МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)
ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ имени А.П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

ВЕСТНИК Таганрогского института имени А.П. Чехова

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 1 / 2023

Журнал издается с 2006 года
С 2015 года журнал издается в электронной версии
http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi

ISSN 2225-501X
e-ISSN 2306-2037

Редакционная коллегия:

А. Ю. Голобородько (главный редактор),
А. А. Волвенко (заместитель главного редактора),
Х. Бак (Турция), И. Горетить (Венгрия), К.Р. Нургали (Казахстан),
М. Саньоль (Франция), О. Сюч (Венгрия),
Т.М. Субботина, Л. В. Быкасова, О. В. Кравченко, Т. Д. Скуднова,
Д. В. Стаханов, М. П. Целых, В.С. Анохина, И.А. Тюшнякова, С.А. Фирсова

Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – Таганрог, 2023, № 1. – 555 с.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные преподавателями, магистрантами и студентами Таганрогского института имени А.П.Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ), преподавателями ЮФУ, РУДН, ЕГУ им. И.А. Бунина, МГТУ им. Г.И. Носова, ГОУК ЛНР «ЛГАКИ им. М. Матусовского», Ингушского государственного университета, ЧОУ ВО ТИУиЭ, Тверского государственного университета, а также учителями школ Ростовской области.

Журнал рассчитан на научных сотрудников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов старших курсов.

Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.
2023. № 1. 555 с.

Оглавление

Раздел I. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ ... 10

Аверьянов А.В., Гордиенко Р.А.

РОЛЬ КИТАЯ В СОВРЕМЕННЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЯХ: ОТ РЕГИОНАЛЬНОЙ ГЕГЕМОНИИ К ГЛОБАЛЬНОМУ ЛИДЕРСТВУ ... 10

Белова А.В., Дейнеко С.С.

СТРАТЕГИИ ВЫЖИВАНИЯ ЖЕНЩИН В УСЛОВИЯХ ХОЛОКОСТА (НА ОСНОВЕ ПИСЕМ С ОККУПИРОВАННОЙ ТЕРРИТОРИИ СССР) ... 19

Волвенко А.А., Илюткина А.А.

ДОНСКОЕ КАЗАЧЕСТВО И ИНОГОРОДНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПЕРИОД XVIII СТОЛЕТИЯ ... 25

Волвенко А.А., Панин К.С.

ОБ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ СОСТАВЕ НАСЕЛЕНИЯ СЕВЕРНОГО ПРИАЗОВЬЯ ПО ПЕРЕПИСИ 1897 ГОДА И МАТЕРИАЛАМ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТОГРАФИИ XIX СТОЛЕТИЯ (К ВОПРОСУ О «РУССКОМ ПРИАЗОВЬЕ») ... 30

Волвенко А.А., Саркисян А.Г.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ВОПРОС КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ В.И. ЛЕНИНА ... 38

Волвенко А.А., Саркисян А.Г.

КОНЦЕПЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОПРОСА В РАБОТАХ И.В. СТАЛИНА: АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ... 44

Гуров М.И., Скляренко Т.В.

ПОВСЕДНЕВНЫЕ ПРАКТИКИ СОВЕТСКОЙ КОЛХОЗНИЦЫ В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1960-Х – НАЧАЛЕ 1980-Х ГГ. (НА ПРИМЕРЕ ХУТОРА КРАСНАЯ ГОРКА) ... 52

Гуров М.И., Щебуняев И.С.

«ОБЩЕСТВО ИСТИННОЙ СВОБОДЫ» КАК ПОПЫТКА СТРУКТУРИРОВАНИЯ ТОЛСТОВСТВА В КОНТЕКСТЕ НАЧАЛА ФОРМИРОВАНИЯ СОВЕТСКОГО СОЦИУМА В 1917 – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-Х ГГ. ... 58

Качевский П.С., Джакели А.Э.

СРЕДНЕВЕКОВЫЕ ДОСПЕХИ ИЗ РАСКОПОК ПОГРЕБАЛЬНОГО КОМПЛЕКСА 1361 ГОДА В ВИСБЮ (ШВЕЦИЯ): ПОПЫТКА АНАЛИЗА И ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ... 70

Королёва Г. И., Гулик С. В.

ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ НАСЕЛЕНИЯ ВОРОШИЛОВГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ В ПЕРИОД ОККУПАЦИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ ... 80

Кузьминова О.А.

ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ В СИСТЕМЕ ОБНОВЛЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ... 87

Вырсков Е.О., Култышев П. Г.

БОЛГАРИЯ КАК ВЕКТОР РОССИЙСКОЙ ДИПЛОМАТИИ ПЕРЕД ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНОЙ ... 90

Мельникова А.Р., Котлярова О.А.

ВОЛОВСКИЙ РАЙОН ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 100

Мержоев Б.И., Долгиева М.Б.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ФОРМИРОВАНИЙ В ХОДЕ МАЛГОБЕКСКОЙ ОПЕРАЦИИ В 1942-1943 ГГ. 106

Мосейкина М.Н., Воробьев А.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПЛАНЫ НАЦИСТСКОГО РУКОВОДСТВАВ ОТНОШЕНИИ РЕГИОНА КАВКАЗ 108

Потёмкина М.Н., Храмшина Ю.Н.

СТРОИТЕЛЬСТВО ТРАМВАЙНЫХ ЛИНИЙ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ НА ПРИМЕРЕ ТРАМВАЙНОЙ ЛИНИИ ЧЕЛЯБИНСК-КОПЕЙСК 112

Прокофьева Е.В., Фастовецкий А.Е.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В ЭПОХУ НЭПА 117

Смирнов И.Н., Галунов И.А., Хитрикова Т.Г.

МОНАШЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАТОЛИЧЕСКОЙ ЕВРОПЫ В СРЕДНИЕ ВЕКА 125

Смирнов И.Н., Зайцева Ю.Ю.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ДРЕВНИХ ОБЩЕСТВАХ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА 138

Трапш Н. А., Слободенюк А.Б.

УПАДОК КОРОЛЕВСКОЙ ВЛАСТИ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ В ПОЛЬШЕ ПРИ АНЖУЙСКОЙ ДИНАСТИИ В 70-80-Е ГОДЫ XIV ВВ. 144

Трофимов П.В.

КАНОНИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЛИЧНОСТИ АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ 152

Раздел II. ПРАВО 159

Агафонова Т.П., Магомедханов Р.Г., Шляхтин М.Ю.

ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ И ЗАЩИТЫ БЕЗРАБОТНЫХ ГРАЖДАН В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 159

Агафонова Т.П., Коженко Я.В., Зинченко Я. И.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ И ПЕРЕМЕН 165

Гдалевич И.А., Ващенко Д.А.

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХВ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 175

Гдалевич И.А.

ПРАВОВЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИИ 178

Коженко Я.В. , Лихолетова Н.В., Жорницкая Е. А.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ В АРХИТЕКТУРЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ 181

Коженко Я.В., Лихолетова Н.В., Шиндяпина А.А.

ПРЕСТУПНОСТЬ КАК УГРОЗА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВОЙ

АСПЕКТ 190

Курилкина О.А., Магомедханов Р.Г., Пономаренко С.И.

ПОНЯТИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ И ЗНАЧЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОКУРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 198

Курилкина О.А., Пашковский П.В., Хоменко С.М.

ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ И ВИДЫ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ПЛАТЕЖА 204

Макаренко С.Н.

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ НА ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЮРИДИЧЕСКИ РЕЛЕВАНТНЫХ СИТУАЦИЯХ 211

Сердюкова Ю.А., Тимофеенко В.В.

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ КОРРУПЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ – СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ 218

Стеценко В.В.

АНТИКОРРУПЦИОННОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ КОРРУПЦИИ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ 226

Тимофеенко В. А.

ФИЛОСОФСКО–ПОЛИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 231

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА 237

Веселая А.А.

СИТУАЦИОННОЕ ЗАДАНИЕ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 237

Веселая А.А.

НЕТРАДИЦИОННЫЙ УРОК «УВЛЕКАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ» 241

Войченко В.М., Попко Н.Н.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА 245

Голобородько А.Ю., Голобородько И.Э., Склярова О.В.

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИКИ ПОНИМАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА: К ВОПРОСУ О РОЛИ ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СУВЕРЕНИТЕТА РОССИИ 253

Гурдаева Н. А., Железогло Т. И.

ПЕРЕСКАЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 260

Демонова Ю.М., Каракешишян А.А., Мирозизьян М.И.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПУТЕМ АКТИВИЗАЦИИ МЕНТАЛЬНЫХ СХЕМ ПРИ ПОМОЩИ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНАЙЗЕРОВ 267

Донских С.А., Дмитриева О.С.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-х – 11-х КЛАССОВ 274

Жусова М.С., Кобякова Г.Н.

МОБИЛЬНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ «МОЙ ДИАЛОГ» КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ 284

Занина Т.Н., Кибенко Е.И., Лебединская И.Г.

ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП 291

Иванова Д.Д., Фирсова Е.В.

ПРИМЕНЕНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 295

Казанцева Е.В., Рытикова А.В., Колесов А.О.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ФАКТОРА ЭМОЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ РАССТРОЙСТВПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ 301

Кликушина Т. Г., Погорелова Д.А.

МЕТОДИКА БУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ 307

Королькова В. В., Маликова Е. Н., Бурок Т. Э.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 319

Площенко К.А., Кравец О.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ 323

Куклина Т.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 326

Куликов В.П., Парамонова М.А.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 331

Куликов В.П., Сибилева Т.И.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 341

Купрюхина К.В., Кравец О.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 351

Липовая О.А., Розина Л.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ АДДИКЦИИ 357

Макарова Н.В., Куценко Е.С.

ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЫКА ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РАЗНЫХ ТИПОВ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 359

Макарова Н.В., Кропотова А.О.

ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 367

Макарова Н.В., Нигматуллина А.А.
ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ..... 373
Мищенко В.И., Домащенко А.А.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ АГРЕССИВНЫМ СОСТОЯНИЕМ 383
Мышева Т.П.
СУЩНОСТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ..... 388
Павленко Л.Г., Логвиненко В.А.
ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ВИДЕОФИЛЬМОВ 394
Савченко М.Б., Занина Т.Н.
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 398
Стеценко И.А.
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 402
Стеценко И.А., Брезгулевская Л.Н.
ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ЛИЧНОСТЬЮ И ГРУППОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 405
Сухоненко А.С., Кравченко О.В.
КОНТЕКСТНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ..... 409
Ткачук П.В., Занина Т.Н., Савченко М.Б. 416
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 416
Филиппова О.Н., Плахоткина А.Ф.
ЛОГОРИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ 424
Филиппова О.Н., Мельникова Е.Г.
ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ..... 431
Филиппова О.Н., Писмаркина А.А.
СПЕЦИФИКА ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ..... 438
Фирсова Е.В., Поцелуева А.В.
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МАТЕРИАЛАМИ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА 445
Хало П.В., Бегун О.В., Головушкина Д.О.
РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ С УЧЕТОМ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ФОРСАЙТ-ПРОЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ 449
Хвалебо Г.В., Сыроваткина И.А., Лебединская И.Г., Канурный А.А.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-

СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ 454

Шолохов А.В., Сердюкова Ю.А.

НОВЫЙ СПЕЦИАЛИТЕТ И МАГИСТРАТУРА В «ПОСТБОЛОНСКОЙ» РЕКОНСТРУКЦИИ ПАРАДИГМЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 462

Раздел IV. ФИЛОЛОГИЯ 468

Букаренко С.Г.

ВЕРБАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ФУНКЦИЙ МНОГОТОЧИЯ 468

Бурок Т.Э.

РЕФЕРЕНЦИЯ И ПОРЯДОК СЛОВ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ В СИНХРОННО-ТИПОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 477

Бутырина Л.Н.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ А.П.ЧЕХОВА «ТРИ ГОДА») 483

Головнева В.А., Субботина Т.М.

ТРАНСФОРМАЦИЯ "МИФ - АНТИМИФ" В РОМАНЕ Е. ЗАМЯТИНА «МЫ» 488

Демонова Ю.М.

КОНЦЕПТ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПОНЯТИЕ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ: СТРУКТУРА И МЕТОДИКА ОПИСАНИЯ 492

Ким Н.М.

ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННЫЙ ЭЛЛИПСИС В ТЕКСТАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.П. ЧЕХОВА 500

Липовая О.А.

ЯВЛЕНИЕ АВТОРИЗАЦИИ В СЛОЖНОМ СИНТАКСИЧЕСКОМ ЦЕЛОМ С ИЗЪЯСНИТЕЛЬНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ 507

Пальмова Е.А.

ЛИМЕРИК КАК МАЛАЯ СТИХОТВОРНАЯ ФОРМА И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ 509

Щитова Н.Г.

ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ, СЕРИАЛОВ И МУЛЬТФИЛЬМОВ С ИМЕНАМИ ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ 515

Яковлева О.А., Мазуренко М.В.

РОЛЬ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ПОРТРЕТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА В.В. НАБОКОВА «МАШЕНЬКА» 520

Раздел V. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ 524

Селюнина Н.В., Трофименко Д.А.

ВЛИЯНИЕ КОНТРРЕФОРМАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ИСКУССТВА БАРОККО 524

Тимофеенко В.А., Шмидько Г.А., Шмидько Т.Г.

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТЕРИАЛОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА 527

Тимофеенко В.А., Щенников В.В.
ФИЛОСОФСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 534
Хало П. В., Сыроваткина И. А., Наумов С. Б.
ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОГНИТИВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 539
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 547
ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАТЕЙ АВТОРАМИ В ЖУРНАЛ 552
ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЕЙ 554

Раздел I. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

А.В. Аверьянов, Р.А. Гордиенко

РОЛЬ КИТАЯ В СОВРЕМЕННЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЯХ: ОТ РЕГИОНАЛЬНОЙ ГЕГЕМОНИИ К ГЛОБАЛЬНОМУ ЛИДЕРСТВУ

Аннотация. В данной статье последовательно рассмотрены ключевые аспекты внешнеполитической стратегии Китайской Народной Республики по конструированию системы международного лидерства в политических, экономических аспектах, а также в рамках политики «мягкой силы». В рамках данной работы рассмотрены взаимоотношения Китая со своими главными партнерами, а также проблематика становления Китая в качестве новой сверхдержавы.

Ключевые слова: Китай, экономические инициативы Китая, США, Россия, Юго-Восточная Азия, геополитика, региональные интеграции, COVID-19.

A.V. Averyanov, R.A. Gordienko

CHINA'S ROLE IN MODERN INTERNATIONAL RELATIONS: FROM REGIONAL HEGEMONY TO GLOBAL LEADERSHIP

Abstract. This article consistently examines the key aspects of the foreign policy strategy of the People's Republic of China on the construction of a system of international leadership in political, economic aspects, as well as in the framework of the policy of "soft power". Within the framework of this work, China's relations with its main partners are considered, as well as the problems of China's formation as a new superpower.

Key words: China, China's economic initiatives, USA, Russia, Southeast Asia, geopolitics, regional integrations, COVID-19.

Китайская Народная Республика – одно из ведущих мировых государств, абсолютный лидер в рамках темпов политико-экономического развития и, безусловно, в настоящее время в полной мере может называться одним из претендентов на мировое лидерство. В то же время можно выделить, что политико-экономическое положение Китая на текущий момент существенным образом осложнено различными аспектами проблематики обеспечения собственной региональной гегемонии в рамках концепции многополярности в международных отношениях. В рамках данной статьи предполагается рассмотреть ключевые геополитические и геостратегические позиции КНР на текущий момент, проследить историю изменения политики Китая от ориентированной на региональное превосходство к вопросам непосредственного конструирования нового глобального миропорядка.

В рамках теоретической базы исследования необходимо обратиться к фундаментальным научным трудам, посвященным вопросам региональной и глобальной гегемонии, лидерства, вопросам поддержания мира и безопасности в рамках современной системы региональных международных отношениях. В данной работе подобной теоретической базой может служить монография Б. Бузана и О. Вейвера «Регионы и державы: структура международной безопасности» [11] в рамках теоретической концепции Копенгагенской школы исследователей безопасности, озаглавленной как «Теория комплекса региональной безопасности». В рамках данной программы исследуется вопрос региональной проблематики распространения влияния сверхдержавами, изучаются региональные минисистемы, вопросы трансформации международных отношений на региональном

уровне и перспективы выхода регионального комплекса международных отношений в глобальную политику в рамках ключевой парадигмы системы многополярного мира.

Прежде чем рассматривать Китай полноценным мировым лидером, стоит обратить внимание на теоретическое содержание концепции лидерства как таковой, которая включает в себя несколько основных компонентов, а также рассмотреть их реализацию на примере самой Китайской Народной Республики. В рамках данных концепций можно выделить следующие компоненты:

- стратегическая власть, которую иногда называют «тотальной государственной властью» в Китае;
- фактор привлекательности политических и экономических институтов, а также идеологических структур того или иного государства, что в Китае реализуется прежде всего посредством продвижения собственных геоэкономических и социокультурных инициатив;
- способность страны представить приемлемые идеи остальному миру.

И наконец, четвертый фактор заключается в том, что у государства, претендующего на абсолютное мировое лидерство, должны быть союзники в реализации и продвижении политики руководства страны [14].

В данном ключе для Китая приемлем подход, который сочетает две данные геостратегические концепции посредством системы сдержек и противовесов, в рамках которой ключевой целью Китая становится сохранение баланса сил в мире при теневой роли самого Китая [8]. Именно в рамках данного стратегического подхода Китай начиная с 2010-х годов и по сегодняшний день планомерно реализует свою концепцию глобального лидерства, которая в полной мере «выросла» из аналогичного регионального лидерства. В то же время важно понимать, что в настоящее время ряд политических аспектов не позволяет Китаю говорить о том, что в рамках регионального лидерства им уже были решены все ключевые направления в данном вопросе, что по факту может означать, что КНР в настоящее время должен обращать внимание не только на глобальные императивы, но и концентрироваться на том, что по факту находится у самых его границ [2].

Китайская внешнеполитическая стратегия: аспекты глобального лидерства

В течение многих лет термин «подъем Китая» служил ключевым, определяющим маркером для описания современной истории Китая: его рост от слабой бедной страны к богатой, могучей и гордой мировой державы; от маленького актора на мировой арене до одного из самых главных игроков, заявляющих свои права на международное лидерство. Независимо от истории и политики этого термина, факт заключается в том, что он больше не отражает и не передает сегодняшнюю реальность Китайской Народной Республики. Если говорить более приближенно к современной ситуации, международное сообщество в настоящий момент наблюдает уже не подъем Китая – говоря простым языком, он уже поднялся. Независимо от показателей (ВВП, технологические инновации, региональное и глобальное влияние), Китай находится на вершине или очень близко к вершине мирового рейтинга супердержав [8].

В таком случае перед китайским правительством возникает вполне резонный вопрос – как именно Китаю действовать в новом мире и как ему использовать тот невероятный потенциал, который был им получен на начало 2020-х годов? Или, говоря более технически, какую глобальную стратегию он должен принять для продвижения и защиты своих национальных интересов в мировом порядке, определенном в значительной степени все еще сохраняющейся гегемонией Запада во главе с Соединенными Штатами в отношении мировой политики, экономики и культуры?

В период начала экономического и политического роста Китая Пекин принял стратегию, которая основывалась на философии китайского лидера Дэн Сяопина, которая выражалась в тезисе: «Смотри спокойно; защищай свою позицию; веди себя спокойно; скрывай свои навыки и жди; будь хорошим, оставаясь сдержанным; и никогда не претендуй на лидерство». На тот момент это была стратегия создания политического пространства, в котором Китай мог бы подняться в качестве крупной региональной державы, не вызывая негативной реакции со стороны США [7] – на тот момент абсолютного и беспрекословного мирового лидера. Однако сейчас большинство исследователей и обывателей, вкупе с политическими элитами по всему миру, в полной мере осознают, что это время уже прошло. Задача, стоящая сегодня перед лидерами Пятого поколения

Коммунистической партии Китая, заключается в том, как использовать новую силу Китая для обеспечения и продвижения интересов своего государства – причем, сделать это в мире, в котором по-прежнему доминируют Соединенные Штаты Америки, чей статус в отношении Китайской Народной Республики до сих пор колеблется между понятиями «партнер» и «соперник» [21].

Текущая стратегия, уже окончательно реализованная Китаем, подразумевает собой абсолютную региональную гегемонию. Данная стратегия подразумевает, что китайская дипломатия должна сосредоточиться на своей непосредственной периферии и, чуть более амбициозно, на своем общем евразийском «соседстве». Главная цель данной стратегии – обезопасить себя от ситуации, в которой развитие и национальная безопасность Китая будут поставлены под угрозу. Поэтому современный Китай выступает за энергичные усилия – многосторонние, если это возможно, односторонние, если это необходимо – для сохранения целостности региональной карты [9] (особенно в вопросах Тайваня и Тибета) и в вопросах формирование Индо-Тихоокеанского регионального порядка в более широком смысле. Это стратегия, которая прежде всего опирается на тот непреложный факт, что Китай, как и любая великая держава, должен защищать свой собственный регион влияния, особенно в ситуации, когда в настоящее время главный конкурент КНР в лице Соединенных Штатов все более активно включается в развитие своей стратегии «Индо-Тихоокеанского пространства», в рамках которой гегемония Китая в данном регионе ставится под сомнение и даже под угрозу [8].

Параллельно с этим важно понимать, что на одной региональной гегемонии Китай остановиться не сможет. Прежде всего это связано с тем, что Китай является наследником тысячелетней цивилизации, которая была доминирующей экономической, военной и дипломатической силой в ее мире до XVI века. Это мотивирует текущие власти КНР, а также народ страны вернуть Китай в свое естественное положение в центре мирового порядка, только на этот раз в центре такого мирового порядка, который по своей природе является по сути общепланетарным. Такой подход прежде всего несет в себе перспективу серьезных политических и экономических потрясений с негативными последствиями для Китая, Евразии и всего мира. Поскольку власти Китая хорошо понимают данный фактор, для них эта стратегия все-таки – не более чем возможность, или только далекий взгляд в будущее [20].

Именно поэтому современная внешнеполитическая стратегия КНР в большей степени базируется на иных целях – прежде всего вопроса построения многополярной системы международных отношений в мире при возможности экономического доминирования со стороны Китая. Таким образом, главной целью китайской стратегии становится прежде всего создание и поддержание баланса сил между великими державами, равновесия, в котором ни одно государство не доминирует и которое сводит на нет усилия любого гегемона, который стремится доминировать в данном ключе прежде всего с политической точки зрения [9]. По логике стратегических воззрений лидеров современной КНР, в такой системе государства должны постоянно принимать меры по поддержанию равновесия, то есть противостоять гегемонистским действиям одного из них и возвращать любое государство, временно достигшее гегемонии в рядах обычных великих держав. В данном ключе можно говорить о том, что именно данная стратегия – основа современной политики Китая, ввиду которой КНР открыто не выступает против какого-либо из региональных лидеров, а напротив – ищет с ними сотрудничества и улучшает его в самых разных сферах. Лучшими примерами этому могут быть государства БРИКС (в особенности Россия и Индия), Иран, Турция и другие крупные игроки в своих регионах. В данном ключе лишь США оказывается «врагом» Китая, что, по сути, не дает возможности Соединенным Штатам создать работающую и эффективно функционирующую коалицию держав, направленную на противостояние Китаю – поскольку все крупные региональные игроки в данном ключе заинтересованы в углублении отношений с Китаем. Исключение может составить лишь Япония, ввиду чего США наращивает собственный потенциал взаимодействия с данным государством, а также с Южной Кореей для того, чтобы иметь перспективных союзников в важном для КНР Азиатско-Тихоокеанском регионе [15].

Один из способов для КНР в вопросе реализации своей вышеупомянутой стратегии – стратегия, в которой великая держава использует привилегированные региональные державы для

сдерживания роста государств, которые могут быть враждебны региональному или глобальному господству. Хотя это может включать официальные или неофициальные отношения, предварительное развертывание военных структур и другие аналогичные меры сотрудничества и противостояния, это не значит, что для Китая актуальным будут попытки военного давления на тех или иных игроков на международном пространстве. В данном ключе в качестве стратегической идеи намного больше используется отказ от дислокации вооруженных сил на суше в пользу распределения активов, которые могут быть использованы для дислокации в случае угрозы региональному балансу. Так называемая «дипломатия долговых ловушек» только «играет на руку» китайскому правительству, поскольку по сути подразумевает возможность законного политического шантажа.

Экономическая стратегия Китая – новый вызов международным рынкам

С момента открытия внешней торговли и инвестиций, реализации реформ свободного рынка в 1979 году, Китай стал одной из стран с самым быстрорастущим в мире среднегодовым ростом валового внутреннего продукта (ВВП). Это, в свою очередь, сделало Китай важным торговым партнером США, но при этом также и сформировало для Соединенных Штатов новый глобальный вызов в отношении доминирования собственной экономической стратегии. Китай также является крупнейшим иностранным держателем государственных облигаций США, которые помогают финансировать федеральный долг и поддерживать низкие процентные ставки в Соединенных Штатах.

С ростом китайской экономики роста реального ВВП значительно замедлился – с 14,2% в 2007 году до 6,6% в 2018 году. Согласно имеющимся на сегодняшний момент данным, Международный валютный фонд (МВФ) ожидает, что к 2024 году рост китайской экономики замедлится до 5,5%, что при этом все равно сохранит за Китаем практически абсолютное глобальное лидерство. Многие экономисты утверждают, что использование номинального валютного курса для преобразования данных в долларах США не отражает реальный размер китайской экономики и уровень жизни по сравнению с США, поскольку реальные величины номинальных валютных курсов отражают только цены иностранных валют по отношению к доллару США, и эти меры исключают различия цен товаров и услуг между странами. Фактически, цены на товары и услуги в Китае, как правило, ниже, чем в Соединенных Штатах. Напротив, цены на товары и услуги в Японии, как правило, выше, чем в США (и соответственно, выше чем в Китае) [10].

Большую роль с точки зрения прогресса китайской экономики также играет и демографический фактор. Существование большой и частично занятой рабочей силы было важным фактором быстрого экономического роста Китая, когда впервые были проведены экономические реформы. Это означало, что китайские компании имели доступ к почти бесконечным «поставкам» дешевой рабочей силы, что помогло многим предприятиям стать более прибыльными, что привело к увеличению их инвестиций и производства. Некоторые экономисты утверждают, что Китай начинает терять это преимущество в рабочей силе. По данным правительства Китая, население трудоспособного возраста (от 16 до 59 лет) достигло максимума в 925 миллионов в 2011 году, но упало до 897 миллионов в 2018 году в течение семи лет подряд. Китайское правительство прогнозирует, что население трудоспособного возраста сократится до 830 миллионов к 2030 году и до 700 миллионов к 2050 году.

Определяющим фактором силы китайской экономики также является внутриполитическая стратегия по внутреннему устройству экономической жизни государства. Основные цели китайского правительства в данном ключе включают повышение уровня жизни малоимущего и сельского населения, ликвидацию неравенства в доходах (между богатыми и бедными, а также городскими и сельскими жителями), которые делают частное потребление двигателем экономики, развивают сектор услуг, уменьшают загрязнение окружающей среды, способствуют инновациям, модернизируют экономику и повышают уровень жизни в целом [10].

Как было отмечено Си Цзиньпинем в 2017 году на 19 съезде КПК, «мы будем работать вместе, чтобы быстрее превратить Китай в производитель качественных товаров и услуг, содействовать интеграции интернет-технологий искусственного интеллекта в реальную экономику, и развивать новые области роста и двигатели для роста потребления среднего класса и высокой произ-

водительности, будем добиваться развития инноваций, экономики, зеленой экономики с низким содержанием углерода, экономики совместного использования, цепочки поставок, приоритетными задачами становятся современность и инвестиции в человеческий капитал. Мы будем поддерживать традиционные отрасли в их модернизации и ускорять развитие современных отраслей услуг, с тем чтобы привести их в соответствие с международными стандартами. Мы выведем китайскую промышленность на средний и высокий уровень глобальной цепочки создания стоимости и создадим ряд передовых производственных групп мирового класса».

В докладе говорится, что Китай продолжит осуществление торговых и инвестиционных реформ: «Мы будем проводить политику, направленную на содействие либерализации на высоком уровне и содействие торговле и инвестициям; значительно облегчим доступ к рынкам; расширим сектор услуг и защитим законные права и интересы иностранные инвесторы. Все компании, зарегистрированные в Китае, получат равные права и условия работы».

Вместе с тем в докладе подчеркивается важность государственного сектора и сохраняется роль правительства в различных секторах экономики: «Мы совершенствуем системы управления различными видами государственного имущества и реформируем систему авторитетного управления государственным капиталом. В государственном секторе мы будем расширять распределительную систему, структурную перестройку и стратегическую реорганизацию. Мы будем обеспечивать сохранение и увеличение стоимости государственной собственности; мы будем принимать эффективные меры для предотвращения потери государственной собственности. Мы продолжим реформировать государственные предприятия, развивать совместные предприятия и превращать китайские предприятия в компании мирового класса, конкурентоспособные на мировом рынке».

Важнейшую роль в экономической стратегии Китая играет обновленная версия «Шелкового пути», которая получила название «Один пояс – один путь». Главной задачей «Один пояс – один путь» является прежде всего объединение евразийской экономики в единую систему поставок, в рамках которой Китай становится крупнейшим экспортером в Восточном полушарии, что позволяет ему наладить экономические связи через все пространство Евразии. В настоящее время цепочки поставок «Один пояс – один путь» реализуются как морским, так и сухопутным путем, при этом пролегая через различные азиатские страны, что в целом благоприятно сказывается на экономике данных стран, прежде всего за счет масштабного притока инвестиций и улучшения инфраструктуры.

На саммите АТЭС в ноябре 2017 года президент Си Цзиньпин сказал следующее: «Инициатива «Один пояс – один путь» требует совместного вклада и имеет четкую цель: способствовать созданию инфраструктуры и связей, усилить координацию экономической политики, усилить взаимодополняемость стратегий развития и способствовать сетевому развитию для достижения общего процветания [1]. Эта инициатива исходит из Китая, но принадлежит всему миру. Он имеет свои корни в истории, но фокусируется на будущем. «Один пояс – один путь» сосредоточен на континентах Азии, Европы и Африки, но открыт для всех партнеров. Я убежден, что запуск инициативы «Один пояс – один путь» создаст более широкую и динамичную платформу для Азиатско-Тихоокеанского сотрудничества» [3].

