1) На данном этапе, учебник только начинает внедряться в образовательную систему, поэтому вполне справедливо можно сказать, что данный этап в обучении истории в школе – переходный.

2) УМК новой разработки на данный момент включает в себя учебники по Всеобщей истории за 10 и 11 классы, учебники по Истории России за 10 и 11 классы, и атлас сразу для двух лет обучения.

3) На данный момент в помощь учителю могут послужить только перечисленные выше пособия. Никаких других пособий (поурочных разработок, контурных карт и т.д.) нет.

4) Учебники доступны только в формате «базового уровня». Углубленный уровень находится в разработке, что создаёт дополнительные трудности при работе с обучающимися профильных классов.

5) Исследование проводилось на базе «Алексеевской гимназии города Благовещенска» в параллели (всего 3) 11-х классов, два из которых углубленно изучают историю.

Итак, переходим непосредственно к учебнику. Опираясь на сведения из учебного пособия Петровой Л.В. можно дать характеристику школьного учебника по истории.

Учебник – основной источник знаний и основное средство обучения, на которое опирается учитель. В нем излагаются основы науки в соответствии с возрастом учащихся, уровнем их подготовки, познавательными возможностями. Основное назначение учебника заключается в том, чтобы обеспечивать целостность научных знаний по предмету, систематизацию основных положений науки, органическую связь теории с практикой.

Учебник должен соответствовать школьной программе по предмету, т. к. он обеспечивает ее реализацию в учебном процессе. Учебник в нашем исследовании соответствует учебной программе по истории за 11 класс.

Учебник истории состоит из ряда компонентов:

а) текст: основной (тексты параграфов), дополнительный (отрывки из литературных произведений, тексты под рубрикой «Это интересно», небольшие тексты к некоторым иллюстрациям), пояснительный (сноски, названия иллюстраций);

б) внетекстовые компоненты: аппарат организации усвоения (система вопросов и заданий после каждого параграфа и после каждой темы), иллюстративный материал (картины, портреты, фотографии, рисунки, карты, схемы, хронологическая таблица), аппарат ориентировки (оглавление, заголовки тем, номера и названия параграфов, условные обозначения; выделенные в тексте даты и понятия)[4, с. 45].

Структура учебника определяется системой отбора фактов. Учебник делится на главы и параграфы. Каждый параграф имеет целостный законченный сюжет, они одинаковы по объему (примерно три страницы) число их соответствует урокам за год. В нашем примере мы сталкиваемся с определёнными особенностями внедрения нового учебника, указанными выше [3].

Новый учебник состоит из введения, двух глав (логическое разделение по хронологии до и после распада СССР – всего 37 параграфов), заключения, словаря терминов и перечня дат. В конце учебника приводятся дополнительные ресурсы для самостоятельного углубленного изучения курса.

Мы предлагаем рассмотреть по описанной выше структуре один из параграфов № 34-35. Название параграфа – «Внешняя политика в начале XXI века. Россия в современном мире». Во всех параграфах примерно одинаковая структура элементов[2, с. 372-382].

Сразу после темы нас встречает внетекстовый компонент – главный вопрос параграфа, предваряющий изучение темы. Следом идут фотографии, с подписями, а также основные термины и понятия параграфа. Чуть ниже – небольшая синхронистическая таблица с датами из отечественной и зарубежной истории.

Далее начинается основной текст. Текст разбит на пункты и периодически сопровождается иллюстрациями с подписями. Под иллюстрациями и в конце пункта всегда есть один или несколько обобщающих вопросов для закрепления. В самом тексте наиболее важные даты, события, персоналии выделяются жирным шрифтом.

В конце параграфа иногда можно встретить из рубрики «Дополнительная информация», после чего идут вопросы к тексту в этой рубрике. Далее подводятся итоги изученного параграфа и начинается рубрика «Вопросы и задания». Довольно интересно, что в рубрике вопросов и заданий всегда встречаются задания на синхронизацию курсов истории России, а если тема параграфа располагает к этому – то и задания по региональной истории.

После указанных материалов нас вновь встречают задания для работы с понятиями и хронологией. Следом за ними – работа с источником, к которому тоже предусмотрены различные вопросы и задания.

В конце параграфа нас всегда ждёт однотипное задание – «Сформулируйте ответ на главный вопрос параграфа и обоснуйте его 2-3 аргументами».

Что же до содержания – в учебнике достаточно большое внимание уделяется воспитательному потенциалу отечественной истории. Во многом, период с 1945 по 1991 годы отражается в среднем с тех же позиций, что и в большинстве учебников предшествующего периода. Но после 1991 года внимание акцентируется на противоречивых процессах внутри страны, выделяются конкретные причины происходящих и по сей день кризисов. Большое внимание уделяется взаимоотношениям России и других стран, с акцентом на дружелюбную позицию РФ по многим вопросам.

Не остаются без внимания провокационные и агрессивные действия Западных держав по отношению к нашей стране. В частности, описывается роль западных служб в распаде СССР, в последующем кризисе и в формировании у самих россиян негативного отношения к своей Родине. Всё это призывает учащихся к трезвой оценке происходящих в современном мире событий, позиций наших лидеров и лидеров Запада, а также воспитанию в наших учащихся традиционных духовно-нравственных ценностей, в частности, патриотизма.

В целом, исходя из опыта практической реализации курса Истории в 11 классе, учебник составлен и структурирован довольно интересно. Он помогает учителю в проведении уроков, обладает высоким воспитательным и информационным потенциалом. Сложности, описанные в начале статьи, проявились при работе в классах с углубленным изучением истории.

По программе предусмотрено 136 часов за год, из которых 78 отводятся на изучение Истории России 1945-2022 гг. В учебнике 37 параграфов, что само собой подразумевает растягивание материала в тексте. Помимо этого, в учебнике нет учебных материалов, предусмотренных для изучения региональной истории, которая находит отражения в рабочей программе курса.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что новый единый учебник является необходимой данностью в современных реалиях. Но для более успешной реализации образовательных программ необходимы дополнительные материалы в УМК по предмету, а также выпуск учебника углубленного уровня.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: Практическое пособие для учителей. М.: Владос, 1999.
2. Мединский В.Р., Торкунов А.В. История России 1945 год – начало XXI века: 11 класс, базовый уровень. М.: Просвещение, 2023.

3. Осипов О.В. Ревизионизм отечественной истории как феномен переходного периода: от вольнодумства к государственному контролю // Вестник экспертного совета. 2022. –№ 1 (28). С. 126-132.
4. Петрова Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

УДК372.891

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_107

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЭКОНОМИКО- ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ЦИКЛА: ВЗГЛЯД ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Т.Г. Алексеева,

кандидат географических наук,

доцент кафедры географии

Благовещенского государственного педагогического
университета

Экономическая и социальная география является одной из двух важнейших «ветвей» географической науки. Учебный план по направлению подготовки Педагогическое образование, профилю «География» предполагает изучение таких дисциплин экономико-географического цикла как: «Основы экономики и технологии важнейших отраслей хозяйства», «Общая экономическая и социальная география», «Экономическая и социальная география мира», «Экономическая и социальная география России», «Экономическая и социальная география Дальнего Востока», «География СНГ и Балтии» и др.

Изучение этих дисциплин имеет огромное значение в процессе формирования профессиональных компетенций, прежде всего ПК-2 Способен осуществлять педагогическую деятельность по профильным предметам (дисциплинам, модулям) в рамках программ основного общего и среднего общего образования, через следующие индикаторы:

- ориентируется в научных теориях и концепциях современной географии;
- способен видеть географический облик современного мира в единстве и многообразии;
- выявляет взаимосвязи природных, экономических и социальных компонентов в географических комплексах разного ранга;
- анализирует факторы организации и эффективность деятельности отраслей хозяйства;
- выявляет особенности экономико-географического положения, природно-ресурсного потенциала, населения регионов и отдельных стран зарубежного мира;
- анализирует территориально-отраслевую структуру хозяйства регионов и стран зарубежного мира;
- способен анализировать геодемографическую ситуацию, выявлять особенности демографической политики различных стран мира.

Социально-экономическая география имеет одно важнейшее отличие от физической географии: она изучает процессы, обладающие большой динамичностью. Стремительные социально-экономические изменения в мире обуславливают быстрое

изменение территориальной организации общества, факторов размещения и особенностей развития отраслей экономики, расстановки политических и экономических сил.

Вхождение России в рыночную экономику повлекло за собой появление новых форм собственности, смену механизмов экономического регулирования, развитие предпринимательства. Эти процессы определили новый социальный заказ образовательным организациям со стороны общества.

Недостаточность экономико-географических знаний у школьников и студентов может создавать сложности в процессе развития любого современного общества. Это обусловлено необходимостью развития у обучающихся географических и экономических знаний и навыков применения этих знаний в реальной жизни. Представляется, что без овладения подобными компетенциями невозможна успешная деятельность в современном мире [1].

Специалисты неоднократно подчеркивали особую важность изучения экономической географии на современном этапе развития общества и образования. Большинство вузов, осуществляющих подготовку по востребованным экономическим наукам, в качестве приемных испытаний принимают результаты ЕГЭ по обществознанию, а географию сдают немногие выпускники [2]. Педагогические вузы, готовящие будущих учителей географии, не ставят в число приоритетных результаты экзамена по профильному предмету, учитывая факт непопулярности ЕГЭ по географии среди будущих абитуриентов, и предлагают альтернативные варианты (ЕГЭ по истории, иностранным языкам и т.п.).

В результате, по окончании школы многие выпускники имеют невысокий уровень географических знаний, что подтверждают результаты мониторингов уровня знаний по базовым предметам, проводимых ФГАОУ ДПО «Академией Минпросвещения России» совместно с ФГБУ «Федеральным институтом оценки качества образования» по поручению Минпросвещения России. При этом именно экономико-географические вопросы и задания зачастую вызывают большие затруднения.

К таким заданиям относятся те, что направлены на проверку умения географического анализа и интерпретации разнообразной информации, которыми владеют первокурсники, обучающиеся по профилю «География». Например, по результатам мониторинга 2022 года, менее 40% студентов смогли дать верный ответ на следующие задания: «Климатические изменения на Земле происходят очень быстро. К настоящему времени средняя температура воздуха на нашей планете увеличилась на 1 °С по сравнению с доиндустриальной эпохой. По мнению учёных повышение температуры воздуха ещё на 1 °С приведёт к крайне неблагоприятным социально-экономическим последствиям, включая невиданные ранее в истории массовые миграции населения. Назовите звенья цепочки связей между повышением среднепланетарной температуры воздуха на Земле и возможными массовыми миграциями населения» или «В последние десятилетия в Литве существенно снизилась рождаемость и наблюдается естественная убыль населения. Правительство страны считает, что сложившаяся ситуация может породить серьёзные социально-экономические проблемы для страны. Назовите звенья цепочки связей, между уменьшением рождаемости населения и возможными социально-экономическими проблемами».

Менее 35% студентов первого курса справились такими заданиями на сформированность системы знаний о проблемах взаимодействия географической среды и общества как: «В последние годы в мире в целях сдерживания наблюдаемых климатических изменений активно разрабатываются технологии использования водорода в качестве топлива в различных отраслях. Водород производят из воды

методом электролиза или из ископаемых видов топлива. При обсуждении этого вопроса все учащиеся были единодушны в мнении, что использование водорода в качестве топлива будет способствовать сдерживанию глобального потепления. Но при этом одни учащиеся считали, что само производство водорода будет препятствовать его сдерживанию, а другие не были с ними согласны, утверждали, что и производство водорода не будет препятствовать сдерживанию глобального потепления. Приведите по одному аргументу в защиту каждой из точек зрения» или «При обсуждении вопроса о способе утилизации твёрдых коммунальных отходов (ТКО) мнения учащихся разделились. Одни учащиеся считали, что положительным для окружающей среды будет хранение ТКО на полигонах (с дальнейшей переработкой на мусороперерабатывающих заводах), а другие придерживались мнения, согласно которому положительным для окружающей среды будет утилизация ТКО путём их сжигания на мусоросжигательных заводах. Приведите по одному аргументу, опровергающему каждую из этих точек зрения».

Формулировка каждого задания предполагает наличие у недавних выпускников школ сформированных аналитических умений и навыков построения логических цепочек в размышлениях. Однако результаты мониторинга показывают недостаточный уровень таких умений и навыков. В результате у студентов, обучающихся по профилю «География», изучение дисциплин экономико-географического цикла на первоначальном этапе обучения сопряжено со сложностями ввиду недостатка школьных знаний, умений и навыков. Но и в процессе обучения в вузе студенты сталкиваются с проблемами при изучении экономико-географических дисциплин.

Преподавание дисциплин экономико-географического цикла осуществляется автором статьи на протяжении длительного периода времени. Накопленный опыт позволяет сделать определенные выводы о сложностях обучения и их причинах. Остановимся на наиболее значимых.

Первая сложность заключается в частом нарушении логики экономико-географической характеристики любой территории. Это обусловлено недостаточным пониманием студентами причинно-следственных связей, которые лежат в основе типового плана ЭГХ. Наблюдается бессистемность изложения материала при выполнении заданий с формулировкой «Дайте экономико-географическую характеристику...», несмотря на постоянное акцентирование внимания о необходимости продемонстрировать логику связей при изучении экономико-географического положения, историко-географических особенностей развития, природно-ресурсного потенциала территории, географии населения и хозяйства. Зачастую студенты, даже с высоким уровнем фактических знаний, нарушают данную последовательность.

Вторая сложность заключается в обширности фактического материала, прежде всего обилии статистических данных, который к тому же быстро теряет актуальность. Это требует наличия сформированных умений анализировать цифровые данные разными способами (построение графиков и диаграмм, картосхем и картодиаграмм, письменные и устные выводы и т.п.).

Третья сложность – обширная географическая номенклатура, направленная на изучение политической карты мира, государственного устройства стран, этнического состава населения стран, территориального раздела мира колониальными империями, административно-территориального устройства, географии населения и хозяйства России и др. Изучение номенклатуры сопряжено с индивидуальными особенностями памяти студентов и для определенной части обучающихся представляет большую проблему.

Четвертая сложность связана с трудностями в восприятии обучающимися обширного теоретического материала, с которым они знакомятся по мере изучения дисциплин экономико-географического цикла.

Среди студентов третьего и пятого курсов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование, профиль «История», профиль «География», был проведен опрос, включавший пять вопросов о достоинствах СЭГ, сложностях ее изучения и методике преподавания.

Студенты 3 курса при ответе на вопрос «Какая ветвь географии Вам нравится больше?» разделились на две равные группы, большинство старшекурсников отдали предпочтение социально-экономической географии (Рис. 1). Думается, это объясняется особенностями построения учебного плана: на третьем курсе студенты лишь начинают изучать дисциплины экономико-географического цикла, тогда как на пятом курсе эти дисциплины преобладают.

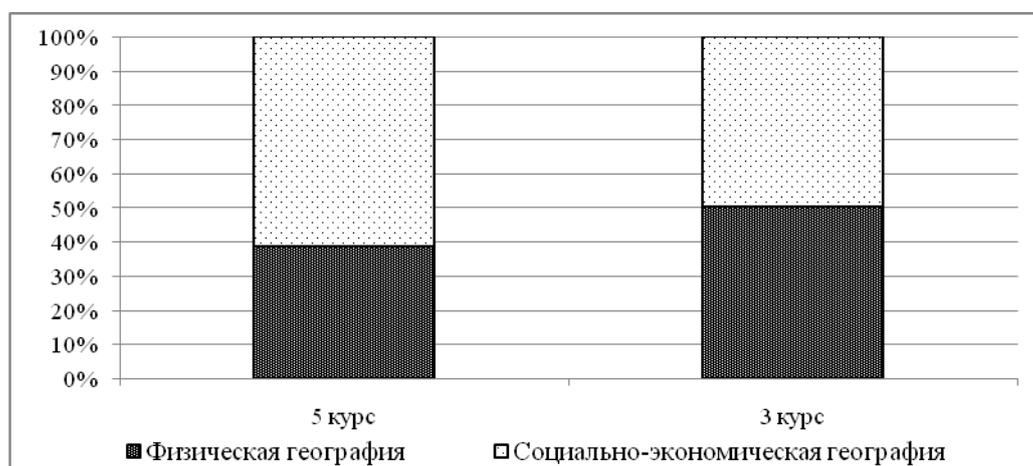


Рисунок 1 – Результаты ответов на вопрос «Какая ветвь географии Вам нравится больше?»

При анализе ответов на первый и второй вопросы прослеживается определенная закономерность. Отвечая на вопрос «Какую ветвь географии Вам сложнее осваивать?» ответы респондентов распределились следующим образом: 2/3 студентов третьего курса указали экономическую и социальную географию, а большая часть студентов пятого курса – физическую географию; по одному человеку из каждой группы отметили оба варианта ответа (Рис. 2). Это позволяет сделать вывод о том, что имеющиеся сложности с изучением дисциплин одного из направлений географической науки обуславливают формирование предпочтений к тому или иному циклу дисциплин географии.

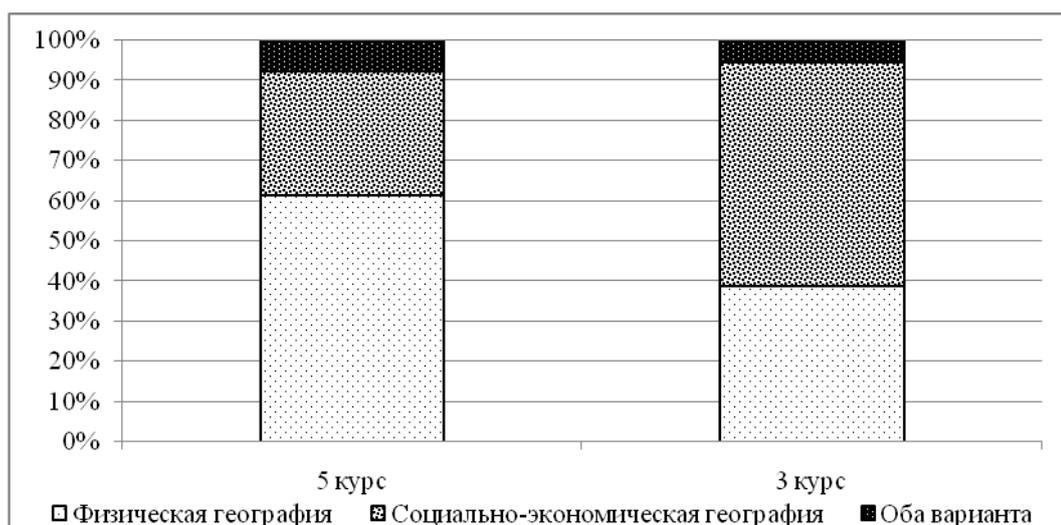


Рисунок 2 – Результаты ответов на вопрос «Какую ветвь географии Вам сложнее осваивать?»

Третий вопрос был сформулирован следующим образом: «Каковы, на Ваш взгляд, важнейшие достоинства СЭГ?». Варианты ответов были разными, но суть имели схожую:

- «актуальность, крепкая привязка к действительности, СЭГ дает ключ к пониманию проблем и причинно-следственных связей реальности, что дает возможность их объяснить взвешенно»;

- «благодаря дисциплине понимание закономерности происходящей в мире ситуации»;

- «помогает сориентироваться на будущую перспективную отрасль; помогает критически ориентироваться в социальном пространстве, что формирует гражданскую позицию»;

- «формирует представление о мире, в котором мы живем»;

- «всегда актуальная информация, которая отражает события современности; если что-то происходит в мире, это можно разобрать на СЭГ». Это дословные ответы студентов-пятикурсников.

Ответы студентов третьего курса имели существенную привязку к дисциплинам, которые изучаются в 5-6 семестрах – «Общей экономической и социальной географии» и «Экономической и социальной географии зарубежных стран»:

- «изучение экономики государств современности, что позволяет осознать то, как работает современное общество, на которое экономика оказывает огромное влияние»;

- «изучение стран, их социальные и экономические особенности, геополитическая система мира и ее устройство»;

- «понимание взаимоотношений государств и их роль в мире»;

- «изучение социально-экономической географии дает понимание главных процессов окружающего мира, т.к. «география – мост между природой и обществом» (Баранский)»;

- «очень сильно связана с историей, что помогает в ее понимании».

Ответы студентов обеих групп на вопрос «С какими сложностями Вам пришлось столкнуться при изучении СЭГ» были схожи:

- «большое количество теории»;

- «множество цифр, которые могут с ходом времени меняться и нужно запоминать все заново»;

- «... среди такого количества материала, составляя конспект, не знаешь, за что ухватиться, чтобы конспект рационально укоротить»;
- «большой объем постоянно меняющейся информации»;
- «слишком много стран, путаешься в специализации, много отраслей, политическое устройство»;
- «множество союзов (экономических), экономические понятия и структура экономики»;
- «большой объем информации, который нужно разложить по полочкам головного мозга (уметь анализировать и сопоставлять информацию)».

На вопрос «Что бы Вы изменили в методике преподавания дисциплин СЭГ» студенты дали такие варианты ответов:

- «более подробный разбор всех теорий, упрощение каких-то понятий»;
- «чуть меньше теоретического базиса, больше наглядности (карты, стрелочки)»;
- «больше практических занятий, меньше теоретического материала»;
- «больше лекций, так как существует сложность «добычи» материала»;
- «сдавать экзамен блоками»;
- «... возможно, сделал бы ставку на максимальную доступность изложения, чтоб до каждого дошло»;
- «ничего, кроме увеличения времени на дисциплины».

Последний вопрос был включен в опросник с целью внесения изменений в применяемые методы и приемы преподавания дисциплин экономико-географического цикла. И часть ответов респондентов дает возможность задуматься о необходимости применения большего количества наглядного материала (в дисциплинах «Общая экономическая и социальная география» и «Экономическая и социальная география зарубежных стран»), внести изменения в форму текущего контроля по дисциплинам СЭГ.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Хаялеева А.Д. Роль естественно-географических дисциплин в формировании экономико-географической компетентности обучающихся// Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69/3. С. 291-294
2. Родионова И.А. Холина В.Н. Курс «Экономическая география» в вузах в контексте проблемы формирования профессиональных компетенций экономистов // Вестник Финансовой Академии. 2010. № 5. С. 46-51

УДК372.891

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_113

ПРИЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОГО НАСЫЩЕНИЯ ПОЛЯ ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ГЕОЛОГИИ

В.Г. Козак,

старший преподаватель кафедры географии
Благовещенского государственного
педагогического университета

Память человека — это уникальное хранилище информации и знаний, которые он накопил, опора мышления и важнейшее средство, которым оно оперирует. Память человека и его мышление образуют единую систему: развитие мышления невозможно без памяти, но и развитие памяти, ее улучшение тоже невозможны без развитого мышления, без совершенствования его аппарата. Отсюда следует, что развитие памяти студента играет важнейшую роль с точки зрения эффективности его обучения и развития его мышления [3,4].

Очень часто при изучении специализированных дисциплин, таких как геология, студенты-бакалавры сталкиваются с проблемами запоминания и трудностями вспоминания. Причинами этого являются временные проблемы с психикой, вызванные утомлением из-за изменения системы обучения, увеличением интенсивности жизнедеятельности, необходимостью запоминать большие объемы информации в короткий срок и держать их в оперативной памяти. Эти проблемы усугубляются активным процессом информатизации науки, образования, быта и жизнедеятельности [3,4].

Нейрофизиологи считают, что среднестатистический человек в своей жизнедеятельности использует около 4% ресурсов мозга, но при этом даже студенты часто жалуются, что в результате напряженной умственной работы у них возникает головная боль, что свидетельствует скорее всего о переутомлении. Подобное особенно ярко проявляется у студентов в период подготовки к экзаменам и зачетам, когда возникает необходимость запоминать и держать в памяти большие объемы информации.

В настоящее время есть глобальная компьютерная сеть, помогающая вспомнить забытое или вообще не держать в памяти большие объемы данных. Но традиционно обучение ориентировано на то, чтобы обучаемый усваивал, знал и помнил учебный материал, не обращаясь к такой информационной поддержке. Поэтому в настоящее время наиболее остро стоит вопрос о разработке приемов развития памяти студента в процессе обучения и это серьезнейшая психолого-педагогическая проблема [3,4].

В современной психофизиологии принято подразделять виды памяти, характерные для человека, на:

- двигательную (связанную с запоминанием и воспроизведением движений);
- образную (сферой которой является запоминание чувственных образов предметов, явлений и их свойств (в зависимости от типа анализатора, принимающего сигналы, образную память делят на зрительную, слуховую, осязательную и т.д.);
- смысловую (связанную с запоминанием, узнаванием и воспроизведением мыслей, понятий, умозаключений и т.д.);

- эмоциональную память (ответственную за запоминание и воспроизведение чувственных восприятий совместно с вызывающими их объектами);

- логическая память;

- ассоциативная память [3,4].

Исследования показали, что у одних людей лучше развито логическое мышление, у других - образное, поэтому им соответствует память - логическая или же образная. Редко встречаются люди с фотографической памятью, способные с одного взгляда запомнить образ, цифровые или иные данные. Это свидетельствует о том, что приемы запоминания каждый студент должен подбирать индивидуально, с учетом особенностей своей памяти [3,4].

Достаточно давно известно, что в развитии памяти наиболее эффективны средства наглядности, поэтому при изучении геологии можно рекомендовать, прежде всего, их применение в целях развития памяти у студентов-бакалавров. Учебные занятия по геологии проводятся в специализированном кабинете-музее геологии, где представлены коллекции минералов, горных пород, руд и палеонтологические образцы, позволяющие достаточно полно усвоить разделы программы по кристаллографии, минералогии, петрографии и палеонтологии. На лабораторных занятиях используются учебные коллекции, созданные на основе общепринятых классификаций, включающие образцы не только различных регионов России и зарубежья, но и Амурской области. Благодаря этому демонстрация геологических образцов по кристаллографии, минералогии, петрографии, палеонтологии, позволяет сформировать устойчивый визуальный образ [1,2].

На основе использования средств наглядности установлено, что если удастся связать запоминаемый образ с неким «ассоциативным опорным образом», уже имеющимся в сознании студента, то можно добиться прочного и долговременного запоминания [3,4]. Так при запоминании названия группы полевых шпатов можно использовать образы сельскохозяйственного поля, где немецкие крестьяне в обилии находили кристаллы этих минералов и строительного инструмента – шпателя, который отражает габитус минералов (рисунок 1).



Рисунок 1 – Пример схемы ассоциаций при изучении минералогии

Забывание также является существенной проблемой при изучении студентами курса геологии. По степени долговременности сохранения информации память принято подразделять на кратковременную, среднесрочную и долговременную. Предрасположенность к различным видам памяти может зависеть от различных факторов, прежде всего, генетических, а также ситуативных [3,4].

Но несмотря на это память студента может оказаться заблокированной, что наиболее часто происходит на экзамене, когда студент, находясь в состоянии психологического стресса, не способен вспомнить то, что требуется. В таком случае именно дискурс оказывается оптимальным средством, помогающим вспомнить что-либо, так как в нем используются психологические приемы расслабления сознания.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- развитие памяти студента играет важнейшую роль с точки зрения эффективности его обучения и развития его мышления;
- разработка приемов насыщения поля памяти студента в процессе обучения - серьезнейшая психолого-педагогическая проблема;
- приемы запоминания каждый студент должен подбирать индивидуально, с учетом особенностей своей памяти;
- при изучении курса геологии широко применяются наглядные методы обучения с использованием ассоциативных образов;
- наиболее оптимальным приемом вспоминания информации предлагается дискурс.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. 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. Буяров, Ю. С. Репринцева. Благовещенск, 2019. С. 64-67.
2. 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.
3. Чернышов М.Ю., Каверзина А.В., Журавлева А.М. Механизмы ассоциативной памяти, развитие логических форм памяти, мышления студентов и припоминания в дискурсе // Вестник ИрГТУ. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 9 (80). С. 330–335. Режим доступа: - <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-assotsiativnoy-pamyati-razvitie-logicheskikh-form-pamyati-myshleniya-studentov-i-pripominanie-v-diskurse/viewer> – 10.02. 2024.
4. Чернышов М.Ю., Каверзина А.В., Журавлева А.М., Чернышова Г.Ю. О механизмах ассоциативной памяти и психологическом приеме информационного насыщения поля памяти в дискурсе как средстве вспоминания забытого // Вестник РУДН. Сер. Информатизация образования. 2013. № 4. С. 67-77. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-mehanizmah-assotsiativnoy-pamyati-i-psihologicheskom-prieme-informatsionnogo-nasyscheniya-polya-pamyati-v-diskurse-kak-sredstve/viewer>– 10.02. 2024.

УДК 372.891

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_116

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«ОБЩЕЕ ЗЕМЛЕВЕДЕНИЕ»**

Е.Н. Моисеева,
кандидат географических наук,
доцент кафедры географии
Благовещенского государственного педагогического
университета

В современной жизни поступает много разнообразной информации отовсюду. Очень важным является научиться находить и извлекать необходимую информацию, усваивать ее в виде новых знаний. Использование инновационных педагогических технологий открывает новые возможности воспитания и обучения. И одной из наиболее эффективных технологий, стала проектная деятельность.

Технология проектной деятельности — целенаправленная деятельность по определенному плану для решения поисковых, исследовательских, практических задач по любому направлению содержания образования. Цель данной технологии — развитие свободной творческой личности. Стержнем технологии проектной деятельности является самостоятельная деятельность — исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой познается окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты [5].

В основе проектной деятельности лежит умение ученика ориентироваться в информационном пространстве, вычленять проблему, ставить цели и задачи, выдвигать гипотезу, проводить наблюдения, моделирование, делать выводы, разрабатывать рекомендации. Это обучение может осуществляться как на материале существующих учебных предметов, так и в специально организованной учебной среде [2].

Е.С. Полат выделяет следующие распространенные виды проектов:

- исследовательские проекты, представляющие собой научно-исследовательскую работу, с определением понятийного аппарата;
- информационные проекты, направленные на сбор, анализ и обобщение информации, необходимой для определения каких-либо выводов, результатов;
- творческие проекты, направленные на развитие творческих способностей учащихся;
- телекоммуникационные (информационные) проекты, представляющие собой совместную учебно-познавательную, творческую деятельность обучаемых на базе компьютерной коммуникации;
- прикладные проекты, характеризующиеся четко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников, который ориентирован на их социальные интересы и имеют четкую структуру, сценарий, распределенные роли [3].

Но есть и другой подход к классификации проектов:

- ролевые проекты, представленные в виде игр и представлений, где, играя роли каких-либо героев, ученики предлагают своё решение изучаемых задач;
- информационные проекты, где учащиеся собирают и анализируют информацию по какой-либо теме, представляя её в форме журнала, газеты;

- творческие проекты, предоставляющие огромный простор для фантазии и могут быть исполнены в виде внеклассного занятия, акции по охране окружающей среды, видеофильма и т.д;

- практико-ориентированные проекты, предполагающие реальный результат работы.

Всю работу над проектом можно разбить на 5 этапов: поисковый, аналитический, практический, презентационный [1].

Общеизвестно, что учащиеся прочно усваивают только то, что прошло через их индивидуальное усилие. И география - один из немногих предметов, где ученик способен самостоятельно добывать информацию, принимать нестандартные решения, находить пути решения локальных, региональных и даже глобальных проблем современного развития цивилизации.

Курс общего землеведения является одним из первых и наиболее сложных в общем цикле географических наук. Для его успешного освоения студентам необходимо уметь анализировать многочисленные источники информации, выделять из них главное, обобщать полученную информацию и уметь применять ее на практике.

Учебная программа курса «Общее землеведение» включает следующие разделы:

1. Земля во Вселенной.
2. Атмосфера.
3. Гидросфера.
4. Литосфера. Рельеф поверхности Земли.
5. Биосфера.
6. Географическая оболочка.

Учебный проект по общему землеведению - это творческая, в значительной мере самостоятельная деятельность студентов, предполагающая: поиск информации, необходимой для реализации идей проекта, анализ и обобщение собранного материала; выработку гипотез собственных исследований, экспериментальную их проверку, теоретическое обоснование выдвигаемых идей; социально значимую практическую деятельность по результатам проведенных исследований.

По каждому разделу можно предложить темы проектов. Например, в разделе «Земля во Вселенной» - рождение Солнечной системы, влияние солнечной активности на человека, магнитные бури и их влияние на здоровье человека и успеваемость школьников, взаимодействие Солнца и Земли, космические исследования Земли, магнитное поле Земли и т.д.

По разделу «Атмосфера» - водяной пар в атмосфере, воздействие человека на климат, воздух вокруг нас, автомобиль - источник химического загрязнения атмосферы и т.д.

В разделе «Гидросфера» - изучение водных объектов родного края, проблемы и перспективы существования водных объектов, гидрологическая роль водохранилищ, изменения стока рек, гидросфера и ее элементы, проект благоустройства зоны отдыха около родника (воплощение лучшей идеи на практике).

Для раздела «Литосфера» - движение литосферных плит, строение литосферы, изменение рельефа под влиянием деятельности человека, рельеф суши.

Для разделов «Биосфера» и «Географическая оболочка» можно выделить такие темы проектов как: эволюция биосферы и человек; природное сообщество леса, как важная составляющая биосферы; происхождение жизни на Земле: теории и доказательства; концепция устойчивого развития и проблемы сохранения биосферы.

Одно из достоинств проектной деятельности — это создание особой образовательной атмосферы, дающей возможность попробовать себя в различных направлениях учебной деятельности и развить свои положительные качества и умения.

Проекты положительно влияют на профессиональное самоопределение ученика, а также могут стать основой для будущих курсовых, дипломных работ.

Главной отличительной чертой проекта является наличие заранее известного результата (продукта), примеры которых представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Примеры продуктов (результатов) проектной деятельности обучающихся

Название продукта	Содержание продукта
Дневник путешествия	Видеомонтаж с собственным комментарием путешествия по стране
Постер	Художественно оформленный плакат, например, «Виды жилищ народов мира в разных климатических поясах»
Презентация	Набор слайдов «Чудеса Амурской области»
Экскурсия	Продуманный показ достопримечательностей по теме «Мой Благовещенск»
Макет	Модель города будущего в уменьшенном масштабе
Коллекция горных пород	Коллекции минералов, которые распространены на определенной территории.
Бизнес-план	Документ, в котором описаны цели создания предприятия по производству сувениров из бытовых отходов, а также план действий по достижению этих целей.
Сценарий праздника	Программа тематического мероприятия
Буклет	Текстовая и / или графическая информация о деятельности предприятий на территории своего города
Схема	Графический документ, демонстрирующий теорию дрейфа материков
Сувениры	Создание сувенирной продукции (значки, футболки, кружки) по результатам поездки по туристическому маршруту

Презентация результатов проекта – это важный этап представления результатов работы обучающихся. На этом этапе оформляются различные демонстрационные материалы в виде презентации, стендовых материалов, раздаточных материалов (с фотографиями, рисунками, схемами, диаграммами, наглядно представляющими суть проекта). Необходима подготовка устной презентации проекта (изложение проблемы, сути ее решения, применяя наглядные средства - слайды, видеофильмы и другие технические средства). Защита проекта может быть осуществлена публично на конференции (семинаре, круглом столе) [4].

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Баринов А.К. Проектная деятельность в школе [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/vistuplenie-na-temu-proektnaya-deyatelnost-na-urokah-tehnologii-592624.html> (Дата обращения 02.03.2024).
2. Лавренова Е.Ю. Организация проектной деятельности на уроках географии [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/696427> дата обращения 02.03.2024).
3. Метод проектного обучения в высших учебных заведениях [Электронный ресурс]. URL: <https://lala.lanbook.com/metod-proektnogo-obucheniya-v-vyshshih-uchebnyh-zavedeniyah> (Дата обращения 03.03.2024).

4. Негодина И.С. Методические рекомендации «Проектная деятельность в учебном предмете «География»: от исследования до продукта» [Электронный ресурс]. URL: https://toipkro.ru/content/files/documents/podrazdeleniya/emo/geografia/MR_Geografiya.docx (Дата обращения 03.03.2024).
5. Султанова, М. С. Технология проектной деятельности (из опыта работы) / М. С. Султанова. Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/214/12350/> (Дата обращения: 03.03.2024).

УДК 372.891

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_120

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Ю.С. Репринцева,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры географии
Благовещенского государственного педагогического
университета

Самостоятельная работа (СРС) – планируемая познавательная, организационно и методически направляемая деятельность студентов, осуществляемая без прямой помощи преподавателя, для достижения конкретного результата[1,3].

Цель СРС – научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию[2,4].

Анализ литературных источников позволил выделить уровни самостоятельной продуктивной деятельности студентов:

1. Копирующие действия студентов по заданному образцу.
2. Репродуктивная деятельность по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы памяти.
3. Продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным методам.
4. Самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений.

К формам самостоятельной работы студентов относят традиционную и аудиторную самостоятельную работу.

Традиционная, то есть собственно самостоятельная работа студентов, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме времени в удобные для студента часы, часто вне аудитории, а когда того требует специфика дисциплины, – в лаборатории или мастерской.

Аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию.

–Учитывая, что студенты в силу разных причин и обстоятельств не всегда полноценно выполняют самостоятельную работу, можно выделить внутренние факторы, способствующие активизации самостоятельной работы (Рисунок 1).

–*Полезность выполняемой работы.* Если студент знает, что результаты его работы будут использованы при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая работа.

– Другим вариантом использования фактора полезности является *активное применение результатов работы в профессиональной подготовке*. Так, например, если студент получил задание на дипломную (квалификационную) работу на одном из младших курсов, он может выполнять самостоятельные задания по ряду дисциплин гуманитарного и социально-экономического, естественно-научного и общепрофессионального циклов дисциплин, которые затем войдут как разделы в его квалификационную работу.

– Использование *мотивирующих факторов контроля знаний* (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

– *Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности* (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае ее снижать [3,5,6].

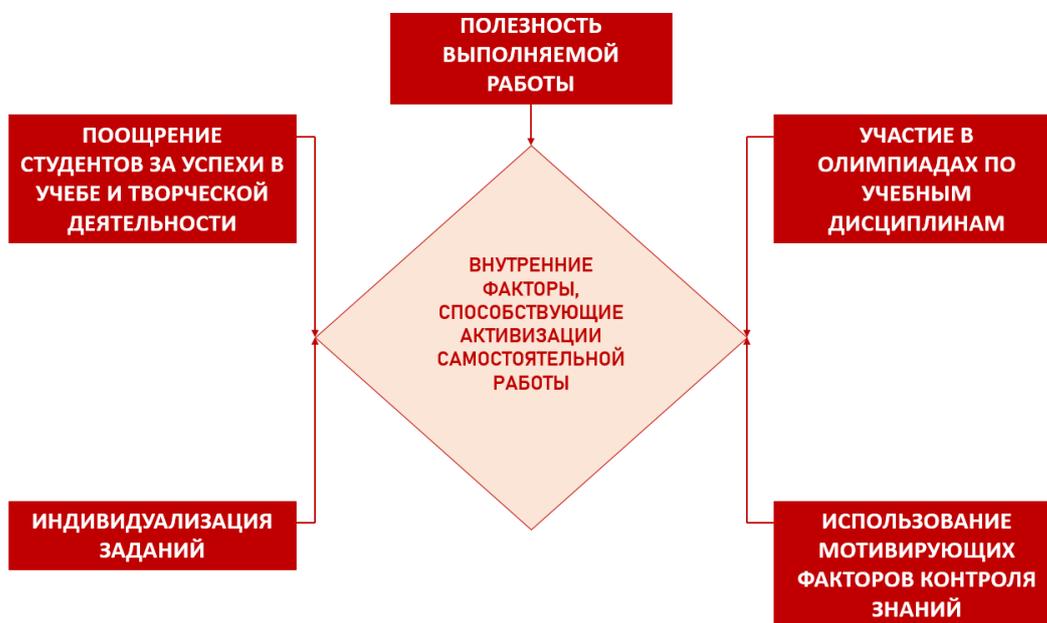


Рисунок 1 – Внутренние факторы, способствующие активизации самостоятельной работы

В качестве примера рассмотрим разные виды самостоятельной работы по дисциплине «Теория и методика обучения географии».

- Подготовка аннотации раздела или статьи по изучаемой теме.
- Подготовка рецензии на один из параграфов учебных книг по методической проблематике.
- Подготовка и написание конспекта (статьи; раздела или параграфа учебника по методической проблематике).
- Подготовка реферата по теме.
- Составление тезисов по докладу или статье.
- Составление библиографического списка по методической проблеме.
- Выполнение контрольной работы.
- Подготовка доклада по изучаемой теме.
- Подготовка эссе по изучаемой теме.

- Подготовка курсовой работы по дисциплине «Теория и методика обучения географии».
- Подготовка выпускной квалификационной бакалаврской работы.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Красношлык, З.П. Самостоятельная работа студентов вуза как показатель цели развивающего обучения // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. Часть II.* Новосибирск: СибАК, 2012.
2. Куклина, Е. Н. Организация самостоятельной работы студента: учебное пособие для вузов / Е. Н. Куклина, М. А. Мазниченко, И. А. Мушкина. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2024.
3. Пособие по выполнению самостоятельной работы студентов: учебно-методическое пособие / Л.А. Козуб, Е.Ф. Сысоева. Воронеж: Истоки, 2017.
4. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки / А. В. Меренков, С. В. Куньщиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова; под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016.
5. Семенова, В.Г. Самостоятельная работа студентов как важнейшая форма организации учебного процесса в рамках компетентностной модели образования // *Организация самостоятельной работы студентов: материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции.* – Саратов: Новый Проект, 2013. С. 10-15.
6. Уваровская, О. В. Самостоятельная работа студентов: учеб.-метод. пособие / О. В. Уваровская, И. Ю. Краева. Сыктывкар: СыктГУ, 2009..

УДК 372.891

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_123

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПОЯСНИТЕЛЬНОГО РИСОВАНИЯ В КУРСЕ КАРТОГРАФИЯ С ОСНОВАМИ ТОПОГРАФИИ

В.А. Ямковой,

кандидат географических наук,
доцент кафедры географии

Благовещенского государственного педагогического
университета

Под «пояснительным рисованием» мы будем понимать рисование на доске преподавателем явлений и процессов, для понимания которых, необходимо графически их изобразить в виде несложного схематического рисунка, а студентам, учащимся необходимо в тетради воспроизвести это изображение вслед за педагогом.

Для понимания актуальности использования «пояснительного рисования» отметим достоинства рисования рисунков, схем, графических образов.

Рисование имеет дидактические преимущества перед показом картины. Рисунок обучаемый делает сам, а в процессе рисования происходит выделение из множества признаков предмета самых существенных, характерных. Целесообразно использовать набросок, схематический рисунок. Ценность рисунка на доске в том, что он создается поэтапно и параллельно фиксируется учащимися в тетради. На уроках, когда учащиеся рисуют, развивается логическая последовательность мышления, воображение, наблюдательность, повышается интерес к изучаемому материалу, активизируется познавательная деятельность обучающихся.

Методисты признают большую полезность схематического рисования при обучении географии и картографии в том числе. Даже приблизительный рисунок делает словесное объяснение учителя наглядным, предметным и понятным.

Рисование повышает качество усвоения знаний, делает их более прочными, четкими и ясными. То, что воспринято учеником не одним, а несколькими органами чувств, прочнее запоминается. «самые отчетливые ощущения мы получаем от впечатлений, доставляемых зрением, потому что виденное мы можем легче представить, чем слышанное. Впечатление же, полученное нами одновременно и зрением, и слухом, и мускульным движением... вызывает особенно отчетливые представления и надолго фиксируется в памяти» (Ушинский). Это происходит тогда, когда на уроке учитель использует рисование. Учащиеся видят на доске изображение изучаемого объекта, сами его рисуют в тетрадях и слышат от преподавателя его объяснения. В этом отношении рисование имеет дидактические преимущества перед показом картины. Рисунок ученик сам делает, а картину воспринимает готовую. Таким образом, рисование активизирует педагогический процесс, развивает самостоятельность учащихся.

Почему в географии и в картографии как нигде важно использовать рисование? География изучает земное пространство, вернее конфигурацию пространства и его наполненность объектами и явлениями, а это можно увидеть на картах, фотографиях, рисунках и в реальной местности (на экскурсии). В учебном процессе можно и нужно пользоваться всеми способами изучения географического пространства. В учебном процессе предусмотрено после изучения карт, выполнить рисунки, пояснения на

контурной карте. Однако во многих случаях, вместо контурной карты можно нарисовать на доске картосхему – упрощенное, схематическое изображение карты с географическими объектами, являющимися предметом изучения на данном занятии.

Рисовать лучше цветными мелками, так рисунок становится эстетически более привлекательным. Для того, чтобы рисунок не вызывал сложностей со срисовыванием, желательно продумать рисунок таким образом, чтобы он состоял из комбинации прямых линий, квадратов, прямоугольников, треугольников, кругов, т.е. максимально был упрощенным.

В картографии как учебной дисциплине практически нет тем, в которых можно обойтись без изучения изображений, рисунков. Так в теме «форма и размеры Земли» как минимум необходимо нарисовать Землю в виде круга, слегка сплюснутого с полюсов, с осью и экватором и цифрами полярного и экваториального радиусов.

Невозможно понять без схематического рисования такие термины как «параллель», «меридиан», «экватор», «тропик», «полярный круг», «широта», «долгота», «азимут», «румб», «дирекционный угол», «магнитное склонение», «сближение меридианов», «условные знаки на картах», «картографические проекции», «разграфка и номенклатура листов топографической карты» и множества других терминов. Книжное определение каждого из терминов можно буквально выучить наизусть, но по сути не понять это, пока не сделать схему – рисунок этого термина. Просто просмотр готового рисунка в книге не даст той глубины понимания, что даст зарисовка, в которой все «лишние» детали будут убраны, а оставлены только существенные.

Совершенно невозможно обойтись без рисования при решении задач по картографии и топографии, особенно по таким темам как: «время восхода и захода Солнца», «часовые пояса», «высота полуденного Солнца на разных широтах», «ориентирование в пространстве», «углы, направления». Путь решения задачи начинает пониматься в процессе прорисовывания условий задачи.

Вывод: использование «пояснительного рисования» при изучении «картографии с основами топографии» позволяет понять суть основных терминов и понятий в картографии, позволяет закрепить эти знания, повышает познавательный интерес к дисциплине, развивает пространственное мышление, позволяет решать картографические задачи.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Бакланова, С.Л. Рисунок в обучении географии / С.Л. Бакланова // Успехи современного естествознания. 2014. № 9-1. С. 162-162. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34217> (дата обращения: 19.02.2024).
2. Громов, П.А. Рисунок в обучении физической географии П.А. Громов (из опыта работы). М.: «Просвещение», 1979 г.
3. Заездный Р.А. Графическая наглядность в преподавании географии / Р.А. Заездный. М.: Просвещение, 1986. – 112 с.
4. Ямковой, В.А. Астрономические и планетарные аспекты географии в вопросах и ответах : учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений / В.А. Ямковой. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013.
5. Ямковой, В.А. Использование схем и рисунков в курсе «Теория и методология географической науки» / В.А. Ямковой. – сборник докладов «Чтения памяти профессора Евгения Петровича Сычевского». Выпуск 22. Ответственный редактор Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2022. С. 130-138.
6. <https://antonioracter.narod.ru/nayka/geograf/metodika/tetradi.htm>

-
7. URL: <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2012/08/02/ispolzovanie-risunka-v-obuchenii-fizicheskoy-geografii>
 8. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34217>

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

УДК 433

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_127

БОЯРСКОЕ ПРАВЛЕНИЕ 1530 – 1540-х ГГ. И
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ИВАНА IV

К.В. Асташова,
студент 2 курса
историко-филологического факультета
Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: С.А. Головин,
доктор исторических наук, профессор кафедры
истории России и специальных исторических дисциплин
Благовещенского государственного педагогического
университета

Василий III – отец Ивана IV был женат дважды. В первый раз Василий выбрал в качестве невесты Соломонию Сабурову. Брак оказался бездетным, и после 20 лет брака, Василий III заточил свою жену в монастырь. Известный советский и российский историк, специалист в области истории России XVI–XVII веков – Р.Г. Скрынников в своей работе «Иван Грозный» пишет следующее: «Составленные задним числом летописи утверждали, будто Соломония постриглась в монахини, сама того желая. В действительности великая княгиня противилась разводу всеми силами» [10, с. 5].

Второй женой великого князя стала литвинка княжна Елена Глинская, несмотря на то, что она не отличалась большой знатностью, она смогла очаровать царя. Василий был столь увлечён молодой женой, что в угоду ей не побоялся нарушить заветы старины и сбрил бороду [10, с. 5]. На момент своего правления Василий III хотел провести секуляризацию церковных земель, но ему нужно было согласие на заключение брака с Еленой Глинской и тогда князь начал проводить тесное сотрудничество с Церковью. Церковь не смотря на божий грех в виде развода, поддержало московского князя, взамен на оставление Церкви всего имущества, по итогу секуляризация не была проведена.

От Елены Глинской у Василия III появилось два сына – Иван и Юрий Васильевич. Князь очень любил своего сына Ивана, что можно увидеть в переписке с его женой, где Василий интересуется здоров ли «Иван-сын» и что кушает [10, с. 6]. Перед смертью Василий III просил Глинского позаботиться о своей семье и о малолетнем Иване, но Михаил Глинский не смог выполнить данного обещания из-за политического соперничества, которое сразу же началось после кончины великого князя. Дело в том, что князь Василий III ввёл Регентский совет, куда входили его самые верные советники, с их помощью князь хотел ограничить влияние Боярской думы и защитить трон до совершеннолетия царя Ивана.

Бояре-опекуны короновали трёхлетнего Ивана через пару дней после смерти великого князя. В это время на политической арене появляется такая личность как князь Иван Овчина-Телепнев-Оболенский, который в скором времени стал фаворитом Елены Глинской. Дело в том, что Овчина был старшим из Боярской думы и с помощью княгини уничтожил систему опекунов. Регентский совет управлял страной менее года, вместо назначенных 12 лет, а Михаил Глинский был посажен в тюрьму.

К началу декабря 1533 г. в Боярскую думу входило около 12-13 бояр: князя В.В. Шуйский и И.В. Шуйский, М.В. Горбатый и Б.И. Горбатый, князь Д.Ф. Бельский, князь А.А. Хохолков Ростовский, князь Ю.Д. Пронский, В.Г. Поплевин Морозов и И.Г. Поплевин-Морозов, М.В. Тучков, М.Ю. Захарьин, М.С. Воронцов, вероятно, князь С.Д. Щепин Серебряный и двое окольничих И.В. Ляцкий и Я.Г. Поплевин – Морозов [6].

После прекращения правления Регентского совета, Елена Глинская, вопреки воле Василия III, стала правительницей при поддержке Боярской думы. С помощью Овчины опале были подвергнуты бывшие представители Регентского совета – М.Л. Глинский, М.С. Воронцов, а также младший брат князя Василия – Андрей Иванович Старицкий. Опалу Глинского летописи объясняли как государственную измену. Андрей Старицкий боялся казни со стороны Елены Глинской и подписал грамоту о верной службе княгине и отказа от опекунов малолетнего Ивана. Князь Андрей Старицкий долгое время был в бегах и пытался организовать мятеж в Новгороде против Овчины, но в последний момент решил попросить прощения и милости у княгини и явился в Москву, где тут же был схвачен и посажен в тюрьму, там же князь и скончался.

Боярская дума при правлении Елены Глинской провела денежную реформу, дело в том, что в городах появилось большое число фальшивомонетчиков. И хотя виновных жестоко преследовали, секли им руки, лили олово в горло, ничто не помогало. Радикальное средство для устранения кризиса денежного обращения нашли лишь в правлении Елены Глинской, когда власти изъяли из обращения старую разновесную монету и перечеканили ее по единому образцу [10, с. 14]. При правлении княгини в денежный оборот вошла серебряная новгородская деньга, получившая название «копейка».

Елена Глинская правила менее пять лет, бояре не любили княгиню, она была слишком молодой, не принимала старые порядки и была своенравной, но без её согласия боярская дума не могла принимать реформы. В последний год жизни Елена Глинская много болела и в скором времени скончалась, по слухам её отравили бояре.

Смерть княгини бояре восприняли как праздник, малолетний Иван видел и слышал как на похоронах его матери, которую он любил, бояре не стеснясь в выражениях при малолетнем князе, обсуждали и высмеивали княгиню Елену. С этого момента полноту власти на себя берёт Боярская дума.

Дискуссионным вопросом является внутривластная борьба между представителями боярских родов, которые находились у власти с конца 1533 до 1547 года. Боярство, состоящее из знатных и влиятельных людей, возглавляло государство и формировало его политику. Наиболее могущественным родом в Боярской думе и в Регентском совете были суздальские князья: братья В.В. Шуйский и И.В. Шуйский, также братья Б.И. и М.В. Горбатые. Борьба за власть и привилегии привела к серии конфликтов между Иваном IV и боярами [6; 8].

В 1537 г. мощную силу в своих руках держали представители Глинского и Шуйского родов. В 1540-х гг. усиливается влияние бояр из рода Бельских, которые склоняют митрополита Иоасафа на свою сторону, благодаря чему из опалы выходит Иван Фёдорович Бельский. Начинается жесточайшая борьба между двумя кланами: Шуйских и Бельских.

Род Шуйских принадлежал к одной из самых знатных русских фамилий, Шуйские не хотели делить власть с теми, кто получил привилегии только при царе Василии III и подвергали этих людей к опале. Боярин И.Д. Бельский был подвергнут аресту и вскоре посажен в тюрьму. После смерти Василия Шуйского Ивану Бельскому вернули свободу, но Иван Шуйский поднял мятеж и явился в Москву с отрядом. Князь Бельский был сослан в Белоозеро, где он был убит в 1542 году.

Про бояр из клана Шуйских можно сказать, что они злоупотребляли своим положением, как лица приближённые к царю Ивану IV. Малолетний царь пытался прекратить распри между боярами и найти сторонников, но его попытки были пересечены Шуйскими. Особенно отношения обострились после попытки казни фаворита царя — Федора Семеновича Воронцова. Малолетний царь затаил обиду на бояр, за казни и ссылки людей, к которым он испытывал симпатию. В 1543 г. Иван IV велел схватить князя Андрея Шуйского и велел его предать псарям, собаки растерзали его тело, так прошла страшная казнь Андрея Шуйского.

Говоря о боярском правлении нужно также упомянуть такую личность как митрополит Макарий, который имел близкие отношения с одной из боярских группировок — князей Шуйских. Некоторые исследователи считают митрополита лидером сил, выступавших за «ликвидацию» боярского правления. Но сохранившиеся источники не позволяют прийти к столь однозначным выводам. Макарий стремился сохранить нейтральную позицию в придворной борьбе, что и позволило ему сохранить свой пост [5]. Российский историк и создатель «Истории государства российского» — Н.М. Карамзин обратил своё внимание на влияние митрополита на малолетнего Ивана: «Он имел свободный доступ к государю, мог советовать ему, смело противоречить боярам и действовать на умы граждан христианскими увещаниями» [5].

16 января 1547 г. произошло венчание на царство, Иван IV официально принял титул царя. Про личность царя историки имеют разное мнение, но одно мнение остаётся неотъемлемым, что как правитель он был жестоким [1]. Выдающийся российский историк — С.М. Соловьев пишет о Иване Васильевиче: «Предания о грозном царствовании, богатом казнями, о любимом опричнике Малюте Скуратове, скором исполнителе кровавых приказаний, о ненависти Годуновых к Романовым, о сыноубийстве, за которым следовало горькое раскаяние убийцы, — все эти предания, перемешавшись, исказившись в памяти народной... Иоанн является в народной памяти грозным царем, покорителем Казани, Астрахани, Рязани, выводчиком измены из Киева и Новгорода» [9, с. 179]. Но формирование личности царя произошло ещё во времена боярского правления, детство в окружении постоянных распрей и заговоров заставило малолетнего царя бояться людей, подозревать всех в измене, таить обиду и слёзы внутри себя, которые во взрослой жизни вылились в жестокое отношение к людям.

Достигнув зрелого возраста царь не раз с грустью вспоминал своё детство. Родителей царь лишился в раннем возрасте, а его брат Юрий был с детства глухонемым и не мог делить детских забав со своим старшим братом. Иван Грозный в своих письмах, адресованных другу детства — Андрею Курбскому жаловался на «неволню» своего детства. В своих письмах Иван IV с такой горечью и обидой писал о своём детстве, что многие историки на основании царских писем создавали его психологический портрет. Выдающийся российский и украинский историк — Николай Костомаров писал: «Изучая характер личности царя Ивана Васильевича, мы сомневаемся, чтоб он когда-нибудь действовал самостоятельно, и думаем, что этот государь всю жизнь находился под влиянием то тех, то других, как это бывало большей частью с подобными ему тиранами (причём очень часто оказывать влияние на тирана было вернейшим средством быть от него со временем замученным)» [4, с. 7]. Н.М. Карамзин же в своих работах, где говорил о правлении юного Ивана Грозного, отмечал

следующее: «Он любил показать себя царём, но не в делах мудрого правителя, а в наказаниях, в необузданности прихотей, играл милостями и опалами, умножал число любимцев, ещё более умножая число отверженных, своевольствовал, чтобы доказать свою независимость» [3, с. 388].

Сцены боярского своеволия и насилий, среди которых рос царь, превратили из робкого ребёнка в нервно-пугливого человека. Иван на всю жизнь запомнил фрагмент из детства, когда Шуйские однажды на рассвете вломились в его спальню, разбудили и испугали его, дело в том что в то время в Москве произошёл мятеж и мальчика разбудили рано утром, чтобы отвезти в собор, где началась Божественная литургия. С годами у Ивана IV развивалась подозрительность и глубокое недоверие к людям. Вследствие трудного детства у молодого царя сформировался неуравновешенный характер, его частая смена настроения наблюдается и в переписке с Андреем Курбским, где царь быстро переходит с гнева на милость. Из-за своей подозрительности Иван Грозный не подпускал кого-то близко к себе. Чтобы царь мог доверять какому-то человеку, тому в свою очередь нужно было быть всегда рядом с царём и показывать свою преданность, например как Малюта Скуратов [7].

Доказательством того, что боярское правление в своё время нарушило психику юного царя может служить опричнина, созданная Иваном IV в 1565 году. Царь хотел скрыться, убежать от бояр, видя в них предателей, целью опричнины стало защитить царя, опричнина служила полицией по делам государственной измены. Царь не брал во внимание то, что боярство уже не имело такого большого влияния как раньше, но скорее всего, страх полученный в детстве, заставляло видеть в боярах большую угрозу. Василий Осипович Ключевский считает, что опричнина сама по себе была бесполезной, так как была направлена против конкретных людей из знатных родов [2, с.584].

Таким образом, боярское правление оставило большой след в истории государства и в памяти Ивана IV, негативное влияние боярского правления отразилось на обществе, за годы боярского правления в государстве ослабла центральная власть, усилились бесконтрольность кормленщиков. Летом 1547 г. на почве недовольства народом правящими группировками, произошло Московское восстание, в результате которого были разорены усадьбы Глинских. Казни, заговоры, которые видел малолетний царь, на всю жизнь отпечатались в его голове. Царём в детстве никто не интересовался, никто не уделял ему внимание, а если и уделяли, то вскоре этих людей отправляли в ссылки или казнили другие бояре, чтобы не было влияния на царя. Никто не мог защитить Ивана, он осиротел ещё в детстве и не знал, что такое любовь, поэтому во взрослой жизни, всем его приближённым нужно было её доказывать. Корректно ли считать Ивана Грозного душевнобольным? Могли его действия во время правления быть связаны с детскими травмами? Вопрос сложный, но несомненно внутривластная обстановка в 1530–1540-х гг. сыграла большую роль на формирование личности Ивана Васильевича и повлияло на его дальнейшие действия в политике.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Иван Грозный с исторической и литературной точки зрения [Электронный ресурс]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/287487026.pdf#page=47> (дата обращения: 4.01.23.).
2. Ключевский В.О. Курс русской истории. / В.О. Ключевский. М. Проспект, 1904.
3. Карамзин Н.М. История Государства Российского Книга вторая. Т.VIII. Гл. III. М.: Книга, 1989.

4. Костомаров Н.И. Исторические монографии и исследования. М.: Книга, 1989.
5. Митрополит Макарий в период боярского правления (1542-1547 гг.) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mitropolit-makariy-v-period-boyarskogo-pravleniya-1542-1547-gg/viewer> (дата обращения: 9.02.24.).
6. О составе Боярской думы и дворцовой администрации в период боярского правления в 30–40-е гг. XVI века [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sostave-boyarskoj-dumy-i-dvortsovoy-administratsii-v-period-boyarskogo-pravleniya-v-30-40-e-gg-xvi-veka/viewer>(дата обращения: 25.12.23).
7. Оценка личности Ивана Грозного и причин образования опричнины историком В.О. Ключевским [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-lichnosti-ivana-groznogo-i-prichin-obrazovaniya-oprichniny-istorikom-v-o-klyuchevskim/viewer> (дата обращения: 4.01.24).
8. Политическая борьба в России в годы боярского правления(1533 - 1538) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskaya-borba-v-rossii-v-gody-boyarskogo-pravleniya-1533-1538-gg/viewer> (дата обращения: 27.12.23).
9. Соловьёв С.М. Сочинения: в 18 книгах. Книга IV : История России с древнейших времён. / С.М. Соловьёв. М.: Мысль, 1989.
10. Скрынников Р.Г. Иван Грозный. М.: Наука, 1983.

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_132

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Бао Юнчи,
магистрант 2 курса
факультета иностранных языков
Благовещенского государственного педагогического
университета

С.В. Кухаренко,
кандидат философских наук, доцент кафедры
русского языка как иностранного
Благовещенского государственного педагогического
университета

Дистанционное образование, также известное как дистанционное обучение, – это обучение учащихся, которые не всегда могут физически присутствовать в учебном заведении, или когда ученик и учитель разделены как во времени, так и на расстоянии [1]. Традиционно такое обучение включало заочные курсы, на которых учащийся переписывался с учебным заведением по почте. Дистанционное образование – это метод, который развивался вместе с развитием таких технологий, как видеоконференции, телевидение и Интернет.

Сегодня дистанционное образование обычно включает в себя онлайн-образование, и обучение связано с той или иной формой технологии. Программа дистанционного обучения может быть либо полностью дистанционной, либо сочетанием как онлайн-обучения, так и традиционного офлайн-обучения в классе (называемого гибридным или смешанным) [6]. Другие методы включают дистанционное обучение в дополнительной виртуальной среде или преподавание в виртуальной среде (электронное обучение) [1].

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК), предлагающие широкомасштабное интерактивное участие и открытый доступ через Всемирную паутину или другие сетевые технологии, являются последними образовательными модулями дистанционного образования [8]. Ряд других терминов (распределенное обучение, электронное обучение, m-learning, онлайн-обучение, виртуальный класс и т.д.) используются чаще всего как синонимы дистанционного образования.

Электронное обучение показало себя полезным образовательным инструментом. Электронное обучение должно быть интерактивным процессом с несколькими режимами обучения для всех учащихся на различных уровнях обучения. Среда дистанционного обучения – это захватывающее место для изучения нового, сотрудничества с другими людьми и сохранения самодисциплины [16].

Технологии Интернета позволили реализовать многие формы дистанционного обучения с помощью открытых образовательных ресурсов и таких средств, как электронное обучение и МООК. Хотя расширение Интернета стирает границы,

технологии дистанционного образования делятся на два способа: синхронное и асинхронное обучение.

При синхронном обучении все участники «присутствуют» одновременно в виртуальном классе, как и при традиционном обучении в классе. Для этого требуется расписание. Веб-конференции, видеоконференции, образовательное телевидение и учебное телевидение являются примерами синхронных технологий, как и спутник прямого вещания (DBS), интернет-радио, прямая трансляция, телефон и веб-камеры [10].

Программное обеспечение для веб-конференций помогает облегчить встречи класса и обычно содержит дополнительные инструменты взаимодействия, такие как текстовый чат, опросы, поднятие рук, смайлики и т.д. Эти инструменты также поддерживают асинхронное участие студентов, которые могут прослушивать записи синхронных занятий. Иммерсивные среды (в частности, SecondLife) также используются для повышения присутствия участников на курсах дистанционного образования [10]. Другой формой синхронного обучения с использованием классной комнаты является использование роботов-прокси [5].

При асинхронном обучении участники получают доступ к материалам курса в соответствии со своим расписанием. От студентов не требуется находиться вместе в одно и то же время. Почтовая переписка, которая является старейшей формой дистанционного образования, представляет собой технологию асинхронной доставки, как и доска объявлений, форумы, электронная почта, видео и аудиозаписи, печатные материалы, голосовая почта и факс [10].

Эти два метода можно комбинировать. Многие курсы, предлагаемые как открытыми университетами, так и растущим числом учебных заведений на базе кампусов, используют периодические занятия по месту жительства или дневное обучение в дополнение к занятиям, проводимым на расстоянии. Этот тип смешанного дистанционного и кампусного образования недавно стали называть «смешанным обучением» или реже «гибридным обучением» [10]. Многие открытые университеты используют сочетание технологий и методов обучения (очное, дистанционное и гибридное) под названием «дистанционное обучение».

В дистанционном обучении также могут использоваться интерактивные радиоинструкции (IRI), интерактивные аудиоинструкции (IAI), онлайн-виртуальные миры, цифровые игры, вебинары и веб-трансляции, все они называются электронным обучением [4].

Широкое использование компьютеров и Интернета упростило и ускорило дистанционное обучение, и сегодня виртуальные школы и виртуальные университеты предоставляют полные учебные программы онлайн [4]. Способность Интернета поддерживать голосовые, видео-, текстовые методы обучения и погружение сделали несколько избыточными более ранние формы телефонного, видеоконференцсвязи, радио-, телевизионного и текстового обучения. Однако многие разработанные методы и уроки, извлеченные из более ранних средств массовой информации, используются при обучении через Интернет.

Многие частные, государственные, некоммерческие и коммерческие учреждения по всему миру в настоящее время предлагают курсы дистанционного образования, начиная с самых базовых инструкций и заканчивая программами получения высших степеней и докторантуры.

В большинстве случаев в дистанционном образовании используется динамичный формат, аналогичный традиционным кампусным моделям, в которых учащиеся начинают и завершают курс одновременно. Некоторые учебные заведения предлагают самостоятельные программы, которые обеспечивают непрерывное зачисление, а

продолжительность прохождения курса определяется временем, навыками и уровнем знаний учащегося. Самостоятельные курсы почти всегда предлагаются асинхронно [7]. Каждый метод проведения имеет преимущества и недостатки для студентов, преподавателей и учебных заведений.

Каплан и Хенлейн [8] классифицируют дистанционное образование на четыре группы в соответствии с «зависимостью от времени» и «количеством участников». Это:

- MOOC (массовые открытые онлайн-курсы): онлайн-курс с открытым доступом (т. е. без особых ограничений на участие), который допускает неограниченное (массовое) участие;

- SPOCs (небольшие частные онлайн-курсы): онлайн-курс, который предлагает ограниченное количество мест и, следовательно, требует определенной формы официальной регистрации;

- SMOCs (синхронные массовые онлайн-курсы): онлайн-курс с открытым доступом, который допускает неограниченное участие, но требует, чтобы студенты «присутствовали» одновременно (синхронно);

- SSOCs (синхронные частные онлайн-курсы): онлайн-курс, который предлагает ограниченное количество мест и требует, чтобы студенты «присутствовали» одновременно (синхронно) [8].

Самостоятельные курсы обеспечивают максимальную свободу студентов, поскольку они не только могут начать обучение в любой день, но и могут завершить курс всего за несколько недель или до года и более. Студенты часто записываются на самостоятельное обучение, когда на них оказывается давление при прохождении программ, они не смогли пройти запланированный курс, нуждаются в дополнительных курсах или испытывают давление, которое препятствует регулярному обучению в течение какого-либо периода времени. Однако самостоятельный характер программирования является незнакомой моделью для многих студентов и может привести к чрезмерному прокрастинации, что приведет к незавершению курса. Оценка обучения также может быть сложной задачей, поскольку экзамены могут быть написаны в любой день, что дает студентам возможность делиться экзаменационными вопросами, что приводит к потере академической честности. Наконец, чрезвычайно сложно организовать совместную рабочую деятельность, хотя некоторые школы разрабатывают модели сотрудничества, основанные на сетевой и коннективистской педагогике [1] для использования в программах самостоятельного обучения.

Конечно, традиционное очное обучение замечательно во многих отношениях, но у дистанционного обучения есть и масса преимуществ.

Одним из самых сильных преимуществ дистанционного образования должна быть предлагаемая гибкость.

Студенты могут выбрать между структурированными возможностями дистанционного обучения с живым преподаванием и доступом к преподавателю в режиме реального времени или неструктурированными курсами дистанционного обучения, которые можно легко адаптировать к плотному графику.

Программы дистанционного обучения можно проходить из любой точки мира. Существуют форматы, соответствующие самым разным стилям обучения. Большинство студентов найдут вариант дистанционного обучения, соответствующий их потребностям [18].

Дистанционное обучение создало новую возможность для студентов, которые, возможно, испытывали трудности с доступом к образованию в его традиционном формате. Было ли это связано с удаленностью или инвалидностью, дистанционное обучение устраняет барьеры, связанные с посещением очных занятий.

Кроме того, открылся легкий доступ к глобальным возможностям обучения: дистанционное обучение в университетах и колледжах делает международное обучение возможным для гораздо большего числа студентов.

Это также дало возможность учащимся на протяжении всей жизни со всего мира получить доступ к курсам и учебной программе, представленным преподавателями, к которым в противном случае у них не было бы доступа [18].

Дистанционное обучение сделало образование гораздо менее затратным с финансовой точки зрения и гораздо более эффективным по времени.

Доступ к программам дистанционного обучения в университетах и колледжах сокращает стоимость обучения на 50% по сравнению с традиционным обучением на территории кампуса.

Поскольку при дистанционном обучении снимается очень много затрат, связанных с инфраструктурой и логистикой, затраты на доступ к нему значительно ниже, чем при сопоставимых традиционных моделях образования.

Кроме того, экономия связана и с затратами времени – конечно, время в пути имеет значение для студентов, но со стороны учителей возможность записывать и перепрофилировать уроки также приводит к впечатляющей экономии времени [18].

В отличие от традиционной модели образования, дистанционное обучение легко адаптируется к образу жизни и учебным потребностям студента.

Расписание занятий, методы преподавания и среда обучения – все это может быть адаптировано к каждому отдельному студенту с помощью курсов дистанционного обучения таким образом, который невозможен при очном обучении.

Учащиеся от детского сада до начальной школы и университета могут использовать свободу дистанционного обучения, связанную со временем, пространством и темпом, чтобы достичь уровня успеха, которого они не могли бы достичь в традиционной структуре [18].

Работающие профессионалы всех возрастов могут использовать дистанционное обучение, чтобы получить более высокую степень образования или совершенно новый набор навыков, сохраняя при этом свою повседневную трудовую деятельность.

Многие университеты и колледжи с дистанционным обучением предлагают асинхронные программы, позволяющие получать степени и сертификаты вне рабочего времени.

Профильные эксперты по всем темам предлагают самостоятельные курсы дистанционного обучения, которые могут расширить знания и полномочия человека, не лишая его возможности получать доход [18].

Преимущества дистанционного обучения очевидны, но есть и некоторые предостережения, когда речь заходит об этом подходе к обучению.

Объем социального взаимодействия, предлагаемого при дистанционном обучении, намного меньше, чем при традиционной модели образования.

Без обязательного посещения обычного учебного заведения студенты упускают возможность работать напрямую со сверстниками. Эта характеристика дистанционного обучения может особенно сильно повлиять на детей, особенно на детей, занимающихся дистанционным обучением в начальной школе, когда взаимодействие со сверстниками является краеугольным камнем [14].

Одним из способов ограничить этот потенциальный недостаток является использование видео в качестве средства коммуникации, особенно в том, что касается предоставления обратной связи.

Получение обратной связи (например, оцененного теста, письменного комментария, отмеченного эссе и т.д.) В рамках дистанционного обучения часто происходит без привычных социальных сигналов, которые помогают понять контекст и

могут показаться несколько раздражающими. Это может вызвать у студента множество вопросов и неуверенности, особенно когда обратная связь не совсем положительная [14].

Однако, когда для получения обратной связи используется видео, эти социальные сигналы присутствуют. Возможность слышать тон преподавателя и видеть выражение его лица может изменить мир к лучшему и может реинтегрировать некоторые социальные взаимодействия, которых может не хватать при дистанционном обучении [14].

Велика вероятность отвлечься. Рассеянность может быть проблемой для студентов, участвующих в программах дистанционного обучения. Это может проявляться по-разному.

Во-первых, студенты сталкиваются с более высоким риском отвлечься в Интернете. Без личных встреч студенты могут потерять контроль над сроками и мотивацией.

Студенты, которые хорошо работают самостоятельно, могут легко преодолеть эти препятствия. Студенты, у которых возникают проблемы с расстановкой приоритетов, могут оступиться. То же самое произойдет и с теми, кому не хватает навыков организации и составления расписания.

Самомотивация и сосредоточенность – необходимые навыки для успеха в дистанционном обучении [14].

Чрезмерная зависимость от технологий является проблемой при дистанционном обучении.

Учащиеся должны иметь надежный доступ к таким инструментам, как компьютер, веб-камера и стабильное подключение к Интернету.

Любая неисправность аппаратного или программного обеспечения со стороны студента или преподавателя может привести к полной остановке обучения.

Чтобы добиться успеха, учащиеся или те, кто за ними ухаживает, должны иметь умеренный уровень владения технологиями. Это требование современного дистанционного обучения на любом уровне [14].

Кроме того, многие работодатели не принимают диплом или сертификацию по программе дистанционного обучения. Это результат сохраняющегося предубеждения против дистанционного обучения.

Не все преподаватели обладают навыками преподавания в онлайн-среде и чувствуют себя комфортно. Это приводит к несоответствию материалов курса и основных направлений.

Очевидное отсутствие надлежащей оценки является еще одним фактором, усугубляющим проблему доверия к верительным грамотам, полученным с помощью программ дистанционного обучения [14].

Также, могут существовать и скрытые расходы на обучение. Хотя снижение накладных расходов учебных заведений часто приводит к снижению стоимости обучения для студентов, занимающихся дистанционным обучением, существуют некоторые скрытые издержки, связанные с этим типом обучения.

Эти расходы включают:

- получение доступа к надежному компьютеру;
- наличие подключения к Интернету;
- покупка веб-камеры (в некоторых случаях);
- техническое обслуживание компьютеров;
- коммунальные услуги (например, электричество для интернет-сервисов).

Не у всех студентов есть доступ к этим ресурсам. Дистанционное обучение может поставить их в явно невыгодное положение [14].

Более сложная проблема дистанционного образования связана с культурными различиями между учащимися и преподавателями, а также между самими студентами. Дистанционные программы, как правило, более разнообразны, поскольку они могут выходить за географические границы регионов, стран и континентов и пересекать культурные границы, которые могут существовать в отношении расы, пола и религии [14]. Это требует надлежащего понимания норм, различий, предубеждений и потенциальных конфликтующих вопросов.

Современное использование электронных образовательных технологий (также называемых электронным обучением) облегчает дистанционное и независимое обучение за счет широкого использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [11], заменяющих традиционную доставку контента почтовой корреспонденцией. Обучение может быть синхронным онлайн-общением в интерактивной учебной среде или виртуальных сообществах вместо физического класса [9].

Одной из наиболее значительных проблем, возникающих в основной заочной модели дистанционного образования, является транзакционная дистанция, которая является результатом отсутствия надлежащей коммуникации между учащимся и преподавателем. Было замечено, что этот разрыв увеличивается, если между учащимся и преподавателем отсутствует коммуникация, и имеет прямые последствия для процесса обучения и будущих начинаний в области дистанционного образования. Поставщики дистанционного образования начали внедрять различные стратегии, методы и процедуры, чтобы увеличить объем взаимодействия между учащимися и учителями. Эти меры, например, более частые очные занятия и более широкое использование информационно-коммуникационных технологий, включая телеконференции и Интернет, были разработаны для сокращения разрыва в дистанционности транзакций [17].

Виды дистанционного обучения включают:

- видеоконференции;
- гибридное дистанционное образование;
- открытое расписание онлайн-курсов;
- онлайн-курсы с фиксированным временем.

Видеоконференции традиционно представляют собой встречу, на которой двое или более участников используют видео для подключения через Интернет. Это форма синхронного общения. Используются такие инструменты, как Zoom, BlackboardCollaborate, Adobe Connect или другое программное обеспечение для проведения конференций, преподаватели и учащиеся взаимодействуют друг с другом независимо от того, где они находятся.

Видеоконференции улучшают взаимодействие студентов и преподавателей и обеспечивают структуру для планирования уроков. Они остаются жизненно важным компонентом дистанционного обучения [4].

Гибридное дистанционное обучение сочетает в себе синхронные и асинхронные методы. Учащиеся получают сроки для выполнения заданий и сдачи экзаменов. Затем они работают в своем собственном темпе.

Они отправляют задания через онлайн-форумы, поддерживают контакт со своим преподавателем, но при этом работают в своем собственном темпе. По мере продвижения студенты получают доступ к новым модулям [4].

В категории асинхронное обучение есть онлайн-обучение по открытому графику. Такие курсы предоставляют студентам большую свободу. Для выполнения курсовой работы студенты получают: онлайн-учебники, доски объявлений, электронную почту и т.д.

Студентам дается набор дедлайнов. Затем преподаватель позволяет им планировать обучение в их собственном темпе. Студенты, которые ценят самостоятельное обучение, преуспевают в этом формате, однако это требует значительной самодисциплины и мотивации [4].

Студентам, которым не хватает нужного набора навыков, такой подход может показаться сложным. Они могут чувствовать себя подавленными изложением материала, им может не хватать мотивации для эффективной работы над курсом.

Какой формат дистанционного обучения является наиболее распространенным? Онлайн-курсы с фиксированным временем. Учащиеся входят на учебный сайт в назначенное время. Они должны выполнять заранее запланированные занятия в классе в определенном темпе.

Эти мероприятия часто включают в себя чаты и дискуссионные форумы. Онлайн-курсы с фиксированным временем поощряют взаимодействие студентов, но при этом мало места для самоконтроля [4].

Пандемия COVID-19 привела к закрытию подавляющего большинства школ по всему миру для очного обучения. Многие школы перешли на дистанционное онлайн-обучение с помощью платформ, включая, но не ограничиваясь ими, Zoom, Blackboard, Cisco Webex, Google Classroom, Google Meet, Microsoft Teams, D2L и Edgenuity. Возникли опасения по поводу влияния этого перехода на учащихся, не имеющих доступа к устройству с поддержкой Интернета или стабильному интернет-соединению [3]. Дистанционное образование во время пандемии COVID-19 прервало синхронное обучение для многих студентов и преподавателей; когда преподаватели больше не могли преподавать в режиме реального времени и могли только переключиться на асинхронное обучение, это существенно и негативно повлияло на их способность справляться с переходом и создало различные юридические проблемы, особенно с точки зрения авторских прав. Недавнее исследование о преимуществах и недостатках онлайн-обучения показало, что студентам стало труднее создавать свои собственные работы. Исследование предполагает, что учителям следует сократить объем преподаваемой информации и включать больше занятий во время урока, чтобы учащиеся могли создавать свои собственные работы [3].

Хотя школы медленно адаптируются к новым технологиям, COVID-19 потребовала от школ адаптации и обучения использованию новых цифровых и онлайн-инструментов обучения. Исследователи обнаружили, что люди на онлайн-занятиях работают так же эффективно, как и участники обычных учебных занятий. Использование онлайн-обучения становится способом для учащихся с ограниченным доступом к физическим курсам, чтобы они могли получить ученую степень. Кроме того, технологии цифровых классов позволяют тем, кто живет удаленно, получить доступ к обучению, и это позволяет учащимся легче вписать обучение в свое расписание [3].

Дистанционное обучение занимает всё большую роль в модернизации образования. Согласно приказу 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий», итоговый контроль при обучении с помощью ДОТ (дистанционных образовательных технологий) можно проводить как очно, так и дистанционно [15].

В марте 2020 года в период пандемии COVID-19 Министерство просвещения Российской Федерации разработало, опубликовало и направило в регионы методические рекомендации по организации дистанционного обучения [12]. Кроме того, министерство инициировало создание ресурса по дистанционному образованию для учителей с видеокурсами по организации онлайн-уроков. Организатором ресурса выступила некоммерческая организация – союз «Профессионалы в сфере

образовательных инноваций». Создателями курсов выступили такие представители онлайн-образования, как: Учи.ру, Тотальный диктант, Яндекс.Учебник, ИнтернетУрок, Skyeng, Coreapp.ai и другие.

В связи с введением ограничительных мер и режима самоизоляции по России, весной 2020 года школы и другие учебные заведения вынужденно перешли на дистанционное обучение. Учителя и учащиеся во многих регионах активно использовали вышеперечисленные образовательные платформы, в том числе и Благовещенский педагогический Университет при обучении иностранных студентов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Дистанционное обучение относится к любому образованию, предоставляемому без физического присутствия преподавателя и студентов вместе. В прошлом средние школы и университеты предлагали заочные курсы в качестве метода дистанционного обучения. Материалы курсов часто отправлялись учащимся по почте, а задания выполнялись онлайн или возвращались преподавателю по почте. В последнее время программы дистанционного обучения используют невероятные возможности, предоставляемые современными технологиями, и предлагают очень гибкие и эффективные возможности обучения на всевозможных курсах дистанционного образования. Эффективное дистанционное обучение в настоящее время является жизнеспособным способом получить образование в любой точке мира.

2. Для усиления эффективности дистанционного образования сегодня используются различные образовательные технологии. Пандемия COVID-19 привела к переходу на дистант большинства школьников и студентов всего мира. Обучению в этот период способствовали новые разработанные платформы и методики обучения.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Андерсон Т., Дрон Дж. Три поколения педагогики дистанционного образования // Международный обзор исследований в области открытого и дистанционного обучения. 2011. №12 (3). С. 80-97. doi:10.19173/irrodl.v12i3.890.
2. Андерсон Т., Ривера Варгас П. Критический взгляд на образовательные технологии с точки зрения дистанционного образования // Обзор цифрового образования. 2020. №37. С. 208-229. doi:10.1344/der.2020.37.208-229
3. Аристовник А., Кержич Д., Равшель Д., Томажевич Н., Умек Л. Влияние пандемии COVID-19 на жизнь студентов высших учебных заведений: глобальная перспектива // Устойчивость. 2020. №12 (20). С. 8438. doi:10.3390/su12208438.
4. Бернс, М. Дистанционное образование для подготовки учителей: режимы, модели и методы. URL: <https://www.edc.org/distance-education-teacher-training-modes-models-and-methods> (дата обращения: 03.01.2024)
5. Браун Р. Вертялый прокси, который даже наденет пачку. «Нью-Йорк Таймс», 2013. ISSN 0362-4331.
6. Вон Н. Д. Смешанное обучение. // Введение в дистанционное образование: понимание преподавания и обучения в новую эпоху. 2010. С. 165. ISBN 978-0-415-99598-6.
7. Голд Л., Мейтленд К. В чем разница? Обзор современных исследований эффективности дистанционного обучения в высших учебных заведениях. Вашингтон: Институт политики в области высшего образования, 1999.
8. Каплан А. М.; Хенлейн М. Высшее образование и цифровая революция: о MOOC, SPOC, социальных сетях и Cookie-монстре // Бизнес-Горизонты. 2016. 59 (4): 441-50. doi:10.1016/j.bushor.2016.03.008.

9. Киртман Л. Онлайн-курсы по сравнению с очными: изучение различий в результатах обучения // Проблемы педагогического образования. 2009. №18 (2). С. 103–115.
10. Левер-Даффи Дж., Макдональд Дж. Б. Преподавание и обучение с использованием технологий. Изд-во «Аллин и Бэкон», 2007. С. 377. ISBN 978-0-205-51191-4.
11. Массон М. Преимущества выступлений на TED // Канадский семейный врач, 2014. № 60 (12). С. 1080. PMC 4264800. PMID 25500595.
12. Методические рекомендации по реализации программ начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/> (дата обращения: 10.01.2024).
13. Насири Ф., Мафахери Ф. Дистанционное руководство аспирантскими исследованиями: обзор проблем и стратегий // Исследования в сфере высшего образования. 2014. №40 (10). С. 1962–9. doi:10.1080/03075079.2014.914906. S2CID 144996503
14. Нгуен Туан. Эффективность онлайн-обучения: за пределами существенных различий и будущих горизонтов // Журнал онлайн-обучения и преподавательской деятельности МЕРЛО. 2015. №11 (2). С. 309–319.
15. Приказ 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий». URL: https://web.archive.org/web/20090218023533/http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_05/m137.html (дата обращения: 10.01.2024).
16. Саймонсон М., Гэри А. Дистанционное обучение. Британская энциклопедия. 17 февраля 2023 г.
17. Сукартави Х., Либреро, Ф. Расширение возможностей обучения благодаря дистанционному образованию: опыт Индонезии и Филиппин // Журнал образования Юго-Восточной Азии. 2002. Том 3. № 2. С. 283-320.
18. Фишер К., Бейкер Р., Ли Цюцзе, Орона Г., Варшауэр М. Повышение успеха в высшем образовании: взаимосвязь прохождения онлайн-курсов с окончанием колледжа и временем до получения степени // Оценка образования и анализ политики. 2022. №44 (3). С. 355–379. doi:10.3102/01623737211055768. ISSN 0162-3737. S2CID 244498785.

УДК 37.017

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_141

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

Д.В. Гревцева,
студент 2 курса
историко-филологического факультета
Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: С.А. Головин,
доктор исторических наук, профессор кафедры
истории России и специальных исторических дисциплин
Благовещенского государственного педагогического
университета

Любовь к родному краю, к родной культуре, к родному селу или городу, к родной речи начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе. Постепенно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своей стране – к ее истории, ее прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству, к человеческой культуре.