При этом зачастую на Западе, ввиду высокой конкурентоспособности данной инициативы, а также факта противостояния китайской модели экономико-политической интеграции системе интеграции западного образца, подвергают критике «Один пояс – один путь». В частности, указывается, что «Один пояс – один путь» на самом деле включает в себя прежде всего укрепление регионального политического сотрудничества, беспрепятственную торговлю, финансовую интеграцию и межличностные обмены [4].

По сути, таким образом, в совокупности различные компоненты «Один пояс – один путь», согласно позиции западных исследователей, служат пекинской концепции региональной интеграции и глобального лидерства. «Один пояс – один путь» разработан в первую очередь как ответ на самые насущные внутренние и внешние экономические и стратегические вызовы, стоящие перед Китаем, а также инструмент, который служит видению Китайской Народной Республики как несомненной ведущей державы в регионе на десятилетия вперед. Именно поэтому, данная инициа-

тива по сути обеспечивает КНР абсолютное экономическое превосходство в странах Европы, Азии и Африки [5].

Эта инициатива, начиная с ее запуска и по сегодняшний день, дает большой импульс китайской экономике и имиджу «мягкой силы» государства. Китай надеется повысить доходность своих валютных резервов, создать новые возможности для бизнеса за рубежом для китайских компаний, создать новые рынки для отраслей, которые в настоящее время имеют избыточные производственные мощности, и стимулировать экономическое развитие в самых бедных регионах Китая [3]. При этом правительство Китая вполне четко осознает, что «Один пояс – один путь» может быть связан с финансовыми рисками, особенно в случае если западные страны, в частности США, будут ставить государства-участников «Один пояс – один путь» в состояние, когда им будет необходимо выбирать между западной и восточной моделью экономической интеграции, без возможности совокупности развития в данных направлениях [4].

Помимо «Один пояс – один путь», Китай в период 2012-2021 также предпринял ряд других важных финансовых инициатив. В июле 2014 года Китай вместе с Бразилией, Россией, Индией и ЮАР (своими союзниками по БРИКС) объявил о создании «Нового Банка Развития», с капитализацией в 100 миллиардов долларов и со штаб-квартирой в Шанхае. Новый банк развития в настоящее время финансирует инфраструктурные проекты в развивающихся странах по всему миру. Помимо этого, в октябре 2014 года Китай запустил новый Азиатский банк инфраструктуры и развития [17], также с капитализацией 100 миллиардов долларов для финансирования инфраструктурных проектов, но уже исключительно в азиатских странах. Азиатский банк инфраструктуры и развития в настоящее время включает в себя более ста стран. Азиатский банк инфраструктуры и развития, базирующийся в Пекине, после 2016 года стал открытым для вступления в него не только для стран Азии, но для любого государства во всем мире. Примечательно, что на сегодняшний день Соединенные Штаты до сих пор не рассматривают возможность участия в данном финансовом проекте [17].

При этом китайская экономика в рамках долгосрочного планирования ставит перед собой масштабные задачи, которые поддерживают, а в некоторых аспектах и превосходят инициативу «Один пояс – один путь». Одним из таких проектов является «Сделано в Китае – 2025», который в настоящее время отражает собой экономическую стратегию Китайской Народной Республики на ближайшее будущее. Инициатива «Сделано в Китае – 2025», объявленная в 2015 году, является одним из наиболее амбициозных проектов, направленных на повышение конкурентоспособности китайской промышленности, развитие китайских брендов, стимулирование инноваций и снижение зависимости Китая от иностранных технологий путем превращения Китая в крупного или даже в полном смысле доминирующего мирового производителя разных технологий. Прежде всего инициатива «Сделано в Китае – 2025» направлена на превращение Китая из производственного регионального гиганта в глобальный центр сосредоточения передовых технологий и центра производственных мощностей, что должно быть реализовано в течение ближайших десятилетий. В частности, в рамках инициативы было заявлено, что согласно плану «Сделано в Китае – 2025», его ключевые мощности направлены на достижение 70% основных компонентов и сырья отечественного производства в Китае к 2025 году [17]. Обновленная версия плана опубликована в январе 2018 года, показывает, что до 2025 года Китай уже планирует стать ведущим мировым производителем телекоммуникационного, железнодорожного и электротехнического оборудования, в рамках чего планируется, что в формате «Сделано в Китае – 2025» к 2025 году высокотехнологичная автоматизация и новые энергетические транспортные средства китайского производства будут занимать второе или третье место в мире в рамках нано-технологичного развития. Методы, используемые китайским правительством для достижения целей проекта «Сделано в Китае – 2025», вызвали беспокойство среди компаний и лиц, принимающих политические решения США, поскольку данная инициатива, подобно «Один пояс – один путь» так или иначе направлена на смещение американской экономической системы с главенствующей позиции в мире [1].

Быстрый экономический рост Китая и его превращение в великую экономическую державу дали китайскому руководству больше уверенности в своей бизнес-модели. Именно поэтому в рам-

ках глобального противостояния данным системам важно понимать, что в настоящее время Соединенные Штаты в качестве главного внешнеполитического противника Китая ставят перед собой задачи по недопущению перестроения мировой экономической системы по китайскому образцу [19]. В настоящее время для западного сообщества появляются две ключевые цели:

1) убедить Китай в том, что он заинтересован в поддержке Международной торговой системы, которая в значительной степени отвечает за восстановление экономики, и что он должен играть более активную руководящую роль в поддержке этой системы (это позволит США продолжать контролировать экономические мощности КНР и не допустить получения им лидирующей позиции при помощи попытки выстраивания собственной системы международных экономических институтов);

2) убедить Китай в том, что для нормального функционирования своей экономики и реализации своих геоэкономических амбиций, ему необходимы дальнейшие экономические и торговые реформы, которые, по мнению США, представляют собой самый надежный способ для Китая развивать и модернизировать свою экономику. Устранение торговых и инвестиционных барьеров приведет к усилению конкуренции в Китае, снижению затрат для потребителей, повышению доходности и стимулированию инноваций, что, по мнению США, будет мотивировать Китай сосредоточиться прежде всего на собственной внутренней экономики, что серьезным образом замедлит экономическую «экспансию» Китая в регионе и в мире. Однако в данном ключе усилия Китая по продвижению местных инноваций и технологий могут привести к усилению государственного вмешательства (субсидии, торговые и инвестиционные барьеры, дискриминационная политика), что может нанести ущерб американским компаниям, использующим интеллектуальную собственность, что в конечном итоге так или иначе окажется вредоносным для самих США.

Таким образом, можно говорить о том, что в настоящее время для Китая в экономическом плане разворачивается масштабная поддержка его политических инициатив по получению лидерских позиций как в регионе, так и в мире. Продвигаемые КНР инициативы так или иначе мотивируют большинство мировых импортеров отдавать свое предпочтение именно китайским товарам и услугам, поскольку это для них является более выгодным, чем рассчитывать на западные или иные рынки сбыта. Тем самым, экономика Китая в настоящее время сохраняет за собой статус ключевого элемента китайского глобального лидерства, выстраивая качественно новую систему международных торговых и финансовых отношений.

Перспективы развития Китайской Народной Республики в 2022-2023 гг.

2021 год стал годом больших успехов для внешней политики Китая, благодаря эффективному внутреннему контролю над кризисом, вызванном COVID-19, стабильному экономическому росту и активному участию в глобальном управлении, особенно в области изменения климата. Как недавно сказал министр иностранных дел Китая Ван И в своем ежегодном послании в рамках подведения итогов стратегических вопросов Китая в области внешнеполитической сферы: «Мы отметили век Коммунистической партии Китая и предприняли новое путешествие во второй век. Опираясь на свои достижения в прошлом веке, Китайская дипломатия добилась смелых успехов в шахматах, написав новую главу в дипломатии крупных стран».

Однако в будущем в 2022-2023 гг. Китай может столкнуться с несколькими серьезными проблемами, которые, если их не решить должным образом, теоретически могут замедлить стремительный рост Китая как мирового центра. Первая серьезная задача заключается в создании надежного и привлекательного международного имиджа. Это особенно серьезная проблема прямо сейчас, поскольку Китай неуклонно сокращает свой разрыв со своим главным конкурентом в настоящее время – США – во многих аспектах, таких как экономика, технологии и военный потенциал. Как заявил лидер Китая Си Цзиньпин в июне 2021 года, задача состоит в том, чтобы «показать миру более красивую культуру с китайскими характеристиками, китайским духом и китайской мудростью. Мы должны поддерживать правильный тон, быть открытыми, уверенными и смиренными и стремиться создать надежный, привлекательный и респектабельный Китай» [13]. Однако это непросто, поскольку, согласно исследованиям международных агентств, имидж Китая в западных странах значительно ухудшился за последние два года. Это можно связать и с общей

проблематикой COVID-19, вопросом дискриминации уйгурского населения, поддержкой нелояльных Западу стран. В начале 2022 года это существенным образом усугубилось за счет отказа КНР поддержать западное давление на Российскую Федерацию в связи с началом военной операции в Украине, а также заявлений о готовности пересмотра статус-кво в ситуации со статусом Тайваня. Именно поэтому, по мнению большинства экспертов, вопрос о том, как Китай может поддерживать тонкий баланс между уважением и страхом других региональных и глобальных игроков, будет долгосрочным.

Вторая серьезная задача заключается в углублении участия Китая в глобальном управлении политикой и экономикой. Крупнейшие глобальные проблемы включают пандемию COVID-19, изменение климата и глобальную бедность, а также другие неотложные кризисы. В 2021 году Китай проделал довольно хорошую работу по всем трем аспектам, однако следует ожидать, что в будущем статус Китая как перспективной мировой державы потребует значительно больше инвестиций в данную сферу. В настоящее время Китай многими странами воспринимается уже в качестве полноценного мирового лидера, особенно в то время, когда США глубоко увязли в различных сложных национальных проблемах и поэтому не могут обеспечить эффективное международное лидерство во многих областях [18].

В связи с актуализацией проблем с экологией и перспективами дальнейшего развития человечества, возникает резонный вопрос – может ли Китай возглавить глобальную повестку дня по изменению климата? С одной стороны, Китай остается мировым лидером в производстве возобновляемых источников энергии, что к концу 2021 года составило почти 50% мировых мощностей в данной сфере. С другой стороны, сильная зависимость Китая от угля, нефти и газа для производства, по прогнозам исследователей, не сильно изменится даже к 2030 году, что делает Китай крупнейшим государством по выбросу отходов. Таким образом, Китай сталкивается с дилеммой между международным климатическим давлением и внутренним экономическим ростом, вкупе со стабильностью. В целом, международный спрос на «зеленую экономику» будет только расти в ближайшие десятилетия, именно поэтому Китаю придется решить, как сбалансировать международные обязательства и национальные потребности – в случае если в данном направлении Китай будет успешен, перед ним появляются масштабные перспективы по закреплению в статусе мирового лидера.

Однако самой сложной задачей для Китая в 2022-2023 гг. и в последующий период становится проблематика отношений со своим главным партнером и одновременно с этим главным соперником в рамках международных отношений – Соединенными Штатами Америки. В 2021 году в двусторонних отношениях между США и КНР было несколько позитивных сигналов, что позволило говорить о том, что в целом, китайско-американские отношения немного стабилизировались в 2021 году, особенно по сравнению с периодом правления Д. Трампа, в рамках которого отношения Китая и Соединенных Штатов приняли характер новой холодной войны [18]. Но высокие риски и горячие точки остаются очень тревожными, и в данном ключе на первом месте, безусловно, стоит проблематика Тайваня. Статус Тайваня как независимого государства – принципиальный вопрос для Соединенных Штатов, которые не готовы в данном ключе каким-то образом отказаться от поддержки данного направления. Резкие заявления Китая в адрес отказа от признания независимости Тайваня в начале 2022 года только усугубляют данный процесс.

Конечно, за вопросом о Тайване стоит более широкий контекст новой стратегии США по отношению к Китаю – стратегии, которую часто называют «балансом стратегической конкуренции», но содержание которой никогда не было четко заявлено чиновниками или ведущими американскими экспертными группами. В конце концов, США все еще должны определить конечную цель своей гибридной борьбы с Китаем, поскольку конкуренция в конечном итоге является просто инструментом, который должен достичь конкретной цели. С ростом конкуренции со стороны США задача Китая получить статус мирового лидера становится все более сложной, так как он все еще нуждается в сотрудничестве с США по многим направлениям. Таким образом, перспективная дестабилизация китайско-американских отношений в 2022-2023 гг. может стать серьезной про-

блемой для внешней политики Китая – особенно учитывая, что в настоящее время данная ситуация усугубляется также вопросом российско-китайских отношений [18].

Что касается наиболее актуальной на сегодняшний день проблематики российско-украинского конфликта, то в данном ключе КНР продолжает позиционировать себя, что в данном ключе он занимает нейтральную позицию. Однако, как заявляют западные лидеры и политические эксперты, данная нейтральность не состыкуется с тем, что Пекин отказывается поддерживать западную риторику в отношении России и даже более того - обвиняет США и НАТО в провоцировании России на подобные действия. Примечательно, что в данном ключе «Глобальное стратегическое координационное партнерство для новой эры» между Россией и Китаем, заключенное в 2019 году и подтвержденное на последнем двустороннем саммите 4 февраля, было сохранено даже несмотря на действия России, что в данном ключе характеризует Китай прежде всего как государство, которое имеет возможность рискнуть своим статусом, для того чтобы поставить свои национальные и региональные интересы выше отношений с Западом.

Это можно объяснить тем фактом, что основная общая цель, которая лежит в основе китайско-российского партнерства, заключается в том, чтобы ослабить влияние Запада и Соединенных Штатов, в частности, в мире и пересмотреть международный порядок, в котором доминирует Запад. В своем недоверии по отношению к Вашингтону и решимости изменить нынешний международный порядок в соответствии с собственными предпочтениями Китай готов сотрудничать с Россией, поскольку для РФ данный вопрос также имеет стратегически важное значение с точки зрения недопущения однополярного мира и выстраивания многополярной структуры международных отношений [13]. Это открывает большие возможности для сотрудничества, в котором Россия может предложить Китаю важные преимущества как союзник – свое постоянное место и право вето в Совете Безопасности Организации Объединенных Наций, военную мощь и технологии, а также свои дипломатические связи.

В данном ключе в конечном счете важно понимать, что глобальная стратегия Китая на сегодняшний момент – прежде всего не вопрос абсолютного лидерства, по аналогии с тем, что было у США в 1991-2001 гг., а деструктурировать саму однополярную систему в пользу многополярной системы международных отношений, в которой Китай будет выступать в качестве теневого лидера, ввиду чего для КНР становится актуальным сотрудничество с крупнейшими региональными лидерами – Россией, Индией, Бразилией, Турцией, Ираном, Саудовской Аравией и т.д., помимо этого налаживая экспортные маршруты по всему миру и обеспечивая своими товарами всю Евразию, Африку, Южную Америку и существенным образом – Европу. Благодаря этому, Китайская Народная Республика в настоящий момент может позволить себе методично и планомерно выстраивать свою собственную внешнеполитическую стратегию, в то время, когда западные державы во главе с Соединенными Штатами в качестве главного конкурента КНР, не способны прежде всего решить свои собственные внутриполитические и межсоюзные проблемы, что в конечном итоге благоприятным образом сказывается на китайской глобальной стратегии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гамза, Л. А. КНР: 70 лет на пути к возрождению // Россия и АТР, 2019 [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/knr-70-let-na-puti-k-vozrozhdeniyu (дата обращения: 11.04.2022)
2. Дегтярёва, А. А. КНР на мировой политической арене в XXI вв.: проблемы и перспективы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 37. – С. 1–4. [Электронный ресурс]: URL: https://e-koncept.ru/2017/771224.htm (дата обращения: 18.04.2022)
3. Киреева, А. А. "Инициатива пояса и пути": содержание, цели и значение // Сравнительная политика, 2018 [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/initsiativa-poyasa-i-puti-soderzhanie-tseli-i-znachenie (дата обращения: 11.04.2022)
4. Козлов, Д. И. Первые итоги и ближайшие перспективы реализации китайской инициативы "один пояс, один путь" // PolitBook, 2018 [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pervye-itogi-i-blizhayshie-perspektivy-realizatsii-kitayskoy-initsiativy-odin-poyas-odin-put (дата обращения: 02.04.2022)
5. Ли, Н. Инициатива "один пояс, один путь" как новая модель сотрудничества КНР с Россией и странами Центральной Азии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Всеобщая история, 2018 [Электронный ре-

сурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/initsiativa-odin-poyas-odin-put-kak-novaya-model-sotrudnichestva-knr-s-rossiey-i-stranami-tsentralnoy-azii (дата обращения: 11.04.2022)
6. Ли, Ш. Российско-китайские отношения на современном этапе // Молодой ученый. — 2016. — № 15 (119). — С. 355-357 [Электронный ресурс]: URL: https://moluch.ru/archive/119/32888/ (дата обращения: 11.04.2022)
7. Линянь, Л. Глобальное лидерство и китайский подход // Социально-гуманитарные знания, 2020 [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/globalnoe-liderstvo-i-kitayskiy-podhod (дата обращения: 02.04.2022)
8. Лобанова, Т. Н. Китайский фактор в конструировании нового мирового порядка в XXI веке: возвышение Китая и возможные геополитические последствия // Международные отношения, 2017 [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskiy-faktor-v-konstruirovanii-novogo-mirovogo-poryadka-v-xxi-veke-vozvyshenie-kitaya-i-vozmozhnye-geopoliticheskie-posledstviya (дата обращения: 02.04.2022)
9. Михеев, В. В., Луконин, С. А., Игнатьев, С. В. К вопросу о перспективах Китая как глобального лидера // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право, 2017 [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-perspektivah-kitaya-kak-globalnogo-lidera (дата обращения: 18.04.2022)
10. Степанова, А. Китайская экономическая политика на современном этапе // Валдай, 11.08.2021 [Электронный ресурс]: URL: https://ru.valdaiclub.com/a/highlights/kitayskaya-ekonomicheskaya-politika/ (дата обращения: 11.04.2022)
11. Buzan B., Waever O. Regions and Powers: The Structure of International Security. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 588 p.
12. Cash J. Fuzzy Logic: China's Second Order Foreign Policy // The Diplomat, 2022 [Электронный ресурс]: URL: https://thediplomat.com/2022/01/fuzzy-logic-chinas-second-order-foreign-policy/ (дата обращения: 02.04.2022)
13. Chen D. 3 Challenges for Chinese Foreign Policy in 2022 // The Diplomat, 2022 [Электронный ресурс]: URL: https://thediplomat.com/2022/01/3-challenges-for-chinese-foreign-policy-in-2022/ (дата обращения: 02.04.2022)
14. Chen D. Is China Ready for Global Leadership? // The Diplomat, 2017 [Электронный ресурс]: URL: https://thediplomat.com/2017/02/is-china-ready-for-global-leadership/ (дата обращения: 11.04.2022)
15. Chen D. The World Needs China's Leadership // The Diplomat, 2014 [Электронный ресурс]: URL: https://thediplomat.com/2014/03/the-world-needs-chinas-leadership/ (дата обращения: 11.04.2022)
16. China's Approach to Global Governance // Council of Foreign Relations, 2022 [Электронный ресурс]: URL: https://www.cfr.org/china-global-governance/ (дата обращения: 11.04.2022)
17. China's Economic Rise: History, Trends, Challenges, and Implications for the United States // EveryCRSReport.com, 2019 [Электронный ресурс]: URL: https://www.everycrsreport.com/reports/RL33534.html#_Toc12530874 (дата обращения: 02.04.2022)
18. Huang Y., Kurlantzick J. China's Approach to Global Governance // The Diplomat, 2020 [Электронный ресурс]: URL: https://thediplomat.com/2020/06/chinas-approach-to-global-governance/ (дата обращения: 02.04.2022)
19. Li X., Zhangxi C.Will China Replace the US Global Role? // The Diplomat, 2018 [Электронный ресурс]: URL: https://thediplomat.com/2018/04/will-china-replace-the-us-global-role/ (дата обращения: 18.04.2022)
20. Li Y. A Chinese Model for Global Leadership? // The Diplomat, 2018 [Электронный ресурс]: URL: https://thediplomat.com/2018/02/a-chinese-model-for-global-leadership/ (дата обращения: 02.04.2022)
21. Lucio B. P. China May Be More Assertive, But Is It Really Ready to Lead? // The Diplomat, 2019 [Электронный ресурс]: URL: https://thediplomat.com/2019/11/china-may-be-more-assertive-but-is-it-really-ready-to-lead/ (дата обращения: 02.04.2022)

А.В. Белова, С.С. Дейнеко

СТРАТЕГИИ ВЫЖИВАНИЯ ЖЕНЩИН В УСЛОВИЯХ ХОЛОКОСТА (НА ОСНОВЕ ПИСЕМ С ОККУПИРОВАННОЙ ТЕРРИТОРИИ СССР)

Аннотация. Статья посвящена проблеме понимания и интерпретации женского опыта в условиях Холокоста. В качестве одной из характерных черт женских писем рассматривается репрезентация в них определенных стратегий выживания. На основе анализа личных писем женщин-жертв Холокоста делается вывод об особой роли женских свидетельств как источника по истории Великой Отечественной войны и Холокоста.

Ключевые слова: Холокост, Великая Отечественная война, женские письма, женский опыт, стратегии выживания, репрезентация.

A.V. Belova, S.S. Deineko

WOMEN'S SURVIVAL STRATEGIES IN THE HOLOCAUST (BASED ON LETTERS FROM THE OCCUPIED TERRITORY OF THE USSR)

Abstract. The article is devoted to the problem of understanding and interpreting women's experiences of the Holocaust. The representation of certain survival strategies in women's letters is considered as one of their characteristic features. On the basis of the analysis of personal letters of women victims of the Holocaust the conclusion is made about the special role of women's testimonies as a source on the history of the Great Patriotic War and the Holocaust.

Key words: Holocaust, Great Patriotic War, women's letters, women's experiences, survival strategies, representation.

Для современной исторической науки актуальной остается проблема понимания и интерпретации женского опыта переживания и восприятия Холокоста. Обоснование этому заключается в том, что на протяжении долгого времени исследователи игнорировали специфику женских свидетельств о Холокосте (рассматривая все свидетельства в «общечеловеческой перспективе»). Женские свидетельства затемнялись на фоне мужских [3]. Информация, представленная в женских источниках личного происхождения (и в частности в письмах), затемнялась свидетельствами мужчин о Холокосте, и в целом вопрос гендерных различий проживаемого опыта долгое время не поднимался (особенно – в послевоенный период).

Проблема репрезентации Холокоста в личных письмах женщин-жертв Холокоста подлежит научному изучению ввиду ее особой значимости для воссоздания полной картины происходящих в условиях Великой Отечественной войны и Холокоста событий. Источники личного происхождения и письма в частности, заключают в себе большой массив фактической информации, представляя «женский» взгляд «изнутри» на Холокост.

Военная переписка – источник, в наименьшей степени подверженный влиянию социальных и политических факторов в сравнении с воспоминаниями послевоенного периода [6, 46]. В письмах представлены факты, подробности, которые могли забыться, измениться с течением времени (под влиянием памяти, идеологических установок). Главная же особенность эпистолярных источников заключается в том, что они отражают чувства и мысли непосредственных участников, очевидцев событий. Следует понимать, что женщины иначе, нежели мужчины воспринимали и переживали происходящие в условиях войны и Холокоста события [5]. Женские источники личного происхождения «не только служат источниками типичного для своего времени восприятия внешних событий, но прежде всего выражают грань внутрипсихического переживания, сокровенные мечты и страхи, сознательные и бессознательные стратегии действия и вытеснения» [4, 46]. Именно поэтому по манере написания и заключенной в них информации женские письма являются уникальным источником. Особая ценность писем, рассматриваемых в контексте женской истории Холокоста, заключается в том, что эти письма не подвергались никакой литературной обработке в отличие от воспоминаний и мемуаров, созданных в послевоенное время.

Источниковая база работы представлена письмами из сборников «Сохрани мои письма», изданных архивным отделом научно-просветительного Центра «Холокост». Нужно отметить, что женские письма составляют лишь 28% от всей опубликованной переписки. Авторы писем – женщины-узницы гетто и лагерей уничтожения, женщины, оказавшиеся в эвакуации и ведущие переписку со своими родными на фронтах и в тылу, женщины нееврейского происхождения, оказавшиеся под оккупацией – соседи и знакомые семей, ставшие свидетелями преступлений нацистов против еврейского населения (в Бабьем Яру, Змиевской балке, Витебском гетто и др.) и сообщавшие родственникам о судьбе их близких.

Анализ представленных женских писем позволяет выделить главные темы писем, проблемные вопросы, обозначаемые авторами как наиболее значимые. В этих письмах представлены как

сведения фактического характера (сообщения о переселении в гетто, массовых убийствах еврейского населения – даты, места и т.д.), так и личные чувства, переживания и мысли авторов, что более значимо в контексте понимания специфики женского опыта в условиях Холокоста.

Новые жизненные обстоятельства, с которыми в условиях Холокоста пришлось столкнуться еврейским женщинам – дискриминация, насилие, невыносимые жизненные условия (невозможность обеспечения достаточного питания, поддержания гигиены для предупреждения заболеваний, например, в условиях проживания в гетто), постоянное предчувствие приближающейся гибели – вынуждали находить всевозможные способы приспособления к новым условиям, т.е. выстраивать определенные стратегии выживания.

Одной из характерных тем, рассматриваемых женских писем, является беспокойство о бытовом устройстве, питании, повседневной жизни, здоровье родных [7]. Забота о детях, налаживание быта, оказание помощи, поддержки нуждающимся в условиях Холокоста стали для женщин способом адаптации к новым жизненным условиям, попыткой нормализовать ситуацию неопределенности повседневной жизни.

Огромным испытанием для еврейской женщины-матери в условиях Холокоста стала ежедневная борьба за выживание, которая была связана, в первую очередь, с обеспечением продуктами питания, поддержанием гигиены для предупреждения заболеваний и упорными попытками сохранить жизнь членам своей семьи. Возможность исполнения традиционной женской роли матери (определенных материнских функций) способствовала как поддержанию гендерной идентичности, так и выстраиванию соответствующей стратегии выживания (главной целью становилось спасение ребенка).

Для жительницы пос. Турки Саратовской области Галины Абелевны Шпринц здоровье сына, невозможность обеспечения для него достаточного питания стали главным травмирующим фактором, наиболее важной проблемой, определившей ее восприятие Холокоста. О своих переживаниях, связанных с судьбой сына, женщина сообщает в письмах школьной подруге Симе Шустерман. 9 января 1942 г. у Галины Абелевны родился сын – на сундуке, без белья, без какой-либо медицинской помощи. Не было пеленок, температура в помещении едва достигала 5 градусов по Цельсию, матери приходилось согревать ребенка своим дыханием. Питание ребенка – одна из главных проблем, поднимаемых в письмах Г.А. Шпринц и вызывающая огромное отчаяние у женщины. «…Я даже за большие деньги не могу достать для Валерия стакан молока…он у меня ест пустую картошку в мундире и хлебный мякиш…больше ничего ему дать не могу…у Валерия все больше развивается рахит. Ему уже 11 месяцев, но у него нет ни одного зуба. Он не говорит и не ходит…» [1, 161-177]. Женщина постоянно работала, несмотря на физическое недомогание, связанное с частыми болезнями и постоянным голодом, старалась наладить быт, найти продукты питания для сына (попытки купить молоко и другие продукты у местного населения). Таким образом, забота о сыне, стремление сохранить ему жизнь стали для Галины Абелевны стимулом к продолжению борьбы за собственную жизнь, т.е. стратегией выживания. Это письмо подтверждает вывод А.В. Беловой о «трансформации всех проявлений телесного «женского» опыта (беременности, родов, материнства) в травматический при любом исходе… и потенциально опасный для жизни и выживания» [3, 48].

В условиях войны и Холокоста письма являлись единственным способом поддержания связи с родственниками (в т.ч. сохранения семейных отношений), друзьями и способом передачи информации. Но для женщин написание писем выступало одним из способов воспроизведения традиционных социальных ролей (матери и жены), что способствовало адаптации к новым жизненным условиям. В первую очередь, это письма, отправленные мужьям на фронт и адресованные детям.

Письмо жительницы г. Орла Веры Левиной относится к группе писем, авторы которых погибли в оккупации. Перед лицом приближающейся смерти женщина дает наставление сыну на будущую жизнь, выполняя тем самым одну из своих ключевых функций как матери – воспитания ребенка. «Мой дорогой любимый и единственный мальчик! Так много я должна тебе перед смертью сказать…Но мне нужно тебе сказать столько, чтоб этого хватило на всю твою

жизнь…Никогда не иди на сделки с совестью, не будь подхалимом, высоко ставь свое человеческое достоинство, не пресмыкайся. И никогда не стыдись того, что ты еврей» [3, 113-114]. В письме подчеркивается особая роль заботы о детях, воспроизведения реалий довоенного времени, исполнение ранее обозначенной социальной женщины как определенной стратегии выживания в условиях Холокоста.

Письма женщин, отправленные мужьям на фронт и адресованные детям, в условиях Холокоста выступают способом воспроизведения женщинами традиционных социальных ролей – жены и матери. Для женщин в условиях Холокоста в особенности было важно сохранять связь со своими близкими, родственниками. Письма, являясь фактически единственным средством коммуникации, выступали инструментом сохранения в новых условиях прежних социальных ролей и социальных связей.

Для Миры Григорьевны (Гиршановны) Обшадко разлука с мужем стала тяжелейшим испытанием. И письмо, отправленное мужу на фронт, представляется для женщины единственным спасением от «отчаянной тоски». «Только что приехала домой с Курского вокзала столь памятного мне и тебе… всё ещё тёплая от твоих прощальных поцелуев, бросилась тебе писать. Ничего другого не могу сделать, это моё спасение сейчас, иначе буду рвать, метать, рыдать, кричать, не знаю даже, что и делать буду от отчаянной тоски по тебе» [5]. Для женских писем характерно проявление большей эмоциональности (по сравнению с мужскими). Письмо Миры Обшадко мужу в полной мере отражает переживания и страхи женщины – в первую очередь, страх за жизнь мужа. Письмо Миры становится как для неё самой, так и для её супруга мотивом борьбы за жизнь. Это письмо выступает не только способом психологической поддержки супруга, но и воспроизведения своей традиционной социальной роли – роли жены, что помогало женщине адаптироваться к новым жизненным условиям путем воспроизведения довоенных реалий (а, соответственно, и выстраивать соответствующие стратегии выживания).