Д. С. Лихачев [5, с.88]

В мире, где границы становятся всё более условными, а информационные потоки смешивают культуры и историографических народов, вопрос воспитания патриотизма приобретает особую актуальность. Как же пробудить в сердцах молодых людей любовь к своей Родине, к своему народу, к уникальной истории своего края? Одним из ключевых инструментов здесь является историческое краеведение – наука, позволяющая не просто узнать, но и по-настоящему почувствовать связь с родным краем.

Краеведение не ограничивается сухими фактами и датами. Это погружение в атмосферу прошлого, это рассказы о героях, которые жили здесь до нас, это исследование архитектурных памятников, старинных улиц, местных обычаев и традиций. Через краеведение школьники учатся видеть красоту и уникальность своего региона, узнают о великих достижениях и трагических страницах истории своего края.

Итак, каким образом историческое краеведение влияет на воспитание патриотизма среди школьников? Какие педагогические методы и подходы применимы в данном контексте? Какие препятствия могут встретиться на пути воспитания патриотизма и как их преодолеть? В этой статье мы постараемся ответить на эти вопросы, разобравшись во многих аспектах воспитания патриотизма через призму исторического краеведения.

Современный образовательный процесс ориентирован на актуальные общественные потребности.

Целью образовательного процесса является многосторонне развитая, воспитанная и обученная личность, способная к общественной и профессиональной деятельности. Важными ее качествами должны быть творческая интуиция, способность прогнозировать, абстрактное мышление, логика и т.п., то есть хорошо развитые рациональные и иррациональные познавательные способности [2, с.68]. На данный момент недостаточно «просто» получать знания, умения и навыки в различных предметных областях. Современному гражданину необходимо обрести навыки обучения, благодаря которым образование станет непрерывным процессом на протяжении всей жизни. Школе, как социальному образовательному институту, необходимо создать условия для формирования специалистов нового поколения.

В настоящее время учащиеся, а также все общество, имеют свободный доступ к огромному объему информации без какой-либо цензуры или фильтрации. Этот факт оказывает значительное влияние на формирование мировоззрения школьников. Они сталкиваются с различными типами информации – антипатриотической, необоснованной и даже ложной. Социальные сети, интернет, телевидение и радио – все они представляют собой информационный шум, который окружает школьников. В связи с этим, молодой возраст и ограниченное общение с родителями могут привести к искажению взглядов на реальность и потере истинных ценностей. Перед современным педагогом стоит сложная задача – отсеять недостоверные данные из огромного объема информации и предложить ученикам только достоверные факты.

На протяжении долгих лет одной из главных задач в обучении подрастающего поколения было воспитание патриотического чувства и уважения к истории России. Наша страна всегда ставила перед собой задачу формирования сильного и духовно богатого общества.

Воспитание патриотизма среди школьников имеет огромное значение для формирования гражданской и национальной идентичности. Изучение исторического краеведения является важной составляющей этого процесса. Постижение истории и культуры своего родного края не только обогащает знания школьника, но и способствует формированию его глубокого понимания важности исторических событий прошлых лет.

Говоря о приоритетности воспитания патриотического сознания у учеников школы, важно рассмотреть ключевые понятия «патриот» и «патриотизм». В словаре живого великорусского языка, составленном Владимиром Ивановичем Далем, термин «патриот» определяется как «любитель отечества, ревнитель о благе его» [3, с. 24]. Раскрывая сущность понятия «патриотизм», можно интерпретировать его не только как любовь к родному краю, но и как уважение к своей стране, президенту и истории. В словаре русского языка Сергея Ивановича Ожегова патриотизм определяется как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [7, с. 400]. Объединяя различные точки зрения, можно отметить, что патриотизм является воплощением любви к родине во всех её проявлениях. Неповторимость и незаменимость таких чувств составляют духовно-нравственную основу личности, формирует ее гражданскую позицию.

Первостепенной задачей педагога является формирование исторического мышления, национального самосознания и чувства взаимоуважения учащихся. Для воспитания полноценных граждан страны необходимо привить детям и подросткам чувство любви, в первую очередь, к малой родине.

Локальные исторические материалы имеют огромное значение не только для обустройства местной истории, но и для более глубокого понимания всеобщей исторической динамики. Они позволяют преподнести и объяснить ученикам общие и специфические аспекты исторических событий.

Идею о использовании краеведческого материала в школе теоретически обосновал Константин Дмитриевич Ушинский. В 1863 году, выступая за введение в школу предмета «отечествоведение» в учебные программы, он писал: «Легко себе представить, сколько ярких верных действительных образов, совершенно конкретных, накопится в душе детей от такого живого, наглядного осязательного курса...» [1].

Краеведение играет важную роль в образовательном процессе, особенно во внеурочное время и во внеучебной деятельности. Оно стимулирует учащихся и мотивирует их искать новые знания не только в истории, но и в других областях науки. Кроме того, краеведение способствует систематизации знаний и формированию прочных убеждений, которые проявляются в полезной общественной деятельности и гражданской позиции школьников. Реальные исследования родного края на практике изменяют убеждения учащихся и превращают их самостоятельно полученные знания и практические навыки в компетентность, которая формирует личность обучающегося как любознательного исследователя.

Однако система общего среднего образования ограничена по времени, что означает ограничение в организации учебной деятельности. Для этого необходимо предоставить не только дополнительное время, но и другие формы и методы организации образования, чтобы учащиеся могли узнавать о своей окружающей среде, обществе и его развитии.

Одним из таких методов можно представить внеклассную работу, проводимую вне учебного класса, для достижения дополнительных образовательных целей. Именно такой способ организации учебной деятельности отлично подходит для учеников в рамках изучения краеведения и просвещение их в сущность патриотических идей.

Содержание и формы внеклассной работы, в рамках «краеведческого» воспитания могут включать: экскурсии, исторические ролевые игры, краеведческие клубы, ученические конференции, а также другие виды педагогической деятельности.

В данном исследовании нашей целью является анализ влияния представленных форм организации учебной деятельности на процесс формирования патриотических убеждений у школьников в рамках изучения исторического краеведения.

Российская педагогическая энциклопедия трактует следующее: «Экскурсия учебная (от лат. *excursio* - поездка, прогулка), форма организации учебно-воспитательного процесса, позволяющая проводить наблюдения и изучение различных предметов и явлений в естественных условиях или в музеях, на выставках» [8].

В ходе краеведческой экскурсии ученики посещают различные места и объекты, связанные с историей, культурой и различными особенностями определенного края или региона. Она предоставляет учащимся возможность непосредственно познавать исторические и культурные памятники и природные достопримечательности.

Целью краеведческой экскурсии является расширение знаний участников о своем регионе. Эта форма внеклассной работы способствует формированию у учащихся понимания связей между прошлым и настоящим, развитию умения анализировать и интерпретировать историческую и культурную информацию, а также выработке чувства сопричастности к истории родного края.

В ходе краеведческой экскурсии ученики могут посещать исторические музеи и выставки, архитектурные памятники, природные заповедники, а также взаимодействовать с местным населением и исследовать его обычаи и традиции.

Следующей формой воспитания, на которую мы обратим внимание является историческая ролевая игра. Данный вид деятельности занимает важную роль в процессе развития и воспитания ребенка. Игра является важнейшей формой деятельности, способствующей формированию личности школьника и его морально-волевых качеств. Известнейший в нашей стране педагог Антон Семёнович Макаренко так

характеризовал роль детских игр: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет тоже значение, какое у взрослого имеет деятельность работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре...» [6].

Исторические ролевые игры — это форма активной педагогической деятельности, основанная на включении участников в симуляцию исторических событий и ролей. В рамках таких игр учащиеся имеют возможность вжиться в роли исторических персонажей, испытать эпоху и ощутить атмосферу исторического периода, связанного с исследуемым краем или регионом.

Краеведческие игры позволяют учащимся более глубоко понять исторические события, развить навыки анализа, критического мышления и решения проблем, а также развить уважение к культурному и историческому наследию своего края.

Ещё одной формой патриотического воспитания являются краеведческие клубы.

Краеведческие клубы — это организованные группы учащихся, которые занимаются изучением и расширением знаний о своем крае или регионе. Эти клубы и кружки обычно основаны на интересе участников к исследованию истории, культуры, природных особенностей и других аспектов своей родной местности. Клубы имеют особенность, и она заключается в том, что они сочетают различные виды досуга, такие как отдых, развлечение, праздники и творчество, с разнообразными формами образовательных занятий. «Кружок позволяет удовлетворить самые разнообразные, массовые потребности детей, развить их и соединить со способностью к дальнейшему совершенствованию в образовательных группах» [4, с. 255].

Цель краеведческих клубов и кружков заключается в том, чтобы создать условия для формирования у каждого ребенка представлений о себе и окружающем мире, историческом прошлом родного края и своего народа, а также развить любовь и уважение к своему региону. В рамках этих групп проводятся различные мероприятия, такие как экскурсии, встречи с историками или экспертами, краеведческие конкурсы, выставки и презентации. Также участники могут выполнять исследовательские проекты, собирать и сохранять информацию о местных достопримечательностях и исторических событиях.

В рамках краеведческого воспитания так же следует обратить внимание на ученические конференции, как одну из форм внеклассной работы.

Ученические конференции — это мероприятия, которые организуются для учащихся разных школ и классов с целью обмена знаниями, идеями и опытом, а также обсуждения актуальных проблем и вопросов.

Участники таких мероприятий могут исследовать разные аспекты своего края, собирая и анализируя информацию, проводя исторические исследования, собирая интервью и делая собственные открытия. Они также могут создавать презентации, выступать с докладами и делиться своими знаниями и исследовательскими проектами с другими участниками.

Краеведческие конференции помогают сформировать учащимся чувство причастности к своему краю, гордость за его достижения и наследие, а также помогают молодым людям развить глубокое понимание и привязанность к своей малой родине.

Следует отметить, что на пути воспитания патриотизма среди школьников путем исторического краеведения могут возникать следующие препятствия.

Одним из главных препятствий может быть труднодоступность информации для изучения истории родного края. Затруднен доступ к историческим архивам, местным музеям и экспонатам. Чтобы преодолеть это препятствие, можно организовать экскурсии в музеи и места исторического значения, пригласить представителей музеев

и историков на уроки, а также использовать доступные онлайн-ресурсы и виртуальные туры.

Стоит обратить внимание на немаловажный барьер в воспитании подрастающего поколения. Он заключается в том, что некоторые школьники могут не проявлять особого интереса к истории и краеведению из-за сильной фокусировки на современности и отсутствии понимания практической применимости. Для преодоления этого препятствия важно показать, как история и краеведение связаны с современной жизнью, культурой и идентичностью, а также проводить интерактивные и применительные занятия, позволяющие применять знания на практике.

Исторические конфликты и противоречия. История далеко не всегда однозначна и, может быть, «окружена» историческими мнениями и конфликтами. Это чаще всего вызывает затруднения и разногласия среди участников. Для преодоления этого препятствия важно проводить объективные исследования, анализировать различные точки зрения и представлять множественность исторических перспектив. Также стоит уделять внимание развитию критического мышления учащихся и развивать навыки анализа и самостоятельной оценки источников информации.

Отсутствие профессиональной подготовки педагогов. Некоторым учителям может не хватать знаний или опыта в области исторического краеведения. Это препятствие можно преодолеть через проведение специальных мероприятий и семинаров для педагогов, где они смогут усовершенствовать свои знания и методы преподавания.

Преодоление этих препятствий требует совместных усилий со стороны школ, администрации, учителей, местных организаций и родителей. Заинтересованные стороны могут сотрудничать, обмениваться опытом и использовать доступные ресурсы для создания интегрированных, интерактивных и доступных образовательных программ по историческому краеведению, способствуя тем самым воспитанию патриотизма среди школьников.

Таким образом, воспитание патриотизма среди школьников через изучение исторического краеведения является важным аспектом образовательного процесса. В данной статье было рассмотрено как историческое краеведение может быть эффективным инструментом для формирования патриотических чувств и гордости за родной регион.

В ходе исследования были выявлены педагогические методы, которые могут использоваться на пути воспитания патриотизма в рамках изучения школьниками исторического краеведения. Так же обнаружены основные препятствия, с которыми может столкнуться педагог, такие как недостаток доступа к информационным ресурсам, ограниченные возможности для практических исследований, недостаток внимания к патриотическому воспитанию и идеологические противоречия в истории. Соответственно, в статье были предложены рекомендации о том, как эти препятствия могут быть преодолены. Прежде всего, было подчеркнута значение создания интерактивного и увлекательного учебного процесса. Это включает использование разнообразных методик, встреч с профессионалами в области краеведения и посещение исторических мест и музеев. Такой подход способствует привлечению внимания и интереса учащихся.

Особо выделим необходимость объективного изучения истории и краеведения. Это требует анализа разных источников информации, представления множественности исторических перспектив и развития критического мышления учащихся. И, конечно же, на окончательный результат влияет уровень подготовки педагогов в области краеведения и патриотического воспитания.

В заключении отметим, что данная статья подчеркивает роль исторического краеведения в воспитании патриотизма среди школьников. Преодоление препятствий,

таких как ограниченный доступ к информации и исторические конфликты, может быть достигнуто через интерактивный и увлекательный учебный процесс, активное сотрудничество с местными организациями и музеями, объективное изучение и развитие профессиональных навыков педагогов. Такой подход позволит поднять уровень патриотического воспитания среди школьников и способствовать формированию у них прочной привязанности к родному краю.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Ашурков В.Н. Историческое краеведение: [Учеб. пособие для ист. фак. пед. ин-тов]. М.: Просвещение, 1982.
2. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Принципы современного образовательного процесса// Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-4. С. 68-70.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.3. М.: Терра, 1995.
4. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студентов учреждений проф. образования, обучающихся по специальности 0317 «Педагогика доп. Образования» / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. М.: Владос, 2002..
5. Лихачев Д.С. Заметки о русском. М.: КоЛибри, АзбукаАттикус, 2014.
6. Макаренко А.С. Овоспитании молодежи[Электронный ресурс]. URL: http://www.hrono.ru/libris/lib_m/makarnk_igra.php(Дата обращения: 04.02.2024).
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: А Темп, 2006.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.Г. Панов. М.: Большая Рос. энцикл., 1993.

УДК 81'37; 003

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_147

ОБРАЗЫ ДЕТЕЙ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

Дай Юй,

магистрант 2 года обучения

Благовещенского государственного педагогического
университета

Фольклор является сокровищницей национальной культуры и этики, так как в нём содержится многовековой опыт народа. В народных сказках разных стран можно найти как общее, так и различное. И то и другое требует пояснения и литературоведческого анализа. Следовательно, сравнение русских и китайских фольклорных сказок помогает лучше понять национальный менталитет каждого народа, его культуру и ценности.

Многое в фольклорном тексте может вызвать интерес: постоянные эпитеты, троекратное повторение, волшебные помощники и т.д. Однако наибольший интерес всегда вызывают сказочные персонажи как носители определённого взгляда на мир, именно поэтому изучению персонажа всегда уделялось особое внимание. Чаще всего в трудах фольклористов анализируются вымышленные существа – Баба Яга, Кощей, или главные действующие лица сказок – царевичи и царевны, крестьянские девушки и юноши – то есть взрослые персонажи, а вот образам детей достаётся значительно меньше внимания исследователей. Это представляется нам необоснованным, так как основной аудиторией сказок всегда были и остаются именно дети.

Таким образом, целью статьи является исследование своеобразия образов детей в русских и китайских народных сказках.

Для анализа нами были выбраны те русские и китайские фольклорные сказки, в которых фигурируют дети, при этом они могут быть как главными действующими лицами, так и второстепенными. Материалом исследования стали произведения из сборника «Народные русские сказки» А.Н.Афанасьева [2] и книги «Братья Лю: Китайские народные сказки» [1]. Нами были изучены русские сказки: «Гуси-лебеди», «Сестрица Алёнушка, братец Иванушка», «Терёшечка» и китайские сказки: «Упорный Юн Су», «Ребёнок и мудрец», «Захочешь – гору своротишь».

Следует отметить, что дети – достаточно редкие персонажи в русских сказках, вероятно, это связано с тем, что сюжет многих сказок сохранил в иносказательной форме обряд инициации [подробнее об этом – 3]. Однако есть сказки, где не просто упоминаются дети, как, например, в «Репке», но где они являются главными действующими лицами.

В сказке «Гуси-лебеди» дети – главные персонажи. Это одна из тех сказок, сюжет которой строится на мотиве непослушания. Мать сказала дочке: «Мы пойдём на работу, принесём тебе булочку, сошьём платице, купим платочек; будь умна, береги братца, не ходи со двора» [2, с. 77]. Однако когда родители уехали «дочка забыла, что ей приказывали; посадила братца на травке под окошком, а сама побежала на улицу, заигралась, загулялась» [2, с. 77].

Начало сказки показывает отношение родителей к детям: мать и отец заботятся и о сыне, и о дочери. Здесь изображается традиционная для русских модель семьи, где старшие дети помогали присматривать матери за младшими. Кроме того, сказочные

родители ещё и обещают дочке награду за помощь. Но девочка демонстрирует непослушание, хотя делает она это неумышленно, это не протест – она просто «заигралась, загулялась». Следовательно, беда случается не из-за её злого умысла, а из-за её детской непредусмотрительности.

Узнав, что с братом случилась беда, сестра сразу же понимает, кто виновник несчастья, и сразу же бежит за птицами, похитившими мальчика. Значит, можно сказать, что, во-первых, девочка умна, а во-вторых, она беспокоится за своего младшего брата, любит его и не хочет потерять.

В пути сестра вновь показывает плохие стороны своего характера – она капризна и по-своему высокомерна. Об этом свидетельствуют её диалоги с печкой, яблоней и речкой. Например, на просьбу печки съесть её ржаного пирожка, девочка отвечает: «О, у моего батюшки пшеничные не едятся!» [2, с. 77]. Подобным образом она отвечает яблоне и речке.

Затем девочка опять показывает свой скверный характер: «И долго бы ей бегать по полям да бродить по лесу, да, к счастью, попался ёж; хотела она его толкнуть, побоялась наколоться» [2, с. 77]. Можно предположить, что это очень избалованная девочка, которой многое позволяют родители. Хотя, вероятно, родители могут и наказать её, о чём свидетельствуют последние слова сказки: «А она прибежала домой, да хорошо ещё, что успела прибежать, а тут и отец и мать пришли» [2, с. 78]. Скорее всего, если бы родители узнали о халатном поведении дочери, они бы наказали её, но она успела вернуть брата вовремя и родители ничего не узнали.

Стоит отметить и то, что девочка очень храбрая – она не побоялась побежать за гусями-лебедями, она не испугалась бабы-яги, а сделала всё, чтобы спасти младшего брата. Таким образом, ребёнок в этой сказке изображён как легкомысленный, непослушный, капризный, умный и смелый. В сказке показано, что дурные черты характера приводят к несчастью, а хорошие качества помогают в сложной ситуации.

Ещё одна сказка о непослушании – нарушении запрета ребёнком – сказка «Сестрица Алёнушка, братец Иванушка». Сестра не разрешает брату пить из ручьёв, рядом с которыми пасутся животные, но «Он не вытерпел и не послушался сестры, напился и стал козлёночком, прыгает перед Алёнушкой» [2, с. 210]. После этого «Алёнушка обвязала его шёлковым поясом и повела с собою, а сама-то плачет, горько плачет...» [2, с. 210]. Такое поведение сестры показывает, что она очень любит своего брата и все её запреты были продиктованы заботой о нём. Но ребёнок не понимал этого, так как почти все дети и раньше, и сейчас считают, что запреты не нужны, а их нарушение не сделает ничего плохого, то есть дети легкомысленны, они не могут оценить последствия своих поступков. Интересно, что Иванушку не особо тяготит его превращение: «и козлёночек с ними – гуляет себе по саду, а пьёт и ест вместе с царём и царицею» [2, с. 210].

Проблемы у Иванушки-козлёночка начинаются только тогда, когда ведьма утопила в море Алёнушку – «козлёночек прибежал и горько-горько заплакал» [2, с. 210]. Мы видим, что мальчик больше заботится и тревожится о своей сестре, а не о себе. Это, бесспорно, очень хорошая сторона характера – любить свою семью. И в русских народных сказках показано, что это любовь к близким естественна, она свойственна даже маленьким и глупеньким детям. Иванушка ждёт такой же любви и от сестры, поэтому, когда он просит её выплыть на бережок, как самый убедительный мотив этого действия он называет нависшую над ним опасность.

Но Алёнушка не может выйти из воды даже ради спасения младшего братца. Лишь в третий раз «Алёнушка всплыла кверху и показала над водой» [2, с. 212]. Так самоотверженная любовь между братом и сестрой, их доброта спасли их от гибели и помогли установить истину.

Интересно, что если в сказке «Гуси-лебеди» непослушание проявляет девочка из простой семьи (ее родители уходят на работу), то в сказке «Сестрица Алёнушка, братец Иванушка» ослушивается старших ребёнок из царской семьи. Таким образом, сказка считает непослушание и легкомыслие – самыми характерными чертами любого ребёнка, однако же сказка показывает, что за непослушанием следует беда или наказание.

В сказке «Терёшечка» используется другой сюжет – чудесные дети. Начало этой сказки констатирует важную мысль – счастье семьи – в детях: «Худое житьё было старику со старухой! Век они прожили, а детей не нажили; смолоду ещё перебивались так-сяк; состарились оба, напиться подать некому, и тужат и плачут» [2, с. 75]. Таким образом, в сказке говорится о необходимости детей, о том, что семья без детей – не семья.

Почувствовав своё одиночество, старик со старухой пытаются решить эту проблему: «Вот сделали они колодочку, завернули её в пелёночку, положили в люлечку, стали качать да прибаюкивать – и вместо колодочки стал рость в пелёночках сынок Терёшечка, настоящая ягодка!» [2, с. 75]. В этой русской народной сказке, в отличие от проанализированных выше, указывается, что ребёнок был красивым – «настоящая ягодка». На этом его положительные качества не заканчиваются – он ещё и умён, и трудолюбив: «Мальчик рос-подростал, в разум приходил. Отец ему сделал челночок. Терёшечка поехал рыбу ловить; а мать ему и молочко и творожок стала носить» [2, с. 75]. Здесь отмечена обоюдная забота членов семьи друг о друге: один делает лодку, другой ловит рыбу, третий – носит еду рыбаку.

Терёшечка отличается от девочки из сказки «Гуси-лебеди» и Иванушки – он очень послушен. Но даже послушание не спасает его от несчастья – ведьма обманывает его и уносит в свою избушку, чтобы съесть. Однако «Терёшечка был мужичок не дурачок, в обиду девке не дался, вместо себя посадил её жариться в печь, а сам взобрался на высокий дуб» [2, с. 76]. Следовательно, мальчика можно назвать смелым и находчивым – он нашёл способ спастись от ведьмы и её дочери.

Рассмотрим теперь китайские фольклорные сказки, в которых говорится о детях. Заметим, что их тоже немного. Можно предположить, что невнимание сказителей к детям объясняется тем, что сказки должны были подготовить маленьких слушателей ко взрослой жизни, а не рассказывать им об их настоящем, которое они и так хорошо знают.

В сказке «Упорный Юн Су» главным героем является маленький мальчик по имени Юн Су, отец которого умер, поэтому «остался он один с матерью» [1, с. 19]. Семья жила очень бедно, но Юн Су хотел добиться успеха в жизни, он понимал, что в этом ему поможет только образование: «у него не было ни бумаги, ни туши, ни кисточки для письма. Однако Юн Су твёрдо решил: «Буду учиться!» И стал придумывать, как обмануть нужду» [1, с. 19]. Он долго думал и нашёл выход – пошёл слугой в дом к богатому соседу, а вместо платы попросил изредка смотреть, как учатся сыновья хозяина. Богатый сосед согласился: «С утра до вечера трудился Юн Су в доме богача. Всю грязную и тяжёлую работу оставляли ему. Но зато Юн Су мог изредка заглядывать в книги, по которым учились дети хозяина. А иногда удавалось прослушать и целый урок: придёт учитель – а Юн Су спрячется в угол и слушает. Так и учился» [1, с. 20]. Это характеризует ребёнка как находчивого, трудолюбивого, любознательного и упорного мальчика. Уже в детстве он понимает, что успех в жизни зависит от образования, поэтому стремится получить его любым способом. Далее Юн Су учится читать и писать, причём вместо кисти и бумаги он использует палочку и песок на морском берегу. Можно сказать, что этот ребёнок очень целеустремлённый и умный – он способен придумать необычный способ, лишь бы получить знания.

Например, так он читает книги: «Когда светила луна, он читал и писал при лунном свете. А когда луны не было, Юн Су набирал в траве светлячков и клал их в бумажные фонарики. При слабом свете живых светлячков упорный Юн Су продолжал читать по ночам» [1, с. 20–21]. За такое терпение и прилежание судьба отблагодарила Юн Су – он стал великим учёным.

Сказка «Упорный Юн Су» показывает нам те добродетели, которые ценятся в людях – трудолюбие, упорство, целеустремлённость. Юн Су – это образец ребёнка, которому должны подражать все дети, чтобы добиться успеха. Таким образом, сказка учит детей идти к своей цели даже если путь труден.

Китайская сказка «Захочешь – гору своротишь!» похожа на сказку о Юн Су, она тоже рассказывает об учёбе мальчика из бедной семьи (он тоже сын вдовы). Сначала мальчик учился хорошо: «Он любил читать книги и читал их внимательно» [1, с. 40]. Но когда мальчик подрос, он «стал зазнаваться» [1, с. 40]. И вот он стал ленивым и бросил школу. Но судьба дала ему второй шанс – однажды во время прогулки он встретил мудрую и трудолюбивую старуху, которая усовестила его: «ты, я знаю, лентяй, не хочешь учиться, хочешь обойтись своим маленьким умом. Да ещё обманываешь свою мать. А она, бедная, без отдыха трудится, только для того, чтобы ты мог учиться. И не стыдно тебе бездельничать!» [1, с. 41]. В ребёнке проснулась совесть, он «покраснел», «поклонился старухе, поблагодарил её за наставление». Потом он вернулся в школу и стал упорно и прилежно учиться. В финале сказки сообщается, что, став взрослым, он стал «известным учёным».

Таким образом, сказка «Захочешь – гору своротишь!» на примере образа ребёнка учит маленьких читателей упорно учиться и трудиться, уважать и почитать родителей и старших.

От проанализированных выше китайских сказок немного отличается сказка «Ребёнок и мудрец». С одной стороны, она рассказывает об умном ребёнке, который получил своеобразное вознаграждение за свой ум: мудрец «взобрался в свою коляску и приказал вознице объехать черепичный городок, который строил мальчик» [1, с. 26]. А с другой – нам рассказывается, как этот малыш стал таким умным, что смог победить мудреца.

Итак, все китайские сказки показывают образ умного ребенка. Этот ребёнок понимает, что для достижения успеха нужно много трудиться и учиться. Иногда дети могут ошибаться («Захочешь – гору своротишь!»), иногда они могут быть лукавыми («Ребёнок и мудрец»), но они всегда возвращаются на путь добродетели.

Проделанный в статье анализ позволяет нам сделать ряд выводов.

Во-первых, и среди русских, и среди китайских сказок мало текстов, в которых есть образы детей.

Во-вторых, качества детей в русских сказках более разнообразны, чем в китайских. Так, русские дети и красивы, и смелы, и готовы на самопожертвование, и умны, и находчивы. Китайские же дети упорны в учёбе и умны.

В-третьих, большинство русских сказок о детях построено на мотиве нарушения запрета. Сказка показывает, какое несчастье случится с ребёнком, если он будет плохо себя вести.

Китайские же сказки показывают, какую награду получит ребёнок, если будет слушаться взрослых и хорошо учиться.

Следовательно, китайские сказки изображают образец ребёнка, на который должны ориентироваться все дети, а русские сказки показывают детей непослушных, на которых не стоит равняться. В этом мы видим главное культурное отличие русской и китайской систем воспитания: в России всегда думают о наказании, а в Китае о

награде. Если использовать известное русское выражение, можно сказать, что воспитание китайских детей традиционно строится на прянике, а русских – на кнуте.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Братья Лю: Китайские народные сказки. М.: Гос. изд-во дет. лит-ры Министерства Просвещения РСФСР, 1955.
2. Народные русские сказки: Из сборника А.Н Афанасьева. М.: Худ. лит., 1979.
3. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2000.

УДК 930.85

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_152

СЕМИОТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ГЕРБА РОССИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ

С.В. Иванов,

студент 1 курса

лечебного факультета

ФГБОУ ВО «Амурская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации

В Российской культуре в ходе длительного культурно-исторического развития общества, сформировалась сложная система государственных символов. В их семиотике закодированы духовные устремления российского общества и специфические черты национального самосознания [3, с. 276].

Герб – это эмблема государства, изображаемая на флагах, монетах, печатях и других официальных документах. Герб является древнейшим символом Российского государства.

Развитие семиотики российского герба можно поделить на условные периоды, напрямую связанные с изменением государственности: период Московской Руси, период Российской Империи, период Советского Союза и современная Россия.

Каждый период уникален по-своему:

1) периоду Московской Руси характерна простота узора и постоянная изменчивость, поскольку печать государя, которому принадлежала верховная власть, менялась от правителя к правителю;

2) периоду Российской империи характерно усложнение узора и нарастание элементов в гербе, изменяющееся в зависимости от изменения состава административно-территориальных единиц (княжеств и губерний);

3) Советскому периоду характерен отказ в гербе от атрибутов монархии и наличие элементов, олицетворяющих класс рабочих и крестьян;

4) современному гербу России характерно сохранение общей концепции герба досоветской истории.

Первым гербом Российского государства стала печать Ивана III. На лицевой стороне был изображен всадник, а на оборотной – двуглавый орёл. Всадник традиционно являлся символом княжеской власти на Руси, а двуглавый орёл был заимствован из Византии как образ власти в империи [2].

Печать великого князя, а затем и царя, менялась от правителя к правителю. Так, например, при Василии III, из-за мнения боярского двора о том, что власть Великого князя превосходила по могуществу власть всех монархов и даже императорскую власть, вокруг всадника появилась надпись: «Великий Государь Василий Божией милостью царь и господин всея Руси», а вокруг орла появилась надпись с некоторыми перечисленными княжествами, находившимися под властью Великого Государя [2].

Особую роль в формировании геральдики Российского герба сыграл Иван IV. На это есть особая причина: из-за венчания на царствование, Ивану IV пришлось интегрировать в семиотику государственной власти новые инсигнии – скипетр и

державу. В дальнейшем они лягут в основу герба Российской Империи и современной России.

В печати Ивана IV были примечательны следующие изменения: вокруг двуглавого орла изменилась надпись с подвластных княжеств на надпись, аналогичную надписи вокруг всадника Василия III, а именно «Иван Васильевич Божией милостью Царь и Великий князь». При этом кардинально изменилась обратная сторона: вместо всадника на ней был изображён единорог, вокруг которого была надпись: «Государь всея Руси, Владимирской, Московской, Новгородской и иных княжеств». Однако Иван IV использовал обратную сторону печати только для личных переписок, поэтому непосредственного присутствия на значимых для государства документах её нельзя увидеть, и как следствие считать её гербом Российского государства того времени.

При Михаиле Фёдоровиче Романове печать приобрела на лицевой и оборотной стороне более привычный для нас вид: орёл стал коронован тремя коронами, а на его груди стал красоваться геральдический щит со всадником, поражающим зверя. Вокруг орла на лицевой стороне была надпись: «Михаил Фёдорович всея Руси Самодержавец Божией милостью государь, царь, великий князь» [2]

Исходя из дальнейшего анализа гербов Московской Руси, можно прийти к мысли о том, что власть монарха на Руси имела божественную природу и характер. На это указывает использование в гербах Русского царства религиозных образов (святого великомученика Георгия Победоносца и священного животного – единорога) и присутствие во всех надписях печатей слов «Божией милостью». Ведь не даром только в России князя или царя называли батюшкой.

При Петре I не стали далеко отходить от предыдущих символов власти, объединив в одном лице всю историю власти на тот момент:

- 1) образ княжеской власти в лице Георгия Победоносца;
- 2) образ царской власти в лице скипетра (могущество) и державы (страны, территории);
- 3) образ имперской власти в лице двуглавого коронованного орла.

К тому же образ Георгия Победоносца является и религиозным символом православия, поскольку он является великомучеником.

Герб менялся после каждой победы Российской Империи в освоении новых земель. Так, вершины своего развития герб достиг в 1882 году. Самый сложный герб в истории человечества – это большой герб Российской империи, появившийся в 1882 году и на котором были изображены все гербы княжеств и губерний, входивших в состав Российской империи. В нём присутствовало настолько много деталей, что его описание имеет более сотни слов, и среди образов можно найти много новых для геральдики государственного герба: гербы подконтрольных княжеств и царств, мантия, сень, цепь ордена апостола Андрея Первозванного, изображения Архистратига Михаила и Архангела Михаила, надпись: «С Нами Бог!» [1].

В 1883 году был окончательно сформирован малый герб Российской Империи.

В период Советской власти гербу был характерен отказ от предыдущих образов символов, поскольку они считались олицетворением монархической власти, и все символы были сделаны в пользу символов пролетариата и рабочих крестьян. Так, герб приобрёл следующие символы:

- 1) красная пятиконечная звезда – символ единства мирового пролетария;
- 2) по бокам герба расходились колосья пшеницы – символ крестьянства – завернутые в красны ленты, на которых на всех языках социалистических республик было написано «Пролетарии всех стран, объединяйтесь!»;
- 3) в центре находились серп и молот как символы труда [1].

В 1990-е гг. в России в результате распада СССР и смены политического курса, происходит и смена символических систем. Создаётся постсоветская символическая система, в которой воплощаются нормы, ценности и понятия, отражающие и одновременно формирующие новую духовную реальность[3, с. 278].

Гербу Российской Федерации характерна историческая преемственность. Поскольку герб СССР утратил свою символическую актуальность, то при создании Российской Федерации было принято решение вернуться к историческим истокам и возродить концепцию двуглавого орла с геральдическим щитом и Георгием Победоносцем на нем.

Однако при этом была изменена цветовая гамма герба: орел стал золотистого цвета, в то время как геральдические щиты орла и Георгия Победоносца – красного. Подобные изменения отсылают к цветовой палитре герба СССР.

Как следствие можно сказать, что герб современной России включает в себя две составляющие, сформировавшие его нынешний вид: Империалистическую и Советскую. Так, например, образ герба Российской империи имеет универсальное семиотическое значение и олицетворяет независимость, могущество и обширность территорий. Двуглавый орёл может выступать в качестве символа объединения народов России[3, с. 279].

При этом в современном гербе из цветовой гаммы был исключён цвет, имеющий противоречивое культурные и семиотические значения – чёрный цвет, и цвет, который в геральдике имеет одно из значений как символ монархической власти – белый цвет. Это стало толчком для изменения цветовой гаммы в сторону Советских символов власти, дабы герб имел максимальную уникальность и в то же время максимальную историческую преемственность.

Делая общий вывод из работы, можно сказать, что у герба Российской Федерации довольно интересная и длинная история. Он претерпевал изменения множество раз, однако общей чертой всех гербов России заключается в традиционности символов и исторической преемственности

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Большой герб Российской Империи (1882 г.). Российский геральдический портал - гербы, флаги, гимны всего мира[электронный ресурс]. URL: <https://geraldika.ru/s/29> (Дата обращения: 10.03.2024)
2. История государственной символики России - Федеральный портал истории России [Электронный ресурс]. URL: <https://histrf.ru/> (Дата обращения: 27.02.2024)
3. Тен Ю.П. Национальные и государственные символы России // Народное образование. 2010. № 4 (1397), С. 276-280.

УДК 347.61

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_155

ЭВОЛЮЦИЯ СОВЕТСКОГО СЕМЕЙНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

Ст.В. Иванов,
студент 1 курса
лечебного факультета
ФГБОУ ВО «Амурская Государственная медицинская
академия» Министерства здравоохранения Российской
Федерации

Институт семьи и брака с глубокой древности и до настоящего времени был и остается одним из столпов, определяющих жизнь общества. В современной российской государственной социальной политике прослеживается тенденция на сохранение и укрепление традиционных ценностей семьи. 2024 год Указом Президента РФ объявлен Годом семьи. В связи с этим приобретает актуальность анализ исторического опыта правового регулирования семейных отношений прошлых поколений, в том числе и в советскую эпоху.

Правовое регулирование института семьи появилось не сразу. Во всех исторических общностях первым этапом формирования семьи, как важнейшей составляющей части общества, были обычаи и традиции, основывающиеся на религиозных представлениях - изначально языческих, а затем и монотеистических религий. Даже с появлением института кодифицированного права долгое время сфера семейных отношений находилась под прерогативой Церкви. Существовало так называемое «церковное право». Вплоть до Великой Российской революции церковный брак в России официально признавался органами государственной власти. Православная церковь в России вела специальные метрические книги. Так называемые метрики – это прототип современных актов записи гражданского состояния. В них фиксировались регистрации браков, рождений и смертей.

Тем не менее, не смотря на доминирование традиционных церковных традиций, правовое регулирование семейных отношений за длительную историю претерпели серьезные изменения. Особенно радикальным было реформирование брака в начале советского периода Отечественной истории. Современный институт брака во многом является следствием эволюции брака в данный период. Ряд исследователей считают, что семейное право в России зародилось лишь после 1917 г., а до этого времени как таковой отрасли не существовало [4, с.50].

Вопрос о существовании отрасли семейного права в дореволюционной России до сих пор остается спорным, но тем не менее первый этап становления советского семейного права начался сразу после Революции 1917 года. Идеологическую основу формирующегося семейного законодательства составило марксистско-ленинское учение, основанное на трудах К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина, Л.Д. Троцкого [4, с. 50]. Был взят путь на построение новой семьи, соответствующей идеалам коммунизма.

Первые декреты Советской власти, наряду с декретами политического и экономического характера, касались так же сферы семейных отношений. В декабре 1917 года издано два Декрета ВЦИК и СНК РСФСР: «О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов гражданского состояния» и «О расторжении брака». Именно эти

декреты заложили основу формирования советского семейного права. Первый советский семейный Кодекс был принят 22 октября 1918 года. Назывался он - Кодекс законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве, который действовал до 1926 года [4, с. 50-51].

Самым главным нововведением, ломавшим многовековые традиционные устои института семьи стало то, что из-под монополии и юрисдикции церкви забирались регулятивные функции. Церковный брак утратил свое правовое значение. Заключение брака в церкви теперь становится частным делом супругов. Тем не менее сохраняли юридическую силу церковные браки, заключенные до принятия Декрета.

Упрощалась процедура развода: закреплялась свобода расторжения брака под контролем государства. Минимальный возраст на вступление в брак устанавливался для мужчин – 18 лет, для женщин - 16 лет. Вводился институт признания брака недействительным. Процесс официальной регистрацией брака стал монополией государства, но при этом в обществе предполагали, что это лишь переходный этап к абсолютному отказу от официальной регистрации брака и необходима лишь для борьбы с церковным браком [4, С. 50-51]. В планах идеологов семейного законодательства планировался свободный от «юридических оков» союз двух равноправных граждан – мужчины и женщины.

Изменения касались вопросов материнства, отцовства и детства: законные и незаконнорожденные дети уравнивались в правах; возможность судебного установления отцовства, опеки; закреплялся приоритет интересов детей при осуществлении родительских прав и обязанностей; не признается усыновление. Регистрация рождений и смертей так же возлагалась на функции государства.

Несмотря на множество кардинальных изменений, проведенных советской властью в сфере семейного законодательства, в неизменном виде до 1926 года сохранялся принцип раздельности имущества супругов [2, с. 141]. В условиях ломки старых устоев семьи и брака традиционный для дореволюционной России данный принцип приобрел на некоторое время прогрессивное значение, транслируя в советском обществе равноправие супругов.

К середине 1920-х при изменении социально-экономических условий строительства советского общества назрела необходимость разработки нового семейного кодекса. Он был принят 19 ноября 1926 года и вступил в силу с 1 января 1927 года. Кодекс законов о браке, семье и опеке вводил следующие положения:

1) единый брачный возраст для мужчин и женщин – 18 лет (для женщин право снижать брачный возраст предоставлялось в исключительных случаях не более чем на один год);

2) возможность признания юридической силы за фактическими брачными отношениями (чтобы фактический брак признали юридически, надо было соблюсти несколько условий - совместное проживание, ведение общего хозяйства, воспитание детей);

3) судебный и регистрационный (в учреждениях ЗАГС) порядок установления отцовства (по заявлению матери с последующим извещением лица, записанного отцом, если в течение года он не оспаривал отцовство в суде, то в дальнейшем право на опровержение отцовства утрачивалось);

4) общность супружеского имущества;

5) право нетрудоспособного нуждающегося супруга на получение содержания после развода от своего бывшего супруга в течение одного года;

6) отмена института признания брака недействительным;

7) отменялся судебный порядок расторжения брака: он расторгался только в учреждениях ЗАГСа, при этом участие второго супруга было необязательным, он лишь

извещался о разводе;

8) восстановлен институт усыновления.

В 1930 –е годы семейное законодательство претерпело изменения в сторону ужесточения прав и обязанностей, связанных с деторождением, разводами, алиментными обязательствами. С 1936 г. законодательно запрещались аборты. Процесс расторжения брака вновь усложнялся. В паспортах бывших супругов ставились специальные отметки о разводе и взималась плата за регистрацию развода. При этом размер оплаты повышался с каждым последующим разводом – от пятидесяти рублей за первый развод, до 300 рублей за третий развод. Изменился порядок определения алиментов - в процентах к заработной плате. Алименты могли быть взысканы не только на основании заявления матери, но и по ходатайству предприятий, общественных организаций и профсоюзов. До двух лет тюремного заключения грозило уклонистам по уплате алиментов.

В годы Великой Отечественной войны в семейном праве произошли серьезные изменения в вопросах материнства и детства, опеки и попечительства. Главная причина - резкое увеличение детей-сирот и падение деторождаемости.

В 1941 г. был введен налог на одиноких и бездетных граждан. Новым законодательным актом рассматриваемого периода стал Указ Президиума Верховного Совета СССР от 8 июля 1944 года «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания «Мать-героиня» и учреждении ордена «Материнская слава» и медали «Медаль материнства» [1, с. 1]. Важным достижением стало расширение материальных прав родителей и одиноких матерей, в первую очередь на получение пособия на содержание детей. Одинокая мать могла временно поместить своего ребенка в детское учреждение, где он полностью содержался за счет государства, а затем забрать его обратно.

Во время войны претерпел изменения и институт брака: юридическая сила признавалась лишь за браком, зарегистрированным в учреждениях ЗАГС; усложнена процедура развода – разводы осуществлялись судом второй инстанции, суд первой инстанции применял меры по примирению супругов. Законом отменялось правило об установлении отцовства в отношении детей, рожденных вне брака.

Среди нововведений послевоенного времени следует отметить расширение прав незаконнорожденных детей на получение пенсии за погибшего на фронте отца. В сфере брачных отношений были как послабления, так и ужесточения. Так, например, упрощалась в некоторых случаях процедура развода, но устанавливался запрет на брак с иностранцами.

В 1950-е – 1960-е гг. произошла некоторая либерализация семейного законодательства, главным образом связанного с охраной материнства и детства. С 1956 г. законодательно увеличивалась продолжительность отпуска по беременности и родам – до 112 дней (для сравнения – отпуск по беременности и родам до 1944 г. был 63 календарных дня, а с 1944 – 77 дней).

Третья послереволюционная кодификация семейного права была проведена в период с 1968 по 1970 годы.

27 июня 1968 года приняты Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о браке и семье. Затем в их развитие были приняты кодексы о браке и семье во всех союзных республиках бывшего СССР. В РСФСР Кодекс о браке и семье (КоБС РСФСР) был принят 30 июля 1969 года и введен в действие с 1 ноября того же года [4, с. 53].

В отношении института брака сохранялось признание юридической силы только за зарегистрированным браком. Более детально регламентировались имущественные

отношения супругов - при сохранении общности имущества на основе равенства долей супругов в некоторых случаях допускалась личная собственность каждого из супругов. Наряду с судебным способом расторжения брака вводился и административный (в ЗАГСе). Жена получала право на алименты в период беременности и в течение полутора лет после рождения ребенка, предусматривалось добровольное и судебное установление отцовства.

Новое законодательство в основном повторяло прежние нормы семейного права, хотя оно включало и некоторые новации: разрешалось установление отцовства в судебном порядке, в свидетельстве о рождении ребенка разрешалось вписать отца по заявлению матери, в некоторых случаях брак можно было расторгнуть в органах ЗАГС, без обращения в суд, и другие [3].

Во второй половине 1980-х – начала 1990-х гг. проведены заключительные изменения в советском семейном законодательстве. Всё чаще Советский Союз начинает ориентироваться на нормы международного права.

В 1989 г. в ООН была принята Конвенция о правах ребенка, которую СССР ратифицировал. В связи с этим в СССР уделялось больше внимания опеке и попечительству.

22 мая 1990 года принят Закон СССР «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты СССР по вопросам, касающимся женщин, семьи и детства». Органам опеки и попечительства предоставлялось право при непосредственной угрозе жизни или здоровью ребенка принимать решение о немедленном отобрании ребенка у родителей или других лиц, на воспитании которых он фактически находится. При ненадлежащем выполнении родителями обязанностей по воспитанию либо при злоупотреблении родительскими правами дети могли обратиться за защитой своих прав и интересов в органы опеки и попечительства. Был расширен перечень оснований лишения родительских прав, в который включен отказ родителей без уважительной причины взять ребенка из родильного дома и других лечебных и учебно-воспитательных учреждений [2].

Таким образом, прослеживая эволюцию советского семейного законодательства можно выделить ряд этапов:

- 1) 1917 – 1920 гг. – формирование советского семейного права в условиях Гражданской войны;
- 2) 1921 – 1929 – советское семейное право периода образования Союзного государства и НЭПа;
- 3) 1930 – начало 1940-х гг. – развитие семейного законодательства периода социалистического строительства;
- 4) 1941 – 1945 – семейное право в период Великой Отечественной войны;
- 5) вторая половина 1940 –х – начало 1950-х гг. – советское семейное законодательство периода восстановления народного хозяйства.
- 6) середина 1950-х – первая половина 1960 –х гг. – семейное законодательство периода либерализации общественных отношений;
- 7) середина 1960-х – середина 1980-х гг. – советское семейное законодательство периода «развитого социализма»;
- 9) вторая половина 1980-х – 1991 г. – семейное право эпохи «перестройки».

Таким образом, следует отметить, что за длительный советский период истории семейное право регулировалось поэтапно тремя кодексами:

- 1) КЗАГС РСФСР 1918 г. – Кодекс законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве;
- 2) КЗоБСО РСФСР 1926 г. – Кодекс законов о браке, семье и опеке;
- 3) КоБС РСФСР 1969 г. – Кодекс законов о браке и семье

Говоря об эволюции советского семейного права следует отметить, что поиск оптимального нормативно-правового регулирования семейных отношений был противоречивым - от полного раскрепощения и освобождения от ряда семейных обязательств, до ужесточения норм и введения государственного и общественного контроля. К примеру, не получила своего развития идея отказа от юридической регистрации брака. Попытка внедрения так называемых фактических браков в 1920-х годах поставил под угрозу существования семьи как института общества, поэтому в 1930-х годах эта тенденция пошла на спад. Началось активное формирование семьи как ячейки советского общества. В итоге - регистрации брака в государственных структурах приобретала всё большую популярность и особую символическую значимость. Церемония бракосочетания в органах ЗАГС окончательно заменила собой церковное венчание. Закон разрешал и даже обязывал различным общественным структурам принимать деятельное участие в жизни семей. На заседаниях парткомов и профкомов решались вопросы поведения супругов, их личной жизни, педагогические аспекты в вопросах воспитания детей и многое другое. Конечно не обходилось без перегибов, но в целом, государству удавалось реагировать в тех ситуациях, когда семья, а особенно дети находились в кризисном положении. Большую помощь оказывала и система советского образования.

И в советское время и на современном этапе государство выполняло и выполняет важнейшие функции по сохранению семьи, поддержки материнства, отцовства и детства. Так, например, в 2008 году Указом Президента был учрежден орден «Родительская слава». После длительного перерыва, в 2022 году, вновь введено звание «Мать-героиня». Согласно соответствующего Указа Президента, данное звание отнесено к высшим званиям государства. Эти нововведения семейного права в России XXI века по сути являются продолжением советской традиции укрепления института семьи.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Ведомости Верховного Совета СССР. 1944. № 37.
2. Дементьева Ю.А. Имущественное отношение супругов по советскому семейному законодательству (1918 - 1926) // Право и образование. 210. № 6. С. 141-146
3. Закон СССР от 22 мая 1990 г. N 1501-I «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты СССР по вопросам, касающимся женщин, семьи и детства» (с изменениями и дополнениями) – справочно-правовая система по законодательству Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/> (Дата обращения 14.03.2024)
4. Кодекс о браке и семье РСФСР – Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru> (Дата обращения 12.03.2024).
5. Пашкова Д.А. История становления семейного законодательства в советский период // Вопросы российской юстиции. 2019. № 1. С. 49-55.
6. Постановление ВЦИК от 19.11.1926 «О введении в действие Кодекса законов о браке, семье и опеке» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/> (Дата обращения 15.02.2024).

УДК 2428

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_160

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДРЕВНЕРУССКОГО ВОИНА

Е.А.Каменшиков,
студент 2 курса
историко-филологического факультета
Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: А.В. Кузин,
доктор исторических наук, профессор кафедры
истории России и специальных исторических дисциплин
Благовещенского государственного педагогического
университета

В истории Российского государства было немало важных и крупных сражений. Исключением не является и период Древней Руси. В то время территория русского государства только начинала формироваться. Одним из инструментов присоединения территорий были военные походы. Не была бы сейчас наша страна такой большой и великой, если бы не её воины. Воины Древней Руси служили и служат образцом храбрости, смелости, стойкости, мудрости и силы для будущих поколений. Но какими методами пользовались «дядьки» для обучения настоящего воина? Что было основой воспитания древнерусского воителя?

Согласно древним традициям, исполнять культовые обряды, возносить хвалу и благодарность духам предков, успокаивая этим их души, могли только мужчины[3].

Исходя из этого, рождение в семье мальчика было сравнимо с великим праздником. Особенно внимательно относились к первому сыну, впоследствии именно он получал всё состояние семьи.

В первые дни после рождения в дом приходили родственники и дарили мальчику подарки. Чаще всего это был детский деревянный меч, который символизировал воинскую доблесть и храбрость.

Помимо мечей, в набор игрушечного вооружения будущего воина входили деревянные копья, кинжалы, лук со стрелами и лошадка, сделанная из палки с концом в виде головы коня [2, с. 79].

Через несколько лет у ребенка происходил день «пострига» (в 2-3 года). Постриг – это обычай первого стрижения волос у мальчика. Суть обряда состояла в том, что ребёнок переходил из-под материнской опеки, под опеку отца и остальных родственников мужского пола, тогда и начиналось его воинское обучение.

Иногда обряд пострига мог совпадать с другим не менее важным обрядом – посадением на коня. Можно предположить, что обычай посадки на коня мог быть распространен не только в роду Рюриковичей, но и во всей военно-дружинной среде, поскольку тесная связь, существовавшая между вождем-князем и его боевыми товарищами, скорее всего, распространялась и на бытовой уклад, включавший в себя обычный набор ритуалов взросления будущего воина.[2, с. 78].

Детям с ранних лет внушали, что они должны быть упорными в достижении целей и храбрыми в военных походах. Кроме этого, с детства у ребенка воспитывались уважение и любовь к родителям. На это оказывало влияние язычество, а позднее христианство.

Такой характер развивался слушанием былин, баллад, рассказов и историй о храбрости и воинственности легендарных предков, знаменитых князей, воевод и дружинников[3].

Очень часто отцы отправляли своих сыновей в места, где по легендам и преданиям обитали злые силы и духи. Такими местами чаще всего были кладбища[3]. Это также воспитывало в мальчиках храбрость и смелость.

Другими качествами, которые воспитывались у мальчиков, были преданность своему князю, даже после его смерти и личная честь – неукоснительное соблюдение определённого кодекса поведения. В бою это означало безусловную готовность к самопожертвованию ради князя и даже готовность умереть на том же месте после его гибели [5, с. 12]. Также, воин с малых должен был изучать письменность, так как от него, иногда, требовалось умение написать воинское донесение или начертать разведывательный план местности.

Кроме морально-психологического аспекта воспитания воина, был и физический аспект, то есть воин должен быть хорошо готов физически к военному походу на разную дальность, в любую погоду и в любой сезон года. Тренировать детей начинали примерно в 2-3 года, одновременно с началом морально-психологической подготовки. Чтобы стать действительно хорошим воином, все методы подготовки должны идти в комплексе и одновременно с малых лет.

Первые физические тренировки проходили в игровой форме. Позже они переходили в более серьёзные тренировки. Обряд был игрой, борьба – игрой, кулачный бой был игрой! Поэтому для того, чтобы прославить бога, нужно было на праздники устроить игрища с песнями, плясами и противоборством. Будние дни также разнообразили игрой [4, с. 98].

В 5 лет деревянное оружие заменялось на металлическое. Тренировки становились более тяжелыми и изнурительными. По времени они проходили еще дольше. Иногда тренировки могли идти с утра до ночи и без перерывов. К 12 годам юноши должны были искусно владеть двумя мечами. Наставники юных воинов даже устраивали спарринги на мечах между своими подопечными. Кроме меча, воин, за время обучения, должен был научиться владеть луком со стрелами и копьём.

По достижению семнадцатилетнего возраста мужчина считался взрослым и подвергался проведению обряда «воинского пострига». По этому поводу устраивали торжества с множеством гостей, где новоиспечённый воин демонстрировал все приемы, которым он научился [1, с. 309]. Воин получал настоящий боевой меч, с которым не должен был расставаться всю жизнь. Помимо меча, он получал настоящую воинскую одежду: широкие шаровары и сапоги. Эти вещи являлись отличительной чертой сословия.

Интересным средством физической подготовки были боевые танцы. Они развивали ловкость и координацию.

В русской воинской традиции бойцов по скорости движений и мышления условно делили на две категории: «живчики» – быстрые в движениях и решениях; «спокойные» – медлительные, терпеливые, выносливые, стойкие [4, с. 96].

Зверинная охота, которая не только являлась психологической тренировкой, закалкой духа, но главным образом развивала индивидуальные навыки владения оружием и верховой езды. Охота была одновременно и заготовкой провианта.

Своеобразным элементом воинского обучения будущих военачальников являлось участие в военных походах подростков. Вникая в детали замысла предстоящего сражения, наблюдая за его подготовкой и ходом, сыновья князей и бояр на практике постигали военную науку [6, с. 91-92].

Уже после посвящения и всех традиционных действий, воин получал полную свободу и самостоятельность в своей жизни. Конечно, теперь он служит князю и идёт только за ним. Он становится полноценными членами своего сословия.

Отличительной особенностью всех русских видов военных искусств - воинским являлось то, что основной акцент при овладении им делалось, прежде всего, на нравственно-моральную сторону и развитие духовных способностей дружинника, то есть психической уравновешенности воина, а затем уже на формирование физически развитой личности[3].

Таким образом, рассмотрев разные аспекты и стороны подготовки древнерусского воина, можно понять, что стереотипным является мнение, что подготовка воина это только физическая подготовка. На самом деле важную, если не главную, роль играло морально-психологическое воспитание и обучение воина, причем с самых малых лет (с 2-3 лет). С детства мальчиков водили ночью на кладбище для воспитания смелости. Получается, что общая подготовка воина шла примерно 14 лет (с 2-3 до 16-17 лет).

Русский воин в бою непобедим. Боевое искусство – составная часть богатейшей российской культуры. И ни один агрессор никогда не мог нас победить [3].

Обучение и воспитание древнерусского воина являлось ключевым элементом в организаторской деятельности полководца, способного приводить войско к победам по оригинальным правилам военного искусства.

Все методы обучения и воспитания, конечно, со временем совершенствовались, но это не изменило итогов – храбрый воин, готовый защищать свою семью и своё государство.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Болоков Д.С. Система физической подготовки и воспитания воинов Древней Руси // Молодой ученый. 2021. № 19 (361). С. 308-309.
2. Долгов В.В. Дружинники Древней Руси. Очерки древнерусского военного искусства / В.В. Долгов, М.А. Савинов. М.: Академический проект, 2017.
3. Заякин Б.Н. Обучение древнего русского воина / Б. Н. Заякин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.proza.ru/2009/06/13/308>.
4. Максимов, С.Г. Русские воинские традиции. М.: Вече, 2015.
5. Перхавко В.Б., Сухарев Ю.В. Воители Руси IX–XIII вв. М.: Вече, 2006.
6. Копылов Н.А. Полководцы Древней Руси. Мстислав Тмутараканский, Владимир Мономах, Мстислав Удатный, Даниил Галицкий. М.: Комсомольская правда, 2014.

УДК 372.891

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_163

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ОПЫТА САМОАНАЛИЗА СТАРШЕКЛАССНИКОВ
НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

И.И. Клепиков,

студент 1 курса магистратуры

«Естественно-научное образование»

Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: Ю.С. Репринцева,

доктор педагогических наук, профессор кафедры
географии

Благовещенского государственного педагогического
университета

Важность формирования опыта самоанализа старшеклассников на уроках географии заключается в необходимости развития их критического мышления и самопонимания. География, как междисциплинарный предмет, позволяет данной категории обучающихся осваивать знания о различных аспектах окружающего мира и их взаимосвязях, что требует критического подхода к предмету изучения. Проведение самоанализа на уроках географии способствует развитию способности анализировать информацию, делать выводы и сформулировать собственное мнение о географических явлениях и процессах. Такой подход не только обогащает учебный процесс, но также способствует формированию критического мышления, необходимого для успешной адаптации в современном информационном обществе.

Согласно швейцарскому психологу К.Г. Юнгу, для старшеклассников важна возможность формирования опыта самоанализа и адаптации к современной действительности через гуманизацию образования, которая требует новых подходов к организации учебной деятельности, учитывая не только культурные, духовные, моральные, но и гуманистические аспекты человеческой жизни [6, с. 101].

Поэтому, наша концепция изучения процесса формирования опыта самоанализа будет основана на гуманистической парадигме образования, где, согласно В.В. Сухостат, преподаватель, использующий гуманистические методы обучения, учитывает, что цель образования состоит в том, чтобы раскрыть человеческий потенциал каждого старшеклассника, способствовать развитию его духовности и креативности, а также помочь осознать собственную свободу. Следовательно, преподаватель с самого начала стремится создать условия, в которых каждый старшеклассник сможет познать самого себя, определить собственную личность и реализовать потенциал, что поможет ему в решении проблем [5, с. 53].

Основу гуманистической системы образования составляет понимание процесса развития личности в качестве естественного процесса, обладающего, по словам чешского педагога-гуманиста Я.А. Коменского, «самостоятельной и самодвижущей

силой» [3, с. 53], способствующего творческому саморазвитию личности и ее собственной жизни. В свою очередь, российский педагог К.Н. Вентцель писал: «Научившись создавать нового человека внутри себя, человек может считать себя пригодным для создания нового человечества» [1, с. 45].

Идеи гуманистической педагогики прошлого, представленные таким выдающимся учеными, как К.Н. Вентцель, С.И. Гессен, Н.А. Добролюбов, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, помогают понимать, что человек становится тем, кем он есть благодаря созданию определенных педагогических условий, которые поддерживают его внутренний рост и развитие [5, с. 54]. Данные условия стимулируют его к саморазвитию, открытию и развитию собственных потенциалов, что, в свою очередь, обогащает его деятельность и поведение. Российский педагог и психолог П.Ф. Каптерев писал: «То, что называется воспитанием и образованием, при более глубоком взгляде на дело, оказывается преимущественно самовоспитанием и самообразованием», «... основа школы и источник ее успеха и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал, которыми совершаются самовоспитание и самообразование» [2, с. 200]. Поэтому, преподавание, рассматриваемое в качестве процесса самостоятельного изучения, позволяет развить в старшекласснике способности к самопознанию, что стимулирует его аналитическую деятельность на основе усвоенных знаний во время занятий, а затем и самоанализ.

Следовательно, по мнению В.В. Сухостат, формирование опыта самоанализа в качестве особенности личности включает **целеполагающий, аксиологический, содержательно-направляющий, эмоционально-волевой практический аспекты**, которые способствуют лучшему пониманию себя и собственных действий [5, с. 54].

Целеполагающий аспект состоит в стремлении человека к самопознанию и поиску собственной уникальной личности, ища вдохновение из принципов целостности, свободы, ответственности и духовности [5, с. 54].

Аксиологический аспект формирования опыта самоанализа направляет личность на установку высокой ценности самостоятельности в принятии решений и выборах, за которые несетя полная ответственность, а также на процесс самопознания в процессе реализации себя [5, с. 55].

Содержательно-направляющий аспект определяется целями и ценностями, учитывая их личное значение, смысл для личности, а также соответствие их собственной философии, что достигается через эмоциональную и волевою составляющие, обеспечивающие устойчивость данного аспекта [5, с. 55].

Эмоционально-волевой аспект свидетельствует о том, что для человека процесс самоанализа является основной частью его личностной культуры, а не просто желанием. Его формирование опыта самоанализа отличается тем, что он свободен от негативных стереотипов и убеждений и открыт к ценностному взаимодействию как с самим собой, так и с окружающим миром. Данное взаимодействие основано на открытых положительных эмоциях, глубоком и искреннем сопереживании и эмпатии [5, с. 55].

Практический аспект данного свойства проявляется в том, как человек проводит внутреннее исследование себя в качестве субъекта собственной жизни, осознавая и понимая личностные особенности и отношения с другими людьми [5, с. 55].

Таким образом, основной задачей педагогической работы является создание среды, которая поможет старшекласснику раскрыть и развить собственные способности, в данном случае – формирование опыта самоанализа. Поэтому, способность к самоанализу не врожденная, а приобретенная благодаря воздействию

культуры. Это свойственно исключительно человеку. Она формируется в обществе в процессе воспитания, направленного на укрепление личности и стимулирование его самосовершенствования.

Следовательно, **особенностями формирования опыта самоанализа старшеклассников** будут следующие:

- осознание собственных качеств, слабостей и преимуществ;
- развитие саморефлексии и самоконтроля, что способствует улучшению поведения и качества жизни;
- способность умения анализировать собственные поступки и реакции на события, что помогает сформировать здоровую самооценку;
- раскрытие собственного потенциала, понимание своих целей и задач, а также осознание необходимости личностного развития;
- понимание себя и других, укрепление эмоциональной устойчивости и формирование здоровых отношений в обществе;

Исходя из вышесказанного, **педагогические условия формирования опыта самоанализа** представлены следующими пунктами:

- создание доверительной атмосферы в классе, где старшеклассники могут чувствовать себя комфортно и открыто выражать собственные мысли и чувства без страха осуждения;
- регулярная работа по самооценке и саморефлексии, где старшеклассники могут анализировать собственные действия и выделять сильные и слабые стороны;
- поддержка и поощрение самоконтроля и саморегуляции старшеклассников через различные педагогические упражнения и диалоги, способствующие осознанию и контролю собственных поведенческих реакций;
- формирование умения обратной связи, где старшеклассники могут получать конструктивную обратную связь от учителя и сверстников, что помогает им лучше понимать собственные сильные и слабые стороны;
- включение индивидуальной работы над самоанализом в учебный процесс, например, через дневник старшеклассника, где он может описывать собственные мысли и чувства, анализировать собственные действия и делать выводы для личностного развития.

Формирование опыта самоанализа старшеклассников играет важную роль в развитии их критического мышления. При осознанном изучении собственных действий, поступков и мыслей данная категория обучающихся может лучше понять себя, мотивы и цели. Данный процесс позволяет им анализировать собственные ошибки, извлекать уроки из них и стремиться к улучшению. Благодаря самоанализу старшеклассники научатся критически оценивать ситуации, принимать взвешенные решения и вырабатывать собственное мнение. Они становятся более самостоятельными и ответственными, что способствует формированию у них критического мышления.

В свою очередь, **педагогическими условиями развития критического мышления старшеклассников** могут быть представлены следующими пунктами:

- постановка ясных и структурированных задач развития критического мышления;
- использование методов анализа, сравнения, аргументации и оценки информации;
- поддержка принятия старшеклассниками решений на основе критического мышления;
- создание среды, способствующей активному обсуждению и диалогу;

–поощрение самостоятельного поиска решений и выработки собственного мнения.

Формирование опыта самоанализа старшеклассников является важным этапом их развития, поскольку позволяет им осознать собственные сильные и слабые стороны, выявить цели и направления развития. При этом, развитие критического мышления также играет значительную роль в формировании личности обучающихся данной категории, поскольку помогает им анализировать информацию, делать обоснованные выводы и принимать осознанные решения. Данные умения являются неотъемлемой частью учебного процесса в географии, где требуется критического мышление при анализе карт, данных, текстов и принятий решений о связях и взаимосвязях географических явлений. Предметные результаты географии из ФГОС СОО (пункт №9.10) [4] напрямую связаны с формированием опыта самоанализа старшеклассников и развитием критического мышления. Старшеклассники, обладающие данными умениями, способны лучше усваивать учебный материал, анализировать географические процессы и явления, делать выводы и обобщения. Поэтому, формирование опыта самоанализа и развитие критического мышления старшеклассников содействуют успешному освоению учебного материала по географии и достижению заданных предметных результатов. В итоге, данное взаимодействие способствует не только улучшению учебных показателей, но и формированию готовности старшеклассников к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности.

Исходя из всего вышесказанного, мы предлагаем следующие *педагогические условия формирования опыта самоанализа старшеклассников на уроках географии в аспекте развития критического мышления*, способствующие всестороннему развитию личности:

–создание условий для активного участия старшеклассников в обсуждении учебного материала и самооценке собственного уровня знаний;

–побуждение старшеклассников к самостоятельному поиску информации и анализу географических данных;

–организация дискуссионных групп для обсуждения географических проблем и возможных решений;

–использования таких различных методов работы, как проектная деятельность, ролевые игры, дебаты и др.;

–обеспечение доступа к современной географической литературе, интернет-ресурсам и географическим картам;

–предоставление возможностей для проведения полевых исследований и практических занятий;

–систематический контроль и оценка качества самоанализа старшеклассников и корректировка учебного процесса;

–поощрение критического мышления и аналитических способностей старшеклассников при работе с географическим материалом;

–содействие развитию коммуникационных способностей и умений аргументации собственной точки зрения;

–обеспечение возможности для применения полученных знаний на практике и их переноса на реальные ситуации.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Вентцель, К.Н. Этика и педагогика творческой личности. В 2 т / К.Н. Вентцель. – М.: Изд-во К.И. Тихомирова, 1911, Т. 1.
2. Каптерев П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании / П.Ф. Каптерев // Детская и педагогическая психология. Воронеж: «МОДЭК», 1999.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2 Т. / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (Дата обращения: 11.03.2024).
5. Сухостат, В.В. Педагогическая поддержка развития способности к самоанализу у старшеклассников в процессе обучения. Хабаровск, 2005.
6. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного; Пер. с нем. М.: Канон, 1994.

УДК 93/94

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_168

ЛИВОНСКИЙ ОРДЕН, ЕГО ЭКСПАНСИЯ В ОТНОШЕНИИ РУССКИХ ЗЕМЕЛЬ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Е.П. Ковалёв,
студент 3 курса
историко-филологического факультета
Благовещенского государственного педагогического
университета

Ливонский орден и значение внешней политики данной организации в отечественной и зарубежной истории является не до конца изученным организацией. Данный период существования включает в себя сложные вопросы, которые нуждаются в тщательном исследовании.

При характеристике любого события, процесса или явления важно учитывать и анализировать разные точки зрения. Сведения отечественных источников позволяют нам получить информацию о деятельности Ливонского ордена и её последствиях по отношению к балтийским народам и населению северо-западного региона Руси. Представления современников периода существования и деятельности Ливонского ордена позволяет посмотреть на неё с другой стороны, что является важным для понимания событий, затронувших суверенитет нашего государства. Сведения, как иностранных хронистов, так и отечественных летописцев, о Ливонском Ордене позволяют переосмыслить некоторые вопросы, так как в наше время существуют организации, очень похожие на те, что своей деятельностью вполне могут подорвать суверенитет и целостность нашей страны.

Следует уделить немного внимания личности людей, что засвидетельствовали существование и деятельность данной духовно - рыцарской организации. Речь идёт об их происхождении, жизни и деятельности. Вот некоторые из них: Герман Вартбергский (или Герман фон Вартберг; около 1330 - 1380 гг.) - ливонский священник, хронист и дипломат, капеллан магистра, затем брат Ливонского ордена, автор «Ливонской хроники». Генрих Латвийский (также Генрих Леттский; 1187 - 1259 гг.) - немецкий католический священнослужитель и летописец, автор «Хроники Ливонии». Саломон Хеннинг (1528 - 1589 гг.) — помощник и секретарь последнего ландмейстера Ливонского ордена, а затем первого герцога Курляндии и Семигалии Готхарда Кетлера, дипломат, создатель лютеранских церковных уставов Курляндии, автор «Хроники Ливонии и Курляндии с 1554 по 1590 годы».

Причины, послужившие поводом для формирования Ливонского Ордена, в различных хрониках и источниках, в основном сводятся на необходимости: борьбы различных духовно-рыцарский формирований с язычеством; экспансии территорий прибалтийских племён и древнерусских княжеств во благо Римской Католической Церкви; миссионерства религиозных деятелей с целью распространения христианства католического толка среди местных жителей завоёванных территорий.

Поговорим о происхождении Ливонского ордена. Все упомянутые ранее исторические источники свидетельствуют, что огромную роль в основании данной организации и, впоследствии, формирования государства Ливонии, сыграли члены различных религиозных организаций[5]. Для примера, «Хроника Ливонии» Генриха

Латвийского в основном содержит 4 главы повествования о миссионерской и военной деятельности тевтонских купцов, миссионеров и рыцарей в отношении племён ливов, малочисленного прибалтийско-финского народа. Согласно информации, подчерпнутой из источника «Повесть временных лет», говорится, что среди некоторых из этих племён, например ливы (либь), изначально находились в зависимости от Древнерусского государства, выраженной в форме платы данного этноса дани Руси [6]. Но вскоре началась политико-миссионерская деятельность католической организации немецкого ордена Святого Августина, примером которой является получение немецким миссионером Мейнардом фон Зегебергом разрешения у полоцкого князя Владимира на проповедь среди ливов, которое он получил. А позже, данный деятель начал в 1184 году строить первую церковь в ливском селении Икскуль. «Получив позволение, а вместе и дары от короля полоцкого, Владимира, которому ливы, ещё язычники, платили дань, названный священник смело приступил к божьему делу, начал проповедовать ливам и строить церковь в деревне Икесколе» [2, с. 69]. Но вскоре мирная миссионерская проповедь сменилась объявлением Ливонского крестового похода.

С объявлением Ливонского крестового похода папой Целестином III в 1193 году началась католическая колонизация Прибалтики. Данный процесс и сам поход длился почти 100 лет, в ходе реализации которого были разрушены и захвачены в 1202 году на территории Ригисформировалась первая духовно-рыцарская организация, известная в истории как Орден Меченосцев. Данный орден учувствовал в разрушении и захвате русских княжеств Кукейнос и Герсика. Но эта организация просуществовала недолго. После поражения в битве при Сауле в 1236 г его остатки слились с Тевтонским Орденом. Ина местеуже бывшей дислокации Ордена Меченосцев и из бывших её членов в 1237 г. было сформировано новое ответвление Тевтонского Ордена. Оно стало именоваться как Ливонское ландмейстерство Тевтонского ордена, известное повсеместно как Ливонский орден, во главе которых был ландмейстер тевтонской организации рыцарей Герман фон Балк [1]. Именно такова история формирования организации, осуществлявшая впоследствии попытки экспансии территорий северо-востока Руси.

Что касается самой деятельности Ливонского ордена, как политической организации, то стоит уделить внимание аспектам внешней и внутренней политики. Внутренняя политика Ливонского ордена выражается в формировании и развитии орденского государства на колонизованных территориях Прибалтики (на территории современных Латвии и Эстонии), получившее название в европейской истории, как Ливонская конфедерация. Однако в упоминаемых мной раннее исторических источниках данное государственное образование носило название «Ливония». Также стоит отметить, что под категорию внутренней политики Ордена также можно отметить подавление восстаний коренных прибалтийско-финских народов (в основном эстов и куршей) [1][2][9].

Если говорить о внешней политике Ордена, то, в основном преобладающим методом при реализации своих глобально-международных целей являлась открытая экспансия соседних территорий орденского государства. Основным направлением был север - восток.

Но были и действия, направленные на запад. Поскольку магистр Ливонского ордена на данный период, известный как Герман фон Балк, одновременно являлся и магистром Тевтонского ордена в Пруссии, его внимание было отвлечено на войну с пруссами, которая сама по себе не позволяла отправить сильный рыцарский контингент в Ливонию. Помня сокрушительное поражение под Сауле, Орден также опасался нападения литвы, которая выступала союзниками как пруссов, так и куршей.

Также в конце 1240 года руководству Ливонского ордена удалось добиться согласия папы об объявлении крестового похода против эстов, завершившегося подписанием договора в 1241 году. Сопrotивление куршей удалось подавить только в середине 1240-х годов. После данных военных мероприятий начинается период военных походов на северо-восток Руси, известных как Ливонские походы на Русь.

Ливонские походы на Русь — это военная кампания 1240—1242 годов рыцарей-крестоносцев Ливонского ордена и других интервентов, проведённая с целью захватить земли Пскова и Новгорода, подчинить их Римской Католической Церкви и экспансии прилегающих территорий республик, центрами которых они являются.

Экспансия Ливонского ордена на Северо-Восток Руси была одним из ключевых событий в истории этого региона. Она имела свои причины и проходила через определенную хронологию событий.

Причинами экспансии Ливонского ордена на Русские земли были как политические, так и экономические факторы. Во-первых, Ливонский орден стремился к расширению своего влияния и территории, чтобы укрепить свое положение в регионе. К тому времени он уже контролировал значительные территории на побережье Балтийского моря, и его интересы простирались далеко за пределы Ливонии. Попытка завладеть Русью представляла для ордена возможность получить новые прибыльные земли и укрепить свое влияние на границах с другими соседними государствами.

Во-вторых, экспансия Русских земель была также вызвана желанием Ливонского ордена контролировать растущую торговлю в регионе. Балтийское море являлось важным торговым путем, связывающим Восток и Запад, и Русь была ключевым игроком на этом пути. Ливонский орден стремился контролировать торговые маршруты и получить доступ к богатствам Руси [4].

На Швеции борьба между готским и шведским владетельными домами кончилась к 1222 году. Борьба кончилась усилением власти вельмож, между которыми первое место занял род Фолькунгов, владевший наследственно достоинством ярла.

Начиная с 1229 года, папа Римский Григорий IX призывал правителей восточной Прибалтики бороться против Руси и её союзников. Так он направил послания в Ригу, Любек, Швецию, на Готланд с призывом начать торговую блокаду Руси "до тех пор, пока не прекратят все враждебные действия против новокрещённых финнов". Рекомендовалось воспретить поставлять на Русь оружие, железо, медь, свинец, лошадей и продовольствие". Примечательно, что папские послания были выпущены в период, когда в Новгороде разразился жесточайший голод, при этом немецкие купцы папу не послушались и новгородцев в конце концов выручили [8].

3 февраля 1232 года папа Римский Григорий IX выдаёт своему легату, Балдуину Альнскому, послание, запрещающее заключать мир или заключать соглашения с язычниками и русскими.

В течении периода 1229 - 1232 гг. происходит формирование союза рыцарских орденов и правителей земель Прибалтики для общего похода для завоевания новых земель на северо-восточном направлении.

На период между конца 1237 и апрелем 1239 года Ливонский орден снарядил посольство в Новгород во главе с рыцарем Андреасом фон Вельвеном с целью дипломатического представления рыцарской организации как нового государства-соседа и выяснения планов [3].

Представитель рода Фолькунгов, Биргер, побуждаемый папою, решил предпринять крестовый поход на новгородская земли с прямою целью подчинить их католичеству.

В 1240 году шведское войско явилось в устье Ижоры. Когда новгородский князь Александр Ярославович узнал о намерении Бюргера идти на Ладого, то, не ожидая ни

помощи от своего отца, ни общего сбора всех сил новгородской волости, с небольшою дружиною напал на шведов 15 июля 1240 г. и нанес им решительное поражение на берегах Невы, за что и получил прозвание «Невский». В сказании о подвигах князя Александра, шведы не иначе называются как римлянами. Шведы начали войну во имя католичества, потому то невяская победа для Новгорода и остальной Руси имела религиозное значение[1][6].

Рыцари Ливонского ордена перешли в наступление после неудачи шведов в попытке экспансии северо-востока Руси:

- В сентябре 1240 г. ливонскими рыцарями взят Изборск.
- Однако в 1241 г. русскими войсками отбито у ордена их крепость, Копорье.
- В 1242 г. произошло взятие ливонскими рыцарями Пскова.
- 5 апреля 1242 г. произошла легендарная битва, получившее именованье в истории как «Ледовое побоище», итогом которой был полный разгром армии Ливонского ордена.

Итогами данных военных столкновений могут послужить следующие факты:

- Немцы отступили от Пскова и Новгорода.
- Заключён мирный договор между Ливонским орденом и Новгородом: ливонцы обязались вернуть Новгороду Лугу, Летголу, землю Водь.
- Новгородцы не дали немцам продвинуться из Прибалтики на восток.

Ливонский поход на Русь оказал значительное влияние на историю России и северной Европы. Вот некоторые из его результатов:

- Территориальные изменения в пользу Руси
- Укрепление позиций Руси на международной политической арене
- Расширение влияния России на Балтийском побережье
- Захват земель и крепостей на Балтийском побережье, Русь расширила свое влияние в этом регионе. Это позволило ей укрепить свои торговые и политические связи с другими странами Балтийского региона.
- Усиление враждебности с Ливонским орденом и Швецией. Ливонский поход усилил враждебность между Россией и Ливонским орденом, а также соседней Швецией.

▪ Заключение мира и последующее наложение обязанностей на Ливонский орден со стороны Русского государства в различных формациях, вплоть до конца XV века.

Ливонский орден сыграл важную роль в истории северо-восточных территорий славян. Его экспансия и влияние привели к значительным изменениям в регионе, оказав влияние на культуру, экономику и политику. Однако, кризис и упадок ордена привели к концу его экспансии и сворачиванию деятельности. История Ливонского ордена остается важной частью исторического наследия балтийского региона.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Вартберг Герман. Ливонская хроника // Тевтонский орден. Крах крестового похода на Русь / Сост. А. Р. Андреев, С. А. Шумов. М.: Алгоритм; Эксмо, 2005. С. 204-291.
2. Генрих Латвийский. Хроника Ливонии: [Рус. пер.] / Генрих Латвийский; Введ., пер. и коммент. С. А. Аннинского; Предисл. В. А. Быстрянского. М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1938.
3. Житие Александра Невского. Подг. текста, перевод и комм. В. И. Охотниковой В. И. // ПЛДР: XIII век. М., 1981.
4. Матузова В.И., Назарова Е. Л. Крестоносцы и Русь. Конец XII в. - 1270 г.: Тексты, пер., комм. М.: Индрик, 2002.

5. «Повесть временных лет» / Гиппиус А. А. // Перу - Полуприцеп [Электронный ресурс]. 2014. С. 496. (Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов ; 2004-2017, т. 26).
6. Рифмованные хроники Ливонии / Пер. с верхнесредневеков. яз. А. С. Игнатъева. Изд. подг. И.А. Настенко. М.: Русская панорама, 2023.
7. Тихомиров М.Н. Древняя Москва. XII-XV вв.; Средневековая Россия на международных путях. XIV-XV вв. / Сост. Л.И. Шохин; Под ред. С.О. Шмидта, М.: Московский рабочий, 1992. С. 6-181.
8. Хрусталёв, Д.Г. Русь и Ливония: Русско-Ливонские войны 1240-1242 гг // Северные крестоносцы. Русь в борьбе за сферы влияния в восточной Прибалтике XII-XIII вв. Санкт-Петербург: Евразия, 2018. С. 271-300.
9. Atlas Maior Sive Cosmographia Blaviana, Qua Solvm, Salvm, Coelvm, Accvratissime Describvtvr, 1665 г.

УДК 327

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_173

ПОВОРОТ РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИКИ НА ВОСТОК

Колосенцева Е.Н.

студент 1 курса бакалавриата
историко-филологического факультета
Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: Д.В. Буяров,
кандидат философских наук, заведующий кафедрой
всеобщей истории, философии и культурологии
Благовещенского государственного педагогического
университета

Взаимоотношения России с Западом на протяжении многих лет являются весьма натянутыми и напряженными. Обращаясь к истории, можно понять причины столь амбивалентных отношений. Наиболее ярким явлением в истории международных отношений является «Холодная война», проявившаяся в противостоянии двух блоков стран с различными социально-политическими системами во главе с СССР и США. Однако, предпринимались и шаги по улучшению отношений с западными странами в период перестройки. «Холодная война» была завершена, однако, мирное сосуществование продлилось недолго. В 2007 году на Мюнхенской конференции по безопасности президент Российской Федерации, Владимир Владимирович Путин, произнес: «Мюнхенскую речь», в которой были отражены ключевые тезисы взаимодействия России с другими странами. В своей речи президент заявил, что для современного мира невозможна и неприемлема однополярная модель, а также выразил обеспокоенность касательно расширения НАТО и развертывания элементов системы противоракетной обороны в Европе. По словам президента, данные действия со стороны Запада являются провоцирующим фактором, снижающим уровень взаимного доверия.

Данное выступление послужило поводом для полемики в западных политических кругах о возобновлении «Холодной войны». Многие политики отмечают, что своей речью Владимир Владимирович сделал больше для объединения США и Европы, чем все политики за десятилетия.

После данной конференции Россия начала стремиться к укреплению отношений с Востоком, поскольку взаимоотношения с западными странами вновь приобрели кризисное положение. Таким образом, изменение внешнеполитического курса Российской Федерации на Восток вызвано несколькими причинами:

1. Экономические интересы. Российская Федерация имеет значительные экономические интересы на Востоке, включая сотрудничество с различными азиатскими странами в области торговли, инвестиций и энергетики. Экономика Юго-Восточной Азии растет, как и потенциальные рынки для российского экспорта. Отсутствие санкций в отношении России со стороны большинства азиатских государств является значимым преимуществом. Изменение внешнеполитического курса

России может быть обусловлено желанием укрепить и расширить экономические связи и достичь новых соглашений на восточном направлении.

2. Геополитические факторы. Россия стремится укрепить свою позицию на азиатском континенте и участвовать в формировании новых геополитических метрополий. Восточная Азия считается одной из самых динамично развивающихся регионов мира, и Россия может видеть в ней потенциальных партнеров и возможности для расширения своего влияния. Интеграция России, в особенности дальневосточных территорий, в один из самых экономически развитых регионов мира позволит выйти на новый уровень международных отношений с Китаем, а также поспособствует более динамичному и всестороннему развитию Дальнего Востока.

3. Безопасность и стабильность. Восточная Азия является регионом с повышенными потенциальными угрозами безопасности, например, ядерными амбициями Северной Кореи или территориальными спорами в Южно-Китайском море. Россия может стремиться участвовать в разрешении этих конфликтов и способствовать поддержанию стабильности в регионе, что может повлечь за собой изменение ее внешнеполитического курса на Восток.

4. Сотрудничество в области науки, технологий и культуры. Россия может видеть потенциал в укреплении своих связей с азиатскими странами в области научных исследований, развития технологий и культурного обмена. Пересмотр внешнеполитического курса может подразумевать активное сотрудничество и укрепление дипломатических связей в этих областях.

5. Мультиполярность мирового порядка. Всеобщий сдвиг в сторону более мультиполярной структуры мира может также способствовать изменению внешнеполитического курса России на Восток. Возникновение новых центров влияния и развитие многополярной системы может заставить Россию активно участвовать в этих процессах и адаптировать свою внешнеполитическую стратегию на основе новых реалий.

В целом, эти причины могут в разной степени влиять на изменение внешнеполитического курса России на Восток. Конкретные мотивы и решения могут быть определены исходя из анализа текущей международной обстановки, национальных интересов и стратегических приоритетов Российской Федерации. Таким образом, задача для России заключается в том, чтобы воспользоваться преимуществами Востока, одновременно снижая риски крупного конфликта.

Стратегическая концепция РФ «Поворот на Восток» является одной из ключевых составляющих внешней политики Российской Федерации на сегодняшний день и предполагает укрепление связей и расширение сотрудничества с Востоком, включая страны Азии и Тихоокеанского региона. Эта концепция была разработана в контексте изменяющегося мирового порядка, мультиполярности и роста экономической и политической роли Востока.

Основные принципы и цели концепции «Поворот на Восток» включают:

1. Экономическое сотрудничество. Целью является расширение торгово-экономических связей с государствами Востока и укрепление партнерских отношений на основе взаимной выгоды. Это включает развитие торговли, инвестиций, энергетического сотрудничества, транспортной инфраструктуры и развитие совместных проектов.

2. Геополитическое присутствие. Концепция призывает к укреплению влияния России на Востоке. Это может включать расширение дипломатических, политических и военных связей, а также активное участие в региональных институтах и организациях.

3. Безопасность и стабильность. Одной из ключевых задач концепции является обеспечение безопасности и стабильности в регионе Восточной Азии. РФ активно

принимает участие в разрешении конфликтов, развитии механизмов обеспечения безопасности и сотрудничестве в борьбе с транснациональными угрозами, такими как терроризм, киберпреступность и наркотрафик.

4. Сотрудничество в области культуры и образования. Концепция «Поворот на Восток» включает развитие культурных и образовательных связей с государствами Востока. Это может включать активный культурный обмен, развитие программ академического обмена и привлечение иностранных студентов для обучения в России.

5. Развитие Дальневосточного региона России. Концепция также предусматривает активное развитие регионов России на Дальнем Востоке и Сибири. Внедрение инфраструктурных проектов, укрепление экономической базы, привлечение инвестиций и развитие инновационных секторов являются приоритетами в этой области.