Еще одна важная тема, представленная в женских письмах – это взаимоотношения людей на оккупированных территориях (как внутри семьи, так и с друзьями, соседями, просто нуждающимся), оказание взаимной помощи. В этом заключается одна из особенностей женских писем (в сравнении с мужскими). Для женщин, как утверждает А.В. Белова, «характерно, и, следовательно, более значимо установление горизонтальных связей, создание “сети отношений”» [4, 48]. В рассматриваемых письмах представлено немало фактов, свидетельствующих об оказании женщинами помощи друг другу (моральная поддержка, поддержание связи посредством писем), детям, оставшимся без родителей и соседям.

Ида Семеновна Белозовская в своем письме сообщает о попытке спасения и обстоятельствах гибели своих племянников. Муж Иды Семеновны привел их к ним домой (ему казалось, что он их спасает). Дети остались с ней на 6 дней «…на шесть дней продлили им жизнь. Они смотрели большими невинными глазами, не понимающими, что такое жизнь и что такое смерть, и спрашивали: “Тетя Ида, но скажите, мама ведь придет, придет, скажите! Когда она придет?”… Я не плакала, автоматически двигалась, как деревянная, успокаивала, уговаривала, что вот, все кончится и мама их придет» [2, 213-214]. Гибель детей стала для женщины глубокой психологической травмой, фактором, определившим ее личное восприятие как происходивших в условиях Холокоста событий, так и дальнейшей жизни. Главным мотивом дальнейшей борьбы за жизнь для женщины стала забота о собственном сыне. «Но как же Игорь, который имеет право жить, и я сознательно должна лишить его матери? Ведь ему только пять лет. И я осталась жить, жить…» [Там же]. В письме подчеркивается особая роль заботы о детях, оказания помощи нуждающимся, что в условиях Холокоста выступало для женщин одной из стратегий выживания.

В письме одесситки Фриды Молчадской, написанном за несколько дней до ее смерти сестре брата и ее детям, также подчеркивается особая значимость поддержания связи со своими близкими в условиях Холокоста. «Дорогая Соничка, ты на сегоднишний день единственная моя. Я осталась с Боричкой из нашего семейства каким образом я сама представления не имею. Мама погибла одна из первых…» [8]. Женщина просит писать ей письма и говорит, что борется за жизнь только потому, что хочет ещё «видеться с вами, мои дорогие и с моими братьями» [Там же]. Из этого сле-

дует, что общение с родственниками, знакомыми в условиях Холокоста помогало женщинам психологически, надежда на то, что они еще живы, давала мотивацию бороться за жизнь.

Женщинам, вынужденным покинуть свои дома, живя в перенаселенных гетто под постоянной угрозой ареста и депортации и подвергаясь различным формам унижения и насилия, приходилось искать возможные способы адаптации к этим условиям (они же способы выживания). Речь здесь идет не только о налаживании быта в условиях гетто, занятиях трудовой деятельностью, но и об участии женщин в сопротивлении.

Отдельно хотелось бы выделить письмо Елены Рубенчик, которое относится к группе писем, сообщающих о гибели евреев в оккупации, о событиях, связанных с оккупацией г. Минска и созданием там самого крупного на оккупированной территории СССР гетто. Женщина сообщает о деталях деятельности подполья, судьбах евреев-партизан (самой женщине удалось уйти из гетто в мае 1942 г., пережив 3 погрома). Да, я действительно живой свидетель многих трагедий, а в частности трагедии В[аших] близких…наша квартира осталась в районе так наз[ываемого] гетто. Я ушла из гетто 1 мая 1942 года, пережив 3 погрома. Мы все дома сидели в подземелье, выкопанном нами под полом дома, слышали, что наверху немцы громят квартиру (погром 2 марта 1942 г.)…он (отец Б. Лундина) по своей работе имел возможность материально помогать партизанам и подпольщикам, а я была связной, и мы видели весь смысл жизни только в том, чтобы чем-нибудь напакостить немцу-кровопийцу» [4]. Обустройство различного рода «убежищ» (устроенное подземелье), как и участие в деятельности партизанских отрядов в условиях войны и Холокоста стали одним из способов выживания, т.е. определенной стратегией выживания как в целом для еврейского населения, так и в частности для женщин.

В условиях войны и Холокоста женщины были вынуждены постоянно работать (в условиях жизни в оккупации, нахождения в гетто они брались за любую работу), что выступало фактически единственным способом обеспечения средств к существованию для своих семей (в первую очередь, детей). Но важно также понимать, что работа – это в том числе и способ отвлечения от трудностей реальной жизни (психологический аспект). Так, Г.А. Шпринц говорит о своей работе как о единственном способе обеспечения средств существования ее и сына. «С большим трудом, наконец, я получила место учительницы в Первомайском совхозе, где работаю и по сей день… я должна зарабатывать на кусок хлеба для себя и ребенка. Хорошо, если ясли будут работать все время, иначе мне придется плохо. Работаю я много, 26 часов в неделю, ибо только мой заработок может

обеспечить средства для существования меня и сына» [1]. Таким образом, постоянное исполнение женщинами различного рода работ (работа в школе, как в случае Галины Шпринц, налаживание быта, сельскохозяйственные работы) выступало одной из стратегий выживания женщин в условиях Холокоста, поскольку выступало, в том числе способом обеспечения достаточного питания для детей (и других членов семьи), нормализации бытовых условий.

Таким образом, женские письма заключают в себе огромный информационный потенциал. Во-первых, это сведения о положении еврейского населения на оккупированных территориях СССР (имена, места, даты гибели евреев). Во-вторых, в женских письмах, написанных в период Великой Отечественной войны и Холокоста, отражены переживания, мысли и чувства авторов, что способствует пониманию личного опыта каждой женщины. Представление женского взгляда «изнутри» на происходящие события особенно в рамках изучения истории Холокоста, поскольку «обе точки зрения – “взгляд извне” и “взгляд изнутри” – дополняют друг друга» [2, 7], позволяя тем самым воссоздать полную картину событий периода Великой Отечественной войны и Холокоста.

В условиях войны и Холокоста проявление всевозможных форм дискредитации, насилия (как физического, так и психологического) в отношении еврейского населения, постоянный страх быть заключенными в гетто, концентрационные лагеря, страх за жизнь своих близких и собственную вынуждали женщин продумывать различные способы приспособления к новым условиям, искать способы выживания. Именно это представляет собой выстраивание определенной стратегии выживания. При этом важно отметить, что само написание писем стало для женщин в условиях Холокоста не только способом передачи какой-либо информации, но и одной из стратегий выжи-

вания наряду с оказанием взаимной помощи и поддержки, заботы о детях, выполнением различного рода работ.

Женские письма, написанные в период Великой Отечественной войны и Холокоста, заключают в себе огромный информационный потенциал, который в должной мере еще не оценен исследователями. Без учета и анализа женских свидетельств невозможно формирование объективной картины происходящих в условиях Холокоста событий.

ИСТОЧНИКИ

1. Письма Г. А. Шпринц С. С. Шустерман (из пос. Турки) от 12 августа 1942 г. до 29 февраля 1944 г. // «Сохрани мои письма…» Сборник писем евреев периода Великой Отечественной войны. Вып. 4. / Сост.: И. А. Альтман, Л. А. Тёрушкин; под ред. и с предисл. И. А. Альтмана. М: Центр и Фонд «Холокост»; «Полимед». 2016. С.161-177.
2. Письмо Белозовской И.С. // «Сохрани мои письма…» Сборник писем евреев периода Великой Отечественной войны Вып. 1. / Составители: И. А. Альтман, Л. А. Тёрушкин. М.: Центр и Фонд «Холокост». 2007. С.212-214.
3. Письмо В. Левиной сыну Владимиру от 26 декабря 1941 г. (г. Орел) // «Сохрани мои письма…» Сборник писем и дневников евреев периода Великой Отечественной войны. Вып. 6. / Составители: И. А. Альтман, Р. Е. Жигун, Л. А. Тёрушкин // Под ред. и с предисловием И. А. Альтмана. М.: Центр «Холокост». 2021. С.113-117.
4. Письмо Е. Рубенчик Л.Б. Лундину из Минска от 10 января 1945 г. // «Сохрани мои письма…» Сборник писем евреев периода Великой Отечественной войны. Вып. 4. / Сост.: И. А. Альтман, Л. А. Тёрушкин; под ред. и с предисл. И. А. Альтмана. М: Центр и Фонд «Холокост»; «Полимед». 2016. С. 179-180.
5. Письмо Миры Обшадко мужу Б.И. Обшадко на фронт от 25 августа 1944 г. // «Сохрани мои письма…» Сборник писем и дневников евреев периода Великой Отечественной войны. Вып. 5. / Составители: Р. Е. Жигун, Л. А. Тёрушкин // Под ред. и с предисловием И. А. Альтмана. М.: Центр «Холокост». 2019. С.327-328.
6. Письмо Раи Клейман мужу Марку Файнбойму от 20 ноября 1941 г. // «Сохрани мои письма…» Сборник писем евреев периода Великой Отечественной войны Вып. 1. / Составители: И. А. Альтман, Л. А. Тёрушкин. М.: Центр и Фонд «Холокост». 2007. С.30-31.
7. Письмо Софьи Исидоровны Ратнер Надежде Шидловской от 8 сентября 1941 г. // «Сохрани мои письма…» Сборник писем евреев периода Великой Отечественной войны / Составители: И. А. Альтман, Л. А. Тёрушкин. М.: Центр и Фонд «Холокост». 2007. С.74-75.
8. Письмо Фриды Молчадской жене брата Софье и ее детям от 10 мая 1944 г. «Сохрани мои письма…» // Сборник писем и дневников евреев периода Великой Отечественной войны. Вып. 3. / Составители: И. А. Альтман, Л. А. Тёрушкин, Е. В. Тестова. // Под ред. и с предисловием И. А. Альтмана. М.: Центр «Холокост». 2013. С.256-257.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альтман, И.А. Холокост и еврейское сопротивление на оккупированной территории СССР / Под ред. проф. А. Г. Асмолова. М.: Фонд «Холокост», 2002. 320 с.
2. Бауман, З. Актуальность Холокоста. М.: Издательство «Европа». 2010. 316 с.
3. Белова, А.В. Женская история Холокоста в трудах Джоан Рингельхайм // Женская история сегодня: источниковедение, историография, новые методологические подходы. Материалы XIV Международной научной конференции РАИЖИ и ИЭА РАН, Кишинев, 30 сент. – 3 окт. 2021 г. / отв. ред. Н.Л. Пушкарева, сост. А.И. Громова, А.В. Жидченко. В 2 ч. М.: ИЭА РАН, 2021. Ч. 2. 268 с. С. 216–222.
4. Белова, А.В. Женский опыт в контексте проблемы освобождения союзниками нацистских концлагерей: гендерные аспекты насилия // Освобождение союзниками нацистских концлагерей (1944–1945): Материалы 10-й Международной конференции «Уроки Холокоста и современная Россия» / Сост. И. А. Альтман, М. В. Гилева, С. А. Тиханкина / Под ред. И. А. Альтмана. – М.: МИК, 2020. – 208 с. С. 38–49.
5. Белова, А.В. Источники по изучению женской и мужской повседневности: содержательные и дискурсивные отличия // Женщины и мужчины в контексте исторических перемен: материалы Пятой международной научной конференции РАИЖИ и ИЭА РАН, 4–7 октября 2012 г., Тверь: в 2 т. / отв. ред. А.В. Белова, Н.Л. Пушкарева. М.: ИЭА РАН, 2012. Т. 1. 527 с. С. 45–48.
6. Белова, А.В. Памятник на Розенштрассе в Берлине: символическая память о протесте женщин нацизму // Государство. Право. Война (к 75-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне) [Электронный ресурс]: В 2 ч. Ч. 1: Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, 28–29 апреля 2020 года / Под ред. Н. С. Нижник; сост. Н. С. Нижник, С. А. Никифорова. – Электрон. дан. (23,3 Мб). – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2020. С. 1827–1832.
7. Терушкин, Л.А. Особенности изучения переписки евреев СССР периода 1939 - 1945 гг. // INTERNATIONAL SCIENTIFIC REVIEW. Вып. 5. 2016 г. С.44-46. [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25957289 (дата обращения: 28.11.22)
8. Терушкин, Л.А. Письма и дневники как источник по истории Второй Мировой войны и Холокоста (по материалам Архива Научно-просветительного Центра «Холокост») // Холокост: Новые исследования и материалы. Материалы XVIII Международной ежегодной конференции по иудаике. М. 2011.Т. IV. Вып. 37. С. 94-105.

А.А. Волвенко, А.А. Илюткина

ДОНСКОЕ КАЗАЧЕСТВО И ИНОГОРОДНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПЕРИОД XVIII СТОЛЕТИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования взаимоотношений между казачьим сословием и иногородними в период XVIII столетия. Прослеживается статистика и динамика численности заселения Дона, а также раскрыты социально-экономические процессы становления региона до закрепощения крестьянства на Донской земле.

Ключевые слова: Дон; крестьянство (иногородние); казачье сословие; динамика численности; хозяйственная деятельность.

A.A. Volvenko, A.A. Iluytkina

DON COSSACKS AND OUTSIDE: FORMATION OF RELATIONSHIPS IN THE PERIOD OF THE XVIII CENTURY.

Abstract. This article discusses the features of the formation of relationships between the Cossack class and non-residents in the period of the XVIII century. The statistics and dynamics of the population of the Don are traced, as well as the socio-economic processes of the formation of the region before the enslavement of the peasantry on the Don land.

Key words: Don; peasantry (nonresident); Cossack estate; population dynamics; economic activity.

Донская земля располагала издавна богатой плодородной почвой, здешние широкие просторы будоражили сознание. В конце XV века Донской край стали заселять казаки, стремившиеся найти свое пристанище, освоив новые земли. К середине XVI века Дон становится центром казачьих городков, в которых они налаживают быт и создают собственные традиции, которым на протяжении долгих веков будут неуклонно следовать. По подсчетам историков, к началу XVIII века в донском крае насчитывалось 135 казачьих городков [7]. Активная хозяйственно-бытовая жизнь позволила казачеству в короткие сроки обжиться, создав благоприятные условия. На Дону началось освоение земель, развивалось скотоводство, торговля, промышленность, рыболовство, появились торговые палаты и ярмарки. Донская территория стала привлекательным местом для ведения жизни, поскольку до XVIII века она занимал окраинное местоположение, а потому торговля была крайне выгодным занятием. К XVIII веку поселения казачества стали обособленными, и царская власть вплоть до начала правления Петра Великого не вмешивалась в личные дела казаков, их быт и традиции.

Все интеграции правительства с донским казачеством были поверхностными, поскольку центральная власть давала полную внутреннюю свободу управления казакам, освобождала их от уплаты налогов, сборов и даже рекрутчины. Надёжная опора в лице казачества укрепляла границы огромного Российского государства, а потому после присоединения Крыма к России в 1783 году страна остро нуждалась в мощном помощнике - войнах казаках.

В годы царствования императрицы Екатерина II в 1793 году грамота утвердила передачу земли Донскому войску в коллективное владение, «бесспорное на вечные времена» [4]. Подобное положение укрепило казачество как служивое сословие, и со временем оно стало устанавливать чёткие границы скрытности и закрытости своего сословия. Казачество получило автономное право использования природных ресурсов, а потому сформировала уникальные особенности социально-экономического и политического быта в системе длительного развития Дона.

После утверждения крепостного права, в середине XVII века началось массовое переселенческое движение на Дон неказачьего сословия, возникали частые конфликты, связанные с тем, что иногородние (так называли крестьян, бежавших от помещиков) занимали свободные земли, которые по праву принадлежали казакам. С 1764 года, согласно указу императрицы, малоросское население отныне были «учтены и обложены податями». Обилие девственных пахотных земель и отсутствие крепостной зависимости сделали Донской регион наилучшим пунктом для переезда. Присутствовали и другие основания переселения крестьянского сословия на Дон, к примеру, утяжеления государственного тягла и гнета помещиков, рост рекрутских заборов, крайне отрицательно отлагались на существование подневольного иногороднего населения [1].

Важнейшей особенностью переселенческих процессов на Дону стало то, что на войсковые казачьи угодья перебирались беглецы из ближайших сфер: Белгородской, Воронежской, Орловской, Курской губерний особенно Слободской и Левобережной Украины [4]. В частности, в 40-50-е годы XVIII века земля войска Донского из Слободской Украины приняла около 37 тысяч украинцев, а потому удельный вес крестьянства увеличился с 2,4% до 28,7% [1] от общего числа населения. Согласно статистике, до 80-х годов XVIII века в Малороссии не существовало чёткого правила, ограничившего переход иногородних в другие земли, поэтому это право активно использовалось крестьянами. Переселенцы занимали свободные непахотные земли, что становилось причинами конфликтов между властью и сословиями. Массовый характер переселения дорос в начале XIX века до масштабов бегства семействами, а нередко и целыми деревнями. Переселяющиеся крестьянские массы пытались укрыться от крепостнической зависимости в Области войска Донского и Приазовья, а затем перейти в ряды казаков [11].

До конца XVIII века не учитывалась фиксация внутренних переселений, потому подсчитать общую численности переселенцев в Области войска Донского проблематично. Советский и российский историк А. П. Пронштейн приводил вытекающие данные о численности крестьян, переселившихся на Дон. В XVIII веке – 55 тыс., к 1859 году, в дореформенный период, практически 300 тысяч, всего около 30 % крестьян [12]. Советские историки С. Брук и В. Кабузан приводят иные данные за обозначенные периоды, в диапазоне от 81 тыс. до 287 тыс. крестьян [1]. Отмечается значительный темп роста почти в 3 раза за полвека. С учетом социально-экономических особенностей, Донской регион, принимающий представителей разных сословий и национальностей, сформировал замкнутость и иерархию проживающих.

Дореволюционный историк Е. П. Савельев в историко-статистическом очерке подчеркивает: «Крестьяне, стрельцы и ратные люди шли и в одиночку, и партиями, большей частью приставая к возвращавшимся из Москвы казачьим посольствам…. Нередко сами атаманы…подговаривали московских людей идти с ними на Дон и на требования воронежских воевод выдать беглецов отвечали отказом и даже защищали их с оружием в руках. Стрельцы и ратные люди были для них желанными товарищами. Крестьяне же находили на Дону простор и свободу и охотно вступали в ряды казачества» [15]. Иногородние могли с помощью регистрации в станицах получить разрешение у войсковой канцелярии на проживание, но подобное явление считалось строгим нарушением правил, а потому было наказуемо. Существовала и другая альтернатива в сложившейся ситуации, иногородние могли уйти на заработки, получив станичный билет, в котором указывались личные характеристики крестьянина (рост, особые приметы). Для использования этой альтернативы необходимо было заручиться поддержкой платежеспособных лиц, которые могли в случае бегства крестьянина заплатить за него установленные налоги и сборы [15].

Помещики Великорусских губерний неоднократно подавали жалобы на то, что их крестьяне сбегают на Дон, правительство было вынуждено принять последовательные меры. На Дон посылались приказы о поиске и возвращении беглецов, но как итог, случаев возращения крестьян было крайне мало. Тогда правительство было принуждено к принятию карательных мер в виде указов 1783 и 1799 годов, запрещавших свободные переселения крестьян в Малороссии [7]. Отношение казачества к подобным мерам было весьма неоднозначным, подобное они рассматривали как вмешательство во внутренние дела Донской области. Правительство стремилось поощрять казаков за помощь, поэтому выделяло вооруженную амуницию, раздавало земли, в случаях непови-

новения наказывало. Казачество видело свои преимущества в аналогичных ситуациях, ведь иногородний, не имеющий земли и крова, мог стать для них объектом бесплатной рабочей силы. Попытки правительства прекратить бегство крестьян и других сословий на Дон не привели к нужному результату, следом за временем затишья после проведения сыскных поимок миграции возобновлялись.

К иногородним, чьи попытки бегства практически не прекращались, применялись особо жесткие меры, в случае поимки, случалось так, что крестьян даже приговаривали к смертной казни. Казаки на первом этапе, как наблюдает Савельев Е.П., были «заинтересованы в применении работы заселенцев, часто сами укрывали иногородних» [15]. Не менее важно отметить, что мероприятия правительства по исчерпании миграции обнаруживали влияние на численный состав иногородних переселенцев. Поисковые работы направлялись на разыскивание сбежавших великорусских помещичьих и государственных крестьян, что стало источником сокращения их числа на Дону сравнительно малороссийского состава.

Согласно манифесту 1763 года [7] Екатерины II учреждалось вписывать всех черкассов в каждогодний подушный семигривенный заклад, чтобы оказать содействие на дальнейшее становление крестьянского сословия на Дону. За исполнение зачисления оклада ответственными были собственники и атаманы, а надзор за ними устанавливала войсковая канцелярия [6]. Все иногородние, вошедшие в перепись, предписывались к помещикам и иногда к станичным общинам. Организацию сбора податей осуществляла станичная администрация. Учреждение подушной подати не отменило право черкассов числиться как свободные землевладельцы, но существенно ограничило их право голосования в делах станиц. Более строгим оказалось ограничение их свободы передвижения, запрещалось это без уведомления станицы. Войсковой грамотой от 1776 года запрещалось выдавать за иногородних замуж казачьих вдов и дочерей [15]. По данным ревизии (3-я перепись) 1763 года, крестьян числилось 232 поселения с 20 422 душами мужского пола, что собирало свыше 14 тысяч рублей каждогодних зачислений в казну государства [6].

Запись подушного оклада иногородних дало им право свободного проживания на Дону. Войсковые старшины и помещики получили разрешение применять труд приписных крестьян. Несмотря на серьезные ограничения, иногородние по-прежнему оставались вольным сословием на Дону и несли наряду с казачеством ряд повинностей, но это не отменяло потенциал вхождения в казачье сословие. Слободами было принято называть те земли, на которых селились иногородние, здесь они осваивали непахотные земли. Нередкими считались ситуации, когда иногородние арендовали землю, поскольку своих угодий не имели, это повергало ухудшение материального составляющего, не дозволяло им формироваться и выделяло несправедливость положения с казачьим сословием. Требования иногородних о проведении достоверного аграрного распределения отзывались остро и отрицательно среди казачества, полагавшего угодья личным достоянием, то что им удалось добыть «ценою своей крови, пролитой в вековой борьбе с крымскими татарами и шайками кочевников» [7]. Актуальность и тягость земельной проблемы вытекло между сословной неприязнью казачьих районах Дона, поэтому данный вопрос выступал одной из главных причин той ожесточённости и безжалостности бремени над крестьянским сословием.

Существенные ограничения положения сословий существовали во всех областях бытия. К примеру, супружество между представителями казачества и крестьянства воспрещались [11]. Источники официального и личного характера упоминают об эпизодах уступок станицами крестьян помещикам [9]. Податная часть населения, платившая налоги, имела четкую структурную организацию. Казаки получили право сбора подушной подати, и, по данным источников, злоупотреблений в собирании податей почти не замечалось.

Последующее становление иногородних на Дону приобрело иной характер, поскольку пошло по стезе поэтапного закрепощения крестьян Дона, уравнивания их жизни к бытию подневольных обитателей прочих уголков империи. Во второй половине XVIII столетия появились крепостные крестьяне, покупаемые у помещичьих владельцев, цена устанавливалась в зависимости от исходных данных, в среднем она составляла от 10 до 20 рублей за взрослого человека [10]. В 1760-х годах по данным 3-ей ревизии насчитывалось 20 422 малороссиян, из них 8 626 душ мужского

пола, прикрепленных к станицам, а 10 250 человек, примыкающие старшинами [13]. После проведенной ревизии принесенных переселенцев стали звать «приписными» или «податными». Старшины стали рассматривали податных как крепостных и прикрепляли их своей земле, несмотря на то, что право перехода на другую землю еще не отменяли.

По четвертой ревизии 1782 года, в Области Войска Донского числилось крестьян 26 579 душ, среди них помещики владели – 19 123 душ мужского пола, а за станицами закреплялось – 7 456 душ.

В связи с упразднением в 1775 году Запорожской Сечи, где произвол и беспорядки обхватили малороссийское казачество и крестьянство, многие искали приют. К пятой ревизии 1795 года приток на Дон черкассов заметно увеличился, так что их насчитывалось уже 58 492 души, из них за помещиками закреплялось 54 628 крестьянских душ, в том числе покупных насчитывалось 3 995 человек, и за станицами – 3 864 души мужского пола [15].

Статистика приведенных цифр показывает, что численность иногородних, закрепленных за станицами по 4-й ревизии, к 1795 году, согласно 5-ой ревизии, существенно сократилась, подобное поясняется тем, что по велению князя Г.А. Потемкина в 1790 году доставлялось дозволение принимать черкассов в боевое сословие, а второстепенное основание связано с тем, что некоторые поселения уступали приписанных крепостных чиновникам [15].

В феврале 1795 года, указ Сената отдавал приказание набирать рекрутов из донских переселенцев наряду с поселянами военного ведомства [11]. Расширение количества рати позволило данному событию стать началом глубокого постижения Донского края и его присоединения к Империи.

Указом Павла Петровича от 12 декабря 1796 года и для донских иногородних настал личный «Юрьев день», указ постановил, что «в видах водворения порядка и утверждении в вечную собственность владельца, повелевалось, чтобы в губерниях Екатеринославской, Воронежской, Кавказской области, Таврической, а также на Дону – каждый из поселян остался в том месте и звании, как он по нынешней ревизии (5-й) записан будет» [11]. Данный приказ не определял крепостничество в привычной конфигурации, с помощью передачи иногородних крестьян в фамильное имущество помещикам, но восприятие подобного факта старшинами, войсковой элитой способствовало становлению способа закрепощения крестьян за ними. Некоторые атаманы, старшины и представители войсковых чинов усмотрели в этом возможность наследственного владения несколькими сотнями и даже тысячами крестьянских душ. Донской элите удалось заработать возможность покупки крепостных у центральных помещиков. Это отразилось уже в 5-ой ревизии, в следующих данных, из 54 тысяч крепостных крестьян, числившихся за помещиками, около 4 тысяч были куплены [3].

Любопытно, что для умножения своих владений первые донские помещики, по свидетельствам современников, применяли довольно разнообразные приемы, например «через женитьбу на русских помещицах, дарственные записи;…мелкопоместные чиновники покупали один только женский пол, а мужское население явилось с течением времени» [5].

До конца XVIII столетия на Донской земле чинов - рангов не имелось, в случаях, выступающих регалий перед войском, армейский круг даровал лишь почетные звания. Подобное уравнивало всех представителей казачества на Дону, а дворянские регалии отсутствовали априори, поэтому положение войскового старшины считалось наиболее почитаемым, а потому его удостаивались немногочисленные герои без права передачи регалии потомкам. В спокойный период казацкие старшины являлись советчиками войскового атамана области, их задачами были ведать делами управления, заседать в канцелярии. В военные времена ситуация модифицировалась, из числа войсковой старшины предпочитались и назначались командиры полков. С закрепощением крестьян к земле, чиновники, мелкопоместные дворяне возжаждали занять места российских дворян-помещиков и исходатайствовали сопоставления личных званий-чинов со статусом регулярных войск [14]. Император Павел Петрович дал подобную возможность. Указ 22-го сентября 1798 года закрепил: «Взирая всегда с удовольствием на ревность и службу войска Донского, в знак признательности и благоволения нашего к оному, для уравнения чиновников, в войске оном служащих,

признавать их чинами по следующей табели, сохраняя им по службе прежнее их звание в войске Донском: войсковых старшин – майорами, есаулов – ротмистрами, сотников – поручиками, хорунжих – корнетами. Квартермистры же (коих полагается в каждый полк по одному) равняются с квартермистрами регулярных войск» [15].

Со вступлением этого указа в действие, возникла сложность, ввиду разногласий единства, целостности казачества - «где все были равны, все от рождения братья, где старшого не было, а младший равен всем», как изъяснялись донские защитники, вдруг из общей массы казачества, поголовно служившего «не за страх, а за совесть, с травы да воды», стало появляться еще малочисленное, донское дворянство с правами и привилегиями. С конца XVIII века Дон меняется и казачество как сословие, оно приобретает прочный нрав, остается в стороне многотысячное дюжинное казачество с его погасающими обычаями братства и равенства и военной службой [14].

Последняя четверть XVIII века является примером массовых размежеваний казачьими старшинами и дворянскими помещиками колоссальных аграрных роскошей Дона. Казачий атаман и старшина были представители крупных зажиточных семей — Платовых, Иловайских, Ханжонковых, Сулиных, Мартыновых, а также русские помещики — Пеленкины, Ковалевские, Синявины и другие, которым удалось сосредоточить в своих руках сотни тысяч гектаров плодородной Приазовской земли. Гигантские аграрные наделы войсковая элита стала отдавать под аренду и субаренду. Также землю «пересдавали» иногородние купцы, от времени до времени владельческие крестьяне [13]. Особо часто такой аренде подлежали пастбища и луга.