Расширение восточного направления во внешней политике РФ имеет свои преимущества и вызывает большой интерес в мире. Однако, это также требует учета сложностей и особенностей этого региона, а также сохранения баланса интересов с другими регионами и партнерами России.

Основные составляющие стратегической концепции «Поворот на Восток» Российской Федерации включают развитие Сибири и Дальнего Востока, переориентацию в сторону Южной, Юго-Восточной и Северо-Восточной Азии.

Переориентация России на Восток проявляется в следующем:

1. Развитие Сибири и Дальнего Востока: в рамках концепции «Поворот на Восток» уделяется особое внимание развитию и укреплению экономики, инфраструктуры и социальной сферы Сибири и Дальнего Востока. Это включает поддержку инвестиций, развитие промышленности, сельского хозяйства, туризма и других отраслей экономики в регионах. Регион Сибири и Дальнего Востока обладает высоким экономическим потенциалом, что позволяет налаживать связи с азиатскими странами. Данные связи включают трубопроводы «Сила Сибири», увеличение пропускной способности Транссибирской магистрали и обновление транспортного коридора Север-Юг, ведущего в Иран.

2. Экономическая интеграция: в рамках концепции «Поворот на Восток» Россия активно поддерживает процессы экономической интеграции в регионе Восточной Азии. Россия переключает свое экономическое внимание на Азию и, вероятно, сосредоточится на быстрорастущих странах Юго-Восточной Азии. Участие в таких интеграционных и экономических структурах, как ШОС, ЕАЭС, АПЕК способствует развитию торговли, инвестиций и сотрудничества между государствами региона. В стратегии Москвы также часто упоминаются инфраструктурные проекты. Следует ожидать новых инициатив по доступу к рынкам в секторах, где Россия имеет преимущество или находится на одном уровне с Западом. Некоторые из этих рыночных инициатив уже заметны – например, в апреле 2023 года Индия заключила контракт с российской корпорацией «Трансмашхолдинг» на производство поездов.

3. Развитие транспортной инфраструктуры: для обеспечения более эффективного взаимодействия и сотрудничества с Востоком, Россия активно развивает и модернизирует транспортную инфраструктуру, включая строительство и железных дорог, морских и речных портов, аэропортов и других объектов. Ярким примером развития инфраструктуры является первый автомобильный мост между Россией и Китаем «Благовещенск-Хэйхэ»

4. Культурный обмен: Концепция «Поворот на Восток» также уделяет внимание развитию культурных связей и культурному обмену с государствами Восточной Азии. Россия стремится расширить программы культурного обмена, организовывать

выставки, фестивали, концерты и другие мероприятия для укрепления взаимопонимания и дружественных отношений. Показательным примером такого взаимодействия является международный фестиваль «Российско-китайская ярмарка культуры и искусства», проводимый ежегодно с 2010 года.

В целом, стратегическая концепция «Поворот на Восток» России направлена на укрепление сотрудничества с Востоком и развитие взаимовыгодных отношений с государствами Азии и Тихоокеанского региона. Это позволяет России расширить свои возможности в экономической, политической и культурной сферах, а также обеспечить стабильность и безопасность в регионе.

Российско-китайские отношения являются одним из ключевых направлений политики «Поворот на Восток» Российской Федерации на сегодняшний день. Эти отношения основаны на долгой истории сотрудничества и дружбы между двумя странами. Прочные связи России и Китая базируются на взаимном уважении, взаимопонимании и поддержке в вопросах, касающихся их национальных интересов и развития. Оба государства стремятся к развитию стратегического партнерства и прочной многосторонней кооперации.

Важным аспектом российско-китайских отношений является сотрудничество в экономической сфере. Обе страны активно взаимодействуют в области торговли, инвестиций, энергетики, транспорта и других секторов. Торговый оборот между Россией и Китаем продолжает расти, и страны укрепляют свое взаимодействие на международных рынках.

Помимо экономического сотрудничества, Россия и Китай также активно сотрудничают в политической сфере. Обе страны поддерживают многосторонние форматы, такие как Шанхайская организация сотрудничества (ШОС), БРИКС и другие, для координации своих позиций в международных организациях и решении глобальных проблем.

Культурный обмен и гуманитарное сотрудничество также являются важными аспектами российско-китайских отношений. Обмен студентами, культурными группами и туристами между двумя странами способствует укреплению взаимопонимания и дружественных связей.

Российско-китайское партнерство имеет стратегическое значение не только для двух стран, но и для мира в целом. Россия и Китай регулярно проводят саммиты и встречи на высшем уровне, чтобы обсудить вопросы взаимного интереса и развития сотрудничества.

Российско-китайские отношения являются важным фактором в политике «Поворот на Восток» России и способствуют укреплению ее позиции в регионе Азии и Тихоокеанском регионе. Через глубокое и взаимовыгодное сотрудничество с Китаем, Россия стремится к устойчивому и продуктивному развитию и крепкому партнерству для обоюдной пользы. Однако России стоит действовать осмотрительно. Таким образом, задача для неё заключается в том, чтобы воспользоваться преимуществами Востока, одновременно снижая риски крупного конфликта.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Концепция Большой Евразии в повороте России на Восток» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-bolshoy-evrazii-v-povorote-rossii-na-vostok> (дата обращения: 11.02.2024).
2. Переориентация России на Азию: причины и стратегические последствия [Электронный ресурс]. URL:

- https://www.researchgate.net/publication/297601314_Russia%27s_Reorientation_to_Asia_Causes_and_Strategic_Implications (дата обращения: 11.02.2024).
3. Поворот России на Восток: перечень причин и следствий [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.valdaiclub.com/a/highlights/povorot-perechen-prichin/> (дата обращения: 11.02.2024).
 4. Поворот России на Восток, поворот Китая на Запад: взаимодействия и конфликты на Шелковом пути [Электронный ресурс]. URL: <https://globalaffairs.ru/articles/povorot-rossii-na-vostok-povorot-kitaya-na-zapad-vzaimodejstvie-i-konflikty-na-shyolkovom-puti/> (дата обращения: 17.02.2024).
 5. Поворот на Восток: итоги и задачи [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/16630/Karaganov.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 15.02.2024).
 6. Поворот России на Восток, формирование внутренней политики и региональное сотрудничество» [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/37302279/RUSSIAS_TURN_TO_THE_EAST_Domestic_Policy_making_and_Regional_Cooperation (дата обращения: 14.02.2024).
 7. Политика России «поворот на Восток»: Эволюция и оценка [Электронный ресурс]. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/cjss-2023-0020/html> (дата обращения: 9.02.2024).
 8. Россия смотрит на восток в плане торговли [Электронный ресурс]. URL: <https://eastasiaforum.org/2023/05/09/russia-looks-east-to-trade/> (дата обращения: 9.02.2024).
 9. Стратегия России «поворот на Восток: возможности и вызовы для сопряжения с китайскими трансрегиональными проектами» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-rossii-povorot-na-vostok-vozmozhnosti-i-vyzovy-dlya-sopryazheniya-s-kitayskimi-transregionalnymi-proektami/viewer> (дата обращения: 19.02.2024).

УДК 37.091.3

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_178

СПЕЦИФИКА МЕТОДИЧЕСКИХ ИГР
«ИСТОРИЧЕСКОЕ ТАБУ» И «ИСТОРИЧЕСКИЙ СПОЙЛЕР»
КАК ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ
В 9-11 КЛАССАХ

А.К. Контемирова, А.А. Кочетова,
студенты 4 курса
историко-филологического факультета
Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: О.Н. Сова,
кандидат культурологи доцент кафедры
всеобщей истории, философии и культурологии
Благовещенского государственного педагогического
университета

В современном мире, в эпоху господства информационных технологий, сфера образования трансформируется прямо пропорционально обществу. Соответственно, требуется внедрение и новых, интерактивных способов обучения, одним из которых являются всевозможные игры [3, с. 145].

Разумеется, игра, как вид деятельности, не является новаторством. Это направление в целом довольно архаично [9, с. 25]. Однако виды и формы игр менялись, следовательно, стало возможным применять игры не только в качестве развлекательного элемента, но и использовать их в процессе обучения различным дисциплинам [6].

Такую дисциплину, как история, тоже не обошло внедрение игровых технологий.

Игры на уроках истории – это эффективный метод обучения, позволяющий ученикам более глубоко усваивать и закреплять материал [1].

Игры на уроках истории могут иметь различные формы и виды. Например, это могут быть ролевые игры – самый распространённый вид игровой деятельности на уроках истории – в которых ученики вживаются в роли исторических персонажей и ситуаций, обсуждают и решают конкретные проблемы. Такие игры помогают учащимся понять исторические события и процессы, прочувствовать их значения и последствия [2, с. 212].

Тем не менее, существуют и другие виды игр. В нашей статье мы представим разработку двух методических игр, которые будут актуальны в процессе обучения всеобщей истории в старших классах.

Одной из наших разработок стала методическая игра «Историческое табу». Данный вид создан на основе уже имеющейся настольной карточной игры «Taboo» от компании Hasbro [5], но со своей спецификой. Игра адаптирована специально для уроков истории.

Методическая цель «Исторического табу» состоит в том, чтобы продолжить развитие у учащихся мыслительных и речевых процессов, продолжить формирование умений выражать свои знания лаконично в устной форме.

Что касается правил игры, то они предельно просты и отличий с оригиналом практически не имеют. Учитель выступает в роли ведущего. Учащиеся делятся на две команды, и от каждой команды выбирается доброволец, который выходит к доске и получает набор карточек с историческими терминами по пройденному разделу. Задача этого ученика – объяснить в течение минуты значение как можно больше терминов своей команде, не используя слова, на которых установлено табу (эти слова указаны на карточке ниже). Обычно это однокоренные слова или фразы, который тесно связаны с основным термином, например, как «милитаризм» и «Япония». Если же ученик называет «запрещенное» слово, то учитель меняет ему карточку, и игрок старается объяснить следующий термин. За каждое угаданное понятие команда получает один балл. Допускается начисление дополнительных баллов за скорость ответа команды и снятие баллов за нарушение дисциплины или правил игры.

Термины, которые будут указываться на карточках, учащиеся должны знать, поскольку игра базируется на школьных учебниках и Федеральной рабочей программе по истории [8].

Данная игра подходит для закрепления пройденных терминов на уроках истории в 9-11 классах, способствует развитию коммуникативных навыков, критического мышления, творческого подхода, памяти и умений быстро ориентироваться в сложных ситуациях и давать краткое и четкое объяснение.

Чтобы справиться с заданиями из данной методической игры обучающиеся должны владеть комплексом знаний по всеобщей истории, представлениями об общем и особенном в мировом историческом процессе, умениями применять исторические знания в профессиональной и общественной деятельности, поликультурном общении [7].

Во-вторых, у учеников должны быть сформированы универсальные учебные действия, например, умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства, умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность, выбирать успешные стратегии в различных ситуациях, готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников [7].

Однако стоит отметить тот факт, что данная методическая игра требует высокого уровня подготовки со стороны учителя. Во-первых, педагог должен будет потратить много времени на подготовку самих карточек (на подбор подходящих терминов с опорой на учебник и рабочую программу, на дизайн карточек, чтобы стилизовать их и сделать интересными с эстетической точки зрения). Во-вторых, учитель должен сам разобраться в правилах игры, чтобы доступно объяснить их учащимся и не запутать их. В-третьих, необходимо правильно рассчитать время на уроке, чтобы и объяснить правила, и погрузить обучающихся в игровую деятельность.

Также, мы предлагаем следующую методическую рекомендацию по подготовке к игре «Историческое табу»: следует заранее объявить ученикам, что на предстоящем уроке будет проводиться мероприятие, где будут проверяться их знания терминов. Это необходимо для того, чтобы обучающиеся своевременно повторили пройденный материал и подготовились. Таким образом времени на игру будет больше, поскольку

учащиеся без особых затруднений будут объяснять значения понятий, так как будут знать их определения.

Ленд-лиз	Буржуазия
Табу: Помощь	Табу: Дельцы
Поддержка	Капиталисты
Аренда	Власть имущие
Вторая мировая	Бизнесмены
Транзит	Предприниматели

Рисунок. «Карточки из методической игры «Историческое табу»».

Второй нашей разработкой является методическая игра «Исторический спойлер». Настольная игра под названием «Спойлер» – это довольно популярная игра от производственной компании «Экивоки». Основной целью оригинальной игры является угадывание персонажей, изображенных на специальных картах [4]. Данная разработка легла в основу нашей усовершенствованной игры.

Методическая цель «Исторического спойлера» состоит в том, чтобы продолжить развитие у учащихся мыслительных и речевых процессов, продолжить формирования умений выражать свои знания лаконично в устной форме. В дополнение к этому добавляется развитие креативного мышления.

Что касается правил игры, то основная база заимствована из оригинальной версии игры, но данная разработка разделена на три категории (личность, термин, событие), в каждой из которых есть еще и деление на количество баллов за ответ (10, 20, 30, 40 и 50).

Учитель выступает в роли ведущего. Для того, чтобы начать игру, необходимо разделиться на команды, в идеале – на две, но допускается и большее количество играющих команд.

Каждая команда в свою очередь выбирает категорию и количество баллов (например, «Личность-10»). Затем из команды выбирается доброволец, который вытягивает карточку с загаданным словом и отдаёт её команде, не глядя и не читая карточку. Себе же доброволец берёт карточки с заготовленными вопросами. Задача добровольца – задавая вопросы команде, в течение 5 минут угадать, какие личность, термин или событие указаны на карточке, которую он вытянул. Приумножить свои баллы можно, объяснив то слово, которое было угадано. Если команда добровольца не может дать полное объяснение, это может сделать команда-противник, получив те баллы, сколько стоила категория (не двойное количество).

Если команда затрудняется дать ответ, есть возможность купить подсказки, но они стоят дорого, поэтому воспользоваться ими можно только после того, как накопиться определенное количество баллов. Представляем варианты подсказок:

- «Сектор плюс» – позволяет открыть первую букву.
- «Наводка от ведущего» – ведущий-учитель даёт свои подсказки, которые помогут догадаться.

• «VIP-статус» – самая дорогая подсказка. Она даёт возможность пропустить уровень, если слишком тяжело.

Термины, личности и события, которые будут указываться на карточках, учащиеся должны знать, поскольку игра базируется на школьных учебниках и Федеральной рабочей программе по истории [8].

Данная игра подходит для закрепления пройденного материала на уроках истории в 9-11 классах, способствует развитию коммуникативных навыков, критического мышления, творческого подхода, памяти, умений быстро ориентироваться в сложных ситуациях и креативно адаптировать знания под вопрос, который задается.

Для того, чтобы учащиеся справились с данной игрой, им необходимо владеть комплексом знаний по всеобщей истории, а также базовыми умениями, такими как: умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, умение выбирать успешные стратегии в различных ситуациях [7].

Кроме того, важную роль в успешном освоении игры, играет развитие критического мышления учащихся. Ученики должны уметь критически оценивать информацию и задания игры, а также уметь понятно донести свою точку зрения команде.

Однако стоит отметить тот факт, что данная методическая игра требует высокого уровня подготовки со стороны учителя. Во-первых, педагог должен будет потратить много времени на подготовку самих карточек (на подбор подходящих терминов, личностей и событий с опорой на учебник и рабочую программу; на дизайн карточек, чтобы стилизовать их и сделать интересными с эстетической точки зрения). Во-вторых, учитель должен сам внимательно разобраться в правилах игры, чтобы доступно объяснить их учащимся и не запутать их. В-третьих, необходимо правильно рассчитать время на уроке, чтобы и объяснить правила, и погрузить обучающихся в игровую деятельность.

Рекомендации по реализации данной методической разработки: «Исторический спойлер» эффективнее использовать на весь полноценный урок, так как некоторое время уйдет на объяснение правил, на деление по командам и организационный момент в целом. Для наиболее успешного проведения данной игры, учителю необходимо заранее оповестить учеников о запланированном мероприятии и дать задание на повторение пройденных тем, которые будет затрагивать игра, для того чтобы ученики были подготовленными, и у них не возникало затруднений во время игры.

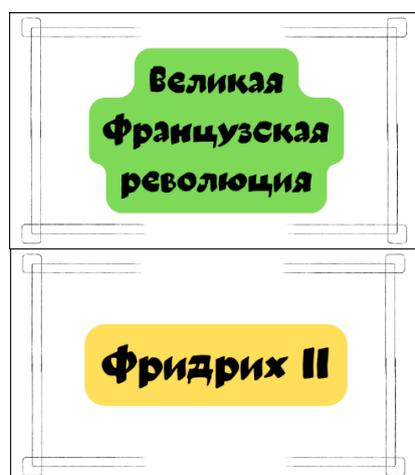


Рисунок. «Карточки из методической игры «Исторический спойлер».

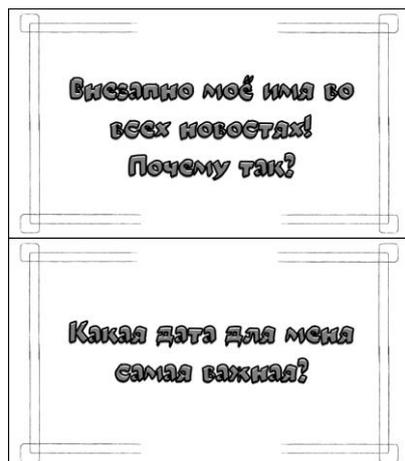


Рисунок. «Карточки с вопросами из методической игры «Исторический спойлер».

Таким образом, представленные нами разработки подходят для обучения всеобщей истории в 9-11 классах. Однако эти игры могут быть применены и для младших школьников. Нельзя не отметить также универсальность разработанных нами методических игр, поскольку их можно адаптировать для изучения Истории России и некоторых других дисциплин, например, литературы или обществознания.

В целом, данные методические игры подходят для лучшего запоминания и закрепления пройденного материала на уроках, а также могут быть использованы и для внеурочной деятельности.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Камардина Н.В., Колесникова В.В. Игровая деятельность на уроках истории: традиции и новации // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2017. №1 (29). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-deyatelnost-na-urokah-istorii-traditsii-i-novatsii> (дата обращения: 02.02.2024).
2. Методика обучения истории : учебник для высших учебных заведений, ведущих подготовку по направлению "Педагогическое образование" / [В. В. Барабанов и др.] ; под ред. В. В. Барабанова и Н. Н. Лазуковой. М.: Академия, 2014.
3. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы международной научной конференции. Т.1. Челябинск: Два комсомольца.2011. С. 145-168.
4. Настольная игра «Спойлер» [Электронный ресурс]. URL: <https://vplate.ru/igry/nastolnye/spojler/?ysclid=ls738-nk0j1994532429> (дата обращения: 04.02.2024).
5. Настольная игра «Табу/Taboo» [Электронный ресурс]. URL: <https://nastolkoff.ru/razvivayushhie-igry/nastolnaya-igra-tabu> (дата обращения: 02.02.2024).
6. Пушкарева В. В. Игра и ее роль в образовательном процессе // Internationalscientificreview. 2016. №2 (12). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-i-ee-rol-v-obrazovatelnom-protseesse> (дата обращения: 02.02.2024).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 классы). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 18.02.2024).

-
8. Федеральная рабочая программа среднего общего образования (10-11 классы). [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/29_ФРП_История_10-11-классы_база.pdf (дата обращения: 18.02.2024).
 9. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Гумант. центр ВЛАДОС, 1999.

УДК372.891

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_184

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ – СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

А.В. Корпенко,
студент 1 курса магистратуры
«Естественно-научное образование»
Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: Т.Г. Алексеева,
кандидат географических наук, доцент кафедры
географии
Благовещенского государственного педагогического
университета

Образование сегодня претерпевает достаточно серьёзные изменения: каждый день образовательный процесс пытаются сделать все более функциональным и все более индивидуализированным, и при этом еще и эффективным. Одним из способов, который бы объединял все эти показатели является внедрение и реализация обучения по индивидуальным образовательным маршрутам.

Изначально термин «индивидуальный образовательный маршрут» появился как результат практической деятельности в образовательных учреждениях. Сегодня же этот термин приобрёл достаточно широкое значение [12].

В научно-методической литературе имеются разные подходы к определению понятия «индивидуальный образовательный маршрут». В таблице 1 представлены отдельные варианты трактовки данного понятия.

Таблица 1 – Подходы к определению «индивидуальный образовательный маршрут»
[2; 4; 5; 7; 10]

Автор	Определение
Н.А. Лабунская	- образовательная программа достижения образовательного стандарта – выбор пути реализации зависит от индивидуальных особенностей конкретного обучающегося; - дифференцированная образовательная программа – позиция обучающегося – субъект выбора
И.В. Сафронова	- проекция обобщенного образовательного маршрута – совокупность общих этапов, периодов, линий, характеризующих продвижение обучающегося при получении образования; - вариант пути восхождения к образованию – ценностно-ориентированный подход
Е.Ю. Малышева	- специально созданное образовательное пространство, в котором при совместном взаимодействии обучающегося и педагогов реализуется процесс сопровождения на пути достижения к образовательным целям

В.М. Круцкий	- специально созданная программа действий обучающегося, в ходе которой он выполняет задания и решает проблемные ситуации, тем самым идет по пути к достижению образовательной цели
В.О. Короп	- технология удовлетворения образовательной потребности обучающегося или педагога в рамках непрерывного образования, предполагаемое выстраивание траектории движения к поставленной образовательной цели и привлечение необходимых образовательных ресурсов, необходимых для достижения этой цели

Таким образом, при анализе авторских подходы к определению, можно сказать, что индивидуальный образовательный маршрут – это образовательная программа, которая очень структурирована, и в которой выделяются целевой, содержательный, технологический, диагностический, организационно-педагогический, результативный аспекты.

Стоит отметить, что индивидуальный образовательный маршрут – не только технология, которая помогает удовлетворить образовательные потребности, но и технология проектирования образовательной среды [2].

Н.А. Лабунская в своей работе предлагает следующие типы индивидуальных образовательных маршрутов:

- Я-центрированный маршрут – маршрут, который построен на познание себя, своих особенностей, способностей, возможностей, их реализацию и утверждение себя в жизни;

- получение знаний – маршрут, направленный на выделение определенных областей знаний, на которые нужно обратить больше внимания;

- формирование себя, как человека образованного – маршрут, в котором конкретизируется линия знаний;

- формирование себя, как будущего специалиста – маршрут, в ходе которого особое внимание уделяется тем сферам знаний, которые помогут приобрести знания и умения, необходимые для будущей профессии;

- формирование себя, как учителя – овладение предметной областью и передача знаний обучающимся;

- формирование себя, как ученого – получение результатов в интересующей научной области [5].

Индивидуальный образовательный маршрут, без сомнения, ведет к определённому результату и результатом прохождения маршрута является достижение обучающимся определённого уровня образованности – грамотности, функциональной грамотности, компетентности.

Организация процесса обучения в вузе по индивидуальным образовательным маршрутам, прежде всего, основывается на технологическом подходе и представляет собой процесс взаимодействия обучающихся и преподавателей. В процессе этого взаимодействия происходит проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов [10].

Разработка индивидуального образовательного маршрута представляет собой процессуальные и технические действия, которые предполагают последовательное прохождение этапов.

Структура индивидуального образовательного маршрута включает в себя несколько компонентов:

- целевой – постановка целей, которые зависят от индивидуальных потребностей обучающихся, а также от требований системы образования, образовательных

стандартов, стратегических направлений;

- содержательный – обоснование структуры и отбор содержания формального, неформального и информального обучения в соответствии с определенными запросами;

- технологический – определение методик, приемов и методов обучения;

- организационно-педагогический – создание условий для достижения поставленных целей;

- результативный – система диагностического сопровождения [9].

Проанализировав различные подходы к алгоритмам создания индивидуальных маршрутов (Е.В. Леонтьева, А.А. Медведева, М.А. Сивкова) [6; 8; 11], нами были выделены следующие шаги:

- анализ успеваемости студентов на предыдущих курсах обучения, в том числе по дисциплинам, которые вел преподаватель, участвующий в разработке индивидуальных образовательных маршрутов;

- анализ причин слабой успеваемости студентов;

- определение цели и задач, которые должны достичь обучающиеся в результате выполнения индивидуального маршрута;

- определение методов, форм работы и темпа освоения по каждому элементу ИОМ;

- непосредственная разработка индивидуального образовательного маршрута с выделением всех элементов (всех типов заданий);

- разработка календарного графика сдачи всех заданий;

- утверждение маршрута.

Согласно данному алгоритму, важную часть занимает анализ и диагностика успеваемости и выяснение причин неуспешности, поскольку именно по этим данным в дальнейшем выстраивается план работы.

Исходя из этого можно сказать, что разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов в образовательном учреждении позволяет:

- направить образовательную деятельность обучающегося в исследовательское русло и организовать обучение на проблемной основе;

- расширить возможности применения различных методов исследования: моделирования, экспериментирования и других;

- оптимизировать условия для профильного обучения;

- сподвигнуть обучающихся на самостоятельную постановку целей, определение способов, анализ, оценку результатов обучения [1; 3].

Стоит отметить, что индивидуальный образовательный маршрут не может существовать самостоятельно. Его проектируют обучающиеся совместно с педагогами в рамках определенной образовательной программы учебного заведения в рамках образовательного учреждения на определенный период времени и способствует формированию у обучающихся потребности в продвижении, приобретении знаний и умении для достижения высоких результатов обучения [3].

Таким образом, реализация индивидуальных образовательных маршрутов способствует решению различных проблем: развитие личности обучающегося, его готовность к определению цели, смысла жизни через содержание образования. Индивидуальные образовательные маршруты становятся неким средством реализации потенциала обучающегося, способствуют принятию ответственности за свое образование, и как следствие за свою жизнь.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Абрамова, И.Г. Активные методы обучения в системе высшего образования / И.Г. Абрамова. – М. : Гардарика, 2008. – 178 с.

2. Коров, В.О. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) как технология проектирования персонифицированной образовательной среды / В.О. Коров // Материалы международной научно-практической конференции «Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества», Минск, 19 ноября 2021 г. Минск: Белорусский государственный университет, 2022. – С. 384-389.
3. Краснова, С.Г. Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в образовательных организациях / С.Г. Краснова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 3 (8). – С. 89-91.
4. Круцкий, В.М. Индивидуальный образовательный маршрут – средство развития детской одаренности в условиях образовательной среды / В.М. Круцкий // Вопросы педагогики. – 2022. – № 4-2. – С. 143-147.
5. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию / Н.А. Лабунская // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2002. – № 2 (3). – С. 79-90.
6. Леонтьева, Е.В. Роль индивидуального образовательного маршрута в профессиональном самоопределении обучающихся / Е.В. Леонтьева, Л.П. Смирнова // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Формирование успешности ребенка – целевая функция дополнительного образования», Кострома, 21 мая 2019 г. Кострома: Костромской государственный университет, 2019. – С. 89-97.
7. Малышева, Е. Ю. Индивидуальный образовательный маршрут как помощь в развитии способности и самореализации ребенка / Е.Ю. Малышева // Материалы городской открытой научно-практической конференции «Лучшие практики дополнительного образования и внеурочной деятельности города Ульяновска». Ульяновск, 2020. С. 91-94
8. Медведева, А.А. Алгоритм Проектирования индивидуального образовательного маршрута на художественно-графическом факультете / А.А. Медведева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 4. – С. 120-128.
9. Подчалимова, Г.Н. Построение и реализация индивидуального образовательного маршрута учителя в условиях цифровой трансформации дополнительного профессионального образования / Г.Н. Подчалимова, С.Н. Белова // Человеческий капитал. – 2022. – № 12-2 (168). – С. 65-73.
10. Сафронова, И.В. Индивидуализация образовательного процесса на основе построения индивидуального образовательного маршрута / И.В. Сафронова // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2012. – № 1. – С. 107-111.
11. Сивкова, М.А. Индивидуальный образовательный маршрут: алгоритм разработки и его структура / М.А. Сивкова // Современное образование на пути от теории к практике: векторы развития. Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Ярославль, 1-2 декабря 2022 г., Ярославль: Институт развития образования, 2022. – С. 220-223.
12. Солодовникова, И.Н. Индивидуальный образовательный маршрут обучающихся в образовательной организации / И.Н. Солодовникова // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры», Оренбург, 03-05 февраля 2016 г. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2016. – С. 3203-3210.

УДК 372.83

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_188

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В 11 КЛАССЕ

П.Р. Латыпова,
студент 5 курса бакалавриата
историко-филологического факультета
Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: Д.В. Буяров,
кандидат философских наук, заведующий кафедрой
всеобщей истории, философии и культурологии
Благовещенского государственного педагогического
университета

На современном этапе развития образование подвержено постоянным обновлениям и изменениям. Особое внимание уделяется разнообразию форм и методов проведения современного урока, требующих непрерывного творческого поиска. Каждый заинтересованный учитель стремится создать интересные, разнообразные и увлекательные занятия, которые останутся в памяти учеников надолго. Согласно этим критериям строится непрерывный отбор новых форм и методик проведения современного урока. На данный момент их накопилось огромное количество. Одним из таких методов, обладающий сильной мотивационной направленностью и способствующий активной познавательной и творческой деятельности, является ментальная карта.

Ментальная карта – это графическое представление идей, понятий и связей между ними. Оригинальное англоязычное выражение «mindmap» переводится как «карта ума» («map» –карта, «mind»–ум) [5, с. 28]. Существуют и другие варианты перевода этого понятия: интеллект-карта, карта мыслей, диаграмма связей или ассоциативная карта. Она представляет собой иерархическую схему, где от центрального понятия или идеи исходят ветви, на которых изображены слова, идеи, задачи или другие понятия. Ветви, имеющие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами, понятиями [5, с. 39].

Автором методики и термина «mindmap» считается британский психолог Тони Бьюзен. По его мнению, интеллект-карта представляет собой эффективный графический подход, который открывает универсальные возможности развития скрытого потенциала.

Как известно левое полушарие мозга служит центром логики, рационального мышления, работы с числами и последовательностями, анализа и упорядоченности. Правое полушарие, в свою очередь, отвечает за ритм, восприятие цветов, воображение, создание представлений образов, понимание размеров и пространственных соотношений. Однако при обучении люди чаще всего используют свои левополушарные (логические) способности для усвоения информации, что в определенной степени мешает головному мозгу видеть целостную картину и развивать

ассоциативное мышление [6, с. 112]. Для раскрытия нашего интеллектуального потенциала, необходимо использовать структурированные ментальные карты, в создании которых задействованы оба полушария головного мозга. Этот подход способствует развитию потока идей и ассоциаций. Именно поэтому в информационном веке использование интеллект-карт на уроках и при выполнении домашнего задания является столь актуальным.

Интеллект-карты обладают рядом отличительных свойств, которые делают их эффективным инструментом для визуализации информации и решения задач:

1. **Наглядность.** С помощью интеллект-карты можно увидеть полноту проблемы и ее многочисленные аспекты, что упрощает понимание сложной информации.

2. **Запоминаемость.** Благодаря активизации обоих полушарий мозга, использованию образов и цвета, интеллект-карты легко запоминаются, что позволяет эффективно усвоить и вспомнить информацию в нужный момент времени.

3. **Своевременность.** Интеллект-карты помогают выявлять пробелы в информации, что позволяет быстро обнаруживать недостаток и заполнить его.

4. **Творчество.** С помощью интеллект-карт стимулируется творческое мышление, что помогает находить нестандартные пути решения задачи и генерировать новые идеи.

5. **Возможность пересмотра.** Периодический пересмотр интеллект-карт позволяет более глубоко усвоить представленную информацию [2, с. 50-53].

Тони Бьюзен в своей работе «Думайте эффективно» утверждает, что создавая ментальную карту, он стремился разработать универсальный инструмент для развития мыслительных способностей. Его целью было создать такой инструмент, который был бы доступен для каждого человека и мог бы применяться в любой ситуации.

Интеллект-карта – универсальный инструмент, который может применяться в различных сферах жизни, не только для развития интеллектуального потенциала и решения задач, но и в повседневной жизни. Он пригодится, например, для планирования дня и организации времени. Опираясь на этот метод, можно структурировать свои мысли, идеи и задачи, создавая наглядную и логичную карту, которая поможет легче и эффективнее ориентироваться. Более того, этот инструмент помогает людям раскрыть свои творческие способности [4, с. 92].

Развитие творческих способностей имеет огромное значение независимо от возраста. Однако оно становится актуальным и при подготовке учащихся 11 классов к их будущей учебе в ВУЗе, ССУЗе или работе. Использование интеллект-карт в образовательном процессе имеет значительное влияние на усвоение материала, способствуя лучшему восприятию материала, развитию критического мышления и укреплению памяти.

Данный метод можно использовать на разных этапах урока. Учитель может начать урок с создания ментальной карты, предлагая учащимся заполнить пустой лист бумаги ключевыми понятиями, которые будут рассматриваться на уроке. Это поможет ученикам представить общую картину темы и начать организовывать свои представления о материале.

В другом варианте использования по мере того, как материал представляется на уроке, ученикам можно предложить дополнять свои ментальные карты. Они могут добавлять новые понятия, связи между ними, ключевые факты и примеры. Это поможет им структурировать информацию и увидеть связи между разными аспектами темы.

Важным аспектом является визуализация связей. Важно научить видеть связи между разными аспектами обществоведческих тем. Ментальная карта может помочь

ученикам визуализировать такие связи и логические последовательности. Они могут использовать стрелки, линии, цвета и различные символы, чтобы показать эти связи.

Использование ментальной карты также актуально на этапе закрепления изученного материала. В конце урока ученикам можно предложить повторить материал, используя ментальные карты, составленные на уроке.

Учитель может воспользоваться преимуществами ментальной карты в качестве надежного и эффективного инструмента для структурирования и планирования своего урока. Составление интеллект-карты поможет ему организовать свои мысли, упорядочить материалы и определить главные темы, которые требуется осветить во время занятия. Учитывая все ключевые аспекты изучаемой темы, учитель сможет легко навести порядок в своих записях и эффективно передать информацию своим ученикам, обеспечивая оптимальные условия для успешного обучения и понимания [1, с. 138].

Алгоритм построения ментальной карты выглядит следующим образом:

1. Возьмите лист бумаги и разместите его в горизонтальном положении;
2. Подготовьте несколько разноцветных карандашей, фломастеров или ручек, предпочтительно трех-четырех разных цветов. Использование цветов позволит легко разделить информацию на блоки или упорядочить ее по степени важности. Это поможет улучшить восприятие информации и усилить запоминание за счет сохранения визуального образа и активного задействования правого полушария мозга.

3. В центре листа напишите крупными буквами тему. Желательно визуально изобразить основную идею, тему или проблему с помощью рисунка. Рисунки и графические элементы еще больше активизируют правое полушарие мозга, способствуя более быстрому запоминанию составленной интеллект-карты.

4. Из центральной темы проведите несколько ветвей и определите на каждой из них ключевое слово. Ветви, расположенные вокруг основной темы, должны быть наиболее крупными, а по мере продвижения от центра, они должны становиться меньше. Такая структура визуально обозначит иерархию и взаимосвязи в ментальной карте.

5. Продолжайте ответвление основных идей, разбивая их на более мелкие, как только это потребуется. Каждое понятие имеет ассоциативные связи с другими понятиями [1, с. 126-127].

В качестве примера рассмотрим ментальную карту по обществознанию для 11 класса «Политический процесс».

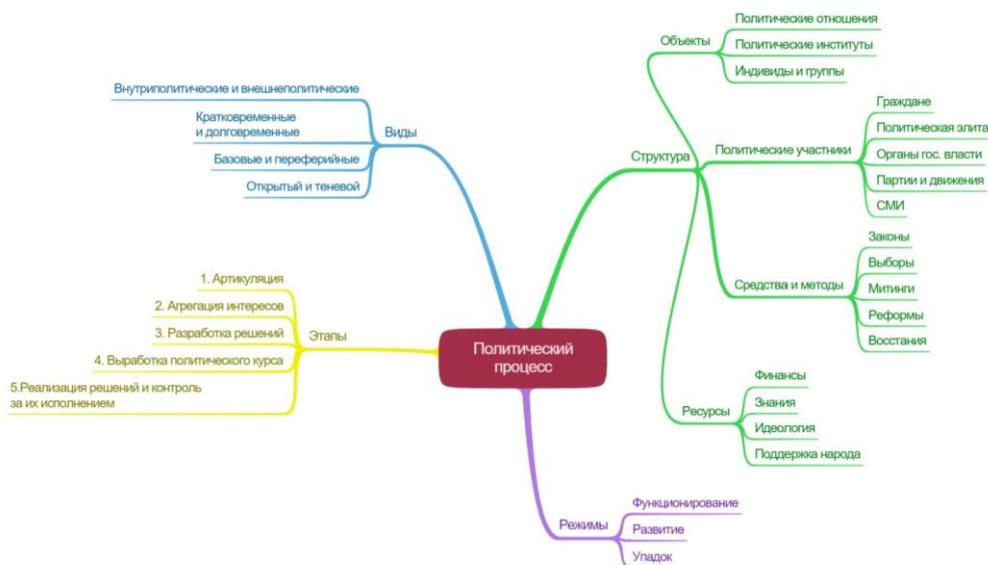


Рисунок 1 – Ментальная карта по теме «Политический процесс»

В центре ментальной карты находится тема: «Политический процесс». Она включает четыре основные ветви, к каждой из которых применен определенный цвет: виды (голубой), структура (зеленый), режимы (фиолетовый), этапы (желтый). Ветвь «виды» разделена на четыре более мелких ветви, которые отражают различные виды политического процесса с учетом определенных признаков. Следующая ветвь, «структура», содержит четыре ветви, каждая из которых разделена на еще более мелкие компоненты, которые более детально раскрывают субъекты, объекты, средства, методы и ресурсы политического процесса. В правой нижней части ментальной карты расположена ветвь «режим», которая предполагает три стадии режима: функционирование, развитие, упадок. Последняя ветвь, «этапы» определяет порядок политического процесса.

Данная интеллект-карта поможет учащимся лучше понять взаимосвязи между различными аспектами политического процесса и его структурой, а также более эффективно усвоить изученный материал. Структура карты позволяет визуализировать и организовать информацию, делая ее более понятной и запоминающейся. Кроме того, учащиеся могут использовать данную карту для последующих обзоров и повторений материала. Составление такой ментальной карты позволяет учащимся упорядочить изученный материал, систематизировать знания по данной теме и проявить свои творческие способности.

Использование интеллект-карт на уроках обществознания обеспечивает следующие преимущества:

1. Формирование коммуникативной компетентности в процессе групповой деятельности;
2. Развитие умений, связанных с восприятием, переработкой и обменом информацией (конспектирование, аннотирование, участие в аналитических обзорах и т.д.);
3. Улучшение разных видов памяти (кратковременной, долговременной, семантической, образной и т.д.) учащихся [6, с. 112-114];
4. Развитие навыков критического мышления и читательской грамотности [3, с. 48].

Таким образом, внедрение ментальных карт в образовательный процесс способствует развитию компетенций обучающихся, стимулирует их к активной деятельности и повышению мотивации, а также развивает интеллектуальные способности и пространственное мышление. Постоянное применение метода интеллект-карт на уроках обществознания способствует достижению основных целей современного образования, помогает систематизации знаний учащихся. Интеллект-карты построены на принципах, на которых построено наше мышление, поэтому информацию, записанную в виде интеллект-карт, легко воспринимать и запоминать, что делает процесс обучения увлекательным, запоминающимся и понятным.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Бабич А.В. Эффективная обработка информации. MindMapping для студентов и профессионалов: учебное пособие. М.: Интернет-Университет Информационных Технологий, 2020. 280 с.
2. Бруннер Е.Ю. Применение технологии mindmap в учебном процессе // Развитие международного сотрудничества в области образования в контексте Болонского процесса: материалы международной научно-практической конференции, (Ялта, 5-6 марта 2008 г.), Вып. 19. Ялта, 2008. С. 50-53.

3. Буяров Д.В. Формирование читательской грамотности на уроках всеобщей истории в X классах // Преподавание истории в школе. 2024. № 1. С. 44-51.
4. БьюзенТ. Думайте эффективно; пер. с англ. Т.И. Попова. 2-е изд. Минск : «Попурри», 2009.
5. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления; пер. с англ. Ю.Константинова. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019.
6. Калитина В.В. Электронная энциклопедия как средство повышения уровня запоминания учебного материала // Вестник КГПУ. 2013. № 1 (23). С. 111-114.

УДК 372.891

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_193

ОРГАНИЗАЦИЯ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО ГЕОГРАФИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Д.А. Перевозкина,
студент 1 курса магистратуры
«Естественно-научное образование»
Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: Е.А. Шипцова,
кандидат географических наук, доцент кафедры
географии
Благовещенского государственного педагогического
университета

Согласно статье 76 Закона «Об образовании в Российской Федерации», профессиональная переподготовка относится к категории дополнительного профессионального образования.

Цель дополнительного профессионального образования в РФ – это удовлетворение образовательных и профессиональных нужд, способствующих профессиональному росту личности и поддержанию соответствия между квалификацией специалиста и изменяющимися требованиями профессиональной деятельности и социального окружения в настоящем времени.

«Программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации» [1].

Содержание программ дополнительного профессионального образования определяется образовательной программой, которая разрабатывается и утверждается организацией, ведущей образовательную деятельность. Эта программа может изменяться в зависимости от потребностей лица или организации, которые являются инициаторами получения дополнительного образования. Однако, существуют исключения, установленные Федеральным законом и другими законодательными актами [1].

Минимальный объем программ профессиональной переподготовки должен составлять 250 часов, а содержание программы должно отражать требования профессиональных стандартов [2].

Процесс обучения на таких курсах обычно включает в себя изучение теоретических материалов, выполнение практических заданий, а также подготовку и защиту итоговой аттестационной работы. По окончании курса слушателям выдается диплом о профессиональной переподготовке, подтверждающий получение новой специальности.

Форму обучения определяет образовательная организация на свое усмотрение и с учетом запросов возможных слушателям. Это может быть очная, заочная, либо очно-заочная форма обучения.

Слушателями таких курсов могут стать лица, как уже имеющие среднее или высшее образование, так и только получающие их. Во втором случае, диплом о профессиональные переподготовки слушатели смогут получить после выдачи основного документа об образовании [1].

Курсы профессиональной переподготовки осуществляются в различных сферах и областях, в том числе и в педагогической стезе. Если говорить о курсах профессиональной переподготовки по географии, то они необходимы в настоящее время и должны быть доступными как для людей, желающих сменить профессию, так и для учителей других предметов, которые зачастую, находясь в отдаленных населенных пунктах, и не являясь учителями данного профиля, ведут его за неимением квалифицированных педагогов. В таком случае данный курс помог бы им закрыть проблемы в обучении географии. География как наука и учебная дисциплина играет важную роль в формировании знаний о нашей планете, формируя общую картину мира и ее закономерности.

На данный момент по данным сайта Министерства Просвещения России в нашей стране насчитывается 38 педагогических вузов [3]. Из 38 педагогических вузов курсы профессиональной переподготовки есть в 20 вузах, что составляет 53 % от общего количества педагогических вузов:

- ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина»;
- ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»;
- ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
- ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
- ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
- ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
- ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический институт имени В.Г. Короленко»
- ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»
- ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
- ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
- ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»
- ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»
- ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
- ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
- ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»
- ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
- ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
- ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

- ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

- ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»

Программа в которой курсы направлены только на подготовку учителей географии, присутствует в 16 вузах, а в остальных четырех география входит либо в подготовку учителей общественных дисциплин, либо осуществляется совместно с биологией и химией, данные программы вполне можно назвать комплексными.