Таким образом, следует отметить, что к концу XVIII века отношения казачества и иногородних сформировались, исходя из ландшафтных особенностей региона. Свое отражение они нашли в разных источниках государственного и личного происхождения. Иногороднее крестьянство, в попытках спасения от гнета господ, стремилось обрести личную свободы и землю, но утверждение крепостного права изменило ход истории Дона. Условия закрепощения оказались выгодными исключительно высшему дворянскому сословию, а потому они укреплялись свое благосостояние за счет крепостных рук. Дворяне- помещики извлекали из данности пользу, стремясь сделать крестьян все более уязвимыми, бесправными, угнетенными. Войсковые старшины и наиболее богатые казаки начали укреплять свой быт, хозяйство, обзавелись усадьбами. Стали свозить записанных за ними иногородних на незанятые войсковые земли (большей частью в Миусский и Донецкий округа), продолжали интенсивную, «не виданную еще на Руси, с варварскими приемами и ухищрениями» скупку крепостных из соседних губерний, с целью переселения их на вновь захватываемые войсковые земли по р. Миусу, Калмиусу, Донцу и его левым притокам [11]. Главной особенностью становления крестьянского населения на Дону сыграло то обстоятельство, что в отличие от остальных регионов империи, на Дону увеличение количества крестьянских переселенцев происходило не только из-за натурального прироста, но и за счет постоянных миграций агарного населения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брук С. И., Кабузан, В. М. Миграция населения в России в XVIII – начале XX веков (численность, структура, география). // История СССР, 1984. - № 4.
2. ГАРО. Ф. 338. Д.14. Л. 5.
3. ГАРО. Ф. 341. Оп. 1. Д. 179. Л. 45.
4. Греков, А. М. К истории земельного вопроса на Дону в связи с современным положением и решением его. // Сборник области войска донского статистического комитета. Вып. 7. - Новочеркасск, 1907. URL: https: //www.prlib.ru/item/442950 (дата обращения: 13.01.2023)
5. Игнатович, И.И. Помещичьи крестьяне накануне освобождения. - М., 1910. URL:https://archive.org/details/libgen_003345 (дата обращения: 05. 01.2023)
6. Карасев, А.А. Донские крестьяне. // Труды Области войска Донского Статистического комитета. Вып. I. Новочеркасск, 1867. С. 105. URL: https://www.prlib.ru/item/457766 (дата обращения: 12.01.2023)
7. Коломейцева, М.А. Этапы формирования крестьянского сословия на Дону в XVII – первой половине XIX вв.// Вестник института. Вып.2. - М.,2010. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-formirovaniya-krestyanskogososloviya na-donuv-xvii-pervoy-polovine-xix-vv/viewer (дата обращения: 25.01.2023)
8. Коршиков, Н.А. Как жили на Дону (XVIII – I половина XIX в.) // Дон, 1997. - № 5.

9. Краснов, Н.И. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Земля войска Донского. СПб., 1863 URL: http://elib.shpl.ru/ru/nodes/36160-materialy-dlya-geografii-i-statistiki-rossii-sobranny-ofitserami-generalnogo-shtaba-spb-1859-186 (дата обращения: 12.01.2023)
10. Лишин, А.А. Акты, относящиеся к истории войска Донского, собранные генерал-майором А.А. Лишиным. В III томах. Новочеркасск, 1894. № 124. Грамоты Екатерины II – 16-го декабря 1763 г. и 20-го октября 1766. Труды войскового статист. Комитета. Вып. I, стр. 75. URL: https://runivers. ru/boo kre ader /book 53 293 /#p age /9 /mode/1up (дата обращения: 26.01.2023)
11. Пронштейна, А. Дон и Степное Предкавказье в XVIII – первой половине XIX веках / под ред. Пронштейна А. Ч. 1. Заселение и хозяйство. - Ростов н/Д, 1977. URL: https://vivaldi.dspl.ru/bx0000314/details (дата обращения: 14.01.2023)
12. Пронштейн, А. Роль казачества и крестьянства в заселении и хозяйственном освоении Дона и Степного Предкавказья в XVIII – первой половине XIX вв. // Известия Северо-Кавказского научного центра высшей школы. Сер. Общественные науки, 1982. - № 1. URL: https://vivaldi.dspl.ru/bx0000314 (дата обращения:14.01.2023)
13. Ревин, И.А. Истоки противостояния казаков и крестьян на Дону. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoki-agrarnogo-protivostoyaniya-kazakov-i-krest yan-na-donu/viewer (дата обращения: 15.01.2023)
14. Савельев А.М. Трехсотлетие войска Донского1570-1870 г.: очерки из истории донских казаков. – СПб: издание Донского войскового статистического комитета, 1870. С.108. URL: https://www.prlib.ru/item/1121275 (дата обращения: 18.01.2023)
15. Савельев, Е. П. Крестьянский вопрос на Дону в связи с казачьим. Историко-статистический очерк. - Новочеркасск, 1917. URL: http://passion-don.org/country.html (дата обращения: 26.01.2023)
16. Тоценко, Л.И. Крестьянский отход и его роль в освоении природных ресурсов южной России в эпоху позднего феодализма. // Социально-экономические проблемы российской деревни и феодальные и капиталистические эпохи: Материалы XVII сессии симпозиума по изучению аграрной истории. - Ростов н/Д, 1978.
17. Удальцова, З.В. История крестьянства в Европе. Эпоха феодализма. В 3-х томах. / под ред. Удальцовой З.В. Т. lll. Крестьянство Европы в период разложения феодализма и зарождения капиталистических отношений. - М.: Наука, 1986.

А.А. Волвенко, К.С. Панин

ОБ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ СОСТАВЕ НАСЕЛЕНИЯ СЕВЕРНОГО ПРИАЗОВЬЯ ПО ПЕРЕПИСИ 1897 ГОДА И МАТЕРИАЛАМ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТОГРАФИИ XIX СТОЛЕТИЯ (К ВОПРОСУ О «РУССКОМ ПРИАЗОВЬЕ»)

Аннотация. В статье рассматриваются итоги Первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. по вопросу о родном языке на территории Северного Приазовья. Анализируется корректность полученных в ходе переписи данных по этнолингвистическому составу населения Северного Приазовья. Прослеживается влияние на результаты переписи более ранних этнографических работ и картографического материала**.**

Ключевые слова: Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г; наречия русского языка; этнографическая карта; Северное Приазовье; Русское Приазовье

A.A. Volvenko, K. S. Panin

ON THE ETHNOLINGUISTIC COMPOSITION OF THE POPULATION OF THE PRYAZOVIA ACCORDING TO THE 1897 CENSUS AND MATERIALS OF ETHNOGRAPHIC CARTOGRAPHY OF THE 19TH CENTURY (TO THE QUESTION OF THE "THE RUSSIAN PRYAZOVIA")

Abstract. The article deals with the results of the First General Census of the Russian Empire in 1897 on the issue of the native language in the Pryazovia. The correctness of the data obtained during the census on the ethnolinguistic composition of the population of the Pryazovia region is analyzed. The influence of earlier ethnographic works and cartographic material on the results of the census is traced

Key words: The first general census of the population of the Russian Empire in 1897; adverbs of the Russian language; ethnographic map; Pryazovia; Russian Pryazovia

.

Территория Северного Приазовья до последней четверти XVIII в. являлась частью Крымского ханства и никогда не входила до момента включения в состав Российской империи в ареал расселения не только славян, но и в целом земледельческих сообществ. Вследствие Карасубазарского трактата 1772 г. между Российской империей и Крымским ханством и Кючук-Кайнарджийского мирного договора 1774 г., между Российской и Оттоманской империями началась активная земледельческая колонизация приазовских степей. Первыми колонистами выступили христианские подданные хана, переселённые с Крымского полуострова на северное побережье Азовского моря, где они основали ряд населённых пунктов, крупнейшие из которых Мариуполь и Нор-Нахичеван. Вместе с портовой крепостью Таганрог и крепостью святого Дмитрия Ростовского (будущий г. Ростов-на-Дону) они стали основными городами российского Северного Приазовья. После аннексии Крымского ханства в 1784 г и образования на его землях Таврической области, безопасность колонизации этого региона была окончательно обеспечена [7]. В дальнейшем к заселению Северного Приазовья были привлечены поданные немецких государств, славяне из земель, контролируемых Османской империей, евреи из Юго-Западного края, вошедшего в состав России по результатам разделов Речи Посполитой, но основной массой колонистов являлись сельские обыватели с великороссийских, слободских и малороссийских губерний. Таким образом, этот регион не имел автохтонного земледельческого населения и осваивался с конца XVIII в. и в течение XIX в. Большей частью заселение проходило благодаря целенаправленным действиям царского правительства, что может служить примером образования нового этнического пространства, лишенного определённых черт, присущих естественному заселению. То есть, мы можем считать эту территорию tabula rasa, в которой сложилась специфическая демографическая ситуация, когда городское и сельское население появилось в регионе синхронно, что не коррелировало с устоявшимися представления, сложившимися в этнографической науке XIX – нач. XX вв. об автохтонности сельского и инородности городского населения. Для подтверждения этой парадигмы, господствовавшей в научной среде, приведем две цитаты, разделённых более чем в семьюдесятью годами исследований. В 1842 г. П. Шафарик писал следующее: «…определяя поле языков и наречий в землях смешанного народонаселения, я обращал особое особенно внимание на говор простого народа или поселян, деревенских обывателей, как части обыкновенно самородной и постояннейшей, отнюдь же не горожан, нередко просто находников, скитальцев, или отщепенцев»[31,III]. А в 1916 г. С. Рудницкий, в статье «Очерки географии Украины», ему вторил: «…к числу всего сельского населения, так как городское население, как мы видели, не может считаться коренным населением данной губернии, области или уезда»[29,394].

Учитывая характер освоения Северного Приазовья, можно предположить, что значительной разницы в этническом составе городского и сельского населения в этом регионе не было.

Однако данные о распространении родного языка, полученные по результатам переписи 1897 г., говорят об обратном. Для выявления причины этого несоответствия нам необходимо будет рассмотреть технические и методологические особенности проведения переписи. Определить, какие из них могли привести к неточностям в итоговых данных, а также провести сравнение с материалами более ранних этнолингвистических исследований, отраженных в этнографических и лингвистических картах.

Результаты переписи 1897 г. и их интерпретации сохраняют свою актуальность. Они имели значительное влияние на проведение республиканских границ в СССР, позже ставших государственными. В основу советской политики образования административно-территориальных субъектов был положен этнографический принцип [30], а межэтнические границы, на начальном этапе, определялись исходя из результатов переписи 1897 г. по языковому вопросу [9].

Северное Приазовье на момент переписи 1897 г. было распределено между Таврической, Екатеринославской губерниями и Областью войска Донского. Однако указанные территориально-административные образования в своих границах значительно выходили за обозначенные истори-

ко-географические рамки. По этой причине мы и берем к рассмотрению отдельные уезды и округа, а именно: Бердянский, Днепровский, Мелитопольский уезды Таврической губернии, Мариупольский, Александровский уезды Екатеринославкой губернии, а также Ростовский, Таганрогский округ Области войска Донского (последние территории были переданы частично в ОВД из состава Екатеринославкой губернии в 1886 году). Эти административно-территориальные объекты являются минимальными при рассмотрении данных переписи, так как результаты по волостям и сельским населенным пунктам не публиковались. Данные же карт и этнографических заметок большей частью берут уезд как минимальную обозначенную административно территориальную единицу (рис. 1).

Рис. 1 Карта Северного Приазовья

Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года — это важнейшая веха в истории осознания себя Российской империей. Как справедливо отметил Б. Андерсон: «… перепись населения, карта и музей: все три глубоко повлияли на то, как … государство созерцало в воображении свой доминион – природу людей, которыми оно правило, географию своих владений и легитимность своего происхождения» [1,297]

Перепись была проведена 28 января 1897 г. по старому стилю в один день[4] и ставила своей целью «привести в известность его (населения) численность, состав и места распределения» [4,2].

В указанных выше уездах и округах проживало на момент переписи 2 209 659 чел., из которых 1 885 077 назвали свой родной язык русским, что составляло 85.3% от общего наличного населения региона. Наблюдается серьезный перекос между носителями различных наречий русского языка в зависимости от того, в каком типе населённых пунктов они проживали. Так, всего по Мариупольскому уезду с г. Мариуполем зафиксировано 254056 человека обоего пола, 154614 из них объявило свой родной язык русским, то есть 60.9% от общего населения, что является самым низким показателем русскоговорящих по региону; из них 117206, или 46% назвали родным малороссийское наречие, а 35691, или 14% от общего количества респондентов, назвали своим родным великорусское наречие русского языка. Однако если смотреть отдельно на сельских обывателей, а отдельно на городских, то мы получим принципиально другие цифры, а именно: жители собственно Мариуполя из 31116 душ, 22966, или 73.8% назвали своим родным языком великорусское наречие русского языка и только 3125 малороссийское, то есть всего 10% [8]. Аналогичная ситуация наблюдается и по другим уездам и округам. Особняком стоит только Александровский уезд с городом Александровск, так как в нем и большинство городских обыватели определили своим родным языком малороссийское наречие, но и в нем разница между количеством носителей малороссийского и великорусского наречий в сельской и городской местности отличается практически в 6 раз. Эти данные не могут быть восприняты как следствие неравномерности этнического заселения этих территорий, так как они заселялась синхронно.

В пояснительной брошюре для городских счетчиков о вопросе заполнения 12 графы переписного листа указывалось «Здесь вписывается название того языка, который каждый считает для себя родным. Для русского языка достаточно обозначение «Р.», но так как малороссийское и белорусское наречия должны быть *непременно* отмечены, то для малороссийского нужно писать «М.Р.», для белорусского «Б.Р.» Название прочих и инородческих языков обозначалось сокращениями: напр., «польск.», «нем.», «евр.», «греч.», «арм.», «татар.», «морд.» и т. п.» [18,17]. В наставлении к сельским счетчикам инструкция была шире, что могло повлиять на конечный результат: «При обозначении родного языка в семьях, говорящих на разных языках, счетчики должны руководствоваться ответом на вопрос, на каких языках семья говорит между собой, и обозначать это общий для всей семьи язык, за исключением, конечно, случаев, где члены семьи могут иметь разные языки, напр., при смешанных браках. Для лица, не принадлежащего к семье, язык обозначается по его показаниям, а в случае отсутствия, также как и все остальные о нем сведения, - по показанию хозяина или лица, его заменяющего» [2,39-40]. По сути, это единственное разъяснение по этому для нас ключевому вопросу. Но как конкретно отличать малороссийское и белорусское наречие от великорусского, пояснено не было, то есть было отдано на субъективный взгляд счетчиков и респондентов в условиях, когда указано было их «непременно отметить».

Количество привлеченных к переписи счетчиков нам видится явно недостаточным для проведения её в надлежащем качестве. Перед переписью расчётное количество счетчиков было определено, исходя из опыта переписи в странах Европы, т.е. не менее 700 тыс., но, учитывая особенности логистики в сельской местности, то скорее не менее 1 млн. или 1,5 млн. счетчиков для осуществления возможности надлежавшего учета [3]. На практики же в переписи было задействовано до 150 тыс. счетчиков [22], что явно ниже расчетных цифр, особенно учитывая тот факт, что перепись ориентировалась изначально на европейский опыт однодневных переписей [11]. К примеру, в переписи 2010 года было задействовано 420 тысяч переписчиков, которые должны были работать 12 дней и с принципиально другим население по уровню подготовленности к опросу [26]. Также вызывают вопросы количественные показатели респондентов на одного опрашивающего. Так, если норма в 2010 г. на 12 дней опроса представляла собой 400 человек на переписчика, то есть около 33 чел. за день[19], то в переписи 1897 г. имелись другие нормы нагрузки на счетчика: для городских условий размер участка в 150 квартир и включал в себя 750 обывателей, в сельской 400 домохозяйств и 2000 обывателей в один день, с условием проверки правильности ответа в течение не более 4-х последующих дней[22]. В целом, такие показатели выглядят слабо реалистично для добросовестного выполнения, особенно учитывая, что грамотность составляла на момент переписи 24.9% от общего количества населения [18], и эта цифра включает в себя респондентов, которые умели только читать и не умели писать, т.е. были полуграмотные [24]. По словам В Преображенского, описание процедуры переписи в сельской местности Новоторжского уезда Тверской губернии выглядело следующим образом: «…везде, где только заранее оповещалось мной о приезде, оставались дома и являлись на спрос сами, большей частью домохозяева, а 28 числа, так заранее до приезда собрались и в сходе, что дало возможность в один день объехать восемь деревень и перекликать поимённо около 2.300 человек обоего пола» [23,17]. Иначе говоря, опрос производился поверхностно и больше напоминал перекличку. Плотность населения данного уезда сопоставима с плотностью населения интересующего нас региона, что позволяет нам предположить схожесть условий проведения опроса.

Описание того, как реально проходил опрос респондентов на местах, позволяет усомниться в возможности получить достоверный результат, особенно в условиях Северного Приазовья, где население было пришлым и этнически разнообразным, в сравнении с центральными губерниями.

Необходимо разобраться, что имели в виду под понятием «родной язык» руководители счетных комиссий и счётчики, так как в изданиях, публикующих результаты переписи, мы видим такого рода утверждение: «Родной язык, к тому же не всеми опрашиваемыми одинаково понимаемый» [16,I]. Также пояснялось, что респондент мог не владеть «родным языком», что противоречит понимаю «родного языка», как первого языка, усвоенного человеком с детства [21]. Особенно это стало важно, когда «родной язык» стал ассоциироваться с национальной принадлежностью,

что незаметно в синхронных документах переписи, но на чем акцентируют внимание в описании таблиц «Общий свод по Империи результатов разработки данных первой всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 года», изданной в июле 1905 г. по распоряжению Министра внутренних дел, то есть в разгар Первой русской революции и в принципиально других социальных реалиях. В самом же издании, за исключением таблиц, русский язык упоминается без разделения на наречия.

В научной и популярной литературе прослеживается тенденция воспринимать как данность тождественность между родным языком и национальной принадлежностью [10]. Так респонденты, отмеченные в переписи 1897 г., как люди с родным малороссийским наречием русского языка отождествляются с украинцами. Мы пришли к выводу, что это не просто неточность в терминологии, но и заведомая манипуляция, так как, во-первых, переносит более поздние представления в ранний дискурс [5], а, во-вторых, более широкое понятие подменяется более узким [13]. Человек, определивший свой родной язык в переписи как малороссийское наречие русского языка, вовсе не обязательно считает себя малороссом, особенно в отрыве от общерусской идентичности, а человек, считавший себя малороссом, вовсе не обязательно обозначил свой родной язык как малороссийское наречие русского языка. Также, вполне очевидно, что этноним «украинец» был создан и позиционировался, как форма противопоставления этнониму «малоросс» [12]. Более того, малоросс в украинском дискурсе видится как некий субстрат, из которого, после определенных манипуляций, можно будет произвести «осознанного украинца» [5].

Для проверки корректности результатов переписи в языковом вопросе, мы обратились к составленным ранее этническим и диалектальными картам. Первая карта, отражающая лингвистический состав населения территории Европейской России, была издана в Австрийской империи Павлом Шафариком в 1842 г. «Slovansky Zemevid», где отражает славянское население Европы, а носителей русского языка разбивает на четыре категории: великороссы и отдельно в них новгородцы, малороссы и белоруссы, широкими надписями помещая их на карту, но не выделяя цветом. В своем «Славянском народописании» он дает описательно границы малороссийского наречия по различным географическим объектам [31], по его карте и описанию к ней, интересующий нас регион относится к малороссийскому наречие со значительной долей греческого, ногайского, армянского, немецкого населения. Также отмечается, что «один письменный и книжный язык, Московский, особенный род Великорусского» [31,9]. Это очень важная карта, так она имела значительное политическое значении в поддержании идеи панславизма, а также являлась основой для ряда последующих работ. Данные по Российской империи Шафарик в значительной степени получил от Петра Ивановича Кеппена [20], что также подтверждается сличение карты Шафарика и «Этнографической карты Европейской России», изданной Кеппеном в 1851 году [32]. На карте Кеппена не выделен цветимым обозначением русский язык, и территория его расселения там не закрашена. В.М. Кабузан отмечал, что «… ознакомление с материалами Кеппена показывает, что он собирал сведения о русских, украинцах и белорусах, но ему не удалось получить об этих народностях достаточно полных показателей, в силу чего он и не включил их в свое исследование»[14]. Однако Шафарику их было, видимо, достаточно, что поднимает вопрос о точности его карты. Изданная Мирковичем М. Ф. и Риттихом А.Ф. в 1867 году «Этнографическая карта славянских народностей» [34] также не разделяет русских на народности и, применительно к Северному Приазовью, повторят карту Кёппена.

В 1862 г. Императорским Русским географическим обществом было выпушено юбилейное издание, посвященное тысячелетию Российского государства, «Этнографическое описание народов России» (“Description ethnographique des peuples de la Russie”) на французском языке. В нем имеется карта, где расселение различных русских этнических групп было обозначено цветовым решением. Всего было выделено пять субэтносов: великороссы, малороссы, белорусы, казаки и сибиряки. Северное Приазовье, по этой карте, с запада заселено малороссами, в середине - татарами и немцами, а на востоке - казаками [36]. Характерной чертой этой карты было расселение малороссов во всем степном Крыму, что не подтверждается в других картографических источниках XIX в.

Серьезной научной вехой в этнической картографии Российской империи стало издание А.Ф. Риттихом в 1875 г. «Этнографической карты Европейской России» [33]. Карта была отправлена на международный географический конгресс, где была отмечена наивысшей наградой. До начала XX в. карта, разработанная А. Риттехом, считалась основным результатом исследования по расселению народов империи в этнолингвистическом контексте[6] Эта карта разделяет малороссийское, великороссийское и белорусское наречие, причем видит их языками отдельных славянских народов, наравне с болгарами и поляками, а также показывает не только сплошное заселение, как все карты, обозначенные выше, но и чересполосицу, отдельные места компактного распространения того или иного наречия, его включения в другие наречия. При рассмотрении на этой карте Северного Приазовья бросается в глаза то, что все континентальные уезды Таврической губернии показаны как заселенные преимущественно великорусами, с редкими вкраплениями малороссийской штриховки. Однако по результатом переписи 1897 г. 60.6% населения этих уездов были записаны, как носители малороссийского наречия [27], наибольший процент в Днепровском уезде -73,4%, наименьший в Мелитопольском -54.9%, по сельскому населению выше. В то же время Мариупольский уезд и территория Таганрогского округа, без города Таганрог, так как на тот момент он входил Екатеринославскую губернии, как градоначальство, а территория будущего Таганрогского округа, входила в Миусский округ Области Войска Донского, были заштрихованы в малороссийские цвета с одинаковой интенсивностью, хотя по переписи Таганрогский округ без города имел 69,2% населения, назвавший свой родной язык малорусским наречие[15], а Мариупольский уезд с городом 46%, так же значительные территории Александровского уезда обозначены как великорусские, но перепись дает всего 4.3% носителей великорусского наречия от сельского населения уезда, и 5,7% от общего[8]. Исходя из вышеизложенного, мы видим явное несоответствие данных Риттеха А. Ф. с данными переписи 1897 года. Объяснить их можно или ошибкой картографов, или резким изменением состава населения, или недобросовестностью счётчиков.

Важным этапом в формировании представления о пространстве распространения южнорусских наречий и говоров (в переписи 1897 г. это «малороссийское наречие русского языка») стала карта этнографа Павла Чубинского (автора текста украинского национального гимна) и языковеда Кости Михальчука. Карта была опубликована Юго-западным отделением Русского императорского географического общества в 1871 году [35]. На карте выделяются Украинское, Полешкое и Червоно-Русское наречия из Южно-Русского языка, под которыми явно имеется в виду исключительно малорусское наречие. П. Чубинский объясняет источник этих сведений следующим образом: «Хотя районы говоров, подлежащих нашему исследованию по материалам, собранных экспедицией, ограничиваются лишь пределами губерний: Киевской, Волынской, Подольской, южной часть Минской, юго-западнаго угла Гродненской, южной полосы Седлецкой и восточной половине Люблинской, а также северной части Хотинскаго уезда, Бессарабской области, но самое простое описание существенных признаков и особенностей говоров этого района требует, для своего пояснения, постоянных сближений и ссылок на родственные говоры, существующие за пределами указанной нами местности, с которыми они состоят в непосредственной органической связи, как составные части одной общей Южно-Русской речи. Поэтому, желая избежать постоянных повторений и, притом, намереваясь придать нашему описанию, по возможности, систематический характер, мы сочли необходимым не стеснять себя сказанными пределами, а обозреть сначала Южно-Русскую ветвь русской речи в полном ее объеме…» [28,453]. П. Чубинский также посчитал необходимым четко прописать следующую мысль: «обращено внимание и заявлено Географическому обществу о совпадении деления Малорусского племени по наречиям и говорам с делением Нестора на народы». [28,453]. Конечно, это очень странное утверждение – карта охватывает и разделяет на говоры и наречия территории, которые никогда не входили в летописную Русь. Также неясно, как вообще эта карта фиксировала места, на которых, насколько нам известно, и о чем заявляет сам П.Чубинский, не собирался этнографический материал. Земли Северного Приазовья обозначены как ареал слободско-украиского разноречия, украинского наречия южно-русского языка, для севера Мелитопольского и части Александровского уездов характерно побережено-подольское разноречие, а окрестности Таганрога и Ростова-на-Дону отмечены как место распро-

странения каневско-полтавского разноречия, что не только, как видно выше, не соотносится с регионами реальной этнографической экспедиции Чубинского, но и противоречит сведениям Риттеха. Однако именно эта карта ближе всего к очертанию границ распространение носителей малороссийского наречия русского языка по переписи 1897 г., что явно не может быть случайность.

Разумеется, все эти карты показывали распространение малороссийского наречия приблизительно в одной территории, но именно в нашем регионе они показывают серьезное, взаимоисключающее разночтение. В части из них очевидно, что они формировались не путем наблюдений и сбора статистического материала, а исходя из представления о том, что в этих местах должны были обитать такие общности. Это стоит отнести прежде всего к «Этнографическое описание народов России» и «Карта южнорусских наречий и говоров», сведения которых почерпнуты не совсем понятно откуда. И здесь уместно будет привести цитату А.И. Соболевского: «Мы до сих пор еще не имели специалистов по русской диалектологии. Ученные занимались ею в самых редких случаях и при том наскоро, проездом, ухватывая лишь случайно встретившиеся черты. Этнографы обращали на говоры крайне мало внимания, и мы имеем ряд хороших сочинений по этнографии, где или нет никаких замечаний по диалектологии, или помещены самые ничтожные. Помещики, священники, уездные учителя и т.п. народ, если делали наблюдения над говорами, им отлично знакомым, то не могли – вследствие отсутствия какой-либо подготовки дать сколько-нибудь полный и явный отчет об особенностях этих говоров, а иногда даже изобразить их звуки. Вообще мы имеем чрезвычайно мало описаний говоров» [25,4]

Однако визуализация распространения наречий и языков на картах формировала представления, которые, как нам кажется, имели значительное влияние на полученный результат переписи, так как именно из всех вышеперечисленных карт центральная имперская власть хотела потвердеть сведения о распространение наречий русского языка, ожидаемых от переписи 1897 года. Так как из выше и изложенных фактов о компетентности счётчиков и неразработанности методологии различения наречий, а также о возможном непонимании этого вопроса у массы сельских обывателей, так об этом писал А. И. Саенко на страницах «Киевлянина» в мае 1908: «В настоящее время малороссийский крестьянин совершенно не знает слова «малоросс». Если вы спросите малоросса о его национальном происхождении, он всегда и неизменно отвечает: «Я - русский». Представление о полном единстве русского народа глубоко внедрилось в умы южноруссов» [12,436]. Также в 1920-е годы В. Чернышев, один из корреспондентов Комиссии по изучению племенного состава населения России, утверждал, что «крестьяне зачастую не делают различий между белорусами, великороссами и украинцами, а просто называю всех русскими или указываю на свои родные места» [30,162-163], то есть вопрос о различиях не интересовал сельских обывателей и в значительно более позднее время, когда актуальность его многократно усилилась. Ф. Хирш в своей монографии «Империя наций» отмечает: «Данные о языке и вероисповедании были записаны согласно самоопределению каждого респондента для землевладельцев и горожан, но согласно мнениям счётчиков для крестьян в сельских региона» [30,157]. Это наблюдение как раз и объясняет такую значительную разницу в процентных показателях между наречиями городского и сельского населения региона.

Опираясь на выше изложенное, мы можем утверждать, что итоги переписи 1897 г. относительно родного языка в Северном Приазовье были сформированы не на данных реального опроса, который не мог дать корректные результаты в силу ряда причин как организационных, так и заложенных в общий культурный уровень респондентов и счетчиков. На наш взгляд, результаты подгонялись под представление о том, на каком наречии русского языка должны были разговаривать сельские обыватели данного региона. Стимулировалось это указанием центральной власти разделить, в рамках опроса, русский язык на наречия, и для решения этой задачи, по нашему мнению, были привлечены сторонние исторические, этнографические и лингвистические карты и литература, основной из которых мы считаем «Карту южнорусских наречий и говоров».