Диапазон объема программ составляет от 280 до 828 часов обучения. Минимальный объем представлен в Алтайском педагогическом университете [4], максимальный в Армавирском педагогическом университете (Краснодарский край) [6]. Среднее количество часов по данному направлению переподготовки составляет 500-540 часов.

Минимальная стоимость 13 000 рублей (Алтайский государственный педагогический университет) [4], максимальная – 40 000 рублей (Новосибирский государственный педагогический университет) [5]. Стоимость курсов варьируется в пределах 15 000 – 18 000 тысяч и 30 000 – 40 000 тысяч рублей. При этом зависимость цен курса от объема обучения не наблюдается. Так, самый большой по объему курс стоит всего 20 000 тысяч рублей, курс в 684 объема часов – 17 500, а 520 часов – 30 000 тысяч.

Сроки обучения по программам варьируется от 4 до 10 месяцев. Форма обучения преимущественно заочная-дистанционная, направленная на самообучение путем выполнения заданий в системах электронного обучения и обратной связью от преподавателей. Реже встречается вариант очно-заочной программы.

Анализ учебных планов, представленных на сайтах некоторых вузов, осуществляющих профессиональную переподготовку по географии, показал, что есть определенный перечень основных и постоянных учебных дисциплин.

К ним относятся:

- Психология;
- Педагогика;
- Геология;
- Картография;
- Физическая география материков и океанов;
- Физическая география мира;
- Общая экономическая и социальная география мира;
- Теория и методика обучения географии.

Также, есть предметы, которые включены в учебный план большинства программ, но все же в некоторых вузах они отсутствуют. Это:

- Землеведение;
- Социальная и экономическая география зарубежных стран;
- Экономическая и социальная география России
- Физическая география своей области
- Экономическая география своей области

К предметам, представленным в наименьшем количестве, относятся:

- География почв с основами почвоведения;
- Этногеография;
- Краеведение;
- Современные образовательные технологии;
- Ландшафтоведение.

Существуют определенные недочеты при поиске информации о курсах профессиональной переподготовки. Далеко не всегда на сайтах представлена основная информация по курсам: объем, стоимость, форма обучения, сроки обучения, учебный план. В редких случаях на сайте дана полная информация. В большинстве часть основных для ознакомления данных отсутствует, и чтобы ее узнать нужно прилагать дополнительные усилия, находить контакты отдела, занимающегося организацией курсов, которые также не всегда расположены на видном месте, что увеличивает время, затраченное на поиск.

Также нет единого расположения раздела дополнительного профессионального образования, что может вызвать трудности в поиске у возможных слушателей. На одних сайт курсы профессиональной переподготовки могут находиться в разделе «Дополнительное образование», на других «Платные услуги», «Факультеты», «Наука», «Об университете» и др. При таких условиях пользователю порой легче выйти на платные курсы к частным фирмам, чем разобраться в сайтах государственных университетов. Дополнительно хочется отметить, что даже при обращении к организаторам курсов о дополнительной информации некоторые учебные заведения не ответили на запрос или предложили отправить учебный план занятий только после заключения договора и оплаты курсов.

На сайтах не отображаются преподаватели данных курсов, нет возможности выбора программы по желаемым специалистам.

Проанализировав информацию, представленную на сайтах образовательных организаций, можно сказать, что слушатель, желающий пройти данную программу имеет определенный выбор и по цене курсов, от более бюджетных до более дорогостоящих, и по объему курсов, так как большинство программ являются дистанционными.

Считаем, что курсы повышения квалификации, переподготовки как по географии, так и по всем остальным предметам должны быть представлены в большем количестве вузов, чтобы слушатель мог пройти данную программу в своем регионе, что более удобно и дает возможность изучить вариативный блок географии своей области, а не только той, в которой он будет проходить обучение из необходимости.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Закон об образовании в Российской Федерации. Статья 76 – КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.02.2024).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. N499 – Гарант.Ру [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения: 10.02.2024).
3. Список педагогических вузов – Министерство просвещения России [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/teacher_education/pedagogical_universities_list (дата обращения: 03.02.2024).
4. Профессиональная переподготовка – Алтайский государственный педагогический университет [Электронный ресурс]. URL: <https://old.altspu.ru/cdpo/cdpo-prof/> (дата обращения: 10.02.2024).
5. Профессиональная переподготовка – Новосибирский государственный педагогический университет [Электронный ресурс]. URL:

-
- <https://nsru2020.nspu.ru/ido/professionalnaya-perepodgotovka> (дата обращения: 10.02.2024).
6. Профессиональная переподготовка – Армавирский государственный педагогический университет [Электронный ресурс]. URL: <https://niiro-agru.ru/ppp/> (дата обращения: 10.02.2024).

УДК 355.02+355.586.2+351.862.1
DOI: 10.48344/22232338_2024_24_198

КУРС НВП КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.О. Пилипенко, студент 1 курса
историко-филологического факультета
Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: Скатов Д.Р.,
преподаватель кафедры
всеобщей истории, философии и культурологии
Благовещенского государственного педагогического
университета

Начальная военная подготовка (НВП) в СССР была неотъемлемой частью государственной политики в области обороны. Ее основной задачей было подготовить гражданское население к возможной мобилизации в случае военной угрозы или конфликта. НВП включала в себя базовые навыки обороноспособности и организации населения в случае военной опасности.

Кроме того, начальная военная подготовка также выполняла функцию формирования гражданской ответственности и патриотизма. Обучение гражданского населения в военных навыках и знаниях также служило для укрепления духовно-нравственных ценностей, связанных с защитой Родины и готовностью самоотверженно служить ей при необходимости.

Советский учебник «Начальная военная подготовка» 1985 г. предназначен для учащихся средних общеобразовательных школ, средних специальных и профессионально-технических учебных заведений, а также для молодежи, проходящей начальную военную подготовку на учебных пунктах [3].

Состоял из 7 глав каждая из которых направлена на «...укрепления обороны страны и боевой мощи Советских Вооруженных Сил, ...» [3, с. 3]. Так, главы 2 и 3 [3, с. 39-141] направлены на тактическую и огневую подготовку. Предполагается, что обучающий должен изучить теорию современного общевойскового боя, действия солдата в наступлении, обороне и других тактических ситуациях, а также предполагается изучения применения и обслуживания стрелкового оружия – автомата Калашникова, малокалиберной винтовки и эксплуатация ручной осколочной гранаты.

Особое внимание уделяется гражданской обороне (ГО). В первую очередь советский гражданин должен был знать, как обезопасить себя и товарищей от ядерной, химической и бактериологической угрозы с помощью средств индивидуальной и коллективной защиты. Помимо защиты непосредственно защиты населения предполагалась защита сельскохозяйственных животных, продуктов питания и воды от заражения.

Главы 1, 4 и 5 посвящены идеологической и организационной составляющей военной службы – Советские Вооруженные Силы на страже Родины, Уставы Вооруженных Сил СССР и строевая подготовка соответственно [1].

С точки зрения военной науки, предвоенная подготовка имеет своей целью формирование у участников комплекса навыков, понимания военной дисциплины, основ стратегии и тактики военных действий. Подготовка также направлена на развитие физической выносливости, умения принимать решения в стрессовых ситуациях и эффективного взаимодействия в группах.

Для чего же необходимо НВП в современном мире и в российском обществе в частности?

Во-первых, оно помогает приобщить молодое поколение к историческим событиям, связанным с военными действиями, и развивает уважение и понимание к памяти о прошлых поколениях, которые принимали участие в военных конфликтах.

Во-вторых, этот предмет будет способствовать формированию у молодежи понимания о военной безопасности и защите своей страны. Это может способствовать созданию гражданской ответственности и патриотизма, что важно для развития нации.

Третье, понимание основ военного искусства обеспечит молодёжи знаниями о мире, безопасности и конфликтах, что является ключевым компонентом в формировании гражданской политической активности и участия в принятии важных решений для общества.

Заслуженный учитель РФ Сергей Шестаков в беседе с «Лентой.ру» называет одной из причин введения курса НВП рост количества стереотипов и заблуждений о военной службе: «К тому же последние события показали, что многие люди терялись в нестандартных ситуациях и начинали либо паниковать, либо вести себя неправильно. В экстремальных ситуациях нужно, чтобы люди понимали: приказ — значит приказ. Его не надо обсуждать, его надо выполнять» [9].

В условиях геополитических конфликтов и усилении военной активности ряд стран, уровень подготовки резервистов и гражданских лиц приобретает критическое значение в контексте возможного привлечения их к укреплению обороноспособности страны. Так, например, в союзной республике Беларусь до сегодняшнего дня продолжались советская оборонительная политика в области начальной военной подготовки.

После распада СССР НВП было исключено в многих республиках бывшего Союза и российские школьные программы не стали исключением. Однако, в той или иной форме на постсоветском пространстве продолжалась работа по военной подготовке населения.

Советское НВП в Беларуси преобразовано в «Допризывную и медицинскую подготовку» и является обязательной школьной программой, изучаемой подростками в старших классах [1].

Обучение происходит на базе центров допризывной подготовки, руководителями которых являются офицеры запаса с педагогическим опытом, а также занятия проводят педагоги и курсанты военных факультетов. Такие центры концентрируют материально-техническую базу для качественной передачи знаний по изучаемому предмету.

Программа рассчитана на 130 часов в год в 10-м классе и на 70 часов в год - в 11-м. Обязательная составляющая - учебно-полевой сбор для юношей на базе одной из воинских частей, для девушек - практические занятия. Пропустить их не получится - прогульщика могут не перевести в выпускной класс. Процесс обучения включает в себя соблюдение требования общевоинских уставов при действиях, ответах, обращении учащихся к учителю.

Структурно программа не сильно отличается от классической советской, однако была скорректирована под новые политические условия в стране. Белоруски учебник акцентирует внимание на роли республики Беларусь в прошлом и современности [1 с. 6-91], а также выделяет военно-медицинская подготовка [1 с. 213-231].

В 2017 году в Казахстане министром обороны был издан приказ «Об утверждении Правил начальной военной подготовки» [4]. Новый учебный предмет для казахстанских школьников стал аналогом белорусской НВП. Структурно это то же НВП СССР, но с поправкой на политическую ситуацию.

В России в 2016 г. было создано всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение – Юнармия. Соучредителями движения являются: ДОСААФ России, Ветеранская общественная организация Вооружённых сил России, ЦСКА, а также Валентина Терешкова, Валерий Востротин и Артур Николаевич Чилингангаров. Целью Юнармии стало: «Расширения и упорядочения военно-патриотических клубов». Формирование у молодежи дисциплины, ответственности, уважения к закону и другим людям, а также развитие лидерских качеств [5].

В период с 2016 по 2018 год происходит стремительный рост численности молодой организации. За 2 года с нескольких сотен школьников Юнармия возросла до 230 тысяч человек [11]. Тогда как на данный момент имеет 1,5млн. участников, 89 Региональных штабов [12].

Начальная военная подготовка в рамках Юнармии направлена на ознакомление участников с основами военного дела, включая физическую подготовку, строевую подготовку, огневую подготовку, а также основы военной тактики и стратегии. В рамках работы организации проводятся учебно-полевые занятия в формате военно-тактической игры [10], занятия по строевой подготовке, занятия для юнармейцев в Военных академиях [2].

Эти знания и навыки помогают молодежи лучше понимать военные аспекты и обязанности граждан в случае необходимости защищать свою страну, но т.к. Юнармия является добровольческой организацией она помогает развиваться тем гражданам, которые уже мотивированы на получение подобного рода знаний и навыков, тогда как основная масса школьников не задействуется в процессе обучения непосредственно военным навыкам.

В конце 2022 года группа депутатов Законодательного собрания Санкт-Петербурга направила официальное обращение премьер-министру РФ Михаилу Мишустину. В документе депутаты предложили ввести в школьную программу строевую, огневую и тактическую подготовку, защиту от оружия массового поражения, медицинскую, топографическую, инженерную подготовку, а также добавить иные дисциплины с учетом современных реалий [6].

1 сентября 2023 г. образовательные организации включили в образовательную программу среднего общего образования федеральную рабочую программу по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности», предусмотрев обязательные модули по изучению НВП, а также обязательное проведение 5-дневных учебных сборов в соответствии с образовательной программой «Начальная военная подготовка» [7].

Актуальный проект возвращения НВП в России выглядит следующим образом [8]. Программа рассчитана на 35 часов, в рамках которых предусмотрены такие формы работы, как теоретические, практические и комплексные занятия, беседы и встречи с военнослужащими и ветеранами, показательные занятия, экскурсии в воинские части (на корабли), военно-тактические и военно-спортивные игры.

Согласно Инструкции учебные сборы проводятся на базе: учебно-методических Центров военно-патриотического воспитания молодежи типа «Авангард» и/или «Патриот» (далее – Центр), соединений и воинских частей Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов (далее – воинских частей). При отсутствии возможности проведения сборов на базе воинских

частей и Центров – на базе военно-патриотических молодежных и детских общественных объединений, оборонно-спортивных оздоровительных лагерей.

Руководители и педагогические работники образовательных организаций, осуществляющие обучение граждан начальным знаниям в области обороны и их подготовку по основам военной службы (преподаватель учебного пункта), совместно с представителем военного комиссариата заблаговременно согласовывают с соединением (воинской частью): время и порядок проведения занятий, количество граждан, привлекаемых к проведению учебных сборов, пункты размещения обучаемых в районе проведения сборов, маршруты безопасного движения их к местам занятий, требования к безопасности на занятиях и другие вопросы.

Организация учебных сборов при образовательных организациях, военно-патриотических молодежных и детских общественных объединениях может осуществляться путем ежедневных выездов (выходов) в поле, на стрельбище (в тире), а также на базе оборонно-спортивных оздоровительных лагерей по программам учебных сборов, согласованным с военным комиссаром. Во время учебных сборов занятия, не связанные с выполнением упражнений стрельб, проводят педагогические работники образовательных учреждений, осуществляющие обучение граждан начальным знаниям в области обороны и их подготовку по основам военной службы, и преподаватели учебных пунктов совместно с военнослужащими, специально назначенными от закрепленных соединений (воинских частей). Программа «Первая помощь, основы преподавания первой помощи, основы ухода за больными» предназначена для девушек, направлена на овладение набором универсальных навыков по спасению человеческой жизни, включая навыки оказания первой помощи на месте происшествия и навыки ухода за тяжело больным человеком. Программа рекомендована для реализации в течение одной учебной недели, занятия проводятся ежедневно.

Подводя итог, стоит сказать о том, что возвращение ВВП в российские школы требует комплексного подхода с учетом опыта пост. Советских стран, непосредственно Советского Союза, а также различных организаций занимающихся смежной деятельностью для обеспечения эффективного обучения граждан военному делу. В эпоху стремительного технологического прогресса и нестабильной геополитической обстановки каждому человеку необходимо быть всесторонне развитым в том числе и быть готовым взять в руки оружие.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Допризывная подготовка : учеб. пособие для 10–11 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В. В. Драгунов [и др.] ; под ред. И. П. Слуцкого. Минск: Белорусская Энциклопедия имени Петруся Бровки, 2019. 240 с.
2. Занятия для юнармейцев в Военной академии РХБЗ[Электронный ресурс]. URL:<https://yunarmy.ru/events/zanyatiya-dlya-yunarmeytsev-v-voennoy-akademii-rkhibz/> (дата обращения: 01.03.2024).
3. Начальная военная подготовка; А. И. Аверин, И. Ф. Выдрин, Н. К. Ендовицкий и др.; Под ред. Ю. А. Науменко.
4. Об утверждении Правил начальной военной подготовки[Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700015725>(дата обращения: 01.03.2024).
5. О Движении «ЮНАРМИЯ»[Электронный ресурс]. URL: <https://yunarmy.ru/headquarters/about/> (дата обращения: 01.03.2024).
6. Петербургские депутаты попросили премьер-министра вернуть в школы военную подготовку[Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5436050>(дата обращения: 01.03.2024).

7. Письмо Минпросвещения России от 14.02.2023 № 03-287 "О направлении инструктивного письма" (об организации изучения вопросов начальной военной подготовки в образовательных организациях в рамках освоения образовательных программ основного общего и среднего общего образования) [Электронный ресурс]. URL: <https://ukn-minobr.nobl.ru/documents/active/87740/> (дата обращения: 01.03.2024).
8. Рабочая программа курса внеурочной деятельности начальная военная подготовка [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/7e1f912cf8a2866995473adb3d291b91.pdf> (дата обращения: 01.03.2024).
9. Уроки начальной военной подготовки в школах. Зачем в 2024 году российским детям курсы НВП? [Электронный ресурс]. URL: <https://lenta.ru/articles/2024/03/06/nachalnaya-voennaya-podgotovka/> (дата обращения: 01.03.2024).
10. Учебно-полевое занятие в формате военно-тактической игры [Электронный ресурс]. URL: <https://yunarmy.ru/events/uchebno-polevoe-zanyatie-v-formate-voenno-takticheskoy-igry/> (дата обращения: 01.03.2024).
11. Численность участников движения "Юнармия" уже превысила 230 тысяч человек [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20180519/1520914264.html> (дата обращения: 01.03.2024).
12. Юнармия [Электронный ресурс]. URL: <https://yunarmy.ru/> (дата обращения: 01.03.2024).

УДК

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_203

ОБРАЗ ЛИСЫ-ОБОРОТНЯ В РОМАНЕ АННЫ СТАРОБИНЕЦ «ЛИСЬИ БРОДЫ»

Е.Р. Резниченко,
магистрант 1 курса
Амурского государственного университета

Роман Анны Старобинец «Лисьи броды» был издан в 2022 году издательством «Рипол-Классик».

В романе автор описывает небольшой городок «Лисьи броды», что находится на границе Маньчжурии с Россией. В нем происходят удивительные и загадочные события: попытки раскрытия личности великого Мастера Чжао, постигшего путь бессмертия; поиски терракотовой армии первого императора династии Цинь; перерождение души лазутчицы императора Сифэн в теле медсестры Глаши; охота за проклятым золотом; беседы живых с мертвецами.

Жители этого городка тоже необычны: староверы и китайцы, вступающие в конфликты; солдаты красной армии; батюшка, оказавшийся шпионом английской разведки; проклятый медик, который вынужден всю жизнь провести в Лисьих Бродах; беглый зек, выдающий себя за капитана СМЕРШ, прибывший в поисках своей жены; загадочная девушка Лиза, наполовину человек, наполовину лиса, пытающаяся спасти свою дочь от проклятья; Барон Фон Юнгер, руководящий японской лабораторией «Отряд 512», которая пытается создать идеальных солдат – беспощадных и бессмертных; слуга Юнгера, Лама – тигр-оборотень, ищущий мести.

Можно с уверенностью утверждать, что произведение написано в рамках магического реализма. События романа разворачиваются в двух мирах: обычные люди, солдаты и староверы сталкиваются с мифическими существами. Автор создает гармоничное взаимодействие между миром реальности 1945 года, бытом староверов-переселенцев и миром ирреальным (мифологическим). Город живет, следуя своим временным и пространственным законам.

Используя мифологию Китая, А. Старобинец создает уникальное пространство и необычных персонажей, наделяя их сверхъестественными способностями, представляя их характеры и взаимоотношения.

Цель статьи – описать образ лисы-оборотня из романа А. Старобинец «Лисьи Броды».

В романе образ лисы-оборотня представлен несколькими периферийными образами-персонажами:

1. Четыре сестры-старейшины: Аньли, Тин, Биюй, Нуо – хранительницы святилища, в котором находится терракотовая армия. Они служат Мастеру Чжао, китайскому даосу, познавшему секрет вечной жизни. Старшая из сестер Аньли предала его, раскрыв путь к святилищу Барону Фон Юнгеру. За это Мастер Чжао проклял весь лисий род, кроме ребенка, которого носила Аньли. Все дети были обречены умирать во время первого обращения в возрасте 7-ми лет.

2. Полукровка Лиза – дочь Аньли и Юнгера. Ее воспитал «папаша Бо» – китаец, хозяин местного трактира. Согласно сюжету, дочь Лизы, Настя, в скором времени должна умереть, так как достигла 7-летнего возраста, времени первого перехода. Лиза

всеми силами старается спасти свою дочь, оттягивая этот момент с помощью трав, а потом заключив сделку с сыном Юнгера и дав согласие шпионить за беглым зеком Максимом Крониным, выдававшим себя за капитана СМЕРШ Шутова.

3. Настя – дочь Лизы, ее отец – местный старовер Ермил. Лиза выбрала его в надежде, что его Бог защитит ребенка от проклятия. Настя дружит с Прошкой, сыном Ермила от законной жены Марфы, и считает его своим братом, она пытается спасти его даже после того, как он назвал ее ведьмой и позволил староверам совершить «суд водой».

Рассмотрим образ одной из главных героинь романа – Лизы. Это красивая девушка в возрасте 30 лет с длинными черными волосами. Юнгер считает ее неполноценной из-за происхождения: «Идеальные хулидзин несут в себе гены двух оборотней, матери и отца. Эта – только по матери. Ни то ни се. Недозверь. Недочеловек» [1, с. 324]. Но в тексте при описании ее внешности не говорится о чертах ее отца-европейца. Отличительной чертой ее внешности являются черные волосы и красивое лицо: «и подол ее платья, и черные ее волосы на ветру развивались» [1, с. 222], «там стояла Лиза. Ее черные волосы трепещут на ветру, как крылья летучей мыши. Ее шелковое платье, слишком летнее, слишком легкое, хлещет вышитым подолом ее голые ноги...» [1, с. 444], «повернула к ней фарфорово-бледное... лицо» [1, с. 223]. Еще одной деталью, на которую указывает А. Старобинец при описании этой героини, является улыбка и смех. Лисицы не умеют плакать, поэтому, когда им грустно, больно, или когда они чувствуют опасность, то смеются: «Лиза вдруг засмеялась, искусственно и не к месту» [1, с. 236], «Она хотела засмеяться, как всегда, когда чувствовала душевную боль» [1, с. 818], «Полукровка села на землю и закрыла лицо руками. Эти твари даже плакать нормально не могут. Как будто фыркают, скулят и хихикают» [1, с. 632]. Улыбку Лиза применяет для обмана, чтобы очаровать мужчину и использовать его в своих целях: «Она игриво ему улыбнулась и чуть повела плечом, как бы предлагая взять ее под руку» [1, с. 379]. Но улыбаться и смеяться лисы-оборотни умеют искренне, например, когда нужно показать мужчине, что он ей нравится: «Она смотрит на меня очень пристально, сверху вниз. Потом вдруг смеется, звонко и беззаботно, разворачивается – и просто уходит» [1, с. 211].

От матери-оборотня Лизе передались многие способности:

1. Умение превращаться в лису, совершать полноценный и частичный переход. Процесс трансформации начинается с изменения глаз, из человеческих они становятся звериными: «запустила метаморфоз – но не полный: только глаза <...> На долю секунды Лизины карие глаза слепо застыли, как нарисованные, и тут же истлели, и снова нарисовались, уже другими, и ожили – теперь они были золотисто-янтарными, с вертикальным зрачком» [1, с. 399], «смотрела...оранжевыми глазами» [1, с. 101]. Полноценный переход включает в себя четыре стадии: Хуань-е – гниение и распад; Хэй-е – чернота, пустота, ничто; Бай-най – новорожденность, воскрешение; Синь-сюэ – ты становишься новой плотью. Это сложный и болезненный процесс, оборотень может совершать переход, когда захочет, но только не в первый раз. Несмотря на то, что Лиза не является чистокровной хулидзинь, ей удалось в совершенстве овладеть эти процессом: «Она выбралась на палубу и прошла все четыре стадии превращения за восемь секунд» [1, с. 589]. После превращения перед читателем предстает уже не девушка-китаянка, а мифический зверь с хвостом и клыками: «она сбросила обувь, разделась догола, шелковый сарафан свернула и сунула себе рот. После этого встала на четвереньки... В воды Лисьего озера по лунной дорожке входила лисица с двумя хвостами. Из пасти ее свисал Лизин сарафан» [1, с. 304], «У лисы было два хвоста. Рыже-пепельные с черными, будто опаленными огнем, кончиками...» [1, с. 102], «Она хохотнула по-лисьи, с подвизгиванием и стоном, и побежала в сторону города, замедляя

следы раздвоенным, с опаленными кончиками, хвостом» [1, с. 581], «Будто в дикой улыбке приоткрыла бурую пасть, демонстрируя бритвенно-острые клыки» [1, с. 101]. Звериные привычки сохраняются даже в человеческом облике: «Лиза вдруг замерла и насторожилась, как встревоженный зверь» [1, с. 98], «прежде чем услышать шаги за дверью, звериным нюхом уловила запах мужчины» [1, с. 572].

2. Героиня обладает знаниями о травах, умеет использовать их для разных целей, например, излечить смертельное ранение или приворожить мужчину. По этой причине старожилы считают ее ведьмой и испытывают к ней ненависть: «Она нравилась мужчинам и так. Ароматные корни и травы, правильно сваренные и собранные, помогали набухнуть, лопнуть и прорасти тому зернышку, что уже зародилось при виде ее волос, при звуке ее смеха в мужчине. В исключительных случаях она могла еще взять кровь черной курицы» [1, с. 398]. Чтобы узнать, где находится святилище Мастера Чжао, она приворожила капитана Деева, однако связь с лисицей влияет на здоровье мужчин, так как она забирает его силу ци. Деев догадывался об истинной сущности Лизы и писал об этом в своем дневнике: «все хуже и хуже. Носовые кровотечения, лихорадка, головная боль, слабость. Каким-то образом это все связано с Лизой...А вот про Лизу все рассказал, как есть. И что бесовка она, не человек, я это сам видел. И что меня все равно к ней тянет невыносимо. Приворожила?» [1, с. 654].

Также героине присуща лисья хитрость: она сразу распознала, что Шутлов (Кронин) не тот, за кого себя выдает: «она сразу узнала его...но никому не сказала. Такой козырь следует держать при себе» [1, с. 273]. Она пошла на хитрость, чтобы спасти Юнгера во время встречи со старейшинами: «Лиза молча целовала барона Юнгера, прижимаясь ртом к его языку, небу, деснам, – до тех пор, пока не отдала ему полностью ту каплю чан-шэн-яо, что размазала по своим губам по дороге сюда. Когда раны на шее Юнгера затянулись, а дыхание выровнялось, поднялась и с отвращением вытерла рот» [1, с. 624].

Лиза прекрасно осознает свое превосходство над людьми, поэтому не испытывает страха ни перед капитаном СМЕРШ, ни перед замполитом Родиным, когда тот арестовывает ее, ни перед деревенскими жителями: «не извинится – значит останется с мертвецами» [1, с. 223]; «Зачем бояться других людей? – не оборачиваясь и не замедляя шага, ответила Лиза. – Бояться нужно того, что у нас внутри» [1, с. 223].

Одна из главных черт Лизы – это любовь к дочери, ради ее спасения она готова пойти на все. Заключив сделку с Юнгером, который пообещал ей вакцину, Лиза приворожила Максима Кронина, чтобы узнать информацию о том, как он попал в Лисьи Броды: «она выполнит условие Юнгера ради Насти. Приворожит смершевца. Или кто он там. Ей не важно» [1, с. 376]; «...она покорно спускается с кана на пол, и встает на четвереньки на жесткой тростниковой циновке, закрывает глаза и ждет, когда он возьмет ее грубо, как зверь, рядом с ее спящим ребенком. Рядом с ребенком, которого она сможет спасти, если узнает как можно больше об этом мужчине» [1, с. 573]. Даже после того, как Лиза влюбляется в Кронина, она готова предать его ради спасения своей дочери: «...он называет свое настоящее имя и признается ей, кто он и откуда пришел. Она клянется, что никому не расскажет, ведь он спас ее дочь» [1, с. 575].

Лисица-оборотень оказывается способной и на сильную любовь к человеку. Постепенно сближаясь с Максом Крониным, Лиза все больше убеждается в том, что не хочет предавать его доверие: «Лиза отщелкнула крышку мокрых часов, висевших на груди, на цепочке, оглянулась – и вдруг быстро и воровато поцеловала мужской портрет. Может, все еще обойдется. Необязательно приносить его в жертву» [1, с. 591]. Даже после грубого обращения, испытанного со стороны Кронина, она прощает его: «...а Настя говорит, что тонула и что смерть – это все равно что пройти через зеркало, и

что я ее спас. И ее мать, с которой я был так груб, обнимает меня» [1, с. 523]. К концу произведения ее чувства настолько сильны, что, выбирая между своей сутью и мужчиной, она выпивает вакцину несмотря на то, что это убьет ее: «Говорят, что женщина-лиса может влюблять в себя по мужчине хоть каждый день, но сама влюбляется не чаще чем раз в сто лет. Тебе тридцать лет, у тебя были сотни мужчин. Но Макс Кронин – твоя первая в этой жизни и последняя в этом веке любовь» [1, с. 720]; «– А если б я была человеком? Если бы я сделалась человеком ради тебя, Максим? Для тебя!» [1, с. 810]; «– Они люди. Переделанные – но люди. Вакцина убивает в них оборотня – а человек остается. Она же – истинная кицунэ. Когда зверь в ней умирает, она умирает с ним» [1, с. 811]. Аньли жертвует своей жизнью и Лизе удается выжить. Даже отвергнутая и лишенная своей сверхъестественной части героиня приходит на помощь любимому мужчине: «Она идет под пулями через площадь – так, как будто не помнит, что убила в себе свое чудо, что теперь она просто обычный, уязвимый, ничтожный, одним маленьким кусочком свинца изничтожаемый человек» [1, с. 931].

Несмотря на то, что в героине слиты воедино человек и зверь, человеческие чувства и черты характера в ней очень сильны, настолько, что она отказывается от лисьей сущности.

Образ лисы-полукровки в романе является связующим звеном между миром реальным и миром ирреальным, мифологическим.

Таким образом, Лиза как представитель двух миров, становится проводником главного героя в мир чудес и сверхъестественного. Она помогает ему увидеть полную картину событий. В конце романа Максим Кронин и Лиза меняются местами, оборотень становится человеком, а человек достигает уровня «великого менталиста» и становится приемником бессмертного Мастера Чжао.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Старобинец, А. А. Лисьи броды: роман [Текст] / А. А. Старобинец // М.: «РИПОЛ классик», 2022.
2. Погорелко, Д. А. Мотивы китайской мифологии в романе Анны Старобинец «Лисьи Броды» [Электронный ресурс] / Д. А. Погорелко // Наука XXI века: проблемы, поиски, решения: Материалы XLVII научно-практической конференции, посвященной 250-летию со дня основания Миасса, Миасс, 21 апреля 2023 года / Под редакцией И.И. Валова. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2023. С. 321-326. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53754113> (Дата обращения: 11.02.2024).
3. Гугнин, А. А. Магический реализм в контексте литературы и искусства XX века (Феномен и некоторые пути его осмысления) [Электронный ресурс] / А. А. Гугнин – М.: ИЦ славяно-германских исследований ИСл РАН, 1998. – 117 с. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/49219972.pdf> (Дата обращения: 11.02.2024).
4. Маслова, Е. Г. Магический реализм как парадигма культурно-художественного сознания современного общества [Электронный ресурс] / Е. Г. Маслова // Вестник ЮУрГГПУ, 2012. – №10 – С. 254-269. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/magicheskiy-realizm-kak-paradigma-kulturno-hudozhestvennogo-soznaniya-sovremennogo-obschestva> (Дата обращения: 11.02.2024).

УДК 94(44).063

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_207

ЭВОЛЮЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ И МЕТОДЫ БОРЬБЫ ВОССТАВШИХ В ХОДЕ ЛИОНСКИХ ВОССТАНИЙ 1831 И 1834 ГГ.

В.Д. Самойличенко,

студент 3 курса

историко-филологического факультета

Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: О.Н. Сова,

кандидат культурологии, доцент кафедры

всеобщей истории, философии и культурологии

Благовещенского государственного педагогического
университета

Лионские восстания являются частью общеевропейского процесса революционных изменений в XIX веке. Изучение этих событий позволяет понять причины и последствия политических потрясений того времени. Эволюция требований и методов борьбы восставших отражает сложные социальные и экономические проблемы, стоявшие перед населением, стремление трудящихся к социальной справедливости. Лионские ткачи выдвигали идеи участия граждан в принятии решений и формирования правительства, что актуально и в современном контексте демократии и гражданской активности. Восстания подчеркивают сложности взаимоотношений между центром и регионами, а также политические и культурные амбиции различных групп населения. Изучение лионских восстаний позволяет извлечь уроки для современных общественно-политических движений и понять, как исторические события могут влиять на современную политику и общество. Следовательно, изучение лионских восстаний 1831 и 1834 годов остается актуальным в контексте понимания исторических процессов, формирования политических и социальных движений, а также влияния революционных событий на развитие общества.

Изучением лионских восстаний как в целом, так и в отдельных аспектах, занимались разные историки. Представляется важным обратить внимание на целый ряд работ, в которых детально рассматривается эволюция требований и методы борьбы восставших в ходе Лионского восстания в 1831 и 1834 гг. Отдельно можно выделить С. М. Моносова [4], Ф. В. Потёмкина [6], они внесли значительный вклад в изучение данной проблемы, а их труды являются содержательными и взаимодополняющими друг друга.

По данной теме сохранилось не так много источников. Одним из источников который предоставляет ценность это «Революционная прокламация» 1831 г., появившаяся в Париже в дни первого лионского восстания [5], прокламация являлась выражением недовольства властью и агитацией к поддержке восставших.

Восстания в Лионе в первой половине XIX в. были ответом на социальные, экономические и политические условия, с которыми столкнулись лионские ткачи, трудившиеся в текстильной промышленности – ключевой отрасли производства в этом городе [3, с. 20].

В 30-х гг. XIX в. во Франции установилась так называемая «Июльская монархия». В этот период королём Франции был избран Луи-Филипп Орлеанский [1, с. 239].

Рабочие начинают активнее проявлять себя, защищая свои права.

Как писал В. И. Ленин, в продолжающихся конфликтах главной движущей силой выступает пролетариат, который и довёл до завоевания республики [2, с. 56-57].

Ф. Энгельс отмечал, что основная масса вооружённых выступлений после Реставрации в 1830 г. носили исключительно пролетарский характер. Следовательно, когда парижский пролетариат стал выдвигаться в качестве самостоятельной партии, буржуазия начинает терять своё главенствующее положение. Распад республиканской буржуазии, обуславливался потребностью рабочего класса выразить свои классовые интересы [8, с. 57].

Осенью 1831 г. для ткачей был введён новый налог «патентный сбор». Это произошло на фоне экономического спада. В это же время, ещё одной проблемой стал отказ фабрикантов увеличить расценки и заработную плату ткачей. Из-за этого колонны ткачей, недовольных данными событиями, собираются у здания префектуры 25 октября. После продолжительного обсуждения этого вопроса был принят тариф, по итогам которого оплата ткачам повышалась. Это на время стабилизировало ситуацию [6, с. 90-97].

Решение вопроса о зарплатах рабочих хоть и состоялось, но это вызвало недовольство со стороны фабрикантов. Купцы-фабриканты отправили в Париж письмо, в котором выставили рабочих в неблагоприятном свете и надеялись на отмену тарифа. После этого префект выпустил заявление о необязательности тарифа. «Совет Добросовестных»¹, который следил за соблюдением тарифа, прекратил свою деятельность [4, с. 15].

Стоит отметить первые методы борьбы, которыми пользовались восставшие.

21 ноября рабочие решили прекратить свою работу во всех мастерских. Многие обходили мастерские и препятствовали работе, прибегая к самым решительным мерам. В предместье «Красного Креста» собралась толпа недовольных в количестве 300-400 человек, слабо вооружённая, но из-за своей массовости представляющая угрозу. Небольшой отряд национальной гвардии предпринял попытку остановить эту толпу, но был прогнан. Эти события послужили для начала первого лионского восстания.

Восставшие в это время выдвигают социально-экономические требования. Рабочие требовали улучшений условий труда, социальных гарантий и поднятие зарплат. Это говорило о крайне тяжёлых условиях труда, в которых они пребывали [6, с. 85].

Положение в Лионе доходило до состояния анархии, в городе противостояние между пролетарскими и мелкобуржуазными элементами в дни восстания доходило до того, что они выставляли друг против друга патрули [7, с. 30].

Бунт рабочих не утихал и после 24 ноября, после образования второго «временного штаба» во главе с Бюиссоном, который был ремесленником и представлял интересы рабочих. Принимаются попытки разоружения рабочих, которые не приводят к видимому результату [7, с. 31-32].

23 ноября 1831 г. восстание перешло в горячую фазу, борьба восставших уже носила «баррикадный» характер [5, с. 63-64].

Рабочие, как и в день установления тарифа, массово спускаются в город. Навстречу им двинулись фабриканты, входящие в легион национальной гвардии. Главным символом восстания в это время стало чёрное знамя с надписями на нём:

¹ «Совет Добросовестных» – учреждение, которое разрешало конфликты между рабочими и фабрикантами, а также следило за соблюдением тарифа. В его состав входило семь человек – четыре фабриканта и три «хозяина мастерских» [4, с. 14].

«Жить, работая, или умереть, сражаясь». Регулярные войска, не поддержанные всей массой национальной гвардии, оказались не в состоянии взять «Красный Крест», который являлся пунктом, господствующим в Лионе. После того как войска не смогли удержать город, власти сдали Лион восставшим [4, с. 15-19].

После трёхдневной борьбы контроль над городом окончательно перешёл в руки восставших. После взятия города, рабочие новых требований не выдвинули. В рядах восставших не было каких-либо и политических требований. Республиканцы попытались воспользоваться положением, сложившимся в Лионе, однако это не принесло никакого результата: лозунги, выдвигаемые республиканцами, продолжать восстание и идти дальше против правительства, не были услышаны рабочими. Постепенно на главенствующие посты возвращаются прежние чиновники, они также остаются в Городской Думе, влияя на жизнь города и рабочих [4, с. 20-22].

Итогом этого восстания стала оккупация города регулярными войсками. Возвращение города под контроль действующей власти, произошёл мирно. Рабочие, добившись обещаний о повышении зарплат, стали сотрудничать с властью. Так, после восстания правительство ради предотвращения последующих волнений, предпринимает меры для стабилизации ситуации. Правительство распустило и реорганизовало лионскую национальную гвардию и начало постройку укреплений вокруг Лиона под предлогом обороны от внешних врагов. Для улучшения положения рабочих была создана касса для выдачи ссуд, а «Совет Добросовестных» возобновил свою деятельность. Теперь в него входило больше людей, но большинство мест сохранялось за фабрикантами [4, с. 22].

Таким образом, в ходе лионского восстания 1831 г. решение проблем имело временный характер, т.к. спустя непродолжительное время поднимается новая волна протеста. Тем не менее, восстание сыграло важную роль в истории Франции. На протяжении этого восстания требования участников хоть и не были обширными, но они затрагивали социально-экономическую сферу. Поскольку требование о возвращении тарифа было удовлетворено и поскольку отсутствовали какие-либо политические или другие требования, восстание завершилось. Методы борьбы, которыми пользовались восставшие, тоже были внушительным аргументом для удовлетворения их требований. Так мирные демонстрации переросли в остановку производства и последующее вооружённое восстание, которое привело к захвату города.

Через несколько лет Лион снова стал центром борьбы рабочих за свои права. Поводом для нового восстания в 1834 г. служили уже социально-политические причины. Также в рядах рабочих появляются участники с республиканскими идеями и настроением, которые находят поддержку среди лионских ткачей.

После лионского восстания 1831 г. настало время затишья. Возлагались надежды на «Совет Добросовестных», который был реформирован после восстания. Газета того времени «Эхо фабрики» писала по поводу деятельности нового совета: «Новая эра открывается для наших фабрик. Новый Совет должен осуществить многочисленные реформы и заставить исчезнуть многочисленные злоупотребления». Это говорило о надеждах рабочих, что их требования, выдвинутые ещё во время восстания, будут не только реализованы, но ещё и улучшены [4, с. 23].

После того как надежды, возлагаемые рабочими на различного рода учреждения и организации, не оправдались, идеи социалистического характера начинают приобретать среди них всё больше сторонников. Именно в это время в редакцию «Эхо фабрики» проникают социалистические деятели, идеи которых нашли поддержку среди остальных рабочих [4, с. 24].

Начинает формироваться организация «Общество прав человека», избираются лидеры, секретари и активные члены. Развитию Общества во Франции, в Париже и департаментах особенно способствовали два условия:

1. Влияние фурьеристской пропаганды², которая углубила и расширила понимание принципов ассоциации, понимание всех преимуществ организации разрозненных сил. Фурьеризм достиг кульминационной точки своего развития.

2. Мощный подъём рабочего движения в период, совпавший с реорганизацией Общества [6, с. 169-173].

Первые восемь месяцев 1833 г. наблюдаются слабые проявления стачечной борьбы. С сентября 1833 г. в Париже наблюдается мощное рабочее движение [6, с. 173].

Таким образом, в период до лионского восстания 1834 г. во Франции наблюдается рост революционных идей, связанный с возрастанием роли социалистических идей среди рабочих.

С февраля 1834 г. правительство Июльской монархии стало готовиться к разгрому революционного движения. Половину своей армии оно расставило в тех местах Франции, которые считались наименее благонадёжными. Правительство начало подготовку к изданию нового закона, запрещающего профессиональные и политические объединения [6, с. 204-209].

7-8 февраля произошёл конфликт между рабочими и фабрикантами. Фабриканты занизили расценки на шелковые товары, что вызвало недовольство рабочих. Конфликт был решён советом прюдомов³ в пользу фабрикантов. Тогда рабочие обратились к исполнительному совету Ассоциации мютюэлистов⁴ с просьбой санкционировать частичную стачку: остановить станки, вырабатывавшие плюш. Их просьба была удовлетворена [5, с. 205].

Всеобщая стачка стала новым средством борьбы всей корпорации за интересы рабочих. Обстановка усложнялась политическими провокациями орлеанистской печати, заявлявшей, например, что «... в тысячу раз меньшим злом было бы настоящее восстание, чем постоянное ожидание восстания». Всё это превращало социально-экономический конфликт в острый политический кризис [6, с. 205-206].

Происходила остановка производства, многие фабриканты уехали из города, местами происходили кровавые столкновения. Всё это закончилось голосованием 19 февраля, где из Ассоциации мютюэлистов большинство проголосовало за возобновление работы. 23 февраля все станки, как в городе, так и в предместьях, продолжили работу, приняв условия, выдвинутые фабрикантами о возобновлении работы [6, с. 208-209].

9 апреля в Лионе разъярённая толпа заполнила всю площадь около суда. Рабочие выдвинули политико-социальные требования об отмене закона, который запрещал различного рода объединения [4, с. 39-46].

Началом восстания послужило ранение солдатом агента полиции. Прилегающие к суду улицы покрылись баррикадами. Восставшие оказались разделены на мелкие группы из-за предварительной подготовки властей к такому исходу событий. Кроме этого, восставшие не имели общего плана борьбы, у них не было руководителя, а действия носили только оборонительный характер. Вооружение у восставших

² Фурьеризм – это свод экономических, политических и социальных идей, выдвинутых социалистом-утопистом Шарлем Фурье.