Отдельно стоит поднять вопрос о достоверности сведений, отражённых в карте П. Чубинского, так как у нас сложилось убеждение, что этнические карты именно этого региона формировались исключительно на основании домыслов и допущений, зачастую многоуровневых. Полу-

ченные результаты переписи по 12-й графе могут считаться достоверными с точки зрения общего количества русскоязычного населения в Северном Приазовье. В вопросе распределения наречий русского языка эти результаты являются скорее симулякром, отражающим не реальный семейный язык, а «внешнее» представление о нем, основанное на представлениях о социальном и образовательном уровне носителей языка, характерных для данных территорий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андерсон, Б. Воображаемые сообщества: размышления об истоках и распространии национализма. Пер. с англ. – М.: Кучково поле, 2016. - 416с.
2. Всеобщая перепись населения. Проект наставления сельским счетчикам / Глав. переписная комис. - [СПб., 1896]. - 40 с
3. Вруцевич, М. С. Теория и практика переписей населения : к вопросу о всенародной переписи в России / М. С. Вруцевич. - Вильна : тип. А.Г. Сыркина, 1896. - 44 с.
4. Высочайше утвержденное 5-го июня 1895 года Положение о первой всеобщей переписи населения Российской империи. - Санкт-Петербург: издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел, 1895. -[2], 3, 18 с.
5. Гайда, Ф. А. Грани и рубежи: понятия «Украина» и «украинцы» в их историческом развитии. М., 2019. – 200 с.
6. Долгий, А. Феля, А. - Картографические источники Российской Империи, касающиеся этнической идентичности населения Бессарабии. Научное значение и учебная польза. In. Научно-практическая конференция роль культурного наследия в гражданском воспитании и продвижении демократических ценностей, Кишинэу, 17 декабря 2019 года. Chișinău: Princeps, 2020, С. 65-75
7. Дьякова, Н.А., Чепелкин, М.А. Границы России в XVII-XX веках. Приложение к Истории РоссииМ.: ШиК, 1995. — 236 с.
8. Екатеринославская губерния. - - [Санкт-Петербург] : издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел,1904. -[6], XIV, 234 с.. –
9. Єфіменко Г. Формування російсько-українського кордону: критерії, хід, результати (1917-1920)//Україна й українці в постімперську добу (1917-1939)/ НАН України. – Київ: Академперіодика, 2021. – 199-211 с
10. Жиромская, В.Б., Араловец, Н.А. Перепись 1897 г. и её итоги по Новороссии с.403-407/ История Новороссии – М. : Центр гуманитарных наук, 2017
11. Котельников, Артемий Назарович. История производства и разработки всеобщей переписи населения 28-го января 1897 г. / А. Котельников. - СПб. : Тип. Акционер. о-ва Слово, 1909. - 124 с.
12. Котенко, А.Л., Мартынюк, О.В., Миллер, А.И Малоросс. // «Понятия о России»: К исторической семантике имперского периода . т 2 М. Новое литературное обозрение. 2012 - С. 392-443
13. Котенко, А.Л., Мартынюк, О.В., Миллер, А.И. Неуловимый малоросс: историческая справка. Россия в глобальной политике. 2018. Т. 16. № 2-3-1. С. 106-122.
14. Кабузан, В. М. Материалы ревизий как источник по учету численности и национального состава населения России первой половины XIX в. (1795-1858 гг.) https://statehistory.ru/books/V--M--Kabuzan-_Narody-Rossii-v-pervoy-polovine-XIX-v--CHislennost-i-etnicheskiy-sostav/4
15. Область Войска Донского. - [Санкт-Петербург] : издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел, 1905. -[4], XII, 255 с.
16. Общий свод по Империи результатов разработки данных первой всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 года = Releve general pour tout l'Empire des resultats du depouillement des donnees du premier recensement de la population en 1897 : I-II / Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. ; под редакцией Н. А. Тройницкого. - Санкт-Петербург: Паровая типо-литография Н. Л. Ныркина, 1905. -2 т. ; 36 см. - Параллельный титульный лист на французском языке. Текст таблиц на русском и французском языках. Печатано по распоряжению господина Министра внутренних дел
17. Первая всеобщая перепись населения Российской империи: на основании высочайше утвержденного Положения 5 июня 1895 года: наставление городским счетчикам: обязанности счетчика по производству переписи. - [Санкт-Петербург: Печатня С. П. Яковлева, 1896]. -24 с.
18. Первая всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 г. Распределение населения по полу, возрасту и грамотности http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/rus_age_97.php
19. Переписчиков научат переписывать https://ria.ru/20101008/283515171.html
20. Петронис, В. PINGE, DIVIDE ET IMPERA: Взаимомовлияние этнической этнографии и национальной политики в позднеимперской России(вторая половина X!X века) https://dacoromania.net/sites/default/files/Petronis.pdf

21. Родной язык https://rus-ped-recheved-dict.slovaronline.com/209-%D0%A0%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D0%B9%20%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA
22. Пландовский, В. В. Народная перепись / В. В. Пландовский. — Санкт-Петербург : Типография Штаба Отдельного корпуса пограничной стражи, 1898 378с
23. Плющевский-Плющик, Я.А. Суждения и толки народа об однодневной переписи 28-го января 1897 года : материалы для истории первой всеобщей переписи народонаселения / [соч.] Я. А. Плющевского-Плющика. - Санкт-Петербург: типография А. С. Суворина, 1898. - VIII, 95 с.
24. Сафронов, А. А. Первая всеобщая перепись населения России 1897 г.: разработка данных о грамотности, их информационный потенциал и достоверность / А. А. Сафронов // Документ. Архив. История. Современность. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. — Вып. 3. — С. 203-220
25. Соболевский, Алексей Иванович (1856/57-1929). Опыт русской диалектологии : наречия великорусское, белорусское и малорусское / [соч.] А. И. Соболевского. - Киев : Изд. студентов-филологов, 1911. - 168, 93 с
26. Суринов: в день начала переписи на работу не вышли 2% переписчиков https://ria.ru/20101019/287110422.html
27. Таврическая губерния. -- [Санкт-Петербург] : издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел 1904. -[6], XXVI, 310 с.. -.
28. Труды Этнографическо-статистической экспедиции в Западно-русский край, снаряженной Русским географическим обществом. Юго-западный отдел. Материалы и исследования, собранные д.чл. П.П. Чубинским. В 7 т. Т. 1-7. СПб.: В. Безобразова и Комп., 1872-1878. Т. 7, [вып. 2]: Малорусские сказки. 341-609, II, [2] с., 3 л. карт.
29. Украинский народ в его прошлом и настоящем : [в 2 т.] / под ред. Ф. К. Волкова [и др.]. - . - Санкт-Петербург : Тип. т-ва "Общественная Польза", 1914 - 1916. - Т. 2 , 1916
30. Хирш, Ф. Империя наций: Этнографическое знание и формирование Советского Союза. М.: Новое литературное обозрение, 2022. - 472 с
31. Шафарик, П. Славянское народописание, составленное П.И. Шафариком / Пер. с чеш. [и предисл.] И. Бодянского. - Москва: Унив. тип., 1843. -[2], VIII, IV, 174, [6] с., 1 л. карт. ; 24. - .
32. Этнографическая карта Европейской России. Кёппен П. https://geoportal.rgo.ru/record/1674
33. Этнографической карты Европейской России Риттех А. ф. 1875 http://retromap.ru/1418753
34. Этнографическая карта славянских народностей. Миркович М. Ф. Риттих А.Ф.https://www.digar.ee/arhiiv/ru/%D0%B8%D0%B7%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F/136832
35. Карта Южнорусских наречий и говоров. 1871 https://q-map.ru/%D0%BA%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0-%D1%8E%D0%B6%D0%BD%D0%BE-%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%85-%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B8%D0%B9-%D0%B8-%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2-1871/
36. PAULY, Théodore de Description ethnographique des peuples de la Russie. Saint-Pétersbourg : F. Bellizard, 1862.

А.А. Волвенко, А.Г. Саркисян

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ВОПРОС КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ В.И. ЛЕНИНА

Аннотация. В статье исследуются основные положения В.И. Ленина в области национального вопроса как составной части его теоретических воззрений. В поле фокуса входят теория исторического развития нации, методологические основы и политические концепции видного теоретика марксизма в его взглядах на национальную проблему.

Ключевые слова: марксизм, нация, этнос, национальный вопрос, национальная политика, этнополитика, гражданство, унитаризм, федерализм.

A.A. Volvenko, A.G. Sarksyan

NATIONAL QUESTION AS PART OF THEORETICAL VIEWS OF V. I. LENIN

Abstract. The article examines the basic provisions of V.I. Lenin in the field of the national question as a component of his theoretical views. The field of focus includes the theory of historical development of the nation, methodological bases and political concepts of a prominent theorist of Marxism in his views on the national problem.

Key words: Marxism, Nation, Ethnic group, National question, Nation politic, Ethnopolitic, Nationality, Unitarism, Federalism.

На сегодняшний день этнополитическое прошлое является одним из базовых направлений исторической политики на постсоветском пространстве. Наиболее актуализированное значение данное направление составляет для Российской Федерации, государственное устройство которой заключает в себе административное и этнополитическое содержание.

Федерализм, сложившийся в 1917-1924 гг., предопределил сложное историческое наследие для современной России, связанное со спецификой ее национально-административного ландшафта. В этой связи осторожное ведение национальной и исторической политики представляется стратегической необходимостью, обусловленной вызовами современности. Вопросы интерпретации этнополитического прошлого сопряжены с проблемой идентичности, которая выражается пестрой палитрой национального самосознания. В этой связи национальная политика напрямую связана с интерпретационным контекстом советской этнополитики, заложившей основы современной государственности как демократической платформы политической, экономической и культурной жизни России.

Смысл исторической политики заключается в моделировании исторического пространства, реконструкции или интерпретациях исторического прошлого как стержневого компонента, определяющего идентификационную основу общества. Прошлое - это ключ к решению проблем в настоящем. В этом смысле, ведение национальной политики в РФ должно строиться на понимании семантической стороны решений большевистского руководства в области нациестроительства. Прежде всего, речь идет о теоретических воззрениях В.И. Ленина как основоположника марксистско-ленинской парадигмы, ставшей государственной идеологией Советской России на протяжении 1917-1991 гг. Поэтому изучение и анализ истории ленинской мысли в области нациегенеза является одним из актуальных направлений современности.

Изучением методологических основ национализма в теоретических трудах Ленина впервые занимался Ю.И. Семенов, производивший историографический и аналитический обзор ленинской теории в 1966 г. [11] Однако следует отметить, что данный анализ производился в рамках господства советской парадигмы. В следующие годы советского периода, исследования национальной теории производились преимущественно в рамках практических аспектов и воплощения некоторых принципов ленинской позиции уже в федеративный период. В этой связи ленинизм, в области этнополитической государственности, интерпретировался как приверженность федеративным началам по национальному признаку.

Постсоветские исследования характеризуются схожим образом, поскольку практическая сторона национальной политики стала рассматриваться под иным углом, что было связано с изменениями в области методологического инструментария и смены курса исторической политики Российской Федерации. Теоретический аспект ортодоксального марксизма-ленинизма значительное время оставался либо вне фокуса исследований, либо продолжал трактоваться в прежнем духе примордиальной трактовки ленинской позиции [12].

В этой связи попытки аналитического изучения ленинской национальной теории представляются актуализироанным направлением исторического исследования, включающим междисциплинарную связь с методологическими основами политологии и социологии.

Для советской модели этнической федерации характерным являлся фундаментализм теоретических основ, выраженных в марксистко-ленинской национальной теории. Поэтому постижение логики советской этнополитической мысли напрямую связано с изучением теоретических воззрений основоположника пролетарской теории в области национального вопроса.

Весь массив ленинского нарратива, посвященного национальной политике в теоретическом аспекте, условно можно дифференцировать по следующим блокам:

- Методологические основы;
- Ретроспективный анализ;
- Социально-культурный аспект;
- Национально-государственное устройство;
- Перспективы национальной политики.

Методологические основы марксистско-ленинской теории подразделяются на два базовых источника: ортодоксальный марксизм и австромарксизм.

Ортодоксальный марксизм рассматривает нацию как изменчивую историческую общность, трансформации которой обусловлены интенсификацией экономических отношений, обеспечиваемой разделением труда и сменой форм собственности. Последнее представляет непременное условие возникновения товарного производства, обуславливающего территориальную специализацию, с возникновением которой растущий экономический оборот из периодических связей трансформируется в единый национальный рынок. Оформление единого экономического пространства провоцирует урбанизацию – возникает массовое городское население, и формирование средоточий экономической жизни, преобразуемые в культурно-политические центры. Оформившаяся в них культурная и политическая элита формулирует новые политические и культурные ценности, обеспечивающие унификацию общности и консолидирующие ранее партикулярные общества в единую нацию [10, 50-55]. Таким образом, экономика мыслилась одним из определяющих факторов развития национализма. Сама же национальная идея трактовалась как идеология господствующих классов – акторов экономической жизни нации. Стержневой мыслью ортодоксального марксизма являлось представление о национальной мобилизации как одном из значимых этапов общественного развития объединительного значения.

Австромарксизм является вторым значимым компонентом в общей структуре марксистско-ленинской мысли, но имеет внутреннюю дихотомию. Данное направление известно двумя противоположными в методологических подходах теориями:

- Историко-экономическая теория К. Каутского;
- Психологическая теория К. Реннера и О. Бауэра.

Историко-экономическая теория, разработанная Карлом Каутским, представляет собой приоритетный методологический источник для марксизма-ленинизма. Являясь в сущности модернистским подходом к анализу национализма, данная платформа постулирует нацию как историческую общность, сформированную из моноэтничного, а в некоторых случаях полиэтничног общества. Главным фактором нациегенеза Каутский считал принцип территориального проживания, игнорировавший родовые связи, являвшиеся серьезным ограничением для человеческого общества. Соглашаясь в некоторых аспектах с К. Реннером и О. Бауэром (общность языка, национального характера), Каутский расходился с ними в воззрениях на причины устойчивости нации, факторы возникновения и самодостаточности национального характера. В своей историко-экономической теории он рассматривал основным механизмом активность главных действующих лиц экономической жизни – купцов. Механизм достаточно прост: интенсификация торговли между партикулярными обществами феодального периода означала также культурно-языковое сообщение и смену мест проживания, что предполагало обмен традициями и обычаями между замкнутыми группами одного этнографического сообщества [3, 40-43]. Этим самым унифицировалось общее культурное и языковое пространства, значительно упростившие возможности для консолидации. Следующим шагом стало возникновение экономических центров в городах, являвшихся торгово-экономическими узлами, связывавшими различные территориальные единицы. Экономический рост стимулировал урбанизацию и новую волну разделения труда, образовав классы – новые структурные единицы общества. Рост и эволюция производительных сил стали толчком к интенсивному развитию образовательной среды, обусловившей возникновение класса интеллигенции.

Так возник управленческий истеблишмент, производивший консолидирующую идеологию национализма. В перспективе исторического развития, Каутский предполагал интернационализацию экономических отношений, которые повлекут процесс мировой интернационализации культуры [3, 37-38]. Таким образом, главными компонентами историко-экономической теории, взятыми Лениным в качестве базовых критериев нациегенеза, являлись принцип территориального проживания, этническое ядро национальной мобилизации, языковая общность и модернистская трактовка исторической общности, моделируемой ведущими акторами экономической деятельности. В качестве логики исторического развития нациегенеза, Ленин использовал концепцию интернационализации экономических отношений.

Психологическая теория Карла Реннера и Отто Бауэра являлась противоположной методологической платформой, характеризующейся примордиальным подходом. Механизм возникновения и развития нации они объясняли этническим самосознанием, передаваемым наследственным путем от поколения к поколению. Таким образом, главными факторами нациегенеза авторы психологической теории считали традиции, обеспечивавшие наличие выраженных рамок этнической идентификации, а также общность происхождения, обеспечиваемую наследственностью [1, 24-27]. По этой причине психологическая теория постулировала идею национально-культурной экстерриториальности, а национальную идентичность не гражданско-территориальным критерием, но этническим происхождением.

В большинстве вопросов Ленин основывался на историко-экономической теории и расходился с психологической концепцией. В частности, базовыми механизмами исторического развития он признавал территориальный принцип проживания и экономическую активность господствующих классов. Сам генезис национальности постулировался как развитие от низших форм партикулярной этнической самоидентификации к высшим формам гражданско-классовой идентичности. Несмотря на серьезное расхождение в методологии, Ульянов монтировал в свою схему значимый компонент психологической теории – мобилизационный потенциал этнических групп к построению национальной общности. Расхождения в воззрениях на механизмы складывания нации и сущности национальной идентичности в то же время стали катализатором развития политической и социально-культурной стороны марксистско-ленинской теории, трансформировавшейся в программные установки РСДРП(б) в вопросах национальной автономии и школьного дела.

Ретроспективный анализ национализма в трудах Ленина условно делится на два этапа:

- 1893 – 1912 гг. – период «экономического» обоснования нациегенеза. Впервые проблематика актуализируется в работе «По поводу так называемого вопроса о рынках». На фоне общего анализа тенденций капиталистического развития и критики народничества, Ленин производит короткий обзор «капиталистических наций», чье существование обеспечивается: а) товарным производством и национальным рынком; б) внешними рынками сбыта товаров, поскольку капиталистическое производство уже не способно быть удовлетворенным внутренним рынком национального государства [8]. Таким образом, «капиталистические нации» характеризуются двумя взаимосвязанными тенденциями: наличием единого экономического пространства и разделением труда. Семантическая сторона предполагает экономическое объяснение возникновения национального государства как следствия: а) общественного разделения труда; б) товарного производства; в) возникновения внутреннего рынка, ориентированного на удовлетворение массового потребителя. В 1894 г. Ленин публикует следующую работу – «Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов?». Здесь он производит критику родовой концепции нации и дает более обстоятельный ретроспективный анализ нациегенеза, демонстрируя модернистский подход и приверженность историко-экономической теории. Основное внимание сфокусировано на критике концепции родовых связей, сформулированной видным народником Н.К. Михайловским. Смысл критикуемой теории заключается в понимании национальности как продолжения родовых отношений, которые, по мере роста численности семьи, трансформировались сперва в родоплеменные связи, а затем конституировались в государственные отношения со свойственной им национальной идентичностью [9]. Ленинская позиция отличается в самом основании вопроса. Первое, с чем Ульянов не соглашается – сущность родовых связей как исходных для национализма

отношений. Он противопоставляет родовой теории принцип территориальных союзов как институциональной формы феодального государства с господством партикулярных основ феодального владения, обозначавших политическую, экономическую и культурную раздробленность. Период складывания национальностей и национальных государств Ленин связывает с эпохой «подымающегося капитализма», сломавшего феодальную раздробленность, основанную на политико-правовом и культурном основаниях средневековой организации. Действующими лицами нациогенеза теоретик называет представителей возникшего класса буржуазии [9].

1912 – 1916 гг. – период интенсивной разработки национального вопроса как составной части политической повестки партии большевиков. В эти годы Ленин впервые рассматривает национальную политику в социально-культурном и этнополитическом русле. Наблюдаются некоторые изменения в ретроспективном анализе национальных движений. Впервые постулируется два исторических закона развития национализма: от национально-освободительного движения за построение национальных государств к интернационализации капиталистического мира и слиянию национальностей [7, 46-47]. Содержательной стороной разработанной концепции является признание политизации этничности первым исторически закономерным этапом национального строительства. В то же время, Ленин придерживается модернистских воззрений на историческое значение нации как консолидирующей организации гражданско-политического типа. В этой связи теоретик систематически ссылается на примеры Швейцарии и США [7, 52]. После 1916 г. Ульянов не вводил каких-либо корректировок в ретроспекцию национального развития.

С 1912 г. Ленин анализировал национальную политику сквозь призму социально-культурных аспектов. В серии статей «О национальной политике» он подвергнул существенной критике понятие культурно-национальной автономии как организации национальностей по экстерриториальному признаку. Причина критики заключалась в семантике национальной культуры, выдвигаемой сторонниками экстерриториальности. Признавая этнические группы нациями, сторонники культурно-национальной автономии опирались на психологическую теорию и постулировали идею введения автономии не по административно-территориальному критерию, а по принципу этнического происхождения и проживания в рамках диаспоры. Данная концепция негативно рассматривалась Лениным как шовинистическая и ориентированная на разделение широких масс населения по этнонациональному признаку с целью спекулятивной политики национальных элит, ориентированных на сепаратизм [7]. Другой стороной социально-культурной повестки являлось школьное дело, которое лидер большевистской партии неразрывно связывал с вопросом национальной культуры. Здесь он находил неприемлемым деление школьной сферы по национальным куриям, поскольку полагал нерациональным формирование децентрализованной системы образования, в том числе из-за проблем с процентным соотношением национального состава в учебных заведениях России и национальных окраин. В этой области теоретик марксизма настаивал на создании единой школьной программы, которая, однако, могла вестись на родных языках национально-территориальных единиц [7, 48-49]. Этнополитический аспект проблематики также характеризовался вопросом правового статуса инородцев и языковой политики. В обоих направлениях в марксизме-ленинизме демонстрируются тенденции, которые сам автор называл «последовательным демократизмом», т.е. «отрицательной деятельностью», предполагающей не введение привилегий, а полное их упразднение [7, 32-33]. Достижение национального мира при капиталистической формации полагалось возможным лишь при полном уничтожении законодательных ограничений или привилегий для отдельно взятых этнических групп. Центральной проблематикой являлся вопрос о языковой политике и государственном языке, решение которой классик марксизма видел через упразднение государственного языка и полную языковую свободу. Связывал он это с уже отмеченной механикой нациегенеза: экономический оборот обеспечит развитие культурно-языкового пространства в соответствии с объективными потребностями полиэтничного общества. Так, в России великороссы представляли наиболее продвинутую этнокультурную группу с мощным экономическим потенциалом. Поэтому Ленин находил закономерным становление русского языка общеупотребительным в силу объективных причин [7, 30]. Похожая динамика, по замыслу Ульянова, должна была наблюдаться и в прочих аспектах. Таким образом, естественное экономи-

ческое развитие должно было стать прологом добровольной формы ассимиляции и развития полиэтничной общности в единую российскую нацию гражданского типа со своим национальным государством – Российской республикой.

В области национально-государственного устройства ленинские воззрения характеризовались наибольшим динамизмом. В дореволюционный период позиция марксизма-ленинизма отличалась принципиальным отстаиванием республиканского унитаризма, как единственной формы государственного устройства, соответствующей курсу интернационализации. Отличительной чертой подхода в этом случае являлась концепция национального государства, допускавшего национально-территориальную автономию. Федеративный строй трактовался как вредная форма децентрализации, которая мешает объединению пролетариата [6]. Если федерация строится по этнополитическому принципу, то она неизбежно создает предпосылки для центробежных сил. Позиция претерпела изменения в 1917-м году. Первая корректировка отмечается в работе «Государство и революция», написанной после Октябрьской революции. Здесь лидер советского правительства впервые наделил федерализм противоречивой, но возможной формой государственного устройства, отвечающей исторической логике переходного этапа от раздробленности к унитаризму [5, 424]. Иными словами, изменение воззрений было обусловлено тактическим маневром, теоретическим обоснованием конструирования Советской России на федеративных началах с целью привлечения в ее состав ранее отколовшихся от Российской республики национальных территорий, провозглашенных новыми государствами. Следующим изменением позиции стало провозглашение федерализма основополагающей формой союзных отношений, обеспечивающей, с одной стороны, интернациональную платформу для объединения социалистических республик, с другой - переходным этапом на пути к формированию единой международной платформы, основанной на добровольном вхождении иных национальных государств без ущерба их суверенности [2]. Таким образом, принцип этнополитического федерализма являлся тактическим маневром, смысл которого заключался в последовательном решении ряда задач: а) восстановление территориальной целостности России; б) расширение советского влияния в регионе; в) рост симпатий со стороны революционизированных после Первой Мировой войны стран Восточной и Западной Европы.

В вопросах перспектив национального развития ленинская позиция была диалектична, поскольку предполагала слияние наций без полного размытия этнокультурных компонентов. Смысл интернационализации Ленин видел в сочетании наиболее прогрессивных элементов различных культур и формировании общей культурно-языковой платформы при сохранении национальностей. Ульянов отмечал, что национальные различия – явление исторически закономерное и их размытие в интернациональном обществе возможно лишь в течение очень длительного периода социалистического развития. По этой причине, основной тактической линией коммунистической партии теоретик большевизма называл грамотное применение основ марксизма в сочетании с местными национальными особенностями [4].

В целом, национальный вопрос в теоретических воззрениях В.И. Ленина представляет неотъемлемую часть марксистской политической мысли. Сложность структуры и внутренней логики национального вопроса обусловлены дихотомией методологических подходов и практическими соображениями в области тактической линии пролетарской политики. Теоретической канвой системы воззрений на национализм являлась монистическая логика исторического развития, в котором национальной идентичности отводилась роль одного из этапов консолидации человечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бауэр, О. «Национальный вопрос и социал-демократия». В изложении и со вступит. Статьей С. Семковского. – Петроград: Изд. «Книга», 1918. – 152 с.;
2. Вдовин, А.И. Русская нация в XX веке (русское, советское, российское в этнополитической истории России). – М.: РГ-Пресс, 2019. – 712 с.;
3. Каутский, К. «Национальные проблемы». Пер. с нем./Предисл. С. Семковского. Изд. 2-е. – М: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 184 с.;

4. Ленин, В.И. Детская болезнь «левизны» в коммунизме. 1920. // Ленин. Полное собрание сочинений / Т 41. – 1981. // Электронная библиотека «Ленин: революционер, мыслитель, человек». – URL: https://leninism.su/works/80-tom-41/1189-detskaya-bolezn-levizny-v-kommunizme.html (Дата обращения: 10.04.2023);
5. Ленин, В.И. Империализм как высшая стадия капитализма. Государство и революция. М.: Изд. АСТ: ОГИЗ, 2021. – 512 с.;
6. Ленин, В.И. Национальный вопрос в нашей программе. 1903. // Ленин. Полное собрание сочинений / Т 7. – 1967. // Электронная библиотека «Ленин: революционер, мыслитель, человек». – URL: https://leninism.su/works/35-tom-1/4088-po-povodu-tak-nazyvaemogo-voprosa-o-rynkax.html (Дата обращения: 07.04.2023);
7. Ленин, В.И. О национальной политике. Сборник статей. – М.: ЗАО Изд. Центрполиграф, 2014. – 128 с.;
8. Ленин, В.И. По поводу так называемого вопроса о рынках. 1893. // Ленин. Полное собрание сочинений / Т 1. – 1967. // Электронная библиотека «Ленин: революционер, мыслитель, человек». – URL: https://leninism.su/works/35-tom-1/4088-po-povodu-tak-nazyvaemogo-voprosa-o-rynkax.html (Дата обращения: 07.04.2023);
9. Ленин, В.И. Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов? (Ответ на статьи «Русского богатства» против марксистов). 1894. // Ленин. Полное собрание сочинений / Т 1. – 1967. // Электронная библиотека «Ленин: революционер, мыслитель, человек». – URL: https://leninism.su/works/35-tom-1/65-druzja-naroda-3.html (Дата обращения: 07.04.2023);
10. Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения. Т 3. М.: Госполитиздат, 1955. – 629 с.;
11. Семенов, Ю.И. Из истории теоретической разработки В. И. Лениным национального вопроса // Научно-просветительский журнал «Скепсис». – URL: https://scepsis.net/library/id_2670.html (Дата обращения: 04.04.2023);
12. Филиппов, Р.В. «Советская теория этноса». Историографический очерк. – М.: Институт Африки РАН. 2010. – 185 с.

А.А. Волвенко, А.Г. Саркисян

КОНЦЕПЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОПРОСА В РАБОТАХ И.В. СТАЛИНА: АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ

Аннотация. В статье производится аналитический обзор методологических основ и структурных компонентов в концепции национального вопроса И.В. Сталина. Основной акцент исследования сосредоточен на базовых теоретических работах классика марксизма-ленинизма, посвященных объяснению механизмов нациегенеза и этнополитического курса партии на протяжении 1917-1953 гг.

Ключевые слова: этнополитика, нация, марксизм, модернизм, примордиализм, перенниализм.

A.A. Volvenko, A.G. Sarksyan

THE CONCEPT NATIONAL QUESTION IN THE WORKS OF J.V. STALIN`S: ANALLYSIS OF THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS

Abstract. The article provides an analytical review of methodological foundations and of structural components in the concept of national question of J.V. Stalin. The focus of the study is on the basic theoretical works of the classic of Marxism-Leninism, devoted to explanation of mechanisms of nation genesis and the party's ethnopolitical policy during 1917-1953.

Key words: Ethnopolitic, Nation, Marxism, Modernization theory, Primordialism, Perennialism

В настоящее время история этнополитики представляет одно из наиболее актуальных направлений исследований в области гуманитарных наук. Геополитические метаморфозы XX – начала XXI вв. и оформление современных политий, сфокусированных на этническом факторе как

стержневом компоненте национальной мобилизации, стали своеобразным прологом к всплеску общественно-политического дискурса, акцентирующего внимание публики на проблемах этнонационалистического спектра. Главным средством подобного нарратива является общественная мифология, постулирующая примат этнокультурного компонента как основополагающего в национальной идентичности и основанная на концепции национального государства. В этой связи этничность все более приобретает статус определяющего фактора в развитии политических явлений, а этнические группы превращаются во все более активных акторов исторических процессов внутриполитического и международного значения.

Существенной проблематикой в данных тенденциях является непреклонный тренд к политизации истории, спекуляции историческими фактами, целевой аудиторией которой являются активные и молодые представители этнических или полиэтничных сообществ. Историческая политика, являющаяся отправной точкой в формулировании общественной мифологии, в таких случаях часто ориентирована на заигрывание с этнической идентичностью и имеет своим патологическим следствием искажение истории, поскольку необходимым компонентом здесь выступают деонтология и манипуляции с исторической памятью: ее стигматизация и сакрализация. Причиной является исходная концепция национальной риторики, мотивированная разнообразным спектром целей: от мобилизации этнических групп в конституированных акторов политической жизни страны, региона, до партикуляризма в интересах элит конкретной политии. Обостренный характер данные тренды обнаруживают на постсоветском пространстве, где этнополитическая проблематика представлена наиболее рельефно. Сложившийся политический ландшафт и доставшиеся в наследство от СССР нерешенные национальные проблемы стали причиной для актуализации конфликтов этнического содержания. Во многом, этническая постановка национальных проблем в регионе является следствием методологического допущения советской этнополитологии: понятие нации, в большинстве случаев, смешивалось с этничностью, что предопределило современные толкования национальных проблем, их постановки и решения в примордиальном ключе. В числе прочего, следствием такого теоретического наследства стала региональная мода на концепцию национального государства с приматом этнического содержания в качестве критерия, определяющего сущность государственности. В случаях, когда речь идет о субъектах в составе этнополитической федерации, этничность становится определяющим критерием правового статуса субъекта – административная единица прямого подчинения или нацсубъект – из чего произрастает проблематика взаимоотношений субъектной политии и государственного аппарата. Таким образом, следствием методологической путаницы советской этнополитологии стала проблема восприятия этничности как политической категории, ориентированной на решение различного спектра задач мобилизационным путем. Главной угрозой в данных обстоятельствах является крайне нестабильное состояние этнонационального движения, фундаментом которого практически всегда является «образ чужих». Иными словами, основополагающим принципом мобилизации общности по этническому отбору является «отрицательный» подход в идентификации («чужой» как понятие, носящее исключающую семантику), что предопределяет невозможность эксплицитного моделирования последствий и повышенные затруднения в контроле над ситуацией.

Отмеченная проблематика связи этничности с национальностью в советской этнополитологии представляется не исходной точкой развития данных обстоятельств, а промежуточным звеном. Первопричиной ситуации видится искажение и догматичность сложившейся версии исторического развития марксистско-ленинской и сталинской теорий нации – постулат примордиального определения национальности. Проблема интерпретации логики советских классиков в этнополитическом аспекте стала катализатором своеобразных стереотипов, послуживших на постсоветском пространстве платформой для различных спекуляций этнонационалистического содержания. Так господствующей версией является постулат об исключительно примордиальном понимании национальности в марксистско-ленинской и сталинской теориях, а также о враждебном отношении к этнокультурному наследству тех или иных этнических групп со стороны советских властей. Сохранение прежних тенденций по исследованию данной области преимущественно в историографическом ключе, а не историко-аналитическом, также представляется одной из причин современ-

ных трактовок национальных проблем – например, констатация хронологической последовательности процессов политизации этничности в революционную эпоху не вскрывает содержательную сторону, логику политических сил, в том числе советских властей, в деле национального строительства, однако оставляет широкие просторы для искажения отдельно взятых фактов о деятельности Наркомнаца и СНК. Таким образом, недостаточное внимание историков к исследованию развития методологических основ национальной теории у классиков марксизма-ленинизма стало одной из причин эскалации партикуляризма на этнонационалистической почве. Особенное значение данная проблема представляет для России, являющейся этнополитической федерацией. Внимание к проблеме и грамотный анализ этнополитического прошлого, а прежде всего к истории развития большевистской национальной теории в период ее формирования (1893-1953 гг.), представляется залогом для конструктивного построения исторической политики, поскольку исходной точкой к интерпретационной деятельности будет не деонтологическая спекуляция на отдельно взятых фактах, а принцип историзма, основанный на утилитарном подходе к анализу всего исторического материала.

Неоспоримо, что для советской этнополитической теории характерным является фундаментализм теоретических и программных положений, сформулированных в нарративах И.В. Сталина, признанного в коммунистическом движении ведущим классиком марксизма-ленинизма. Если в 1913-1953 гг. данный факт открыто признавался в партийной и научной среде, то после 1956 г. монополия сталинской версии национальной теории, даже в ее искаженном виде, носила скрытый характер. В этой связи попытки постижения логики советской этнополитической мысли напрямую связаны с пониманием характера ее дискурсивной связи с нарративами одного из основоположников пролетарской теории национального вопроса. Таким образом, теоретические разработки И.В. Сталина являются отправной точкой в советской национальной теории и потому представляют интерес для исследователей отечественной национальной политики.

Центральным понятием в сталинской теории является «национальный вопрос», понимаемый как совокупность исторических, культурно-политических и социально-экономических проблем, требующих практического (урегулирование межнациональных конфликтов) или теоретического (ретроспективное исследование) решения. В этой связи, в сталинском нарративе любопытна некоторая динамика приоритетов:

1) дореволюционный период (1913-1917 гг.) - характерной чертой является теоретическая сторона, ретроспективный анализ нациегенеза;
2) революционная эпоха (1917 – 1924 гг.) – практическая сторона вопроса, посвященная: а) отношению окраинных народностей к вопросу о власти; б) проблематике вариативности этнополитических основ советской государственности (унитаризм, автономия, федерализм, конфедерация);
3) советский период (1925 – 1953 гг.) – комплексный подход, обусловленный необходимостью идеологического обоснования сталинского курса в области национального строительства и форсированного развития концепции государства-нации.

Основы теоретических воззрений И.В. Сталина в области нациегенеза складываются еще в дореволюционную эпоху и характеризуются комбинацией трех методологических подходов к пониманию национальной общности. Здесь следует обратить внимание на исходную точку – дефиницию четырех признаков нации, сформулированную в знаменитой работе «Марксизм и национальный вопрос» (1913). Данный момент, значительно упрощающий понимание сталинской риторики, является причиной догматизации этого подхода в партийном и общественном сознании СССР. Переходя к анализу методологических начал, следует отметить эклектичную природу уже в самом определении. Связано это с теоретическими источниками, которыми руководствовался И.В. Сталин. Речь идет о двух интеллектуальных течениях в австромарксизме: историко-экономической теории Карла Каутского и психологической теории нации Отто Бауэра. Несмотря на общую марксистскую природу, данные направления характеризовались существенным различием. В частности, Каутский трактовал нацию как общность, в процессе экономической активности конституированную в единый государственный организм, для которого характерна историче-

ская изменчивость [2, 40-43]. Определяющим фактором нациегенза в историко-экономической теории является территориальный принцип проживания этнической или полиэтничной общности. Противоположной является психологическая теория Отто Бауэра, трактующая нацию как этнокультурную общность, самосознание которой обусловлено общим происхождением, обеспечивающим транзит культурно-психологических аспектов через наследственность [1, 24-27]. Отличительной чертой психологической теории является экстерриториальность, предполагающая национальную идентичность не по факту территориального проживания, а по принципу этнокультурного происхождения. Таким образом, первое направление представляет теоретическую предтечу конструктивизма с присущим ему гражданско-политическим пониманием нации, в то время как второе является исключительно примордиальным подходом. Однако здесь следует подчеркнуть общность представлений об этнических истоках национального самосознания. Возвращаясь к проблеме эклектизма сталинской дефиниции, условно его можно рассмотреть в двух аспектах:

1. в аспекте марксистской теории, наблюдается комбинация историко-экономической и психологической теорий, отражающих в целом, противоположные подходы (Рис. 1);
2. в аспекте современной этнополитологии. Здесь структура несколько усложняется, поскольку отличается наличием уже трех основных методологических направлений (Рис. 2).

Рис. 1 Теоретические начала концепции 4-х признаков нации И.В. Сталина

Рис. 2 Общая структура дефиниции 4-х признаков нации в контексте современных методологических подходов

Рассмотрим методологические основания сталинского определения с позиции основных современных методологических подходов.

Признавая нацию «исторической категорией определенной эпохи», Сталин наделяет ее чертой «устойчивой общности», которую определяет не по гражданско-территориальному признаку, а по этнокультурному – характерно, что в своей основополагающей теоретической работе «Марксизм и национальный вопрос», автор принципиально отделяет национальность, как компактно проживающую общность с четким наличием всех четырех признаков (язык, объединенные территория проживания, экономика, культура), от государственности, представляющей конституированную форму политического управления национальной общности. С этим различением тесно связано противопоставление западных трендов национальных государств и восточных тенденций к построению государств-наций, выраженных в имперских полиэтничных образованиях [8]. Важным здесь является то, что автор рассматривает национальность не как гражданство – в известной мере критикуя О. Бауэра за отождествление нации с племенем как этнографической общностью, Сталин в то же время наделяет нацию этническим содержанием. Поэтому национальное государство понимается как гомогенное в этнокультурной (этнолингвистической в частности) плоскости (Англия, Франция), а «междунациональное» (государство-нация) как полиэтничная организация, скрепленная наиболее развитой этнической общностью, и характеризуемая существованием лингвистического плюрализма. По этой же причине ирландцы на Западе, хорваты, чехи, грузины и др. народности на Востоке также называются нациями в силу наличия языковой, территориальной, экономической и культурной общности [8]; более поздние предложения о внесении пятого при-

знака – наличие обособленного государства – Сталин отклоняет, характеризуя их как неоправданные [9]. Таким образом, лейтмотивом является принципиальное постулирование первичности этнокультурного компонента и вторичности политического. Отмеченные моменты говорят о преимущественно примордиальном подходе, предполагающем этническую семантику национальности. Признание нации как исторической, а также изменчивой общности в то же время является признаком модернистской концепции.

Модернистский, или конструктивистский подход заключен в марксистском толковании движущих сил нациегенеза. Сталинская теория, наделяя нацию примордиальным чертами исторической данности, тем не менее, рассматривает ее развитие в марксистском, или модернистском, ключе. Основополагающей характеристикой нациегенеза является целенаправленная деятельность, т.е. нация трактуется как продукт экономической, политической и культурной деятельности элит конкретной политии. Ведущими акторами процесса рассматриваются представители торгового и промышленного капитала, которые, в силу классовых интересов, интенсифицируют экономический оборот между всеми территориями страны, обеспечивая первые формы внутренних связей [8]. Развитие экономических отношений ломает партикуляризм традиционной организации и обеспечивает мобилизацию конкретной политии в нацию с единой территорией, общностью языка и экономического пространства, выраженного в национальном рынке. Таким образом, несмотря на примордиальную семантику нации, логика исторического развития в сталинской теории по преимуществу является конструктивистской.

Иначе с этносимволизмом (перенниализмом). Отсутствие прямой связи между данным подходом и сталинской теорией обусловлено тем, что методологическое направление возникло позже дефиниции 4-х признаков нации. Поэтому речь может идти лишь о присутствии этносимволических мотивов. Их наличие заключено в семантике сталинской аргументации, включающей примордиальный и модернистский компоненты. Среди четырех признаков национальной общности, последним И.В. Сталин обозначает т.н. «…психический склад, проявляемый в общности культуры» [8]. Формулировку данного компонента теоретик производил в процессе критики примордиальной трактовки «национального характера» О. Бауэра и Р. Шпрингера и противопоставлял их концепции национального самосознания как самодостаточного признака, свой вариант психического склада как отражения материальных условий жизни. В перенниализме локомотивом нациегенеза признается единство экономических и символических аспектов (материальной культуры, языка, общественной мифологии). Согласно этому подходу, бурный экономический рост неизбежно ломает традиционные партикулярные представления и стимулирует потребность в новой общественной мифологии национального единства через распространение и унификацию этнокультурных и политических ценностей. Созданием этой общественной мифологии занимается интеллектуальная элита [3]. Схожий мотив наблюдается в сталинском объяснении психического склада как отражения материальной и символической культуры, которые характеризуются историческими условиями жизни и анализируются сквозь призму формационной теории общественного развития. Примечательно, что в более поздний период Сталин дифференцирует нации по трем типологиям – современные, буржуазные, социалистические – с соответствующими идеологическими надстройками [9].

Таким образом, исходная теоретическая платформа представляет эклектичную, в методологическом аспекте, структуру, характеризуемую внутренней диалектикой. В дальнейшем комбинирование различных подходов к пониманию сущности нации и ее развития станет отличительной чертой, обеспечившей виртуозный характер теоретических и практических решений в области советского нациестроительства: от политики коренизации к формированию двухуровневой советской идентичности.

Другой стороной являлась проблематика этнополитической государственности, которая приобрела основной акцент в 1917-1924 гг. Скудные в теоретическом аспекте, революционные годы отличаются преобладанием политических концептов с практическим уклоном. Из общего массива статей, опубликованных И.В. Сталиным за указанный период, следует обратить внимание прежде всего на статью «Против федерализма», опубликованную 28 марта (10 апреля) 1917 г. в

газете «Правда». Это первая работа И.В. Сталина, посвященная этнополитическому устройству России в революционные годы. Изложенная в ней критика федерации и конфедерации демонстрирует модернистский подход к пониманию исторического значения нации, а также приверженность ортодоксальной ленинской концепции национального государства в форме унитарной Российской республики [11, 3-4]. Связано это с тем, что в Российской империи федерализм и конфедерация являлись политическим требованием приверженцев идеи национальной экстерриториальности, в корне противоречащей интернационализму ортодоксального марксизма. Второй чертой революционных лет является повторение И.В. Сталиным ленинского принципа «отрицательной» деятельности как необходимого условия национального мира при демократическом строе [10, 2-3]. Логикой этого постулата являлось марксистское понимание исторического развития национальности как организации объединительного характера.

В советский перид теоретическая область в основном повторяла подходы, сформулированные в прежнем определении 4-х признаков нации, и была ориентирована на цементирование методологической платформы в качестве доктрины, укладывающейся в общую канву марксизма-ленинизма. Наиболее обстоятельными теоретическими работами, написанными в этот период, являются «Национальный вопрос и ленинизм: ответ товарищам Мешкову, Ковальчуку и другим» и «Марксизм и вопросы языкознания». Содержание первой работы во многом повторяет «Марксизм и национальный вопрос», но имеет одно теоретическое новшество – концепцию национальных по форме, социалистических по содержанию культур. Это доктринальная позиция большевизма в области нациегенеза, характеризующая модернистский подход к пониманию развития нации как моделируемой общности. Особенностью компонента является разъяснение примордиальной практики институализации этничности как средства достижения конструктивистской цели модернизации окраинных народностей до стадии обществ индустриального типа и оформления единого, однородного, пространства в рамках всего СССР. Таким образом, политика коренизации, предполагающая серьезный импульс развития национальных национальных меньшинств и окраин, была обусловлена задачей мобилизации народностей для их догоняющего развития и формирования единой советской нации гражданского типа [9]. Примечательным является развернутое объяснение нации как устойчивой общности на примерах сопротивления различных этнокультурных групп ассимиляционным процессам и их мобилизационного потенциала, обеспечившего в дальнейшем победу в борьбе за обретение суверенной государственности – этим классик характеризует возможности этнической семантики как одной из главных составляющих политического моделирования.

Последние теоретические коррективы были связаны с вопросами языковой политики, что обусловлено историческим контекстом русификации СССР. В этом направлении Сталин акцентирует внимание на природе языка, его места в системе общественной структуры и особенностей семантики. Интересующим компонентом теории представляется развитие идеи зональных языков. Моделируя этнополитические процессы в глобальном и локальном масштабах, теоретик указывает на тренд возникновения общеупотребительных языков в основных экономических зонах, регионах. Смысл он раскрывает через принципы модернистской концепции: поступательное развитие предполагает интернационализацию экономики, что влечет за собой унификацию коммуникационной основы – возникновение феномена зональных языков [7]. В качестве зонального Сталин определял язык главного актора экономических и культурных процессов в регионе. Не представляя насильственную ассимиляцию, данный феномен трактовался в качестве одного из этапов на пути к формированию всеобщего языка интернациональной общности, не означающей на практике растворение наций с их семиотическими платформами [7].

В целом к 1950 г. сталинская теория получила некоторое смещение в сторону модернистского подхода и больше не испытывала серьезных изменений. Тем не менее, методологический эклектизм остался отличительной чертой данной концепции на протяжении всего ее официального господства в советской этнополитической мысли. Лейтмотивом теоретической платформы являлась попытка адаптировать примордиальную семантику этнополитических реалий под конструктивистское решение, воплощенное в советском государстве-нации. Таким образом, основным

смыслом введения новых компонентов в теорию и проведение некоторых корректировок в понимании нации было вызвано сменой внутриполитического курса с практики политизации этничности в сторону развития единой гражданской общности, выраженной в советской нации, унифицированной на русском фундаменте, но не исключающей перспективы этнокультурного разнообразия. Концепции зональных языков и социалистических культур, в своем содержании модернистские, являлись идеологическими амортизаторами, обеспечивавшими функционирование механизмов национальной политики в ее теоретическом и прикладном аспектах. Иными словами, методологический эклектизм являлся одновременно следствием тактического маневрирования и способом применения примордиальных аспектов в реализации задач модернистского содержания. Негативной стороной данного обстоятельства оказалась проблематика определения нации. Исходная диалектичная дефиниция, характеризуемая преимущественно примордиальной трактовкой, после смерти Сталина, стала пониматься исключительно в этническом смысле, несмотря на явное наличие в ней модернистских признаков. Это искажение стало причиной критики теории со стороны Ю. И. Семенова, который первым предпринял попытку проанализировать методологический базис марксистско-ленинской и сталинской концепций [6]. Тем не менее следует принять во внимание: после XX съезда КПСС анализ и критика интеллектуального наследства И.В. Сталина производились либо в рамках политики развенчания культа личности, либо в рамках негативного отношения к марксистской парадигме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бауэр, О. «Национальный вопрос и социал-демократия». В изложении и со вступит. Статьей С. Семковского. – Петроград: Изд. «Книга», 1918. – 152 с.;
2. Каутский, К. «Национальные проблемы». Пер. с нем./Предисл. С. Семковского. Изд. 2-е. – М: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 184 с.;
3. Кузнецова, С. В. «Этния» и «нация» как ключевые понятия концепции этносимволизма // Диалог со временем. Вып. 60, 2017. – С. 311-321. – URL: https://roii.ru/r/1/60.20 (Дата обращения: 2.04.2023);
4. Мухарямов, Н.М. К семантике этнополитического // Политическая наука, 2011. – С. 11-28;
5. Сейдуманова А.С. О некоторых дискуссионных аспектах определения понятия и типологии моделей этнополитики // Вестник Московского университета. Серия 12, 2018. – С. 27-40;
6. Семенов, Ю.И. Из истории теоретической разработки В. И. Лениным национального вопроса // Научно-просветительский журнал «Скепсис». – URL: https://scepsis.net/library/id_2670.html (Дата обращения: 2.04.2023);
7. Сталин, И.В. Марксизм и вопросы языкознания. 1950. // Марксистский интернет-архив / Главная страница Русской секции / Сочинения Сталина. Т 16. – С. 104-137. – URL: https://www.marxists.org/russkij/stalin/t16/t16_26.htm (Дата обращения: 3.04.2023);
8. Сталин, И.В. Марксизм и национальный вопрос. 1913. // Марксистский интернет-архив / Главная страница Русской секции / Сочинения Сталина. Т 2. – С. 290-366. – URL: https://www.marxists.org/russkij/stalin/t2/marxism_nationalism.htm (Дата обращения: 16.03.2023);
9. Сталин, И.В. Национальный вопрос и ленинизм: ответ товарищам Мешкову, Ковальчуку и другим. 1929. // Марксистский интернет-архив / Главная страница Русской секции / Сочинения Сталина. Т 11. – С. 333-352. – URL: https://www.marxists.org/russkij/stalin/t11/t11_38.htm (Дата обращения: 18.03.2023);
10. Сталин, И.В. Об отмене национальных ограничений // Правда №№ 1-227. 1917 г. / Выпуск первый №№ 1-22 // Истпарт. – Л: «Прибой», 1927. – № 17. – С. 2-3;
11. Сталин, И.В. Против федерализма // Правда №№ 1-227. 1917 г. / Выпуск первый №№ 1-22 // Истпарт. – Л: «Прибой», 1927. – № 19. – С. 2-4;
12. Фарукшин, М.Х. Лики национализма // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки, 2012. – С. 261-268;
13. Фарукшин, М.Х. Предметное поле этнополитологии // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки, 2014. – С. 235-241.

М.И. Гуров, Т.В. Скляренко

ПОВСЕДНЕВНЫЕ ПРАКТИКИ СОВЕТСКОЙ КОЛХОЗНИЦЫ В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1960-Х – НАЧАЛЕ 1980-Х ГГ. (НА ПРИМЕРЕ ХУТОРА КРАСНАЯ ГОРКА)

Аннотация. Статья посвящена научному осмыслению повседневных практик советских колхозниц на Дону во второй половине 1960-х – начале 1980-х гг. Авторы, обращаясь к источникам личного происхождения, реконструируют отдельные аспекты, характеризовавшие повседневную жизнь на Дону в годы, ставшие наиболее стабильными в отечественной истории XX столетия. Освещаются проблемы, сопровождавшие стратегии и тактики поведения колхозниц в историческом контексте брежневской эпохи.

Ключевые слова: Микроистория, история советской повседневности, гендерная история, развитой социализм, брежневский период.

M.I. Gurov, T.V. Sklyarenko

EVERYDAY PRACTICES OF A SOVIET COLLECTIVE FARMER IN THE ROSTOV REGION IN THE SECOND HALF OF THE 1960-S - EARLY 1980-S (ON THE EXAMPLE OF THE KRASNAYA GORKA FARM)

Abstract. The article is devoted to the scientific understanding of the everyday practices of Soviet collective farmers on Don in the second half of the 1960-s - early 1980-s. The authors, referring to sources of personal origin, reconstruct certain aspects that characterized everyday life on the Don in the years that became the most stable in the Russian history of the 20th century. The problems that accompanied the strategies and tactics of the behavior of collective farmers in the historical context of the Brezhnev era are highlighted.

Key words: Microhistory, history of Soviet everyday life, gender history, developed socialism, Brezhnev period

В истории нашего Отечества вторая половина 1960-х - начало 1980-х годов занимают особое место. С одной стороны, этот период во многом рассматривают как время, приведшее к системному кризису, в полной мере проявившемуся во второй половине 1980-х годов. С другой стороны, это время наиболее стабильно (по крайне мере, внешне) в жизни обычного, рядового человека. Особенно рельефно этот факт проявляется на селе. В отличие от предшествующего времени, государство увеличило капиталовложения в развитие сельской инфраструктуры. Постройка и развитие дорог, колхозных ферм, создание агрокомплексов достигают своего пика именно в это время. Это не могло не повлечь позитивных изменений, происходивших на селе. Не все было гладко. Многое вызывает споры. Но, в то же время, именно тогда рядовой человек почувствовал, так сказать, заботу о себе.

Достаточно заметны стали изменения, происходившие в отношении отдельных гендерных и возрастных групп на селе, и в том числе в отношении женщин. Именно она – ребенок, подросток, ученица, хозяйка, жена, мать, колхозница зримо видела происходящее. Обращение к официальным документам показывает, что увеличился процент механизации труда, что особенно важно для доярок на колхозной ферме. Выросла заработная плата колхозников и колхозниц, усилились гарантии по защите материнства и детства [12]. Наряду с этим, современные исследователи отмечают, что указанные выше процессы носили неравномерный характер. Кризисные тенденции в социально-экономической сфере проявились задолго до перестройки [1]. Так, например, данные, приведенные К.Н. Мавриди, свидетельствуют о том, что в 1959-1970-ее гг. количество сельских

населенных пунктов сократилось в РСФСР - с 294 до 216,8 тысяч [10]. Это не могло не отразиться на социально-экономическом развитии села, носившем неравномерный характер. В одном жизнь колхозников улучшалась, в другом прослеживались материальные и социокультурные издержки. Весьма неоднозначно место в этих процессах женщин. Более точно понять его можно путем сопоставления источников личного происхождения с официальными документами, что дает возможность полнее представить контекст прошедшей эпохи.

В центре данного исследования судьба нескольких поколений женщин, являющихся частью большой семьи, проживавшей в хуторе Красная Горка Матвеево-Курганского района Ростовской области. Этот населенный пункт являлся частью весьма оживленного района Ростовской области, достигшего пика своего развития в 1970-е годы. Обращение к имеющейся информации показывает, что во второй половине 1950-х годов этот хутор возник из хуторов Хитрый и Курилки. Входил он в колхоз «Знамя Ленина». Позже он стал относиться к Матвеево-Курганскому району [11]. Благодаря усилиям краеведов-энтузиастов была написана серия очерков «Мой край, ты песня и легенда». Они позволяют увидеть историю маленького, но зажиточного, по советским меркам, села. Хотя там же мы можем увидеть, что Красная Горка возникла на некогда существовавших не двух, а трех хуторах Балаганы, Платово и Курилки [11].

Именно здесь проживали и проживают Александра Григорьевна С…, Ирина Валентиновна С…, Светлана Ивановна В…, Алла Ивановна С…, Татьяна Валентиновна П…, Нина Васильевна П…. Александра Григорьевна самая старшая, она родилась в 1941 году, за пять месяцев до начала Великой Отечественной войны. Красная Горка ее малая Родина. Именно с этим населенным пунктом связана вся ее жизнь. Здесь она родилась, пережила войну, получила образование, встретила свою любовь, родила и вырастила двух дочерей и одного сына, дождалась внуков и правнуков и здравствует до сих пор. Светлана Ивановна - ее старшая дочь, детство и юность которой пришлись на 60-70 годы прошлого века и связаны с Красной Горкой. Алла Ивановна - вторая дочь Александры Григорьевны, ее детство и юность тоже связаны с Красной Горкой. Ирина Валентиновна – жена сына Александры Григорьевны. Ирина Валентиновна родилась в Матвеево-Кургане, но, выйдя замуж, переехала жить в Красную Горку. Нина Васильевна - мать Ирины Валентиновны. Значительная часть ее жизни связана с Красной Горкой. Татьяна Валентиновна – дочь Нины Васильевны, детство которой также связано с Красной Горкой.

Беседы с указанными выше жительницами Красной Горки были проведены в 2019-2023 гг. Это серия интервью, стенограммы которых хранятся в личном архиве Т.В. Скляренко. Они разные по характеру содержания и продолжительности временных промежутков их проведения. Они проводились в разных внешних условиях. В некоторых случаях это перекрестные интервью, когда беседа велась с двумя-тремя респондентами одновременно. Как правило, это беседы «по поводу», когда интервью берется в контексте праздничной даты собравших, присутствующих за одним столом. Зная о заинтересованности интервьюера в проведении беседы, респонденты настраивались на разговор. При этом наличие представителей нескольких поколений позволило создать фактические условия для перекрестной беседы, когда участники беседы дополняли и уточняли друг друга.

В декабре 2022 – феврале 2023 г. удалось провести общее интервью по отдельности с основными носителями исторической памяти женской половины этой большой семьи, что позволило уточнить и сопоставить уже имеющиеся факты. Были заданы разнообразные вопросы, позволяющие увидеть отношение респондентов к тем или иным событиям, сопровождавшим их повседневную жизнь во второй половине 1960-х - начале 1980-х гг. Воспоминания части опрошенных женщин отрывочны и требуют перепроверки. Воспоминания других достаточно полные и удивительным образом соотносятся с фактами «большой истории». Они дополняют ее, придавая новые оттенки известным событиям. Отдельные факты выбиваются из общеизвестных контекстов и стали понятны только после проведенных интервью.

Круг вопросов, заданных респондентам, был весьма обширным. Среди них: Как проходил обычный будничный и праздничный день селянки в СССР? Что больше всего вам не нравилось делать в бытовой работе по дому? Какая бытовая работа приносила вам удовольствие? Что в быту считалось чисто женской работой, а что мужской? Была ли помощь в быту от мужа, отца, брата?

Как она проявлялась? Как в вашей семье решались бытовые вопросы? Кто в вашей семье был главой семейства и почему? Как в вашей семье относились к старшему поколению? В частности, к бабушкам и тетям?

Один из главных вопросов: как проходил будничный и праздничный день, вызывал похожие поначалу ответы. Для самой старшей – Александры Григорьевны он заключался в одном слове – работали. «…Ну так, в основном же работа была. В 60-х я на птицеферме работала. Поощряли в основном на День Колхозника…» [2]. Как известно, указом Президиума Верховного Совета СССР от 26 августа 1966 года был установлен Всесоюзный день работников сельского хозяйства, отмечавшийся каждое второе воскресенье октября. Указом Президиума ВС СССР от 2 октября 1986 г. уже второе воскресенье ноября устанавливалось как день работников сельского хозяйства и перерабатывающей промышленности агропромышленного комплекса. Как бы то ни было, именно на это время и приходились знаковые решения власти в отношении советских граждан, в том числе и колхозниц. Как отмечала Н.Н. Кравченко «…в первой половине 1960-х государство стало уделять больше внимания развитию культурно-бытовой сферы, повышению уровня грамотности населения и его здоровью. Эта тенденция сохранялась в 1970-е годы, а с ней качественные и количественные показатели только нарастали. За период 1960-1980-х годов было принято множество постановлений, которые были призваны повысить уровень благосостояния граждан…» [9, 23].

При этом для рядовой колхозницы «работа» оставалась основной составляющей её жизни. Вторая половина 1960-х – начало 1980-х не были исключением. Вот как об этом говорила Нина Васильевна: «…обыкновенно, с утра хозяйство, готовка, работа, оно на деревне ни праздников, как сказать, может какие-то попускали. Корова была, “поросенки” и куры…»[5]. (здесь и далее сохранена авторская стилистика – *авт.*). «Хозяйство» или, как зачастую говорят на Юге России, «пойти управиться» включала в себя целый комплекс ежедневно повторяемых действий по «дому». Выпустить и покормить домашнюю птицу, «обиходить» домашний скот. Если корова - подоить и «выгнать в стадо». Если гуси – покормить, напоить и «попасти» (гуси это, как правило, дело детей). Кролики – почистить, напоить, а если лето – принести «зеленки» (свежей травы). Нельзя было забыть про домашних питомцев. Собаки, кошки (коты) тоже обязательно кормились. Если «кошку не кормить она и мышь не ловит». Интересно, что кошка, хороший мышелов – крысолов высоко ценилась на индивидуальном подворье. Ее ценили, а очередь «за её котятами» занималась на многие окоты вперёд. Судя по воспоминаниям, будни колхозницы были насыщены и расписаны на годы вперед. Работы были разнообразными и, в соответствии с возрастом, распределялись на всех в семье. Нина Васильевна: «…курей я всегда кормила, мне всегда так нравилось…» [5].

Интересно, что понятие «праздник» оказалось весьма размыто в воспоминаниях женщин. Нельзя забывать и того, что любой праздник, вернее его организация, так или иначе ложились на плечи женщин. Уборка в доме, «доставание» (именно доставание, но не покупка) дефицитных тогда магазинных продуктов и «готовка» лежали на женских плечах. Деревенское – «домашнее» изобилие не в счет. «Мужики-то заняты». А майонез еще надо было найти (т.е. достать). Не говоря уже о «горах посуды», которую надо было перемыть после «завершения праздника». В то же время был один действительно «женский праздник», день, в который женщины освобождались от большинства домашних дел – «Международный женский день восьмое марта». Интересно, что он соединял в себе тогда и своеобразные нарративы государства в понимании места и роли женщин, в том числе и колхозниц в советском обществе. По существу, в эти дни намечались текущие «…практические задачи женщинам-общественницам на год…» [8, 2]. Но при этом, несмотря на всю официальную часть этого дня, оставалось время и на то, чтобы чествовать не только тружениц, но и дочерей, подруг, жен и матерей. Александра Григорьевна вспоминала: «Митинги устраивали, собрание было, и подарки вручали». О подарках же она говорила: «Подарки были разные, ну не каждому прям. Нам, дояркам, вручали бидончики пятилитровые, до сих пор на чердаке висит. А потом, дарили – хрустальная вазочка – конфетница без крышки...» [2]. Светлана Ивановна говорила, что «…праздники были всегда. Иван Иванович (отец – *авт.*) на 8 марта всем что-то покупал и маленьким и большим, бабушке (мать Ивана Ивановича – *авт.*) и маме (жена Ивана

Ивановича - Александра Григорьевна – *авт.*). Маме он подарил очень красивый платок, он до сих пор у ее есть. Мне он подарил очень модную сумку, красного цвета. Она мне очень нравилась, потому что в основном все было серое и невзрачное, а сумка была очень яркая. Я не понимаю, как он находил такие подарки, ведь такого ничего особо то и не было, а он умел приятно удивить. Интересные были подарки, неожиданные. На 8 марта в 16 лет мне дали попробовать шампанское, у нас был накрыт стол, подарки раздавали и мне разрешили «пригубить». Старались все праздники отмечать, к тете Тоне ездили, когда они перехали в Приморку, они старались все время провести с семьей, несмотря на большую загруженность» [7]. Алла Ивановна вспоминала: «На 8 марта нам дарили подарки. Свете папа подарил сумочку красную, а нам, шелковые платочки. Еще в этот день папа и Вася готовили нам праздничную яичницу, которая правда ничем не отличалась от обычной, а просто была в их исполнении. На 18-летие родители делали вклад. "Ложили" деньги на книжку» [3]. Дома же мужчины старались угодить, порадовать и поздравить, в этот день – действительно праздничный день.