³ Совет прюдомов – это суд, где рассматриваются дела непрофессиональными судьями, которые избираются на паритете работодателя и работниками. Они призваны примерять стороны и разрешать конфликты, вынося решения по спорам.

⁴ Мютюэлисты – это ряд мелкобуржуазных социально-реформаторских течений. Они распространяли идеи создания обществ взаимопомощи, кооператив и др. объединений в качестве средства разрешения социальных вопросов.

оставалось незначительным, большинство ограничивалось саблями и пистолетами, у единиц были ружья [4, с. 44-45].

Самые жестокие меры борьбы были применены войсками, целые дома взрывали, если оттуда исходил хотя бы один выстрел; любой прохожий подвергался обстрелу. Жители были отрезаны от внешнего мира и запирались в своих домах.

Сами восставшие проявляли огромную изобретательность в борьбе, пользуясь всеми доступными для них средствами: они могли катить на врага зажженные бочки со смолой или направлять горящие барки, груженные сеном, по реке, чтобы зажечь мост. Женщины сражались наравне с мужчинами [4, с. 45].

Только на четвёртый день восстания солдатами было занято предместье, где происходила расправа над восставшими. Надежды восставших на поддержку солдат, которые сыграли ключевую роль в завершении восстания, не оправдались. Не оправдались также и надежды о начале восстаний и в других местах – в окружающих Лион деревнях [4, с. 45-46].

Таким образом, лионские восстания 1831 г. и 1834 г. показали возможность борьбы рабочих за свои права. Во время этих восстаний можно проследить эволюцию требований участников и методов их борьбы. Если требования во время восстания 1831 г. были исключительно экономическими по своему характеру и ни о социальных, ни о политических требованиях со стороны восставших не было и речи, то во время восстания 1834 г. требования приобрели социально-политический характер.

Анализируя методы борьбы восставших, можно выделить различные пути их реализации. В начале восстаний участники использовали демонстративные методы борьбы, протесты и митинги, приостанавливая работу в мастерских. Затем ткачи использовали баррикадный метод борьбы и уличные бои, возводя баррикады на улицах и прибегая к вооружённым стычкам восставших с регулярной армией. Также восставшие предпринимали попытки установить альтернативные политические структуры и управление в некоторых районах, демонстрируя свою независимость от центральной власти.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Арзаканян, М.Ц. История Франции / М.Ц. Арзаканян, А.В. Ревякин, П.Ю. Уваров. М.: Дрофа, 2005.
2. В. И. Ленин о французской либеральной буржуазии // Хрестоматия по новой истории. Т.2. 1815-1870. М.: Издательство «Мысль», 1965. С. 56-57.
3. Июльская монархия (1830-40) // БСЭ. Т 28. М.: Наука, 1974. С. 20.
4. Моносов, С.М. Два восстания лионских рабочих / С.М. Моносов. Харьков: Путь просвещения, 1923.
5. Революционная прокламация, появившаяся в Париже в дни первого Лионского восстания // Хрестоматия по новой истории. Т.2. 1815-1870. М.: Издательство «Мысль», 1965. С. 63-64.
6. Потёмкин, Ф.В. Лионские восстания 1831 и 1834 гг. / Ф.В. Потёмкин. М.: Соцэкгиз, 1937.
7. Фроман, П. Рабочее восстание в Лионе 1831 г. / П. Фроман. М.: Партиздат, 1933.
8. Ф. Энгельс о страхе республиканской буржуазии перед растущей политической активностью рабочего класса // Хрестоматия по новой истории. Т.2. 1815-1870. М.: Издательство «Мысль», 1965. С. 57.

УДК 811.161.1

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_212

ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ БЫТОВЫХ ТРАДИЦИЙ НА МАТЕРИАЛЕ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Синь Синжуй,
магистрант 2 года обучения
Благовещенского государственного педагогического
университета

Сегодня все методисты и преподаватели РКИ безоговорочно признают необходимость соизучения языка и культуры. При этом важным источником сведений о традиционной национальной культуре является фольклор, в особенности – сказки. Изучая русские сказки, китайские студенты знакомятся не только с духовными ценностями другого народа, но и с его бытовой культурой. Так, в сказках содержатся сведения о быте, еде, одежде, праздниках русского народа.

Исходя из сказанного выше, целью статьи является анализ русских народных сказок на предмет содержания в них элементов русских бытовых традиций и разработка системы вопросов и заданий, направленных на изучение этих традиций, что позволит формировать у иностранных учащихся более целостное и аргументированное представление о русской национальной культуре.

Из русских народных сказок можно узнать, как жили и что делали русские люди раньше, что они выращивали на полях и в садах, каких животных они держали в качестве домашних, что ели и многое другое. Как правило, все эти бытовые традиции лишь упоминаются в сказках, им не уделяется решающего значения, так как слушатели сказок с полуслова понимали сказителя и не нуждались в подробностях. Однако китайцы, читающие русские сказки сегодня, отделены от их событий и временем и пространством, поэтому от преподавателя РКИ требуется тщательно продумывать работу над сказками, чтобы ничего не ускользало от внимания иностранных учащихся. При этом нужно не только найти бытовые детали, но и дать им всестороннее объяснение.

Кратко рассмотрим, какие бытовые, домашние дела в русских сказках выполняют женщины, а какие – мужчины. Так, в сказке «Снегурочка и лиса» [4] девушки собирают ягоды в лесу, при этом ходят на это занятие не в одиночку, а большой компанией. Женским делом был и уход за огородом – например, Крошечка-хаврошечка поливала косточки коровушки [3, с. 65], чтобы из них выросла яблонька, а в сказке «Василиса Прекрасная» мачеха приказывает девушке выполоть гряды и полить капусту [3, с. 68].

Конечно же важным женским делом было приготовление пищи (мужчины в русских сказках готовят, только если они солдаты, то есть если нет женщин, которые могут приготовить еду) и поддержание порядка в доме и во дворе. Так, например, Баба Яга приказывает Василисе: «двор вычисти, избу вымети, обед состряпай, бельё приготовь, да пойдёшь в закром, возьми четверть пшеницы и очисти её от чернушки» [3, с. 70].

На Руси к традиционным женским занятиям относились и такие, которые требовали приложения физической силы – ношение воды и растопка печи – о чём, в частности, говорится в сказке «Василиса Прекрасная» и «Морозко»: «Девушка скотину

поила-кормила, дрова и водицу в избу носила, печку топила, обряды творила, избу мела и всё убирала ещё до свету» [2].

Но главным женским занятием, исходя из текстов русских сказок было рукоделие – прядение, ткачество и шитьё. Например, в сказке «Дочь и падчерица» девушка прядёт [3, с. 63]; а в другой сказке мачеха даёт такое задание Крошечке-хаврошечке: «К завтраму ... пять пудов напрясть, наткать, побелить, в трубы покатать» [3, с. 65]. А это фрагмент из сказки о Василисе Прекрасной: «Пришла осень. Мачеха раздала всем трём девушкам вечерние работы: одну заставила кружева плести, другую чулки вязать, а Василису прясть, и всем по урокам» [3, с. 69]. Вспомним и сказку «Царевна-лягушка», в которой царь даёт невесткам задания – в том числе сшить ему рубашку [3, с. 215].

Приведённые выше эпизоды из сказок показывают, что русские женщины традиционно занимались приготовлением пищи, поддержанием порядка в доме и во дворе, работой в огороде, ношением воды, растопкой печей и рукоделием.

Посмотрим, какие дела русские традиционно считали мужскими. Так, сказка «Жадная старуха» сообщает: «Жил старик со старухой; пошёл в лес дрова рубить» [3, с. 50], а схожая с ней по сюжету сказка «Золотая рыбка» добавляет: «старик сделал сеть и стал ходить на море да ловить рыбу: тем только и добывал себе дневное пропитание» [1]. Также мужчины-крестьяне трудятся в поле и в саду – они не только выращивают яблоки, злаки и горох, но и охраняют урожай от вредителей.

Важной «работой» мужчин в русских сказках является военная служба, поэтому солдат – частый герой русских сказок. Обычно солдат изображается как человек способный на любое дело, хитрый, смелый и находчивый. Например, он может приготовить кашу из топора или обмануть самого сатану.

Интересно, что некоторые сказки о солдатах раскрывают горькие бытовые подробности жизни солдат. Например, в произведении «Солдат избавляет царевну» солдат говорит чёрту: «Ведь я двадцать пять лет царю прослужил, над сухарями зубы притупил, а ты б посмотрел, каков с молодых годов я был!» и «Ну, какие у солдата деньги? Он всего жалованья – три денежки в сутки получает, а надо ему и мыла, и ваксы, и мелу, и клею купить и в баню сходить» [5]. Здесь слышится жалоба народа на трудную и крайне бедную жизнь служивого человека, протест против несправедливости.

Итак, можно заключить, что традиционно мужскими обязанностями русские считали: добычу дров, рыбалку, работу в поле и в саду, службу в армии.

Чтобы китайские студенты обратили внимание на чёткое разделение домашних обязанностей между мужчинами и женщинами, зафиксированное в русских народных сказках, нужно задать им ряд наводящих вопросов. Например, после прочтения нескольких русских сказок преподаватель может попросить студентов заполнить таблицу, состоящую из следующих колонок: имя персонажа (как зовут героя?), социальный статус персонажа (кто он?), работа персонажа (что он делает?). Кроме того, что учащиеся заполняют таблицу фактическим материалом, взятым из сказок, можно предложить им немного пофантазировать, например, описать внешность и одежду персонажей. Когда таблица будет заполнена, можно спросить студентов: одинаковую ли работу выполняют мужчины и женщины в русских сказках? Что обычно делают мужчины? А что делают женщины? А как в китайских сказках: мужчины и женщины выполняют одну и ту же работу? Что обычно делают в китайских сказках мужчины? А женщины? Сравните женскую / мужскую работу в России и в Китае. Преподавателю стоит заострить внимание учащихся на том, что сходства в сказках объясняются сходным историческим развитием – и русские и китайцы принадлежат к цивилизациям аграрного мира.

Как мы уже установили, земледелие является важнейшим занятием любого русского человека. Это и не удивительно, ведь именно работой в поле и огороде жили русские. Поэтому во многих сказках сообщается о том, какие растения возделывались на Руси. Это, в первую очередь, «хлеб» – пшеница, рожь, ячмень, овёс. Также в сказках часто упоминается горох, иногда овощи – репка, капуста. Очень часто в сказках говорится о яблоках, при этом им нередко приписываются чудодейственные свойства.

Чтобы учащиеся обратили внимание на эти бытовые особенности, можно провести с ними конкурс «кто больше?» Преподаватель просит студентов назвать все растения, о которых он читал в русских сказках, победит тот, кто назовёт больше растений. Затем учитель спрашивает, какие растения упоминаются в китайских сказках, просит сравнить растения в русских и китайских сказках и сделать вывод о причинах различий в ассортименте растений. Важно установить и то, каким растениям или плодам придаётся важнейшее значение в русском и китайском фольклоре, какие из них наделены чудодейственными свойствами.

Из сказок мы узнаём, что, кроме земледелия, русские занимались скотоводством. Главными домашними животными у них были коровы, кони и куры. Реже в сказках встречаются козы, бараны, свиньи, гуси. При этом сказки выражают особое уважение русского народа к лошадям и коровам, о чём свидетельствуют, например, сказки «Сивко-бурко» [3, с. 135–138] и «Крошечка-хаврошечка» [3, с. 64–66].

Говоря о важной роли животных в жизни русского народа, нужно выделить главные качества, присущие корове и лошади в русских сказках. Какие животные помогают герою? Как это животное помогает персонажу? Почему животное помогает человеку? Какими волшебными свойствами обладает животное? Как герой обращается к этому животному? Как герой относится к животному? А какие животные являются наиболее важными в китайских сказках? Почему? Как это связано с образом жизни китайцев? Можно ли сказать, что выбор волшебного животного-помощника в сказках связан с образом жизни народа, с его культурой?

Из сказки «Медведь, собака и кошка» [3, с. 41–43] читатель узнаёт о том, что русские с давних времён держали кошек и собак в качестве домашних животных. Эти животные нужны были не для красоты, а для того, чтобы выполнять работу – стеречь дом или ловить мышей. Если животные переставали это делать, от них избавлялись.

Преподаватель может уточнить, как студенты поняли причины, по которым хозяин выгнал собаку, а потом кошку? Зачем хозяину были нужны кошка и собака? Есть ли в китайских сказках кошка и собака? Какими качествами они наделены? Какие действия они выполняют? Изменилось ли в современном русском и китайском обществе отношение к кошкам и собакам? Почему?

Также сказки рассказывают нам о такой важнейшей составляющей быта как пища, характерная для русского стола. Это и хлеб, и каша, и окрошка, и пареная репа, и мёд...

Многие исследователи справедливо отмечают, что китайские студенты обычно очень внимательны к еде, к рецептам, китайцы любят пробовать новые блюда, любят готовить [6], поэтому, вероятнее всего, учащиеся сразу заметят, какая еда упоминалась в прочитанных ими сказках. Однако названия русских блюд часто ничего не говорят китайцам, следовательно, нужно познакомить их с рецептами этих блюд [о работе с кулинарным рецептом, см., например, 7].

Подведём некоторые итоги.

Русские народные сказки содержат важные сведения о некоторых бытовых традициях русского народа. В них сообщается, в частности, о разделении труда между мужчинами и женщинами, о том, какие растения возделывали русские, о том, каких животных они разводили, о том, что ели.

Поскольку бытовые традиции обычно упоминаются вскользь, преподавателю следует обратить на них внимание учащихся.

При анализе русских бытовых традиций целесообразно обращаться к китайским бытовым традициям, запечатлённым в китайском фольклоре.

Говоря о бытовых традициях, следует объяснить их причину и проследить их изменение во времени.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Золотая рыбака // [Электронный ресурс] [https://ru.wikisource.org/wiki/Народные_русские_сказки_\(Афанасьев\)/Золотая_рыбка](https://ru.wikisource.org/wiki/Народные_русские_сказки_(Афанасьев)/Золотая_рыбка) (дата обращения: 29.01.2024)
2. Морозко // [Электронный ресурс] [https://ru.wikisource.org/wiki/Народные_русские_сказки_\(Афанасьев\)/Морозко](https://ru.wikisource.org/wiki/Народные_русские_сказки_(Афанасьев)/Морозко) (дата обращения: 01.02.2024)
3. Народные русские сказки: Из сборника А.Н Афанасьева. М.: Худ. лит., 1979. 348 с.
4. Снегурушка и лиса // [Электронный ресурс] [https://ru.wikisource.org/wiki/Народные_русские_сказки_\(Афанасьев\)/Снегурушка_и_лиса](https://ru.wikisource.org/wiki/Народные_русские_сказки_(Афанасьев)/Снегурушка_и_лиса) (дата обращения: 01.02.2024)
5. Солдат избавляет царевну // [Электронный ресурс] [https://ru.wikisource.org/wiki/Народные_русские_сказки_\(Афанасьев\)/Солдат_избавляет_царевну](https://ru.wikisource.org/wiki/Народные_русские_сказки_(Афанасьев)/Солдат_избавляет_царевну) (дата обращения: 29.01.2024)
2. Филитова О.Н. Изучение некоторых особенностей православной культуры питания на довузовском этапе обучения РКИ // Задонские Свято-Тихоновские образовательные чтения "Поминайте наставников ваших" (Евр. 13:7), посвященные году педагога и наставника. Материалы XIX Международного форума. Липецк, 2023. С. 117-119.
3. Филитова О.Н. Работа с кулинарным рецептом на довузовском этапе обучения РКИ как средство формирования социокультурной и языковой компетенции учащихся. // Вызовы современного мира в рамках социально-гуманитарного знания. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ижевск, 2023. С. 43-45.

УДК 372.893

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_216

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА КВЕСТ-РАССЛЕДОВАНИЯ

А.С. Субачева,
студент бакалавриата
историко-филологического факультета
Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: Д.В. Буяров,
кандидат философских наук, заведующий кафедрой
всеобщей истории, философии и культурологии
Благовещенского государственного педагогического
университета

Формирование функциональной грамотности является одной из актуальных проблем школьного образования. В Российской Федерации в 2021 году были приняты Федеральные государственные общеобразовательные стандарты начального и основного общего образования, в которых уделяется особое внимание развитию функциональной грамотности у школьников.

В 2003 году в сборнике «Школа 2100» советский и российский лингвист и психолог Алексей Алексеевич Леонтьев дает определение функциональной грамотности: «Функционально грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений».

PISA (Programme for International Student Assessment) – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся, выделяет следующие направления оценки функциональной грамотности: математическая грамотность, читательская грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции, креативное мышление [1, с. 317].

Процесс формирования функциональной грамотности у обучающихся может происходить на всех школьных предметах, в том числе на уроках истории. Учитель является ключевой фигурой, которая может способствовать развитию такого компонента функциональной грамотности, как читательская грамотность [3, с. 94].

Под читательской грамотностью понимается определение, которое предложено Международным исследованием PISA. «Читательская грамотность – это способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [2, с. 44].

Умения, которые входят в понятие читательской грамотности можно условно разделить на несколько групп: поиск информации в тексте, понимание смысла и содержания, оценка качества и достоверности, обнаружение и устранение

противоречий, а также умение использовать знания, полученные из текста на практике [1, с.318].

Для формирования читательской грамотности на уроках истории можно использовать следующие методы: моделирование, деловая игра, проект, квест. На последнем я бы хотела остановиться поподробнее.

Понятие «квест» (в переводе с английского quest – поиск) обозначает игру, которая требует от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. В образовательном процессе квест – специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам (в реальности), включающий и поиск этих адресов или иных объектов, людей, заданий и прочее [4, с. 455].

В рамках педагогической практики на 4 курсе мне удалось применить на уроках истории в 8 классе такую методику как квест-расследование. На мой взгляд, в школе часто проходят уроки в лекционной форме. Поэтому у обучающихся есть запрос на интересную и креативную передачу учителем предметных знаний.

Я применила данный метод на такой теме как, «Внутренняя политика эпохи Дворцовых переворотов». На квест было отведено 40 минут. Учащиеся были распределены на группы по 5-6 человек. Для того, чтобы раскрыть дело, школьникам предстояло ответить на такие вопросы как:

1. Назовите причины эпохи Дворцовых переворотов?
2. Почему умер Пётр I?
3. С какой целью был создан Верховный тайный совет?

4. Почему Верховный тайный совет из всех претендентов на трон – Анну Иоанновну?

5. Сколько лет было Ивану VI, когда он взошел на трон и чем завершилось его правление?

6. Кем являлась Елизавета I Петру I?
7. Почему Пётр III правил всего 1 год?

На все вышеперечисленные вопросы ответы находились в классной комнате. На одной из парт лежала шкатулка, в которой находились пазлы, составив которые, ученики смогли бы рассмотреть семейное древо Петра I, и, осмыслив, прийти к выводу, что Елизавета II приходилась дочерью императору России.

Следующая подсказка была прикреплена к школьной доске. Это была картина, на которой был изображен лежащий в постели Пётр I. На обороте картины написана причина смерти императора.

Также на отдельном столе был помещен ноутбук, в котором была дана информация на один из вопросов. Чтобы получить доступ к ней, ученикам нужно было ввести пароль, ответ которым была дата смерти Петра I.

На каждую команду был разработан раздаточный материал. Туда входили письма, которые были написаны от лица «современника». Вот содержание одного из таких писем:

«Если вам в руки попало это письмо, то вы один из 23 избранных, которым дано узнать тайну Дворцовых переворотов.

Эта тайна дорогого мне стоила, поэтому берегите эти знания.

Со смертью нашего царя все изменилось. Все рухнуло. Петр I не успел, он не успел... Хотя был так близок, но не назначил после себя никого. Вслед за этим развернулась острая борьба различных группировок дворян. Как они позволили так себя вести после такой трагедии! Они были хитры... Для реализации своих корыстных целей они прибегали к военной силе, к гвардейским полкам.

Я до сих пор не понимаю, ведь после всего этого переполоха на престоле оказались «случайные» правители. Многих из них интересовало только удовлетворение своих личных потребностей, они были слабы и необразованны. Я даже не удивился, что их внутренняя политика была направлена на укрепление привилегий дворянства...

Слышу шаги, кажется, меня могут найти, гашу свечу и ухожу...».

После данного урока была проведена рефлексия. Большинство учеников справилось и раскрыло дело. У части ученического коллектива возникали трудности с пониманием и осознанием текстов. Также использованная методика позволила выявить лидеров в образованных группах.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что существует множество приемов и методов, которые позволяют сформировать качественный уровень читательской грамотности у школьников. Такой метод, как квест-расследование, произвел положительное впечатление на обучающихся 8 класса, а также являлся мотивацией к чтению, осмыслению и нахождению ответов на поставленные вопросы.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Брякова И.Е., Кулаева Г.М., Якимов П.А. педагогические условия развития читательской грамотности обучающихся на уроках гуманитарного профиля // перспективы науки и образования. – 2022. – №1 (55). – С. 315-328.
2. Буяров Д.В. Формирование читательской грамотности на уроках всеобщей истории в X классах // Преподавание истории в школе. – 2024. – № 1. – С. 44-51.
3. Меркурьева В.С. Формирование читательской грамотности на уроках истории: методика межпредметного взаимодействия // Педагогические технологии в общем и профессиональном образовании – 2023. – № 1.– С. 94-98.
4. Торопкина А.А. Квест-технология как эффективный способ активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории // Учебная самостоятельная личность – основа образования через всю жизнь – 2018. – № 1.– С. 454-457.

УДК 929

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_219

ПАМЯТЬ М.Д. СКОБЕЛЕВА
(НА ПРИМЕРЕ ФИЛАТЕЛИСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА)

А.В. Туарменский,
магистрант

Рязанского государственного университета
им. С.А. Есенина

В.В. Туарменский,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры Фии «АПУ ФСИН России»,

Во все эпохи выпускаемые филателистические материалы выполняли не только функцию почтовой связи, но имели важное пропагандистское значение. На марках изображались известные персоналии, крупнейшие события и достижения государственных эмитентов [4]. Для специалистов почтовые марки представляют значительный интерес как документы, ставшие отражением событий отечественной истории. Рассмотреть жизнь и деятельность уроженца рязанской земли – блестящего русского полководца XIX века – М.Д. Скобелева сквозь призму знаков почтовой оплаты – марок стало целью данной статьи.

Заявленная цель предусматривает решение ряда задач:

- изучить литературу по заявленной теме;
- классифицировать и систематизировать знаки почтовой оплаты, посвященные М.Д. Скобелеву;
- исследовать полученные группы марок.

Методологическую базу исследования составили исторический и типологический подходы. Исторический подход позволяет объективно рассмотреть исследуемый феномен. Типологический подход даёт возможность классифицировать исследуемые явления. Методологический аппарат работы обусловлен использованием данных подходов.

Теоретическую базу нашего исследования составили исторические исследования, посвященные М.Д. Скобелеву, также труды специалистов в области филателии [1; 2; 3; 5].

Изучение материалов филателистических каталогов, позволило классифицировать марки, посвященные знаменитому полководцу. Нами предложено условное деление на две группы:

1. Марки эпохи Российской империи – филателистический материал выпусков начала XX века.
2. Памятные марки (России и зарубежных стран), содержащие отсылку к определенной дате, событию, либо рассматриваемой личности.

Марки Российской империи представляют для нас особую историческую ценность. На стандартных марках той эпохи первые персоналии появились только в 1913 году и этот факт был связан с юбилейной датой воцарения династии Романовых. Дело в том, что традиция ограничивать персоналии, изображённые на марках,

портретом царствующего монарха была введена в Англии. Таким образом первыми на русских стандартных марках изображались цари и императоры из правящей династии.

М.Д. Скобелев не был членом царской семьи и появиться на марках, равно как и другие государственные, общественные и военные деятели России он не мог. Да и сами марки, как вид полиграфического искусства, появились гораздо позже смерти знаменитого полководца. Однако, примечателен тот факт, что Скобелев был удостоен чести быть изображённым на двух непочтовых благотворительных марках. На первой (1914 г.) был размещён портрет генерала с прижизненной фотографии (рис. 1), вторая (1915 г.) содержала изображение монументального конного памятника Михаилу Скобелеву, заложенного в Москве 5 июня 1911 года и открытого 24 июня 1912 года (рис.2). Бронзовая фигура генерала и фигуры солдат были отлиты по модели скульптора Петра Самонова. Памятник стоял на Тверской площади (переименованной в Скобелевскую), напротив дома генерал-губернатора. В 1918 году в рамках борьбы с памятниками, посвящёнными династии Романовых и прочим эксплуататорам, был уничтожен, его место занял Монумент советской конституции. В 1954 году на Тверской площади был открыт памятник основателю Москвы – Юрию Долгорукому.

Следующими дореволюционными марками, посвящёнными «белому генералу», стали 10-ти и 20-ти копеечные отправления (рис. 3 и 4). Их издание было связано с деятельностью Скобелевского комитета – благотворительной организации, учрежденной 26 ноября 1904 года в связи с Русско-Японской войной по инициативе сестры генерала Скобелева княгини Надежды Дмитриевны Белосельской-Белозерской (1847–1920 гг.). Устав общества был подписан 16 июня 1905. Первоначальное название – «Комитет имени генерал-адъютанта М.Д. Скобелева для выдачи пособий потерявшим на войне способность к труду воинам». Комитет находился под высочайшим покровительством императора [6].



Рис. 1.
Скобелев
М.Д.



Рис. 2.
Памятник М.Д.
Скобелеву



Рис. 3.
Марка 10 коп.



Рис. 4.
Марка 20
коп.

Данная благотворительная организация активно занимается кинематографической (являясь абсолютным лидером), полиграфической, патриотической, просветительской и благотворительной деятельностью. Под эгидой комитета издаётся серия полиграфического материала патриотической направленности. В основном это были открытые письма с изображениями важнейших исторических памятников и событий российской истории (рис. 5 и 6), а в годы Первой Мировой войны в свет вышла серия открыток с текстами и нотами гимнов стран Антанты. Полиграфическая продукция носила лубочный характер и была рассчитана на самую широкую российскую аудиторию [7]. На открытках, очень часто, размещались благотворительные марки номиналом 20 копеек (рис. 4).



Рис. 5. Наказание партизана



Рис. 6. Засада партизан

Таким образом, по филателистической востребованности М.Д. Скобелев не уступал Петру Великому (2 марки) и немного отставал от царствующего императора (3 марки). Это говорит об огромной популярности в народе «белого генерала».

Скобелевский комитет был одной из немногих благотворительных организаций, отчетливо выразивших свою консервативную политическую позицию после Февральской революции 1917 года. После октября 1917 года работа Комитета была практически парализована, несмотря на то, что в декабре 1917 согласно вновь утвержденному уставу его культурно-просветительская деятельность была разрешена. В апреле 1918 года он был окончательно ликвидирован, а его имущество и капиталы национализированы.

В годы Гражданской войны Скобелевский комитет переорганизуется за пределами Советской России и занимает последовательную антибольшевистскую позицию. Под его брендом выпускаются белогвардейские агитационные материалы. По мнению авторов данный момент во многом обусловил негативное отношение большевиков к имени «белого генерала», снос его памятника и забвение на несколько десятилетий.

Реабилитация имени генерала происходит уже после Великой Отечественной войны. В 1954 году М.Д. Скобелев один из положительных действующих лиц фильма «Герои Шипки» знаменитого режиссёра С.Д. Васильева.



Рис. 7. Блок 135-лет окончания Русско-турецкой войны 1877-78 гг. (Россия)

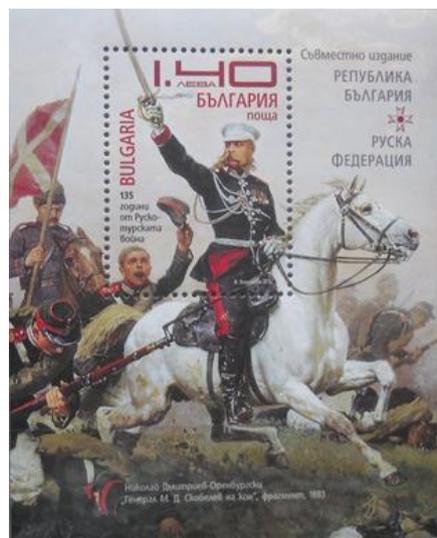


Рис. 7а. Блок 135-лет окончания Русско-турецкой войны 1877-78 гг. (Болгария)

Снова известным стало имя М.Д. Скобелева уже после распада СССР. О генерале снимают документальные фильмы, пишут книги, устанавливают памятники и конечно же он снова появляется на марках. Узнаваемый портрет генерала появляется на двух

блоках – совместном российско-болгарском выпуске, посвящённом 135-летию окончания Русско-турецкой войны 1877-78 гг. (рис. 7 и 7а). В основу изобразительного ряда легло полотно Дмитриева-Оренбургского Н.Д. (1837-1898 гг.) – Генерал М. Д. Скобелев на коне (1883 г.).

Необходимо отметить, что М.Д. Скобелев не первый раз появляется на марках Болгарии. В годы, когда на родине о нём практически забыли, в Болгарии он оставался национальным героем. Он появляется в серии марок, посвящённых 75-ти и 90-летию освобождению Болгарии от турецкого гнёта (рис. 8, 9).



Рис. 8. 75-лет освобождению Болгарии



Рис. 9. 90-лет освобождению Болгарии

Таким образом, нами было выяснено, что марки выступают в качестве исторических документов, отражающих узловые события жизни и деятельности М.Д. Скобелева. Филателистический материал, рассмотренный в данной статье, является полноценной источниковой базой и своеобразной миниатюрной летописью жизни «белого генерала».

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Во славу Родины: каталог-справочник почтовых марок, маркированных конвертов и штемпелей / сост. В. П. Марков. М.: Радио и связь, 1985. 184 с.
2. Каталог почтовых марок Болгарии (1879-1999). София: Комитет по пощи и далекосообщения, 1999. 330 с.
3. Каталог почтовых марок, 1857-1965. Россия, РСФСР, СССР: каталог-справочник / под общ. ред. В. Б Загорского. СПб., Стандарт-Коллекция, 2018. 352 с.
4. Кисин Б.М. Страницы истории на почтовых марках. М.: Просвещение, 1980. 112 с.
5. Костин Б.А. Скобелев. М.: Патриот, 1990. 175 с.
6. Устав состоящего под Высочайшим Его Императорского Величества покровительством Скобелевского комитета при Николаевской Академии Генерального Штаба. СПб.: Типография Штаба отдельного корпуса пограничной стражи, 1909. 31 с. РГБ [Электронный ресурс]. URL: <https://viewer.rsl.ru> (Дата обращения: 23.12.2023).
7. Чорбачиди С.А. Скобелевский комитет попечения о раненых (1905-1918) – издатель изобразительных открыток // Книжная культура: опыт прошлого и проблемы современности (к 285-летию основания Академической типографии в России). Материалы V Международной научной конференции (Москва, 24-26 октября 2012 г.). М.: Наука, 2012. 543 с.

УДК 81

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_223

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ИСТОЧНИКИ
ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ «РОССИЙСКОЙ ГАЗЕТЫ»)

Е.Е. Ханайкина,
студент 2 курса
историко-филологического факультета
Благовещенского государственного педагогического
университета

Научный руководитель: С.И. Богородицкая,
преподаватель кафедры русского языка
Краснодарского высшего военного
авиационного училища летчиков

Чтение любой газетной статьи начинается с заголовка, отражающего главную мысль публицистического произведения. Именно название публикации подводит читателя к проблематике всего текста и помогает правильно воспринимать информацию, содержащуюся в материале журналистской статьи.

Газетный заголовок как объект лингвистического исследования привлекает внимание ученых с середины XX века, и в настоящее время этот интерес не ослабевает. Его анализу посвящены многие филологические исследования [1; 5; 8; 9 и др.].

В научной литературе заголовок определяется как «коммуникативная единица в позиции перед текстом, являющаяся его названием, имеющая синтаксическое оформление, прямо или косвенно указывающее на содержание текста и отграничивающее одно речевое высказывание от другого» [10]. По мнению М.Ю. Доценко, «заголовок создается в связи с главной мыслью автора текста, при этом он является единицей, с которой начинается акт коммуникации с читателем, и элементом, с которого начинается процесс восприятия текста адресатом» [2, с. 3].

Одной из задач журналиста является создание интригующего названия. Это можно сделать, обращаясь к прецедентным текстам, под которыми понимаются «тексты, включенные в узус в неизменном (цитация) и в трансформированном, переименованном (квазицитация) виде, хорошо известные широкому кругу лиц и обладающие свойством повторяемости в разных употреблениях» [3, с. 157]. К прецедентным единицам относятся известные стихотворные и песенные строки, прозаические цитаты, названия кинофильмов и реплики из них, пословицы, поговорки, крылатые выражения, политические лозунги, рекламные слоганы.

Актуальность нашей работы обусловлена широким распространением прецедентных текстов в современной публицистике. Анализ названий газетных статей позволяет составить представление об объеме культурной компетенции носителей русского языка и культуры.

Объектом исследования являются прецедентные единицы, используемые в заглавиях статей «Российской газеты» (январь-июнь 2023 г.).

Стоит отметить, что большинство прецедентных текстов в заголовках статей рассматриваемого издания используются в трансформированной форме. Довольно редкое использование прецедентных единиц в оригинальном виде объясняется, возможно, тем, что читателя в большей степени привлекают творчески модифицированные фрагменты известных текстов, содержащие некоторую загадку, поэтому журналисты чаще трансформируют прецедентные единицы, обыгрывая их семантическую связь с публикуемым материалом и делая их более привлекательными для восприятия [4, с. 57]. Трансформируя исходный текст, журналисты достаточно часто лишь опираются на его структуру, тем самым подсказывая читателю первоначальный вариант и вызывая необходимые ассоциации.

В результате анализа газетного материала нами было выделено несколько групп прецедентных текстов по источнику происхождения.

Использование пословиц, поговорок и крылатых выражений в качестве источника прецедентных текстов достаточно распространено – 31% от общего количества проанализированных заголовков. Это связано с тем, что паремиологические единицы обладают речевым лаконизмом, меткостью и образностью. Приведем примеры.

В заглавиях статей «*Деньги по осени считают*» (28.03.2023) – ср.: «Цыплят по осени считают», «*Дорого евро к обеду*» (17.03.2023) – ср.: «Дорога ложка к обеду» при сохранении структуры исходного выражения заменен один из компонентов пословицы. Такая замена раскрывает содержание публицистических материалов, рассказывающих о том, как изменится потребительский рынок на Дону в 2023 году и о намерении банка Credit Suisse взять у Центробанка Швейцарии кредит 53,7 млрд евро.

Замена двух компонентов наблюдается в названии статьи «*Через скалы к Ялте*» (06.04.2023) – ср.: «Через тернии к звездам». Значение латинского выражения «через трудности к победе» отражено в статье о завершении прокладки в глубине горного массива нового водовода от Бахчисарая до Южного берега Крыма.

Пословица «Язык до Киева доведет» использована в заголовке статьи «*Российской газеты*» в трансформированном виде «*Карта доведет до Мариинки и Русского музея*» (05.04.2023). В данном случае происходит не только замена, но и расширение компонентного состава. Кроме того, трансформированный прецедентный текст имеет прямой порядок слов, что не характерно для пословиц и поговорок. В статье говорится о том, что в Санкт-Петербурге по Пушкинской карте можно посетить 270 учреждений культуры.

Название «*Пока дрон не грянет*» (24.04.2023) является трансформацией (усечением с заменой компонента) русской пословицы «Пока гром не грянет, мужик не перекрестится». На наш взгляд, выбор данной пословицы в качестве исходного текста для названия публицистического материала не совсем удачен, поскольку в статье рассказывается не о проблеме, которая уже принесла реальные неприятности, а о перспективной в России отрасли беспилотных авиационных систем. В данном заголовке использование англицизма *дрон* продиктовано современной тенденцией: «английские заимствования достаточно широко используются в интернет-пространстве, в частности в заголовках новостных лент и статей, рассчитанных не на узкий круг специалистов в какой-либо области, а на широкий круг пользователей» [6, с. 74].

В некоторых случаях трансформация пословиц и поговорок происходит не только на лексическом, но и на синтаксическом уровне. Так, заглавия-общевопросительные предложения настраивают читателя на вдумчивое размышление и используются для постановки проблемы в виде риторического вопроса-рассуждения [7, с. 106]: «*Мой дом – моя крепость?*» (26.04.2023) – ср.: «Мой дом – моя крепость» и «*Пятерка рубль бережет?*» (25.04.2023) – ср.: «Копейка рубль бережет». В первой статье поднимается вопрос о том, кому и в каких случаях разрешено без спроса вторгаться в частное

жилище в разных странах, а во второй – почему у студентов может уменьшиться стипендия.

Вторую по частотности группу составляют заголовки, основой которых являются названия литературных произведений и строки из них – 26%.

«Здесь русский дух»(7-13.06.2023) – ср.: «Там русский дух... Там Русью пахнет!» (строка из поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила»). В тексте, заглавие которого отсылает читателя к литературному наследию великого поэта, рассказывается о Днях Пушкинской поэзии в Михайловском.

Название рассказа В. Распутина «Уроки французского» послужило основой для двух заголовков: «Уроки немецкого»(30.05.2023) – о возвращении из Германии в Омскую область семей с детьми и «Уроки татарского»(24.01.2023) – о рабочей встрече В. Путина с Р. Миннехановым. В данных примерах наблюдается замена одного из компонентов исходного выражения.

Двойную трансформацию (усечение и замена компонента) можно проиллюстрировать следующим примером: «Пионер – это звучит гордо» (22.05.2023) – ср.: «Человек! Это –великолепно! Это звучит ... гордо!» (слова, произнесенные героем пьесы М. Горького «На дне»). Название статьи отражает материал публикации, рассказывающей о презентации книги «Пионер» без галстука». Книга посвящена воспоминаниям о главном детском журнале советской империи.

Для названия статьи «Как красота спасает мир» (16.02.2023), рассказывающей о посещении потомками Достоевского родового гнезда в Белорусском полесье, журналист трансформировал фразу «Красота спасет мир» из романа Ф. Достоевского «Идиот».

Названия кинофильмов и фразы из них стали основой 21% заголовков статей «Российской газеты» за исследуемый период.

Названия статей «Из Новороссийска – с любовью» (29.03-04.04.2023), «Из Сербии – с любовью» (25.02.2023), «Из Сибири – с музыкой» (10.03.2023) являются трансформацией названия английского фильма Т. Янга «Из России – с любовью». В первых двух примерах изменена лишь часть прецедентного текста (место), в последнем – произведена замена всех компонентов, однако читатель легко узнает исходный текст по сохраненной структуре предложения. Трансформация прецедентного текста в полной мере отражает содержание публицистических материалов о выпуске журналистами города-героя Новороссийска газеты для участников СВО; о поддержке современной России 76% сербов; об открытии X Транссибирского Арт-фестиваля.

Фраза «А вас я попрошу остаться» из кинофильма Т. Лиозновой «Семнадцать мгновений весны», произнесенная героем Л. Броневым, используется в заголовке статьи (8-14.02.2023) в нетрансформированном виде. Просьба остаться адресована киногерою Штирлицу, и статья посвящена 95-летию со дня рождения Вячеслава Тихонова, сыгравшего эту роль в вышеуказанном фильме.

Известная фраза «Детям – мороженое, бабе – цветы» из советской комедии Л. Гайдая «Бриллиантовая рука» стала основой заголовка «Старикам – пансион, жуликам – квартиры» (01.02.2023). И хотя произошла замена всех лексических единиц исходного прецедентного текста, сохраненная синтаксическая структура подсказывает читателю фразу-оригинал. В статье речь идет о завершении СКР расследования кражи жилья у ветеранов из дома престарелых.

Названия статей, построенные на основе цитат из популярных песен разных лет, также достаточно распространены (21% от общего числа названий статей с прецедентными текстами). Журналисты используют песни, прошедшие проверку временем, любимые народом и узнаваемые им, поэтому песенные цитаты, как правило, вызывают яркую эмоциональную реакцию читателя [8, с. 95].

«У высоких берегов Амура» (1-14.03.2023) – строка из популярной советской военной песни «Три танкиста» (бр. Покрасс, Б. Ласкин). Название статьи настраивает читателя на то, что материал будет посвящен пограничным или танковым войскам, однако в публицистическом материале речь идет об огромной разнице в уровне жизни двух сел в Амурской области.

«За ценой не постоит» (21.03.2023) – ср.: «За ценой не постоим» (строка из песни Б. Окуджавы, прозвучавшей в фильме А. Смирнова «Белорусский вокзал»). Поэт использовал фразеологизм «не постоить за ценой», имеющий значение «быть готовым пойти на любые жертвы ради кого-чего-л.», однако в статье рассказывается о том, что ЦБ РФ хочет продлить банкам возможность использовать собственные методики оценки заемщиков.

«Я спросил у Ленина» (28.04-02.05.2023) – ср.: «Я спросил у ясеня» (песня М. Таривердиева и В. Киршона). В данном примере наблюдается замена одного компонента прецедентного текста. В публикации сообщается об оживлении нейросетью вождя пролетариата для продвижения нового фильма Е. Баранова «Возрожденные».

Самую малочисленную группу (4%) составляют заголовки, в названии которых использованы лозунги и девизы, популярные в советское время.

Известный лозунг времен СССР «Мир. Труд. Май» встречается в заголовках двух газетных публикаций: «Мир. Труд. Май. Главное» (02.05.2023) и «Мир. Труд. Стресс» (14.04.2023). В первом случае происходит расширение лексического состава оригинальной цитаты, а во втором – замена одного из компонентов. В статьях рассказывается о присвоении звания Героя Труда пяти россиянам и о стремительном подъеме послевоенной экономики Советского Союза.

«Глубже, быстрее, тише» (13.04.2023) – ср.: «Быстрее, выше, сильнее» (Олимпийский девиз). Оригинальная фраза отражает цель атлетов всего мира, однако в материале статьи сообщается о новом аппарате, способном стать страшным оружием и одновременно быть мирным исследователем морских глубин.

Анализ текстового материала показал, что в заголовках публикаций «Российской газеты» за январь-июнь 2023 г. активно используются прецедентные тексты, источниками которых являются крылатые выражения, пословицы и поговорки; литературные произведения и цитаты из них; строки из песен разных лет; названия фильмов и фразы, произнесенные киногероями; лозунги и девизы. Прецедентные тексты в названиях статей встречаются в исходном и трансформированном виде, при этом большую часть составляют творчески модифицированные единицы, что помогает журналистам создать яркие заголовки, способные привлечь внимание читателей.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Воробьев А.Е., Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Перифраза в современном газетном заголовке // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 6 (169). С. 81-87.
2. Доценко, М.Ю. Синтаксис газетного заголовка: структура, семантика, прогнозирование смыслового развития текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб, 2009.
3. Земская Е.А. Цитация и виды ее трансформации в заголовках современных газет // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. М., 1996.
4. Кондрашова О.В., Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Прецедентные единицы в заголовках статей газеты «Красная звезда» // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2021. № 2. С. 53-64

5. Лютая А.А. Современный газетный заголовок: структура, семантика, прагматика. URL: <https://www.dissercat.com/content/sovremennyi-gazetnyi-zagolovok-struktura-semantika-pragmatika> (дата обращения: 18.01.2024).
6. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Интернет-пространство как источник заимствований в современном русском языке // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2019. № 4. С. 72-78.
7. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Синтаксические особенности заголовков статей газеты «Красная звезда» // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2020. № 4. С. 104-111.
8. Муллинова О.А., Муллинова Т.А., Воробьев А.Е. Прецедентные тексты в газетных заголовках: источники и проблема узнаваемости // Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 5. С. 94-100.
9. Сабина Е.А. Коммуникативная функция газетного заголовка (на материале арабской и российской прессы): дис. ... канд. филол. наук. М., 2017.
10. Сыров И.А. Функционально-семантическая классификация заглавий и их роль в организации текста // Филологические науки. 2002. № 3. С. 59-68.