Важно и то, что все, практически все опрошенные, говоря о празднике, вспоминали насыщенный всем, чем можно, деревенский стол. Стол, где были угощения для детей (ситро или лимонад) и незамысловатые, но очень вкусные блюда и напитки для взрослых. Нельзя забывать и того, что 1960-е – начало 1980-х гг. - это время активной жизни поколения Победителей их детей и внуков. В этом смысле память о голодных годах военного лихолетья 1941-1945 гг., воспоминания о непростых первых послевоенных годах компенсировались изобилием застолья и, весьма бережного, так сказать, отношения к еде. Беседы с интервьюерами показывают, что крошки со стола в мусор не выбрасывались, а в доме всегда должен был быть хлеб.

В остальные дни были будни. Интересно, что на вопросы: Что больше всего вам не нравилось делать в бытовой работе по дому? Какая бытовая работа приносила вам удовольствие? - интервьюируемые женщины отвечали по-своему. Но в целом одинаково. Александра Григорьевна отмечала, что «…такой не было (любимой работы по дому – *авт.*), потому что нужно делать. И не думала, нравится или не нравится. И по дому нужно было все делать, и на работе тоже. И дома - встала рано подоила корову свою и пошла на колхозный двор. Мне нравилось сажать, ухаживать, ну тоже больше за цветами, ну и на огороде тоже, кроме меня кто же будет…» [2]. Нина Васильевна, как-то по-детски открыто сказала «…мне не нравилось полы мыть…» [5]. Татьяна Валентиновна говорила: «…Мы, когда к бабушке Наде приезжали, всегда убирались, пылесосили, полы мыли с Ирой. Козу все время ходила поить, мне нравилось. С Лапкой я гуляла, ты знаешь, как она любила. Когда я приезжала в деревню, бабушка давала веревочку и по над хутором с ней ходила. Она до сих пор моя самая любимая собака. А так мы больше ничего такого не делали, картошку мы садили и копали вместе. А у бабушки Маруси, она в обед ходила на баз доить, мы с Юлькой маленькой ходили ведра ей носили. Туда с водой, обратно с молоком, по очереди, помню, носили…» [6].

При этом респонденты отмечали, что все работы в доме выполнялись по-разному. Светлана Ивановна вспоминала: «…сначала бабы отработают на поле или огороде, а потом еще готовили есть…» [7]. Нина Васильевна говорила, что «…у нас как-то отец не сильно помогал, я помню, что бисквиты крутил, была банка, типа ручного миксера, и это он набьет туда яиц и пошел крутить, а так, не готовил. Помогал еще, когда котлеты делали. Марш молоть…» [5]. Александра Григорьевна, наоборот, добавляла: «Иван (муж – *авт.*) по ремонту, сказала, «надо загородить уткам», он мигом это делал. Забор надумал, сделал. Свекровь готовила, я с фермы приходила рано, зачастую уже был приготовлен суп или картошка. Она ухаживала за помидорами, огурцами. Все помогала, кроме, конечно, не стирала, стирала я сама. Стиральная машинка у меня появилась в 1961 или 1962 году. А копейку мы купили в 1972 году» [2]. «Копейка» – автомобиль ВАЗ 2101, выпускаемый Волжским автомобильным заводом. В 1971 году его цена составляла 5150 рублей. Запущенный в массовое производство в самом начале 1970-х г. он стал своеобразным маркером состоятельности советского человека, получившего возможность самостоятельно передвигаться на своем личном, а не государственном автомобиле. Александра Григорьевна вспоминала «…что на деревне у нас был самый лучший забор, Иван захотел и сделал, машина у нас одних из первых тоже

появилась», здесь же она припоминает, что «Когда поехали к моей сестре в Приморку, а мы тогда только купили машину, заходим к ней домой, а она нас обнимает и говорит, вы такие теплые, только с электрички наверное? Я сказала, «нет», это мы на машине приехали…» [2]. В целом рост качества жизни в этот период заметен. На нижнем Дону, например, еще в начале 1960-х гг. можно было приобрести «…телевизоры “Рекорд”, радиолы “Рекорд”, электрограммофоны “Юбилейный”, магнитолы “Казань-2”, фотоаппараты <…>, холодильники “Зил”, “Ока”, “Саратов”, стиральные машины, швейные машины, электропылесосы…» [9, 24]. Вопрос в том, что эти товары зачастую не только «стоили денег», и сразу становились, так сказать, товарами повышенного спроса среди населения.

Нельзя не отметить, что на вопрос, что считалось чисто женской, а что чисто мужской работой, были даны неоднозначные ответы. С одной стороны, были чисто женские аспекты повседневной жизни, с другой, бывали достаточно часто ситуации, когда требовались «руки всех». Александра Григорьевна вспоминала: «Ну, сажать картошку, как сказать, раньше сажали лошадью или быками. Водители мужики, а женщины, соседи, кто помогал, и по очереди у каждого сажали. Дети, когда подрастали, тоже участвовали, даже соседи потом не приходили. Как-то пришлось мне сажать картошку в одиночку, уже я до того устала, что попросила Свету, а у нее как раз подготовка к экзаменам, я ее попросила на день отпроситься. И то мы с ней сажали целый день и почти посадили все. Было все: и тяжело, и весело» [2]. Светлана Ивановна вспоминала: «Люди после войны много строили своими руками. Кто-то кухню своими руками строил. Работа была распределена, мужчины клали кирпичную кладку, женщины мазали стены. Люди собирались, делали все, хозяйки в это время готовили еду и накрывали на стол. Все садились за стол и пели песни, мама была главной запевалой. Все такие застолья обходились небольшим количеством спиртного, не обязательно пили, у нас, например, никогда самогона не было. Все было в нормах приличия, чисто символически. Люди очень часто помогали друг другу, были сплоченными. Им хотелось созидать сообща. Еще порой бывало, что проводы в армию были еще громче, чем свадьба» [7]. Нина Васильевна, говорила, что «…чисто женская – приготовление пищи, уборка, стирка. Руками все стирали. У бабушки Нади стиральная машинка раньше, чем у меня появилась, в году 1975-ом…» [5].

Отметим, что отношение к понятию, кто главный в семье, тоже трактуется неоднозначно. Александра Григорьевна вспоминала: «…а у нас, глава была каждый сыби. Иван сыби, я сыби, потому что начали вместе, я работала на новой работе, тогда он не отделял то, что я покупаю, все как есть. В магазине работала. Ну, естественно, вся мелочь была на мне. А зарплата была небольшая, а когда я ушла с магазина, пошла на ферму. Иван сказал: «Наконец-то наш бюджет поправится!» и начал деньги класть на холодильник. А зарплата в колхозе была хорошая, я сказала, что твой заработок - это твой, а мой - это мой. Потому, что попрошу, в основном на Свету. Он то и на Аллу с Васей не особо щедрился, а на Свету вообще, он деньги не давал. Вот мне и приходилось крутиться на свою зарплату. Вот так и хозяйничали, каждый сыби» [2]. Класть на холодильник – откладывать деньги. Как правило, они клались на сберегательную книжку. Ну, а после, когда появлялась возможность приобрести, так сказать, товар повышенного спроса, деньги снимались и оплачивались за холодильник, стиральную машину. Заметим, что диспропорция между ростом заработной платы и наличием товаров первого потребления все заметней и заметней проявляется в повседневной жизни уже к концу 1970-х гг. При этом опрошенные респонденты признавали, что это было весьма «сытное время». Да, не хватало вещей, которыми сейчас никого не удивишь. Но, тем не менее, это было весьма спокойное время. «Не было войны», «жили спокойно», «деньги были деньгами», «не боялись», «старших уважали».

Отношение к старшим было очень уважительным. Говоря современным языком – почтительным. Пожалуй, это была больше взаимопомощь «старших и младших». Ирина Валентиновна говорила: «…каждые выходные мы ездили в деревню к бабушкам. Один раз в Красную Горку, другой раз в Отрадное. В Отрадное я любила ездить, там была Юлька маленькая, мы много играли. К бабе Наде мы ездили затариваться на неделю, там уток резали и больше работали, чем в Отрадном…». Также она говорила, что «…тетка, когда жила с Козырем, привезла нам кота, который долго у нас жил…» и «…тетка подсуетила нам аквариум, который вечно зеленел, потому что сто-

ял у окна. И рыбки, которые постоянно плодились…» [4]. Светлана Ивановна также вспоминала, что «в детстве ходили в гости к тетям в Пономареву пешком, дорога была неблизкой, быстро уставала. Маленькими были, мама старалась с родственниками знакомить и встречаться с ними почаще. Вот мама брала нас троих, причем Вася был совсем маленький, Алла немного постарше, коляска была вообще не пригодна к такой дороге, колесики маленькие, трудно было катить. И вот когда мы шли, она рассказывала про луговые травы, первоцветы. Помню, как по дороге домой от тети пошел дождь. Мы под кустом спрятались, на котором даже особо не было листвы» [7]. Александра Григорьевна вспоминала об этой ситуации следующее: «Помню, коляска была деревянная, с маленькими колесиками, не то, что сейчас, а бугор такой крутой, что эту коляску еле-еле тащишь. Там еще дождь пошел, мы Васю накрыли чем-то, так и потелепали домой. Я с детьми была "Як квочка с цыплятами"» [2].

Таким образом, можно сказать, что воспоминания представительниц данной большой семьи весьма разнообразны по уровню и глубине воспоминаний. Они охватывают разные периоды их жизни. Одни воспоминания достаточно объемны, другие весьма отрывочны, но зачастую дополняют воспоминания других. При этом они редко противоречат друг другу. В целом, реконструкция, выстроенная «снизу», насыщает «большую» историю. «Брежневские годы» – период весьма продолжительный. Все опрошенные респонденты воспринимают его как время весьма спокойное. Спокойное, в сравнении с предшествующим периодом, в мыслях старшего поколения. И, безусловно, для всех опрошенных, это счастливое время, в сравнении с более поздними периодами. Женщины мало уделяли время внешним (мировым) проблемам. Это были больше каждодневные хлопоты мирного времени большой семьи в небольшом хуторе одной из областей большой страны. Нельзя не отметить и того, что в отдельности каждое воспоминание индивидуально и отрывочно. Но собранные в историческом контексте конкретной эпохи, они связывают воедино большую историю с отдельной судьбой, позволяя точнее реконструировать через индивидуальные практики часть большого целого, некогда наполнявшего повседневный мир Союза ССР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникина, М. Е., Хруль, В. М. Воспоминания об "эпохе Брежнева" в опросах общественного мнения и автотекстах массового сознания // Медиаскоп. 2010. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospominaniya-ob-epohe-brezhneva-v-oprosah-obschestvennogo-mneniya-i-avtotekstah-massovogo-soznaniya (дата обращения: 08.04.2023).
2. Интервью с Александрой Григорьевной С… 1941 г.р. Интервьюер Т.В. Скляренко. Место проведения: х. Красная горка, Матвеево-Курганского района Ростовской области; дом респондента. 26.03.2023 // Личный архив Т.В. Скляренко.
3. Интервью с Аллой Ивановной С… 1965г.р. Интервьюер Т.В. Скляренко. Место проведения: г. Таганрог, Ростовской области; дом респондента. 25.05.2022 // Личный архив Т.В. Скляренко.
4. Интервью с Ириной Валентиновной С… 1976 г.р. Интервьюер Т.В. Скляренко. Место проведения: х. Красная горка, Матвеево-Курганского района Ростовской области; дом респондента. 25.03.2021 // Личный архив Т.В. Скляренко.
5. Интервью с Ниной Васильевной П… 1952 г.р. Интервьюер Т.В. Скляренко. Место проведения: х. Красная горка, Матвеево-Курганского района, Ростовской области; дом респондента. 19.04.2023 // Личный архив Т.В. Скляренко.
6. Интервью с Татьяной Валентиновной П… 1980 г.р. Интервьюер Т.В. Скляренко. Место проведения: г. Таганрог, Ростовской области; дом респондента. 19.04.2023 // Личный архив Т.В. Скляренко
7. Интервью со Светланой Ивановной В... 1961 г.р. Интервьюер Т.В. Скляренко. Место проведения: г. Таганрог, Ростовской области; дом респондента. 25.05.2022 // Личный архив Т.В. Скляренко.
8. Козлова, Н.Н. Международный женский день 8 Марта как инструмент формирования советской политической культуры // Женщина в российском обществе. 2011. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnyy-zhenskiy-den-8-marta-kak-instrument-formirovaniya-sovetskoy-politicheskoy-kultury (дата обращения: 22.02.2023).
9. Кравченко, Н.Н. Организация социально-бытового обслуживания и жизненного пространства в условиях социально-экономических преобразований 1960-1980-х гг. (на примере сельской местности нижнего дона) // Манускрипт. 2020. №11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-sotsialno-bytovogo-obsluzhivaniya-i-zhiznennogo-prostranstva-v-usloviyah-sotsialno-ekonomicheskih-preobrazovaniy-1960 (дата обращения: 29.02.2023).
10. Мавриди, К.Н. Российское крестьянство середины 1960-х гг.: альтернативы социокультурного развития // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2010. №4. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskoe-krestyanstvo-serediny-1960-h-gg-alternativy-sotsiokulturnogo-razvitiya (дата обращения: 29.02.2023)
11. Мой край, ты песня и легенда. [Электронный ресурс] Сборник краеведческих очерков. URL: https://mcb-mk.rnd.muzkult.ru/media/2018/08/31/1232823132/Moj_kraj_ty_pesnya_i_legenda.pdf (дата обращения: 28.02.2023)
12. Новикова, Э.Е. Женщина. Труд. Семья [Текст] : (Социол. очерк) / Э.Е. Новикова, В.С. Языкова, З.А. Янкова. - Москва : Профиздат, 1978. - 112 с URL: https://a-z.ru/women/texts/nov1r.htm (дата обращения: 28.02.2023)

М.И. Гуров, И.С. Щебуняев

«ОБЩЕСТВО ИСТИННОЙ СВОБОДЫ» КАК ПОПЫТКА СТРУКТУРИРОВАНИЯ ТОЛСТОВСТВА В КОНТЕКСТЕ НАЧАЛА ФОРМИРОВАНИЯ СОВЕТСКОГО СОЦИУМА В 1917 – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-Х ГГ.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей становления Общества Истинной свободы как структуры, способствовавшей централизации толстовского движения в первые годы советской власти. Авторы, обращаясь к опубликованным источникам и историографическим трудам, реконструируют отдельные детали, характеризовавшие развитие феномена толстовства в его различных проявлениях во взаимоотношении с представителями новой – советской правящей элиты. Освещаются аспекты, влиявшие на логику действий отдельных деятелей толстовства в отношении к меняющемуся Советскому государству в первые годы его существования.

Ключевые слова: Толстовство, становление Советского государства, общественные движения в СССР, НЭП, социально-культурное развитие Союза ССР

M.I. Gurov, I.S. Shchebunyaev

"THE SOCIETY OF TRUE FREEDOM" AS AN ATTEMPT TO STRUCTURIZE TOLSTOYISM IN THE CONTEXT OF THE BEGINNING OF FORMATION OF THE SOVIET SOCIETY IN 1917 - THE FIRST HALF OF THE 1920-S

Abstract. The article is devoted to the consideration of the features of the formation of the Society of True Freedom, as a structure that contributed to the centralization of the Tolstoy movement in the early years of Soviet power. The authors, referring to published sources and historiographical works, reconstruct individual details that characterized the development of the phenomenon of Tolstoyism in its various manifestations in relationship with representatives of the new Soviet ruling elite. The aspects that influenced the logic of the actions of individual figures of Tolstoyism in relation to the changing Soviet state in the first ten years of its existence are highlighted.

Key words: Tolstoyism, formation of the Soviet state, social movements in the USSR, NEP, social and cultural development of the USSR.

Приход к власти большевиков в октябре 1917 года повлек за собой колоссальные изменения во всех сферах развития нашего Отечества в последующие более чем семьдесят лет. Социально-культурные последствия этого времени мы ощущаем до сих пор, в отдельных аспектах будет ощущать еще не одно поколение. Первое советское десятилетие занимает особое место в относительно непродолжительном по времени существовании советского государства. Люди, «взявшие» власть, «подняв ее с мостовых Петрограда», сумели удержать её в отчаянной схватке со своими противниками в годы Гражданской войны. Советская власть устояла в непростой момент перехода от Военного коммунизма к Новой Экономической политике, выдержала внешнюю

изоляцию и смогла укрепиться именно в эти годы. Модель развития, предложенная большевиками, является предметом отчаянных споров нескольких поколения отечественных и зарубежных историков. В то же время нельзя отрицать и того, что именно в эти годы наблюдается огромное многообразие вариантов и путей развития формировавшегося советского социума. Осмысление этих процессов еще продолжается, когда историки пытаются беспристрастно, без идеологических шор посмотреть на эти события.

Нельзя не согласится и с тем, что именно в это время можно заметить попытки выстраивания своеобразных форм общественной организации, часть из которых «перекочевали» из дореволюционной, имперской России. Одним из таких феноменов стало толстовство. Возникнув в последней трети XIX столетия, оно пережило своего основателя. Толстовство попыталось интегрироваться в формирующийся советский социум. Отдельные мысли толстовцев перекликались с мыслями части представителей советской элиты, хотя и противоречиво её оценивались. Так, например, В.И. Ленин, рассуждая о Льве Николаевиче как зеркале русской революции, отмечал, что «…Толстой смешон, как пророк, открывший новые рецепты спасения человечества…» [21]. В тоже время он признавал, что «…Толстой отразил накипевшую ненависть, созревшее стремление к лучшему, желание избавиться от прошлого…» [21]. Подобная двойственность по отношению к толстовству, пожалуй, станет характерным признаком в отношении к нему советской власти. В свою очередь, сами толстовцы пытались выстроить логику отношений с советской властью.

Обращение к этим аспектам советской действительности 1917-го - начала 1920-х гг. позволяет полнее представить многоаспектность социального и культурного развития формирующегося советского социума. В центре данного исследования выступает Общество Истинной свободы (далее ОИС). Возникнув в 1917 году, оно представляло собой попытку структурировать разнонаправленные взгляды на мысли Льва Николаевича. ОИС наряду с Московским вегетарианским обществом (далее МВО), также созданным последователями Л.Н. Толстого, с 1917 года являлось центром объединения последователей толстовства [26].

Исследователи обращают внимание на взаимосвязь сущности ОИС и его деятельности в связи с событиями 1917 года. Как отмечал У. Эджертон: «Начало революции вскоре предоставило Обществу Истинной свободы возможность показать, насколько оно серьезно» [59]. Я.С. Лурье отмечал, что в целом деятельность общества соответствовала происхождению его названия, которое берет свое начало в статье Толстого «Истинная свобода». Название этой статьи Льва Николаевича основано на библейском тексте из Евангелия от Иоанна: «И познаете истину, и истина сделает вас свободными», что отражает христианско-анархический настой всей структуры общества [22].

Анализ устава ОИС способствует пониманию сущности христианско-анархический идей толстовского толка. Так, опираясь на материалы устава, можно заключить, что цель общества – «облегчение общения между всеми, сочувствующими тому жизнепониманию, выразителем которого является Толстой…» [11]. По мнению В.А. Шенталинского, цель устава подчеркивало синкретический характер, как самого толстовского движения в целом, так и Общества [57]. Отсюда следовала проблема отсутствия четкой структуры. Например, членом общества мог стать каждый желающий; баллотировка отсутствовала. Для поддержания существования общества необходимы были постоянные членские взносы, которые были добровольны, оттого не постоянны. [30] Примечательно и то, что общество намеренно отказывалось от выбора постоянного председательства и функционировало благодаря ежегодно избираемому Совету [53]. Хотя организация и ставила своей задачей создание безгосударственной общины, фактически она носила гуманитарно-просветительский характер [26; 26]. Несмотря на это, она стремилась радикально преобразовать общество путем его нравственного совершенствования [54]. У сторонников общества были собственные программные принципы, сформулированные в 14 пунктах и обнаруженные нами в мемуарах одного из его лидеров, последнего секретаря Л.Н. Толстого В.Ф. Булгакова [4]. Данные 14 пунктов носили название «Опыты краткого изложения основ истинной свободы». Обратим внимание на пункт, который доказывает космополитический

настрой всего документа. Так, 7-ой пункт утверждает нравственные идеалы общества и подчеркивает классические утверждения толстовцев о необходимости проявления всеобщей любви. На основе этого материала делается вывод: «поэтому всякого рода насилие, совершаемое над людьми как со стороны отдельных лиц, то и со стороны каких бы то ни было собраний людей, в том числе и называющих себя правительством или партиями, противно основному закону человеческой жизни». Отчетливо видно, что устав носил умеренный анархический и космополитический характер, а конечной целью устава являлось установить связь между всеми толстовцами [4]. Эти выводы схожи с выводами И. Гордеевой по данному вопросу [13].

По данным Ю.М. Крапивина, во время существования общества истинной свободы, оно насчитывало около тысячи человек [20]. Помимо москвичей, в его работе участвовали и иногородние. Я.С. Лурье указывал, что в составе Московского отделения числились, как правило, горожане-интеллигенты, а в состав многих других – не московских отделов - входило много бывших солдат, а в основном - крестьян [22]. Некоторые из иногородних членов общества при вступлении в него присылали сочувственные приветствия и добрые пожелания. В этом плане примечательно письмо бывшего на тот момент генерала и сенатора С.С. Абрамовича-Барановского, который в 1916 г. являлся представителем Московского Военного суда во время «дела толстовцев», которое окончилось оправданием подсудимых [22, 29]. Общество не было зарегистрировано государством, поддерживался явочный порядок существования. Официальный адрес – Газетный переулок, 12 (адрес Московского Вегетарианского общества). При обществе проводились лекции и «Курсы свободно-религиозных знаний» в период 1918-1919 годов [7]. Официальной датой начала курсов принято считать 17 ноября 1918 года. Лекции зачитывались три раза в неделю, вход был свободный. Зачитывались такие курсы как: «Мировоззрение Толстого», «Жизнь Толстого», «Основы правильного мышления», «История сектантства в России», «Голос совести и веления государства», «Происхождение Библии». Организатором лекций был последний секретарь Л.Н. Толстого Валентин Фёдорович Булгаков. Помимо В.Ф. Булгакова, с докладами выступали Ф.А. Страхов, И.И. Горбунов-Посадов, В.Ф. Булгаков, И.М.Трегубов, С.Д. Николаев, А.П. Сергеенко [51].

Развитию свободно-христианского движения внутри общества также способствовали субботники, которые проводились в зале Вегетарианского общества [15]. Большинство докладов зачитывали такие видные толстовцы, как В.Г. Чертков, В.Ф. Булгаков, И.М. Трегубов и ряд других авторов [6]. С названиями докладов можно ознакомиться в «Ежегоднике Общества Истинной свободы» за 1917-1918 гг. Для желающих более основательно изучить идеи Л.Н. Толстого был отдельно подготовлен ряд докладов Ф.А. Страхова, который зачитывался по четвергам. По средам проводились собрания по поводу свободного воспитания и образования детей. Такие собрания проходили при участии И.И. Горбунова-Посадова и М.М. Клечковского [25]. Ежегодник общества истинной свободы за 1917-1918 год указывает на взаимосвязь ОИС с народными трезвенниками, во главе которых стоял член Совета ОИС И.Н. Колосков. На собраниях народных трезвенников выступали И.М. Трегубов, И.И. Горбунов-Посадов, Ф.А. Страхов. Также в ежегоднике сообщается, что Н.В. Троицкий и некоторые другие члены ОИС посещали казармы и фабрики в пределах Москвы с целью ознакомления солдат и рабочих с мировоззрением общества [28].

За пределами Москвы агитация Общества также имела свое начало. Так, И.М. Трегубов распространял его идеалы в Серпухове, Люберцах и Полтавской губернии; а В.Г. Чертков читал лекции в Сергиевом Посаде. В Орехово-Зуеве читали доклады Ф.А. Страхов, А.П. Сергиенко. М.И. Хорош развивал деятельность в Черниговской губернии, К.С. Шохор-Троцкий в Звенигороде. В Царицыне Н.В. Троицкий и С.М. Кусмарцев зачитали около 10 лекций. Н.Н. Апостолов читал лекции о Л.Н. Толстом в Киеве, Нежине, Умани, Прилуках, Лубнах. Для крестьян Московской и Нижегородской губернии лекции читал В.А. Жданов. Были случаи, когда данная деятельность приносила плоды. Например, после прочтения лекции А.П. Сергиенко в Серпухове, 15 человек вышли из состава Серпуховской красной гвардии [28].

По мере своей детальности организация преобразовывала свою структуру и функциональность. Например, в 1918 году, в силу популярности и эффективности лекций, по

совету А.П. Сергеенко при ней появился лекторский отдел [28]. В обязанности лекторского отдела входило установление контакта с организациями, которые желали пригласить лектора ОИС [12]. По указанию лекторского отдела от имени Общества А.И. Демин совершил три поездки в Дмитровский уезд в Дмитров по просьбе некоторых граждан Дмитрова. Причиной посещения Дмитрова стала просьба местных жителей оказать влияние на дело Дмитровского военно-революционного трибунала, который уличил четырех граждан в краже хлеба. Четырем обвиняемым грозила смертная казнь. А.И. Демину удалось добиться смягчения приговора арестованным, а также ознакомить местных граждан с идеями Л.Н. Толстого [7].

Говоря о функциональности ОИС, следует указать, что большую значимость для его членов имела библиотека. Так называемая читальня находилась в помещении Московского Вегетарианского общества. В 1918 году отчётный Ежегодник постановил, что читальню получилось обустроить в публичную библиотеку «по религиозно-философским вопросам, с выдачей книг на дом» [28, 12]. Изначально книги выдавались только членам общества, и читальня была открыта два раза в неделю: в среду и субботу с 19:00 до 21:00. Г.Л. Ореханов подчеркивает, что при библиотеке осуществлял свою деятельность библиотечный кружок, в задачи которого входило: пополнение библиотекой новыми книгами, составление каталогов, переплет книг, покупка мебели для библиотеки. В данный кружок входили О.А. Дашкевич, М.В. Муратов, К.С. Шохор-Троцкий, В.А. Шейерман, В.Н. Медведев, Н.П. Киселев, М.И. Хорош, Н.С. Варфоломеев, С.А. Толстая, Е.Ф. Кондратьева, Л.М. Рубановский, В.Ф. Булгаков. Книги в библиотеки пополнялись путем покупки и пожертвований. Так, например, Л.А.Сажина пожертвовала в библиотеку 300 рублей [30].

У членов Общества был опыт посещения тюрем с целью «устройства собеседований и чтений с арестованными для раздачи книжек и просто для посещения как общих, так и одиночных камер» [28, 20]. Женские тюрьмы посещали следующие представители ОИС: О.А. Дашкевич, К.Д. Платонова, Ю.А. Радина; Бутырскую тюрьму посещали В.Ф. Булгаков, А.И. Турчанинов; Таганскую тюрьму посещал К.С. Шохор-Троцкий, Сокольническую тюрьму посещали А.Е. Никитин-Хованский и Н.С. Варфоломеев; Н.В. Троицкий посещал общетюремную больницу. В конечном итоге ОИС обратилось с письмом в сторону московской адвокатуры с целью «разгрузки тюрем от ненужных и невинных даже с юридической точки зрения, лишних жертв» [28, 21]. Предполагалось, что большевики согласятся работать с адвокатами, которых предоставит ОИС. Ради этого состоялось совещание адвокатов с представителем совета ОИС В.Ф. Булгаковым. В.Ф. Булкагов предоставил письменное обращение по делу освобождения арестованных из тюрем [46]. Предложения Общества было отклонено по мотивам политического характера. Само Общество расценила свою деятельность по поводу ходатайства в сторону заключенных провальным. Тем не менее факт о данном вопросе был поднят перед властями и адвокатами. О положении арестованных стало известно Красному Кресту. Также стоит упомянуть об освобождении одной заключенной из женской тюрьмы, после того как тюрьму посетила О.А. Дашкевич [28].

В период 1917-1918 гг. Общество сотрудничало с толстовскими организациями другими гуманитарными обществами. По предложению И.И. Кондратьева, в ходе собрания ОИС, МВО, Общества потребителей, Общины народных трезвенников, Пироговского Общества Врачей, Общества Свободного Труда был образован Всероссийский комитет общественной помощи голодающим детям. Представителями от ОИС в нем стали М.И. Хорош и О.А. Дашкевич[32]. В общем и целом, деятельность Общества в период 1917-1918 гг. была обширной и весьма продуктивной. Уже в первые годы своего существования обществу удалось начать составление справочника-путеводителя по Толстому и толстовству. В данном пособии перечислялись все учреждения, которые относились в тот период к толстовству. По поручению Совета ОИС составлением справочника занимался К.С. Шохор-Троцкий. В справочник входил список обществ, издательств, журналов, библиотек, музеев, общин, непосредственно связанных с ОИС [36].

Лидеры этого своеобразного движения, стремившегося к «истинной свободе», были заинтересованы в политической жизни государства. Так, например, в период вооруженного московского восстания ОИС опубликовало листовку «Прекратите братоубийство!». Данная

листовка была подписана В. Чертковым и И.Горубновым-Посадовым. Члены общества раздавали листовки по всей Москве [54]. В период 1917-1918 гг. ОИС развернуло масштабную пацифистскую агитацию. Данная агитация вызвала поток писем из армии в адрес ОИС. В ноябре 1917 года было выпущено воззвание «К враждующим русским людям», [3] которое содержало призыв о прекращении гражданской войны. В данное время руководителем издательской деятельности ОИС являлся В.А. Жданов. При ОИС располагалось издательство «Посредник», которое было основано еще при жизни Л.Н. Толстого. В послереволюционные годы издательство «Посредник» выпускало различные произведения Л.Н. Толстого, которые ранее были запрещены царской цензурой. Можно заключить, что во главе общества в этот период стояли такие видные деятели, как В.Г. Чертков, В.Г. Булгаков, М.А. Поповский [54]. Большинство речей и лекций внутри ОИС носили критический характер по отношению к политике большевиков. Показательным является план лекции Н.Н. Гусева к теме «Лев Толстой и русская революция» [14].