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_228

МЕТОД ПЕРЕВОДА КАК ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Чжан Мэнтин,
магистрант 2 курса
факультета иностранных языков
Благовещенского государственного педагогического
университета

С.В. Кухаренко,
кандидат философских наук, доцент
кафедры русского языка как иностранного
Благовещенского государственного педагогического
университета

Метод грамматического перевода – это метод изучения языка, при котором тексты на иностранном языке либо анализируются и переводятся грамматически (аналитико-индуктивный метод), либо предложения переводятся на целевой язык или на него после отработки правил (синтетико-дедуктивный метод) [6]. Цель применения такого метода – получить всестороннее знание лексики и системы грамматических правил. Некоторые варианты метода грамматического перевода ориентированы исключительно на письменное обращение с иностранным языком, в то время как другие ориентированы на устный [6].

Метод грамматического перевода – это метод изучения любого иностранного языка путем практики перевода или конвертации предложений родного языка на язык перевода или наоборот [7]. На занятиях по переводу учащиеся изучают грамматические правила иностранного языка и пытаются применить эти правила к родному языку, чтобы преобразовать его в иностранный.

Продвинутые классы перевода позволяют учащимся переводить даже целый абзац, слово в слово, и способствуют их интеллектуальному развитию. По сути, изучение любых иностранных языков и умственных дисциплин, а также языковой перевод преследуют цель дать возможность учащимся изучать иностранную литературу в ее оригинальном виде.

Характеристики метода грамматического перевода. Метод:

- помогает изучать иностранный язык и его правильную структуру предложений;
- позволяет учащимся уметь читать и писать на новом языке;
- позволяет учащимся использовать взаимозаменяемые слова и словосочетания;
- дает возможность изучать новый словарный запас и новые словосочетания;
- не развивает у учащихся навыки аудирования и говорения на иностранном языке

[5].

Занятия по грамматическому переводу в основном проводятся на родном языке. Акцент на произношении и коммуникативных аспектах делается в меньшей степени, чем на чтении и письме [3].

Хотя в последнее время уроки иностранного языка стали обычным явлением не только в начальной школе, но даже в детских садах, предполагается, что ученик в

достаточной степени владеет своим родным языком, имеет представление о структуре и основных грамматических понятиях. Человек, изучающий иностранный язык, лишен одной из важнейших составляющих для овладения им – языковой среды, следовательно для того, чтобы овладеть иностранным языком на должном уровне, необходимо использовать дополнительные инструменты.

Целью первого этапа развития языковой компетенции учащихся является достижение коммуникативных целей при подготовке письменного текста. Это возможно только при выполнении следующих условий:

- получение необходимых знаний о языке как структуре;
- владение различными стилями письменного общения (официально-деловой, журналистский и так далее);
- создание представления о целях, которые должны быть достигнуты автором при получении текста адресатом;
- наличие рефлексии, которая здесь означает понимание самого процесса создания текста, в ходе которого необходимо преодолевать трудности, возникающие в условиях нехватки языковых средств;
- владение нормами поведения, принятыми по месту жительства адресата [2].

Это достигается с помощью различных упражнений, которые усложняются по мере овладения языком. На начальных этапах суть таких упражнений может заключаться в переписывании заданного текста с соблюдением норм графики и орфографии, заполнении пробелов в тексте соответствующими по смыслу словами и выражениями, составлении простых текстов (писем, поздравлений, рассказов о недавних событиях), тренировке передачи информации о себе (имени, фамилии, месте жительства) иностранному собеседнику [1].

Само понятие языковой и речевой компетенции предполагает наличие определенных инструментов для ее оценки. Наиболее часто используемым диагностическим инструментом для определения уровня владения языком является Европейская система отчета по языкам. В ее основе лежит принцип последовательного разветвления знаний о языке. Информация об уровнях и требованиях к ним европейской шкалы представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни владения иностранным языком

Уровень владения	Нумерация	Степень владения	Требования к уровню
Элементарный	A1	Уровень выживания	Понимание и свободное использование основных фраз и выражений в речи. Умение представляться и предоставлять информацию о себе. Участие в элементарных диалогах при условии, что собеседник готов говорить медленно и четко.
	A2	Предпороговый уровень	Понимание определенных фраз и устойчивых выражений, связанных с основными сферами жизни (получение работы, шоппинг). Умение рассказать что-либо о себе, родственниках или друзьях.
Владение	B1	Пороговый	Понимание содержания различных

собой		уровень	сообщений на темы, которые часто возникают в повседневной жизни. Умение общаться с жителями принимающей страны при необходимости. Умение выражать собственные мысли, описывать впечатления.
	B2	Пороговый уровень повышен	Понимание содержания сложных текстов на абстрактные темы. Владение достаточно высоким темпом речи и умение спонтанно общаться с носителями языка. Умение составлять сообщения на нужную тему, высказывать свое мнение и отстаивать его.
Свободный	C1	Профессиональное владение	Понимание сложных текстов, включая специализированные темы. Умение общаться на научные и профессиональные темы. Умение составлять сложные тексты на определенную тему, используя наиболее выразительные языковые средства.
	C2	Совершенное владение	Умение понимать любой текст. Владение хорошо развитым разговорным навыком, понимание мельчайших нюансов значения того или иного слова или фразеологизма. Умение составлять текст со сложной структурой, используя несколько устных и письменных источников.

Представленное описание уровней языковой компетенции по европейской шкале все еще не полностью отражает реальность. Исследования показывают, что даже люди, свободно владеющие языком с рождения, иногда не дотягивают до высоких стандартов. Уровень C2 для многих остается лишь идеалом, к которому нужно стремиться. В большинстве стран для трудоустройства достаточно уровня B2, а если работа не требует высокой квалификации и не предполагает постоянного контакта с носителями языка – B1 [4].

Европейские стандарты также могут применяться для определения уровня коммуникативно-речевой компетенции на родном языке. Предполагается, что по окончании дошкольного образования ребенок должен успешно достичь уровня элементарного владения языком. В начальной школе развитие языковых компетенций происходит от уровня B1 до уровня B2 [4].

Уровни компетенции по В. И. Тесленко и С. В. Латынцеву

Европейская шкала – не единственный способ диагностики овладения языком. Русские исследователи В. И. Тесленко и С. В. Латынцев предложили собственную систему уровней оценки умения использовать языковые средства. Они предлагают четыре уровня сформированности языковой компетенции [4].

Базовые модели. На этом этапе студент запоминает основную информацию о языке на уровне грамматики и правописания.

Оптимально-адаптивная. Складывается ситуация, когда учащийся еще не владеет всеми средствами речевого или письменного самовыражения, но обладает достаточным потенциалом для их последующего усвоения и способен продемонстрировать полученные знания.

Творческий поиск. Человек способен эффективно участвовать в проблемных дискуссиях, обладает способностью адаптироваться к существующей информационной среде.

Рефлексивно-оценочный. На этом уровне учащийся способен самостоятельно определять интересующие его проблемы и находить возможности общения для их решения [4].

Классификация уровней знаний о языке по В. П. Беспалько

Вышеуказанная шкала по своим основным положениям совпадает с другой системой оценки уровня владения языком. В ее основе лежит классификация различных видов деятельности в родной или иноязычной среде.

Первый уровень – это распознавание, соответствующее базовому уровню. Студент успешно самостоятельно выполняет различные задания, образцы которых он получил ранее.

Второй уровень. На алгоритмическом уровне он способен решать типичные задачи, а его стратегии их решения отличаются полнотой и коммуникативной эффективностью.

Третий уровень – эвристический. Его суть заключается в способности учащегося выполнять различные мыслительные операции как на своем родном, так и на иностранном языке.

Четвертый уровень. Языковые компетенции четвертого уровня предполагают реализацию креативности, то есть решение поставленной задачи с использованием различных языковых и выразительных средств на основе имеющегося жизненного опыта и воображения [4].

Все вышеперечисленные классификации уровней овладения языком, помимо чисто утилитарного использования, также могут быть способом дальнейшего обучения. Определение языковой компетенции само по себе не имеет никакого практического значения для студента, за исключением предоставления ему стимула углублять свои знания. Однако, если диагностируется каждый компонент коммуникативного навыка, ситуация меняется.

В частности, это позволяет своевременно выявлять трудности, которые возникают у учащегося при взаимодействии с носителями языка, и принимать меры по их устранению. Если изучение языка целесообразно в группах, то исправление ошибок должно быть индивидуальным. Любая, даже самая точная и тщательно разработанная система оценки уровня владения языком предполагает наличие абстрактного идеала, в то время как повседневное или профессиональное общение требует не идеалов, а конкретных методов и техник общения. Устранение трудностей в общении, оценка изменений в уровне владения языком (не только положительных, но и отрицательных) и индивидуальный подход к учащемуся являются основными требованиями гуманистической направленности современного образования.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Метод перевода – один из старейших методов изучения иностранного языка, известный с древних времен. Данный метод обладает как достоинствами, так и недостатками. Метод перевода – наиболее простой и распространённый метод изучения иностранного языка.

2. Языковая компетенция – одна из важнейших при изучении языка, как родного, так и иностранного. Формирование языковой компетенции связано не только с языковыми знаниями, но и с культурными, и психологическими.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК». 2002. 288 с.
2. Кузнецова Н.С. К вопросу о языковой компетентности студентов-иностранцев, изучающих русский язык // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4 (23). С. 99-101.
3. Метод грамматического перевода. URL: Википедия. http://en.wikipedia.org/wiki/Grammar-translation_method. (дата обращения: 19.01.2024)
4. Остин, Э. Языковая компетенция: определение концепции, уровней, методов развития. URL: <https://vogueindustry.com/17208033-language-competence-definition-of-the-concept-levels-methods-of-development> (дата обращения: 23.01.2024)
5. Фари Ар Рахман. Метод перевода грамматики. Английский не сложный, ребята. URL: <http://fharrachman.blogspot.com/2010/12/grammar-translation-method.html>. (дата обращения: 19.01.2024)
6. Хюллен В. Краткая история изучения иностранного языка. Берлин, 2005.
7. Шамим Т. Метод перевода грамматики. URL: [https://tanvirdhaka.blogspot.com/2015/05/the-grammar-translation-method.html#:~:text=The%20Grammar%20Translation%20Method%20\(also,sentences%20into%20the%20target%20language](https://tanvirdhaka.blogspot.com/2015/05/the-grammar-translation-method.html#:~:text=The%20Grammar%20Translation%20Method%20(also,sentences%20into%20the%20target%20language) (дата обращения: 19.01.2024)

УДК 94(4)

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_233

РЕАКЦИЯ ИВАНА IV ГРОЗНОГО НА СОБЫТИЯ ВАРФОЛОМЕЕВСКОЙ НОЧИ 1572 Г.

Д.И. Шербаков,
студент 1 курса
историко-филологического факультета
Благовещенского государственного педагогического
университета

П.А. Иванов,
преподаватель кафедры
всеобщей истории, философии и культурологии
Благовещенского государственного педагогического
университета

Варфоломеевская ночь – символ прямого коварства, фанатизма, насилия и жестокости, оставившее глубокий след в мировой истории. Массовое убийство французских протестантов ночью 24 августа 1572 г. (в канун дня Святого Варфоломея) показало результат непритязательной борьбы на почве религиозных разногласий и не остались без внимания за рубежом.

Серия затяжных религиозных войн разрывали Францию 37 лет, и во второй половине XVI в. французское королевство было разделено на два противоборствующих лагеря.

Сен-Жерменский мирный договор, подписанный в 1570 г. завершил третью религиозную войну, но не закрыл конфликт в целом. Предоставленные привилегии французских протестантов на всей территории страны не распространялись на Париж [10, с. 66].

Дальнейшей конфронтацией конфликта послужила свадьба лидера гугенотов Генриха Наварского с католичкой Маргаритой Валуа, распространившая влияние протестантов и в столице. Парижане отрицательно относились к еретикам, что привело к появлению оппозиционных настроений. К 1572 г. действующему королю Карлу IX противостояли французские протестанты, и именно от них исходила угроза для королевской власти и католической церкви [10, с. 6-7].

В течение нескольких дней в Париже и в других городах происходили массовые убийства. Сигналом к этому послужило неудачное покушение на жизнь одного из предводителей протестантов – кардинала Гаспара Колиньи. 22 августа было совершено покушение, спустя два дня мать короля Екатерина Медичи отдала приказ закончить начатое, однако устранение кардинала привело к массовому истреблению неугодных, которых считалось порядка 30 тыс. человек [6, с. 33].

Отношение к событиям Варфоломеевской ночи в Русском царстве были неоднозначными. Государство оставалось православным и не имело отношения к католическому миру, но и оправдать действия протестантов, являющихся еретиками в глазах обеих сторон, казалось невозможным.

Обратимся к цитате из ответного письма Ивана IV германскому императору Максимилиану II, в котором возможно проследить отношение царя к событиям: «А что, брат дражайшей, скорбишь о кроворозлитии, что учинилось у Францовского короля в его королевстве, несколько тысяч и до сущих младенцев избито; и о том крестьянским государем пригоже скорбети, что такое безчеловечество Французский король над толиком народом учинил и кровь толикую без ума пролил». Из отрывка мы можем увидеть, что отношение правителя крайне отрицательно, он считает, что «несколько тысяч и до сущих младенцев избито», всё это было зря. В будущем папа Римский Григорий XIII напишет, что сам русский царь Иван Грозный осудил «бесчеловечную жестокость французского короля»[7].

Иван IV рассматривал данное событие в контексте, убийства большого количества людей «кровожадным французским королем». Целью Варфоломеевской ночи было устранение гугенотов, ослабление позиции протестантов во Франции и усиление католической церкви. Царь воспринял это событие как «бессмысленное кровопролитие» [7].

Но какое же моральное право Иван IV, прозванный в Европе Грозным, имел, чтобы осудить данные события? За что Иван IV получил прозвище «Грозный»?

Обратимся к словам виднейшего исследователя жизни царя – Руслана Григорьевича Скрынникова: «В источниках XVI века прозвище «Грозный» не встречалось. Скорее всего, царь Иван получил его, когда стал героем исторических песен»[5].

С точностью невозможно сказать откуда появилось прозвище. «Грозный» – это характеристика времени правления царя, данная ему самим народом. И даже если мы обратимся к русским традициям, то понятие «грозный» означало не страшный, не ужасный, а справедливый. Исходя из этого Иван IV получил своё прозвище не за свои поступки, а лишь после смерти и от народа.

Также мы можем обратиться к мнению историка Дмитрия Сергеевича Лихачёва. Ученый утверждал, что прозвание «Грозный», применяемое к царям, не имеет отрицательной коннотации. Оно скорее связано с идеей величия, чем с тиранией. Важно учитывать контекст: эпитет «грозный» и существительное «гроза» употребляются там, где речь идет о поддержании порядка в государстве, обязанности монарха «исправлять и удерживать» города и области, а также «устанавливать» определенные правила поведения как в монастырях, так и в мире [3, с. 159-161].

По одной из версий европейских исследователей, первый правитель, который дал Ивану IV прозвище, был крымский хан Сахиб I Герай, который назвал Ивана IV «Грозный» после неудачного нападения русской армии на Крым в 1571 г.[5].

Но по другой версии, он получил своё прозвище за события 1552 и 1556 гг. Походы, совершённые царём, были крайне успешны, чем напугали Европейские страны. Таким образом, русский царь получил прозвище не за тиранию, а за свои поступки во внутренней и внешней политике[5].

Во времена Варфоломеевской ночи Иван Грозный стал придерживаться более мирных взглядов. На это влияло несколько факторов. Во-первых, потери в Ливонскую войну, из-за чего в государстве начинаются политические и экономические трудности[8]. Сокращение торговых связей в результате войны повлияло на экономику регионов в целом, торговля и сельское хозяйство в регионах значительно пострадали, что привело к обеднению населения. В следствии этого, государь пересматривает свою политику и начинает стремиться к миру и урегулированию конфликтов.

Ещё одним фактором, который привёл к отказу от политики опричнины, является децентрализация государства. Введение чрезвычайных мер сильно ухудшило

экономическое положение многих земельных владельцев, что также создавало негативные последствия для общества. Видя всё это, царь отошёл от опричнины.

Для более полного раскрытия и сравнения событий Варфоломеевской ночи и опричнины, проведём анализ итогов и сопоставим их.

Варфоломеевская ночь, произошедшая в Париже в ночь на 24 августа 1572 года, была ужасным актом массового уничтожения французских протестантов, известных как гугеноты. По приказу короля Франции Карла IX и его матери Екатерины Медичи тысячи гугенотов подверглись жестокому нападению и убийству в течение нескольких часов. Варфоломеевская ночь имеет большое историческое значение, поскольку она знаменует собой кульминацию длительного периода религиозных войн во Франции и приводит к эскалации насилия между католиками и протестантами в Европе. Это событие стало поворотным моментом в истории французского протестантизма и оставило глубокий след в исторической памяти Франции, а также привело к появлению идеи религиозной терпимости.

Политика опричнины, проводимая царем в период 1565-1572 гг., представляла собой систему политических репрессий и террора в России. В ходе нее было создано специальное подразделение под одноименным названием, которое имело независимую власть и подчинялось непосредственно царю. Опричники обладали правом на конфискацию имущества, арест, пытки и казнь любого человека, которого царь считал подозрительным или нелояльным. Период опричнины привел к массовым убийствам, гонениям на боярство, духовенство и представителей дворянства, а также к разрушению традиционных социальных и политических структур на Руси. Период оставил незабываемый след в истории России и сформировал образ правителя Руси как жестокого и беспощадного.

Исходя из количества жертв, можно определить, насколько данные события были трагическими. Такая политика была беспрецедентной для России, ранее что-то подобное никто из царей не проводил. Из-за этого, по большей части, государство так болезненно перенесло этот период.

Количество погибших от политики опричнины составило 5-15 тысяч человек, оно включало бояр, крестьян и т.д. Данная цифра дана без учёта карательных походов, так как их точное количество не документировалось [8].

Варфоломеевская ночь же унесла порядка 30 тысяч человек, только в самом Париже, без учёта жертв в окрестностях, так как исследователи до сих пор не могут подсчитать точное количество убитых.

Варфоломеевская ночь и политика опричнины имеют некоторое сходство в своих мотивах и последствиях. Оба события были спровоцированы политическими конфликтами, приведшими к насильственному подавлению инакомыслящих. Они также имели катастрофические последствия для их стран, включая потерю человеческих жизней, разрушение социальных структур и усиление политического контроля. События стали символами насилия и угнетения, а также повлияли на формирование идей свободы вероисповедания и важности прав человека, которые стали важными темами в современной истории.

С другой стороны, количество жертв за весь период опричнины несопоставимо с числом убитых и пострадавших в период всего одной ночи во Франции. События имели и различия в причинах и последствиях. Царь Иван Грозный использовал власть в своих целях и пытался такими методами подавить любую оппозицию в стране. Его политика несоизмерима с действиями французской аристократии и королей, стремящиеся использовать религиозные разногласия в личных целях.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Грачев, А. Канун Варфоломеевской ночи / А. Грачев // Россия и мусульманский мир. – 2004. – № 4. – С. 170-174.
 2. Ле Руа Ладюри, Эмманюэль. Королевская Франция : (1460-1610) от Людовика XI до Генриха IV / Эмманюэль Ле Руа Ладюри. - Москва : Междунар. отношения, 2004. – 412 с.
 3. Лихачев, Д.С. Великое наследие // Лихачев Д. С. Избранные работы в трех томах. Том 2. – Л.: Худож. лит., 1987. – С. 3-342.
 4. Рябов, С.М., Попович, А.И. Варфоломеевская ночь 1572 г. глазами Ивана Грозного: в поисках идеала христианского правления // Герменевтика древнерусской литературы. Сборник 22 / Ин-т мировой литературы РАН; гл. ред. О.А. Туфанова. М.: ИМЛИ РАН, – 2023. – С. 492–514.
 5. Самый страшный русский царь: почему Ивана IV звали «Грозным» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyrillitsa.ru/history/191615-samyu-strashnyu-rusckiy-car-rochemu-iva.html> (дата обращения: 14.12.2023).
 6. Семикин, А.А. Уроки истории - Варфоломеевская ночь / А. А. Семикин // Ростовский научный журнал. – 2019. – № 2. – С. 30-38.
 7. Что говорил о Варфоломеевской ночи Иван Грозный [Электронный ресурс]. URL: <https://cyrillitsa.ru/history/54694-cto-govoril-o-varfolomeevskoy-nochi-iv.html> (дата обращения: 09.12.2023)
 8. Что происходило в Европе и Азии, когда на Руси правил Иван Грозный [Электронный ресурс]. URL: <https://kulturologia.ru/blogs/051020/47768/> (дата обращения: 09.12.2023)
 9. Шацкая, О.В. Влияние Екатерины Медичи на историю Франции и ее роль в событиях Варфоломеевской ночи / О. В. Шацкая // Международный студенческий научный вестник. – 2020. – № 6. – С. 39-46.
 10. Эрланже, Ф. Резня в ночь на святого Варфоломея : 24 авг. 1572 г. / Филипп Эрланже; [Пер. с фр. Усовой Т. В.]. - СПб. : Евразия, 2002. – 318 с.
- 

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

УДК 82-1/-9

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_237

ФАНФИКШН КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЛЯ МОЛОДЁЖИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Л.А. Данилова,

ученица 11 класса

МАОУ СОШ «Алексеевская гимназия г. Благовещенска»

На основе социологического исследования (опроса среди учащихся 10-11 классов) автор приходит к выводу о роли фанфикшна в современном молодёжном обществе. В статье выдвигаются предположения о благоприятном влиянии данного хобби на молодёжь и её творческий потенциал.

В определённом смысле искусство представляет собой отражение мыслей, распространённых в тот или иной исторический период. В связи с этим оно лишено статичности: новые жанры и течения искусства появляются с каждой сменой материальных, социально-политических и духовных ценностей людей. Отражением духовной составляющей современного молодёжного общества стало развитие такого творческого хобби, как фанфикшн.

В 1960-х годах сформировался термин для обозначения любительской писательской деятельности. Популярность сериала «Звёздный путь» среди молодёжи поспособствовала появлению самостоятельных произведений, написанных непрофессиональными писателями, чьей целью не являлось получение прибыли от публикации своих сочинений, и основывающихся на иных продуктах творческой деятельности. В связи с этим, в творческом пространстве появился термин «фанфикшн» (от англ. fan fiction - фанатский вымысел), который в современности зачастую заменяется собирательным выражением «фанфики»[1, с. 1].

Как явление, фанфик появился раньше термина. В качестве первой вариации фанфикшна выступают сочинения древних греков, написанные по мотивам «Илиады» и «Одиссеи» Гомера: античные авторы, такие как Софокл, Диоген и Еварет, использовали образ Ахилла из «Илиады» в своих творениях. Однако одним из самых ранних сохранившихся фанфиков принято считать «Завещание Крессиды» Роберта Генрисона. Поэма была написана до 1492 года и раскрывала судьбу Крессиды, о которой в оригинальном произведении, которым выступало сочинение «Троил и Крессиды» Джеффри Чосера, не было упомянуто. Начиная с 1532 года, произведение Генрисона печаталось как эпилог «Троила и Крессиды». Неофициальное продолжение коснулось и цикла, посвящённому Шерлоку Холмсу. Оригинальная история под авторством Артура Конана Дойла насчитывает 60 произведений, в то время как в межавторский цикл «Шерлок Холмс. Свободные продолжения» входит более 230 книг.

Самодетельность фанатов не всегда вызывала положительную реакцию у авторов произведений. Так, неофициальное продолжение романа «Хитроумный идалго Дон Кихот Ламанчский», написанное анонимом, использующим псевдоним Авельянеда, было неодобрительно встречено Мигелем де Сервантесом. В официальном

продолжении романа автор выразил своё отрицательное мнение относительно «фанфика» Авельянеды: «Для меня одного родился Дон Кихот, а я родился для него; ему суждено было действовать, мне — описывать; мы с ним составляем чрезвычайно дружную пару — назло и на зависть тому лживому тордесильясскому писаке, который отважился (а может статья, отважится и в дальнейшем) грубым своим и плохо заостренным страусовым пером описать подвиги доблестного моего рыцаря, ибо этот труд ему не по плечу и не его окоченевшего ума это дело.»

В 1980-х годах фанфики попали в СССР вместе с переводами зарубежной фантастики. Среди отечественной молодёжи, вдохновлённой «Властелином колец» Дж. Р. Р. Толкина, стали популярны работы, в которых авторы-любители широко выражали своё несогласие с сюжетом оригинала. Примерами таковых произведений, позже попавших в печать, являются «Чёрная книга Арды» Элхэ Низннах (Натальи Васильевой) и Иллет (Натальи Некрасовой), «Последний кольценосец» Кирилла Еськова и «Человек с железного острова» Алексея Свиридова.

Тяга к фанфикшну обуславливается не только влиянием вдохновения, получаемого в процессе потребления продуктов творческой деятельности, но и психическими особенностями юношеского возраста, который, согласно классификации АПН СССР от 1965 года, длится от 17 до 21 года у мужчин и от 16 до 20 лет у женщин. Данный период приходит на смену подростковому возрасту, который характеризуется Гренвиллом Стенли Холлом как «буря и натиск», поскольку подросткам свойственны эмоциональные качели: их действия импульсивны и необдуманны. Представители юношеского возраста «переросли» подростковую эмоциональную нестабильность, но переняли у них потребность, которую Эрих Фромм в своей работе «Здоровое общество» назвал потребностью в преодолении себя. Она определяется как желание подняться над пассивным и случайным существованием в «царство целеустремлённости и свободы» [2, с. 46], в том числе творческим путём.

Мы предположили, что фанфикшн, подразумевающий под собой деятельность на некоммерческой основе и сохраняющий анонимность фикрайтеров, - как называют авторов фанфиков, - является наиболее удобным и доступным для молодёжи видом творческой активности, который может удовлетворить их экзистенциальную потребность в создании чего-либо, поскольку он выступает в роли удобной сферы творческой деятельности. Эта гипотеза подкреплена высказыванием Генри Дженкинса, описывающим фанфикшн: «Эта субкультура пересекает все традиционные границы: географические и половозрастные, определяясь лишь способами потребления и видами культурных предпочтений» [3, с. 186].

Свою гипотезу мы проверили, проведя социологический опрос среди учащихся 10-11 классов. В общей сумме было опрошено 112 человек в возрасте от 16 до 18 лет, среди которых – 87 девушек и 25 юношей. По результатам опроса мы выяснили, что 50,9% респондентов знакомы с понятием «фанфикшн», 19,6% знакомы частично и 29,5% не знакомы вообще. Также опрошенным было предложено вопросы об их причастности к фанфикам, (62,5% не писали писали фанфики, в то время как 37,5% писали; читали фанфикшн 73,2% и не читали 26,8%), однако наиболее важным вопросом в нашем исследовании был о характеристике влияния фанфикшна на молодёжь. 83 респондента считают, что фанфики обладают благотворным влиянием, а 13 – пагубным. 16 человек из числа опрошенных не смогли дать ответ на наш вопрос, поскольку были незнакомы с понятием «фанфикшн».

В вопросе о проявлении благотворного влияния 71 респондент ответил, что фанфикшн развивает творческий потенциал, 51 – что помогает выработать писательский слог и 58 – что способствует началу писательской карьеры. Также опрошенные предложили и свои варианты ответов, среди которых – «способствует

становлению жизненных ориентиров», «обогащает словарный запас» и «приобщает к чтению». 28 респондентов выбрали другой вид влияния, а 3 воздержались от ответа на вопрос.

На основе результатов диаграмм мы сформулировали вывод о том, что наша гипотеза верна.

В современности потребность молодёжи в творчестве проще восполнить, поскольку с появлением и развитием интернет-пространства фанфикшн получил широкое распространение. Для фанатов того или иного продукта творческой деятельности, желающих дополнить или изменить оригинальную историю, стали создаваться различные платформы, подходящие для некоммерческой публикации своих работ. На данный момент крупнейшими сайтами для публикации фанфиков являются Книга Фанфиков (также известна как Фикбук), Fanfiction.net, Archive of Our Own (АОЗ) и Wattpad.

Таким образом, фанфикшн является наиболее удобным и доступным способом для самореализации молодёжи, что подтверждено результатами нашего социологического исследования, поскольку восполняет её потребность в творчестве, обусловленную возрастными особенностями психики, имеет некоммерческую основу и быстрое развитие специализированных платформ.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Денисова А.И. Фанфикшн, как субкультура и феномен массовой литературы [Электронный ресурс] // Аналитика культурологии: электронное научное издание 2012. № 24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fanfikshn-kak-subkultura-i-fenomen-massovoy-literatury> (Дата обращения: 13.02.2024)
2. Фромм Э. Здоровое общество / пер. с нем. Т. В. Банкетова, С. В. Карпушина. М., 2011. 480 с
3. Jenkins H. Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture. NY., 1992. 343 p.

УДК 374.33

DOI: 10.48344/22232338_2024_24_240

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МОЛОДЁЖИ С ПОМОЩЬЮ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕНТРОВ БЛАГОВЕЩЕНСКА

В.В. Разумеева,
ученица 11 класса
МАОУ «Алексеевская гимназия г. Благовещенска».

Молодёжь, как демографическая группа, составляет большую численность среди населения страны и, таким образом, является основным оплотом для формирования будущей страны. Ввиду этого, одной из целей государства является непосредственное влияние на социализацию молодых людей, которые способствуют сохранению национальных традиций, а также развивают и направляют политику страны. Культура, в свою очередь, играет большую роль в национальной безопасности России, так как именно особенности социокультурного развития влияют на основные показатели жизни, состояния духовного развития общества. Ценности людей, вырабатываемые в процессе приобщения к жизни страны, направляют дальнейшие тенденции её развития. Сплочённое население, объединённое схожим мировоззрением, способствует укреплению связей с исторически-культурным наследием, а, соответственно, и людьми внутри государства. Однако, в процессе приобщения к культуре страны, необходимо учитывать современные тенденции развития и особенности нового поколения, одной из которых является быстрое внедрение в свою жизнь информационных технологий. Единое сетевое пространство является полем для изучения мира, в частности для молодёжи, которой данный формат наиболее удобен. Также необходимо учитывать желание самовыражения молодых людей, способность к генерированию идей которых отличается новизной и смелостью ввиду их мобильности и восприятию современности. Таким образом, в регионах и городах России повсеместно создаются центры и организации, дающие возможность осуществления творческих возможностей и реализации потенциала.

Одной из площадок для воплощения своих идей в Благовещенске является арт-пространство «Пушкарёв», основанное Евгением Васильевичем – руководителем Амурского медицинского колледжа и нескольких частных медучреждений. Частная галерея, расположенная в Доме художника, помимо того, что собирает в себе художественные работы амурских творцов, также проводит музыкальные вечера, выставки работ Союза художников, просмотры фильмов, даёт возможность показывать спектакли с новаторским прочтением любимой классики. Например, такой постановкой является «Ромео и Джульетта» Захара Майстренко. Помимо этого, большую популярность получил и другой спектакль, поставленный совместно с театром «Душа» «Сон Маяковского». Постановка рассказывает о пути человека, отвергавшего все устойчивое и признанное, который в итоге стал литературным классиком. Так, «Пушкарёв» является местом освещения нового искусства, которое совмещает в себе историческое и культурное достояние прошлых лет и находит в этом актуальность, рассказывая историю в современной интерпретации.

Несмотря на то, что галерея является частной, она находит поддержку в лице государства. С появлением Пушкинской карты посещение кинотеатра, театра,

танцевальных и музыкальных концертов стало проще. Благодаря билетам, купленным на предоставленные средства, число тех, кто приобщается к культуре, увеличилось. Проект, получивший реализацию в 2021 году, находит применение не только в частных организациях, открывающих возможности для молодых людей и знакомящих неприобщённых к непосредственной реализации творческих возможностей людей, а наблюдателей его – зрителей.

В Благовещенске существует такое выставочное пространство, как «Выставочный зал», где посетители могут познакомиться с картинами амурских авторов и крупными проектами из других регионов. Стоит понимать, что зал не только место для демонстрации изобразительного искусства, но и культурно-образовательный центр. Посетители могут поучаствовать в проводимых мастер-классах, послушать лекции ведущих российских искусствоведов и кураторов выставочных проектов, также посетить творческие мероприятия: музыкальные встречи, литературные салоны. Так, в литературном перформансе по произведениям учёного и защитника русской культуры Дмитрия Лихачёва участвовали артисты театра-студии «Грим».

Местом сбора любителей не только литературы, но и молодёжной инициативы является библиотека искусств. Будучи всегда ориентированной на подрастающее поколение она совмещает в себе как библиотеку, так и литературный сквер, в котором проводятся разные мероприятия – от чтений до кинопросмотров. Другой библиотекой, в которой расположен читальный зал и место для инициатив, является областная научная библиотека имени Н. Н. Муравьева-Амурского. В ней расположено первое в Амурской области пространство коллективной работы «Точка кипения» – национальная площадка для обмена знаниями и опытом представителей научной деятельности, предпринимателей, госслужащих, общественников, школьников и студентов. В пространстве коллективной работы обсуждаются проекты, направленные на развитие региона с учётом высоко технологичности и требующие новых кадров с иным уровнем подготовки. «Точка кипения» образует единое пространство, которое совмещает представителей разных сфер, выявляет лидеров, которые в дальнейшем смогут обеспечить качественное развитие Амурской области. Показательным является привлечение 20 тысяч участников за 2023 год. Помимо этого, благодаря выставке-конкурсу «АмурТехно», где жители города представили свои разработки в сфере медицины, логистики, робототехники и не только, появился Центр поддержки инноваций, помогающий изобретателям и командам в получении грантов и продвижении проектов[2]. Также сборы проводят молодёжные объединения, участники всероссийских конкурсов, как «Большая перемена», они выступают активистами и представляют регион. Библиотеки города становятся местами притяжения творческой и инициативной молодёжи.

Благодаря представительнице активной молодёжи Благовещенска при поддержке правительства Амурской области появился молодёжный центр. Дарья Фадеева – руководитель проекта «Молодёжный гараж» – предложила на одной из встреч мэру города идею создания центра, инициатива воплотилась уже через два месяца[1]. Гараж – разноформатное пространство, где одновременно может вестись как творческая, так и научная деятельность. Там присутствует современное оборудование, новая оргтехника, удобные пуфы и кресла мешки.

Заинтересованными лицами в развитии культуры молодёжи выступают не только представители младшего поколения, но и государство. Так, по поручению Президента РФ в рамках национального проекта «Культура» с целью обеспечения доступности образования в сфере культуры и искусства, реализуемого на базе новых технологических и цифровых решений с конца августа 2022 года было открыто 17 школ креативных индустрий в Ханты-Мансийском автономном округе, республиках

Марий Эл, Башкортостан, Хакасия, Татарстан, Тыва, Мордовия и Бурятия, Томской, Астраханской, Магаданской, Самарской, Белгородской, Калининградской, Тульской, Липецкой и Амурской областях[4][5]. Учащиеся, проходя двухгодичное обучение, могут получить дополнительное образование, осваивая фотопроизводство, видеопроизводство, дизайн, звукорежиссуру и звуковой дизайн, электронную музыку. Подтверждением качественной реализации творческого потенциала молодёжи в таком учреждении Благовещенска стало полученное от руководителя проекта – Ростислава Азизова интервью, проведённое 22 февраля 2024 года, представленное ниже.

— как руководитель проекта, что вы можете сказать о молодёжи в культуре?

«Молодёжь сейчас действительно очень развита. Наша организация, входя в определённую культурную сферу, создаёт концертные программы, мы задействуем музыкальное направление в этом. Особенно пытаемся развивать современную электронную музыку и звукорежиссуру, вокальные номера, совмещаем это с хореографией, где удаётся. Говоря о молодёжи, стоит сказать, что молодёжь сейчас готова работать в современном ритме. Радует то, что молодые люди готовы интерпретировать народную музыку. Например, совмещение вокальных номеров с электронной музыкой, когда что-то, давно забытое, всем известное, предстаёт в новом виде».

— что вы можете привести в качестве примера влияния организации на развитии творческих способностей у молодёжи?

«Наша самая главная задача молодёжь приобщить к культуре любыми способами. Как пример: всем известное стихотворение Пушкина «У лукоморья дуб зелёный», которое все мы знаем с детства, мы соединили с иностранной музыкой группы «Imagine Dragons» в рамках поддержки федерального проекта «Пушкинская карта». С помощью наложения электронной музыки на литературный текст мы получили современную интерпретацию классического произведения. Также и со стихотворением «К***» («Я помню чудное мгновенье...») Пушкина и песней Султана Лагучева «Горький вкус». Таким образом, не только зрителю становишься интересен продукт, но и детям прочтение Пушкина в таком виде. Так можно показывать культуру в современном искусстве».

— что на счёт вашего соединения народных танцев и музыки?

«Это история больше о взаимодействии поколений: в ансамбле «Росстань» люди от 40 лет поют, ребята 16-17 лет из хореографического ансамбля «Мы» танцуют, а исполняют музыку, например, ребята которым 13-14 лет. В номере «Колесо» мы показали русский быт с помощью стилизованной народной хореографии, взяли песню Бабкиной «Ковано колесо», изменив в ней ноты и добавив электронной музыки, и получили интересную постановку, за которой интересно наблюдать зрителю».

— участвовала ли ваша организация в российских проектах? На каких концертных площадках вам удалось побывать?

«Самая большая площадка, на которой выступали дети креативной школы индустрий, – это главная сцена ВДНХ в рамках международного форума-выставки «Россия». В ноябре мы открывали культурную программу нашего региона, возили программу «Этно-амурский стиль», в которой также были народные песни в современной обработке. Также мы участвуем в различных конкурсах, например, «ШКИ мюзик» является лауреатом I степени в международном конкурсе. Тогда мы были в Липецке с номером «У лукоморья дуб зелёный».

— можете сравнить детей первого года в прошлом году и в этом? Что изменилось?

«Радует, что пришедшие два года назад дети, которые никогда в жизни не держали в руках камеры, музыкальные инструменты, сейчас стали совсем другими: они

играют, ничего не боятся, предлагают классный и интересный продукт. Если раньше мы, как педагоги, предлагали что-то детям сделать, то сейчас дети приходят и говорят: «Мы сделали». Радует, что они открыты к экспериментам и готовы сами экспериментировать. Мы, взрослые, не всегда способны на них, так как, в большинстве случаев, следуем стандартам, в отличие от детей, которые не боятся».

— Что вы можете сказать о культуре как способе интегрирования культур и установлении дружеских отношений с другими странами?

«Ну, конечно, у нас есть братья наши, с которыми мы сотрудничаем, – Китайская Народная Республика, тем более, сейчас, когда границы открылись, они частые гости у нас. Недавно был концерт российско-китайской дружбы, где мы совмещали ансамбль «Мы» и вокалистов из Китая. Также есть большой международный проект «Ярмарка культуры и искусства», проводящийся на двух берегах: в России и в Китае.

Раньше, конечно, мы чаще взаимодействовали, отправляли своих артистов, а их артисты приезжали к нам. Сейчас это все сложнее. Однако, в любом случае, мы стараемся поддерживать эту связь. Такие концерты очень популярны среди зрителей – полные залы. Люди приходят, им интересно посмотреть на культуру соседнего государства, тем более, когда спустя большой промежуток времени китайцы на нашей сцене способны удивить, хотя лет 5 назад это было доступно всегда.

Китайцы готовы работать, мы готовы сотрудничать и придумывать что-то новое. Тем более, сейчас в России по указу президента РФ объявлены годы дружбы с Китайской Народной Республикой, а в Китае эти два года – годы дружбы с Россией [3]. Хочется показывать в своих номерах связь поколений, но и взаимоотношения с другим государством. Тем более, нас объединяет как река Амур, так и история».

Таким образом, нами было изучено развитие национальных ценностей и творческих способностей у молодёжи с помощью культурных центров Благовещенска. Данные центры работают в следующих направлениях: художественное искусство, театр, наука, медиа коммуникационные технологии и другие. Они имеют перспективы развития, так как подобные организации набирают популярность, а их посещение становится толчком к саморазвитию детей, внедрению их в культурные профессии и активистскую деятельность. Помимо этого, эта деятельность получает поддержку от государства, являясь важной составляющей национальной политики по развитию культуры молодёжи, тем самым создавая единое культурное и духовное пространство. Так происходит сплочение народа, которое в рамках отношений с другими государствами, играет важную роль. Люди, выступая с едиными идеалами и ценностями, обмениваются культурами и укрепляют отношения с разными странами. В этом ключе молодёжь и различные центры развития творческих способностей выступают мостом в установлении связей.

Список источников, литературы и электронных ресурсов:

1. Amur.life– Благовещенка Дарья Фадеева победила в молодежном грантовом конкурсе [Электронный ресурс]. URL: <https://www.amur.life/news/2022/05/31/blagoveschenka-darya-fadeeva-pobedila-v-molodezhnom-grantovom-konkurse?ysclid=lsyfnd2ews940073808> (Дата обращения 23.02.2024).
2. Амурская правда – В Благовещенске «Точка кипения» провела почти 900 мероприятий за год [Электронный ресурс]. URL: <https://ampravda.ru/2024/01/21/v-blagoveshchenske-tochka-kipenija-provela-pochti-900-meroprijatijj-za-god> (Дата обращения 23.02.2024).

3. Интерфакс– Путин распорядился провести Годы культуры России - Китая в 2024-2025 гг. [Электронный ресурс] URL: <https://www.interfax.ru/russia/938947> (Дата обращения 23.02.2024).
4. Министерство культуры Российской Федерации – В России открылись 17 школ креативных индустрий [Электронный ресурс]. URL: https://culture.gov.ru/press/news/v_rossii_otkrylis_17_shkol_kreativnykh_industriy/ (Дата обращения 23.02.2024).
5. Министерство культуры Российской Федерации – Национальный проект «Культура» [Электронный ресурс]. URL: <https://culture.gov.ru/about/national-project/about-project/> (Дата обращения 23.02.2024).

Чтения памяти профессора
Евгения Петровича Сычевского:
сборник докладов.
Выпуск 24

Учредитель ФГБОУ ВО «БГПУ»

Ответственный редактор Д. В. Кузнецов

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 01.04.2024 г.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 28,6 Уч.-изд. л. 15,9
Тираж 30 экз. Заказ № 3388

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 в 2024 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