Московское Общество при возникновении иногородних отделений советовало по возможности быть им автономными в деятельности. Рекомендация давалась для того, чтобы Московское ОИС не считалось формальным центром толстовского движения [23]. К тому же ОИС стремилось не быть похожим на партийную организацию, у которой есть четкое представление о центральном органе. Примечательно, что ежегодник ОИС за 1918-1919 гг. начинается с доклада М.В. Муратова, который был зачитан на годичном собрании ОИС 11 мая 1919 года [12]. В тексте всего доклада явно прослеживается духовно-нравственный подтекст. Автор указывает, что, по его мнению, «То, что можно сказать про отдельного человека, относится и к целому Обществу». Далее М.В. Муратов продолжает: «Мы пытаемся соединиться для взаимной нравственной поддержки и для того, чтобы вместе делать ту работу, которую легче делать сообща. Но нам не следует чересчур заботиться о внешней удаче или унывать, если бы оказалось, что результаты не соответствуют нашим усилиям» [24, 100]. Анализируя проблемы, с которыми столкнулось российское общество в 1917-1918 года, М.М. Муратов предлагает поставить следующую цель перед ОИС: «помогать установлению связи между людьми, сочувствующими тому жизнепониманию, по которому путь к истинной свободе и счастью человека – в его духовном мире» [24, 101]. Также докладчик обращает внимание на то, чтобы члены Общества нравственно поддерживали друг друга в сложный исторический период, с которым пришлось столкнуться России. М.М. Муратов заключает: «я просто по своему личному опыту знаю, как много дает такое общение с людьми, близкими по духу, но в том или ином отношении ушедшими дальше меня» [33, 101]. Другой задачей ОИС он видит объединение сил для тех задач, которые невозможно сделать в одиночку: устройство библиотеки, организация лекций. Немаловажное значение М.М. Муратов придает созданию клуба, в котором можно было бы встречаться членам ОИС и обсуждать нравственные работы. По мнению автора доклада, в 1918 году были предприняты некоторые успешные шаги к появлению такого клуба. Он указывал, что в уходящем году при Обществе проводились курсы свободно-религиозных знаний, а также осуществилась его переписка с разными людьми в пределах всей России. Выделим еще несколько пожеланий М.М.Муратова, касающихся этой организации. Докладчик настаивал на появлении семинарий при Обществе. Под такими семинариями понимался кружок слушателей, который бы в свободной форме общался с лектором, разбирая вопросы по поводу лекций. Важную роль М.М, Муратов отводит и распространению книг среди молодежи.

В период 1918-1919 гг. ОИС активно участвовало в различных юбилейных событиях и съездах. На многих из таких юбилеев представителем являлся В.Ф. Булгаков [18]. От лица Общества В.Ф. Булгаков на юбилее приветствовал редакцию журнала «Свободное воспитание». Также В.Ф. Булгаков в марте 1919 года от имени Общества приветствовал Московское Вегетарианское общество в честь десятилетнего юбилея. На юбилее в честь столетия со дня рождения Тургенева 10 ноября 1919 года В.Ф. Булгаков выступил на заседании ОЛРС. От Совета Общества В.Ф. Булгаков приветствовал Первый Всероссийский съезд по внешкольному образованию, который датировался первыми числами мая 1919 года. Следует отметить, что в 1919 году Общество столкнулось с рядом серьезных внутренних проблем. В отчете Совета Общества указывалось, что в 1919 году Справочное Бюро общества работало нестабильно. У членов общества не хватало на Бюро

сил и времени. Книгопечатная деятельность в 1919 году также была немногочисленна в силу недостатка денежных средств. Осенью 1918 года Общество пыталось решить вопрос с нехваткой литературы, запрос на которую был весьма велик. В Отчете указывается: «Однако у Совета не было ни достаточного запаса книг для распространения, ни оборотных средств для постоянного приобретения новых книг» [29, 20]. Покупке книг препятствовала национализация книжной торговли. Тем не менее, была предпринята попытка решения вопроса. В марте 1919 года ОИС обратился к властям с просьбой предоставить Обществу возможность покупать книги. В ответ было получено небольшое количество книг. Тем не менее этого оказалось недостаточно, поэтому книжно-издательская комиссия приняла решение о прекращении отпуска книг в частные руки. Отныне толстовская литература выдавалась лишь «культурно-просветительским организациям и провинциальным Обществам в память Толстого, и в первую очередь библиотекам» [29, 22]. При этом следует обратить внимание на то, что решение касалось книг, которые находились в малом числе экземпляров. Некоторые книги все же выдавались частным лицам.

Несмотря на возникшие сложности, библиотеки ОИС удалось добиться некоторых позитивных сдвигов. Библиотека пополнилась новыми книгами, поэтому пришлось приобрести новых четыре шкафа. За год на пополнение библиотеки была затрачено более трех тысяч рублей. В этот период особо пристальное внимание библиотека Общества обращала на пополнение первоисточников по философии и религии. Зимой 1918-1919 года библиотека значительно пополнилась новыми книгами. При этом читальня при библиотеке зимой не функционировала из-за низкой температуры в библиотеки. В книжном складе работали Т.И. Тизенгаузен и Е.В. Федорова, книжными складами управлял К.С. Шохор-Троцкий. В 1918-1819 гг. продолжаются попытки ОИС облегчить положения заключенных в тюрьмах [49]. Исходя из этого, Общество принимает участие в работах Московского Комитета внепартийного Политического Красного Креста. Активное участие в такой детальности принимали М.И. Попова и Л.Ф. Страхова. Следует отметить некоторые значительные пожертвования в копилку ОИС за 1918-1919 гг. 1000 рублей пожертвовал неизвестный, ОИС в Орехово-Зуеве пожертвовало 500 рублей, Общество потребителей «Кооперация» пожертвовало 13169 рублей 74 копейки. Помимо денежных средств, следует отметить подарок В.В. Прейе – пишущая машинка «Адлер».В конце отчета за 1918-1919 гг. предоставляется информация о численности членов ОИС. Отмечается, что к 1 мая 1919 года число членов общество составляло 750 человек, из которых две трети – члены москвичи [29].

Обратим внимание на то, что в Ежегоднике за 1917-1918 гг. присутствуют письма иногородних членов Общества и других лиц. Выделим некоторые из них. 28 июня 1917 года член Общества А.Зусь пишет письмо на имя В.Ф. Булгакова, где он делится своим чувствами по поводу достижения истинной свободы, к которой так стремится ОИС. Письмо носится явно духовно-нравственный характер, свойственный духу Общества [33]. Письмо К.И. Иесберга из Таганрога от 22 августа 1917 года носит благодарственный характер. К.И. Иесберг благодарит В.Г. Черткова за присланные газеты «Единение», хваля их: «Какой в них великий клад сокровенных мыслей и откровений!» [34]. В конце письма автор просит записать его членом общества. Из письма Ф.А. Орлова и С.П. Чижова, написанного из Якутска 13 сентября 1917 года, следует, что авторы письма полагают, «что никакие внешние революции не могут сделать истинно свободным», [35] и поддерживают учения Л.Н. Толстого. Это письмо было написано на имя Справочного Бюро ОИС.

Вскоре при ОИС было создано «Бюро защиты противников насилия». Оно редко напрямую контактировало с государством. Но примечательным является петиция об отмене смертной казни, обращенная в СНК РСФСР [17]. Подобия московского ОИС стали возникать по территории всей России. Первыми после московского ОИС стали отделения в Царицыне и Витебске, далее были основаны схожие организации в других городах (Сочи, Киев, Умань, Владимир) и деревнях (Драгуны, Смоленская губерния, село Никольское, Ярославская губерния, село Осиновское, Екатеринбургская губерния) [2].

Акцентируем внимание на зарождение ОИС в Царицыне. Образование царицынского ОИС связано с С.К. Кусмарцевым, который стал инициатором его создания в июле 1917 года. Ранее С.К. Кусмарцев отбывал тюремный срок в Саратове за отказ от военной службы. Вскоре центром

царицынского ОИС стал книжный киоск супруги С.К.Кусмарцева, которую звали З.И. Кусмарцевой. Изначально царицынский филиал включал в себя всего около 10 человек, которые проводили чтения-беседы. Постепенно ОИС в Царицыне развивает свою деятельность [9]. Так уже в лето 1917 года члены царицынского общества около 2-х тысяч экземпляров воззвание толстовцев к воюющим народом. Далее З.И. Кусмарцева опубликовала авторское воззвание к женщинам против участия в женских батальонах тиражом 2 тысячи экземпляров. Также данное общество издавало и распространяло антимилитарские стихи, работы Л.Н.Толстого. В количестве 5 тысяч экземпляров было опубликовано «Воззвание единомышленников Л.Н. Толстого к враждующим людям-братьям». Литература, как правило, распространялась на железнодорожной станции, где проходили воинские эшелоны. Существовало даже постоянное дежурство на станции с литературой. В этот период собрания Общества носили непостоянный характер и проводились в скверах и на улицах. Тем не менее существуют сведения о том, что в данный период было прочитано 10 лекций по заводам. Новый веток в развитие Царицынской ОИС внес новый ее член Н.А. Париенко.

6 декабря 1918 года в газете «Борьба» было засвидетельствован факт существования в Царицыне ОИС. На тот момент в Обществе уже насчитывалось около 50-ти членов. Общество имело собственную квартиру и склад толстовской литературы. В зиму 1918-1919 гг. читались лекции по праздникам. Всего прошло 25 лекций. В марте-апреле Обществу удалось развить печатную деятельность, что привело к появлению двух номеров журнала «Путь к свету». Редактором журнала являлись С.К. Кусмарцев, в.Ф. Ефремов, И.И. Хромов, В.П. Власов. Первый номер журнала имел успех. «Первый номер вышел тиражом 5 тысяч экземпляров и разошелся в течение месяца в одном Царицыне» [8]. Тираж второго номера был такой же. Третий номер журнала не был выпущен в силу того, что власти отказали по т.н. «техническим причинам» [43]. Публикация журнала была прервана. Примечательно, что интерес к царицынскому ОИС исходил от рабочих и солдат, тогда как интеллигенции Общество было практически безынтересно [44].

На момент марта 1919 года Общество насчитывало уже около ста членов в пределах Царицына и в ближайших городских селах. В апреле 1919 года было открыто отделение ОИС в Николаевске (Царевский уезд Астраханской губернии). Вследствие роста ОИС в Царицыне, встал вопрос о нехватке помещения. Члены общества обратилась за помощью к внешкольному подотделу Губернского отдела народного образования. Внешкольный подотдел разрешил проведение лекций Общества в здании электро-театра. С апреля в Царицыне начинаются проводится публичные лекции толстовцев, что способствует росту Общества. Активное участие крестьян в Обществе способствует распространению не только просветительской толстовской деятельности, но и общинной. Весной 1919 года ОИС Царицына способствует развитию сельскохозяйственного толстовского движения. Общества арендует участков в 12 десятков и начинает его обрабатывать. В долгосрочной перспективе толстовская сельскохозяйственная деятельность Царицына не имела успеха в силу начавшейся гражданской войны [48].

Вскоре Царицын был захвачен частями Добровольческой армии и Общество подвергается репрессиям. О.Редькина отмечает: «Толстовцы отказались участвовать в мобилизации, были арестованы, несколько человек было казнено. Пропаганда идей Л.Н. Толстого в период власти белых в Царицыне замирает» [43, 315]. Развитие Общества в Царицыне застопорилось до 1920 года, когда власть перешла к большевикам. В это время происходит переизбрание совета Общества и возобновляется читка лекций. Но и при власти большевиков члены Общества в Царицыне столкнулись с давлением при отказе от военной службы. Появилась необходимость в доказательстве перед народным судом искренности своей веры, не позволявшей брать оружие. По этой причине Общества в Царицыне основало Комитет помощи заключенным и их семьям [39].

О Витебском ОИС можно сделать некоторые выводы благодаря статье А.Н. Юпатова «Библиотечное дело в витебской губернии в 1917-1924 гг.». Автор отмечал, что на момент 26 ноября 1918 года в городском отделе народного образования Витебска был зарегистрирован клуб-библиотека при Обществе истинной свободы [60]. Также зафиксирован донос на членов витебского ОИС. Так, «16 ноября 1920 года ВЧК при Реввоенсовете 3-й армии сообщала с

Западного фронта в особый отдел ВЧК: «В городе Витебске арестованы 60 человек, члены Общества истинной свободы в духе Толстого, которые вели антисоветскую деятельность, агитировали, отказывались от участия в войне. Аресты продолжаются, ведется следствие. Это Общество имеет тесную связь с Москвой: с Чертковым, Булгаковым и др. Примите меры» [57, 222]. Согласно толстовским журналам, Витебское ОИС распространяла свою деятельность по всей Витебской губернии. В деревне Селище на момент 1921 года было открыто местное Общество, а также Кружок нравственного совершенствования в память Л.Н. Толстого. В деревне Круглое Общество, по всей видимости, функционировало «одними крестьянскими силами» [60, 44]. В деревне Воропаях существовал Кружок нравственного совершенствования и местный ОИС с библиотекой. В деревне Янозичи располагался Кружок Достоевского и Кружок Толстого [10]. Можно заключить, что толстовцы 1917-1922 гг. объединились не только вокруг централи званых организаций, но и других учреждениях, так или иначе связанных с мировоззрением Л.Н. Толстого. Как упоминал Я.С. Лурье: «Толстовцы группировались вокруг Общества истинной свободы в память Толстого, Вегетарианского общества и других подобных организации [22].

Примечательным является и появление поклонников идей Льва Николаевича в деревне Драгуны. Местное Общество возникло в декабре 1919 года благодаря деятельности Я.Д. Драгуновского, Л.С. Лурье, А.И. Федосова, М.Я. Драгуновской. Учредители Драгуновского ОИС прислали в Московское Общество следующее письмо: «Мы хотим пойти по тому пути правды, истины и добра, идти по которому так громко призывал всех людей Лев Николаевич. Мы чувствуем в себе призыв той силы Духа, которая соединяет всех людей и ведет их к добру и благу и освобождает от всех напастей жизни и лжи лжеучителей» [7, 57].

Организационная взаимосвязь между центральным московским ОИС и провинциальными учреждениями была хрупкой. Тем не менее с центрального отдела другие общества получали литературу и некоторые рекомендации. Самой видной из таких рекомендаций является брошюра 1919 года «Всем друзьям и единомышленникам». В тексте брошюре активно советовалось бросить последователям Толстого городскую жизнь и заняться земледельческим трудом в хозяйственной общине. Также брошюра поощряла высказываться единомышленникам против ведения войны, смертной казни, самосуда, насилия по отношению к животным [1]. Агитация брошюры «Всем друзьям и единомышленникам» имела свой успех. Например, письмо Я.Д. Драгуновского в Москву в Общество Истинной Свободы 1920-го года предоставляет информацию о том, что Я.Д. Драгуновский изъявил желание стать членом Московского Общества после прочтения брошюры «Всем друзьям и единомышленникам». Я.Д. Драгуновский писал: «я прочел письмо Московского ОИС «Всем друзьям и единомышленникам», через которое я задумал открыть такое общество у себя. И вот этому еще способствует приехавший к Пыриковым Федор Алексеевич Страхов, а также и Елизар Иванович Пыриков» [7, 58].

Отдельно стоит обратить внимание на ОИС Вятской губернии. Общество было основано в 1919 году в Уржуме. Основателями уржумского филиала общества считаются М.И. Егошин, М.В. Перминов, П.Е. Терминов. Программа общества называлась «Опыт краткого изложения основ истинной свободы» и состояла из 14 пунктов [56]. Т.В. Петухова обращает внимание, что некоторые сельскохозяйственные толстовские коллективы в деревнях появились благодаря местным объединениям [37]. Такие коллективы образовывали местные крестьяне путем слияния своих земельных участков. Таким путем создалась, например, Всемирная религиозна община «Истинное жизневедение» [38]. Стоит обратить внимание и на присоединение Полтавского «Союза друзей всеобщего мира» к ОИС. В июне 1918 года данный союз стал официальным филиалом ОИС [20].

В 1919 году центральный отдел Общества столкнулся с давлением со стороны советского правительства. Власть углядела в деятельности толстовцев признаки контрреволюционности. С января по июнь 1919 года рассматривалась дело Пензенского отделения, в конечном итоге закрытого чекистами. Губернская Чрезвычайная комиссия постановила, что общество в Пензе «чересчур ревностно и двусмысленно распространяло» толстовские идеи [21]. В отчете 1920 года утверждается, что деятельность ОИС, помимо идейного начала, носит и контрреволюционный

характер. В качестве доказательства приводились мысли В.Г. Черткова. Утверждалось, что он критиковал советскую власть и проявлял критическое отношение в сторону учений Маркса [21]. В конечном счете, чекисты советовали церковному отделу НКЮ отобрать московское Общество у толстовцев.

Обратим внимание на некоторые документы, свидетельствующие о противоречиях между большевиками и ОИС. В этом плане представляет интерес извещение Госиздата «Обществу истинной свободы» от 10 июня 1919 года [15]. В документе указывается причина отказа в печати брошюры В.Ф. Булгакова «Лев Толстой и наша современность». Брошюра «не может быть разрешена к печатанию, так как она содержит резкое и грубое осуждение советской власти» [16, 3]. Указываются страницы, в которых, по мнению Государственного Издательства, находится осуждение советской власти. Заключается, что «такие выпады в момент тяжелой борьбы с контрреволюцией являются ударом в спину власти, борющейся за экономическую, политическую и духовную свободу трудящихся масс России» [27, 2]. Тем не менее деятельность ОИС общества в 1920-г остается плодотворной. Как отмечает В.Н. Назаров: «В течение года выходит 8 номеров журнала «Истинная свобода», являющегося основным источником наших сведений об истории толстовского движения в России в период его наивысшего подъема» [25].

В этот год стабильно проводились лекции в Москве, Звенигороде, Орехово-Зуеве. В этот период активно развивалось ОИС в Киеве благодаря деятельности толстовца Н.Н. Апостолова [58]. Киевское отделение ОИС начало функционировать с октября 1921 года [20]. Киевское ОИС примечательно тем, что здесь давали лекции именитые философы-богословы А.А. Гольденвейзер, В.И. Экземплярский, И.Б. Тенер. Также здесь начал издаваться журнал «Братство» и были организованы вегетарианская столовая, театр-аудитория с читальней, детская земледельческая колония, а также Академия нравственных наук имени Л.Н. Толстого [2]. В 1920 году при ОИС открывается академия нравственных наук им. Л.Н. Толстого [1].

В этом же 1920 году ОИС отмечало десятилетие со смерти Л.Н. Толстого. В связи с этим интерес представляет объединенный памятный выпуск на 10-летие смерти Л.Н. Толстого «Голос Толстого и Единение и Истинная свобода». Первые страницы юбилейного журнала включают в себя статью Л.Н. Толстого от 6 октября 1905 под названием «Как и зачем жить?», которая в общем и целом отражает сущность толстовского движения в пределах Общества для достижения т.н «истиной жизни». По этому поводу в статье Л.Н. Толстого указывается: «Жизнь отдельного человека ведь не в чем ином, как в его приближении к смерти, к освобождению от тела, в его духовной сущности, во все большем и большем освобождении его духовной природы. В смерти оно свершилось. В жизни оно совершается. Потому чем дальше идет жизнь отдельного человека, чем более он стареется, тем более освобождается его духовная природа, тем яснее он понимает сущность жизни» [50, 2]. Далее следуют выдержки из писем Л.Т. Толстого и его Поздних дневников 1895-1907 гг. Многие работы, как и следует из названия журнала, посвящены жизни Л.Н. Толстого и малоизвестным аспектам его деятельности. В таком духе в юбилейном журнале написаны статья В.Н. Черткова «Нужна ли правда об уходе Толстого?» [55, 4] и статья Михаила Новикова «Мое последнее свидание со Львом Николаевичем» [27, 5].

1921 год в рамках Общества примечателен тем, что в некоторых отдаленных местах от московского ОИС начинают образовываться местные, а также в общем и целом распространяется деятельность Общества. Например, в этом году в сентябре в селе Проказна Пензенской губернии образовалось местный филиал Общества, в состав которого входило 7 человек. В рамках новообразованного Общества рекомендовалось собираться два раза в неделю для чтения и собеседований. Слушатели остались довольны чтением и выразили мнение, что если бы побольше читать таких книг, то скоро бы у нас открылись глаза» [44, 10].

Воспоминания крестьян-толстовцев позволяют заключить, что последним известным документом московского отделения являлась «Сводка решений Совета» от 26 июня 1922 года. Документ указывает, что секретарем Общества был избран Н. Н. Апостолов, секретарем «по сношениям с друзьями за границей» - В. В. Чертков, В.А. Жданов получил должность казначея [7]. Далее общество прекращает свое существование. По одной из версий, причины этого не ясны.

Скорее всего, в 1922 году приостанавливается деятельность провинциальных обществ [9]. М.Ю. Крапивин с рядом других исследователей указывает, что угасание деятельности толстовцев Москве и других городах в 1922 году связано с деятельностью ГПУ. 10 ноября 1922 года чекисты делают обращение в НКВД об отказе в утверждении устава. Конфликт обострился, когда члены Общества Пензенской губернии обвинили ЦИК и СНК СССР в депортации В.Ф. Булгакова в Чехию. Они заявляли: «Если вы делаете это только потому, что не можете перенести обличение, которое вам режет глаза и жжет вашу совесть и ради удержания в своих руках государственного аппарата… вы этим все-таки не можете остановить людей, которые во имя идеала совершенства… будут радостно переносить все то, что будет встречаться им на пути и самоотверженно помирать» [20, 388]. Часть толстовцев становятся последователями Обновленчества [9]. Начинается новый этап толстовского движения, связанный в первую очередь с распространением идей Л.Н. Толстого в русских деревнях, который достиг своего пика в середине 1920-х годов. К 1923 году в силу закрытия ОИС прекращается выпуск легальных толстовских журналов. С этого времени неофициальным центром толстовства становится Московское вегетарианское общество. Можно констатировать, что, соблюдая общий христианский принцип любви и братства, ОИС стремилось к постулату, отмеченному Т.В. Петуховой, «ни одно из толстовских обществ не ставило своей целью исключительно проповедь толстовского учения как догмата, обязательного для всех» [41, 25].

Таким образом, Общество Истинной свободы являлось важной попыткой структурирования всего российского толстовского движения в 1917- начале 1920-х гг. Оформившись в 1917 году, оно было призвано консолидировать сторонников идей Л.Н. Толстого в возникающей советской реальности. В его основе лежали принципы ненасилия, непротивления злу, следования аскетизму и минимализму в повседневной жизни. Значительная часть духовно-нравственных идеалов Л.Н. Толстого, изложенных им в ряде поздних работ, стали своеобразным ориентиром для многочисленных последователей этих идей. За время своего существования Общество стало площадкой для практической реализации этих, во многом, утопических идей. Власти поначалу относились к самому факту существования Общества внешне нейтрально, не видя в нем существенной угрозы на фоне Гражданской войны и интервенции. Значительно опасней, по мнению большевиков, были, например, иерархи Русской Православной церкви. Часть представителей формировавшейся правящей элиты также поддерживали отдельные взгляды лидеров движения. Это позволило даже появиться филиалам Общества в различных регионах страны. Основу для территориального распространения движения стали районы, где присутствовали толстовские коммуны, возникшие еще в имперский период отечественной истории. Изменения политики большевиков в отношении к Обществу в начале 1920-х. гг. связано с тем, что, по мере укреплением власти, все более монополизировавшей право на определение пути развития общества, она стремилась ограничить, а в перспективе и вовсе избавиться от, пусть даже и теоретически, потенциальных угроз. В «борьбе за умы» недолжно было быть места пусть и «наивным», но противоречащим основной идее моделям социального – справедливого развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арденс, Н.Н. Религіозно-анархическія идеи Льва Толстого и современный политическій психозъ / Николай Апостолов. - 3-е изд., доп. - [К.] : Б. и., [1919] (тип. рабочего кооператива "Жизнь"). - 32 с
2. Бранг, П. Россия неизвестная: история культуры вегетарианских образов жизни от начала до наших дней / Петер Бранг; пер. с нем. А. Бернольд и П. Бранга. - Москва : Яз. славянской культуры, 2006.
3. Булгаков, В.Ф.Духовный путь Л. Толстого /В.Ф. Булгаков; [сост. А. Д. Тюриков]. - Иваново: ПресСто, 2013.
4. Булгаков, В.Ф.. Как прожита жизнь // Булгаков В. Ф. Как прожита жизнь: Воспоминания последнего секретаря Л. Н. Толстого / Группа славянских исследователей при Оттавском ун-те; РГАЛИ; Гос. музей Л. Н. Толстого; Отв. ред. А. А. Донсков; Сост. Л. В. Гладкова, Дж. А. Вудсворт, А. А. Ключанский. — М.: Кучково поле, 2012.
5. В чем истинная свобода? 1, 2. Опыт краткого изложения основ истинной свободы. Устав Общества истинной свободы в память Л.Н. Толстого. - Москва: О-во истин. свободы в память Л.Н. Толстого, 1917.
6. Власть, общество и реформы в России (XVI - начало XX века) : материалы Науч.-теорет. конф., 8-10 дек. 2003 г. / [редкол. : Л.А. Вербицкая и др.]. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004 (Тип. Изд-ва СПбГУ). - 532, [1] с

7. Воспоминания крестьян-толстовцев, 1910-1930-е годы / [Сост. А. Б. Рогинский; Примеч. Д. И. Зубарева, А. Б. Рогинского]. - Москва: Книга, 1989. URL: https://imwerden.de/pdf/vospominaniya_krestyan-tolstovtsev_1989__ocr.pdf
8. г. Царицын на Волге // Голос Толстого и единение № 11. М., 1921. URL: http://leo-tolstoy.ucoz.ru/PERIODIKA/GT_i_E/golos_tolstogo_i_edinenie_i_istinnaja_svoboda.pdf
9. Головинов, А.В.. Идеологический облик русского традиционализма: приоритеты и ценности народничества, областничества, толстовства : Монография / А. В. Головинов, В. Должиков, Д. С. Петров. – Барнаул : Сизиф, 2011.
10. Голос Толстого и единение 1-экз. М. 1921. URL: http://leo-tolstoy.ucoz.ru/PERIODIKA/GT_i_E/golos_tolstogo_i_edinenie_i_istinnaja_svoboda.pdf
11. Голос Толстого и Единение, 1917, № 3 URL: https://disk.yandex.ru/i/OKqQNUymrgopP
12. Гордеева И.А. Самиздат “толстовцев” 1920-х – 1930-х годов / И.А.Гордеева // ActaSamizdatica: Записки о самиздате: альманах. – М.: ГПИБ России – Международный Мемориал – “Звенья”, 2013. – Вып.1(2). URL: http://gefter.ru/archive/14853
13. Гордеева, И.А. Радикально-пацифическое движение в России в XX веке. [Электронный ресурс]. URL: https://lena-smspb.livejournal.com/35047.html
14. Гусев, Н.Н (1882-1967). Летопись жизни и творчества Л. Н. Толстого [Текст] / Н. Гусев. - Москва; Ленинград : Academia, 1936 (тип. "Печатный двор"). - Суп.-обл., переплет, XIII, 33 с.
15. Извещение Госиздата «Обществу истинной свободы в память Л. Н. Толстого». 7 июля 1919 г. // Электронная библиотека исторических документов [Электронный ресурс]. URL: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/7208-izveschenie-gosizdata-obschestvu-istinnoy-svobody-v-pamyat-l-n-tolstogo-7-iyulya-1919-g
16. Извещение Госиздата «Обществу истинной свободы». «Обществу истинной свободы памяти Л. Н. Толстого».10 июня 1919 г. Электронная библиотека исторических документов [Электронный ресурс]. URL:http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/7199-izveschenie-gosizdata-locale-nil-obschestvu-istinnoy-svobody-locale-nil-locale-nil-obschestvu-istinnoy-svobody-pamyati-l-n-tolstogo-locale-nil-10-iyunya-1919-g
17. Издание художественной литературы в РСФСР в 1919-1924 г.: путеводитель по Фонду Госиздата / Рурский ун-т (Бохум, ФРГ), Инт русской и советской культуры им. Ю. М. Лотмана, Федеральное арх. агентство, Российский гос. архив новейшей истории ; сост. Л. М. Кресина, Е. А. Динерштейн. - Москва : РОССПЭН, 2009. - 462, [2] с.
18. Ильина. И.Н. Общественные организации России в 1920-е годы / Ильина И. Н.; Рос. акад. наук. Ин-т рос. истории. - Москва : Ин-т рос. истории РАН, 2000. - 215 с.
19. Крапивин, М.Ю. Непридуманная церковная история: власть и церковь в Советской России (октябрь 1917-го - конец 1930-х годов) / М. Ю. Крапивин; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Вол-гогр. гос. пед. ун-т. - Волгоград : Перемена, 1997. - 366 с.
20. Крапивин, М.Ю. Внутриконфессиональные конфликты и проблемы межконфессионального общения в условиях советской действительности, (октябрь 1917 - конец 1930-х гг.) / М. Ю. Крапивин, А. Г. Далгатов, Ю. Н. Макаров; Санкт-Петербургский гос. ун-т. - Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2005. - 622, [2] с. URL: http://www.antimilitary.narod.ru/antology/tolstoism/OSROG_1920e.htm
21. Ленин, В.И. Лев Толстой, как зеркало русской революции. - Москва : Политиздат, [1971]. - 23 с.
22. Лурье, Я.С. После Льва Толстого: Ист. воззрения Толстого и пробл. XX в. / Я. С. Лурье. - СПб. : Дмитрий Буланин, 1993. - 166,[2] с URL: http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/bio/lure-posle-tolstogo/tolstovcy-i-bolsheviki.htm
23. Мелешко, Е.Д. Толстовские земледельческие коммуны // Опыт ненасилия в XX столетии. М., 1996.
24. Муратов, М.В. Л. Н. Толстой и В. Г. Чертков по их переписке [Текст] / М. В. Муратов ; Суп.-обл. и переплет: Б. В. Шварц. - Москва : Гос. Толстовский музей, 1934 (16 тип. треста "Полиграфкнига"). - VIII, 501
25. Назаров, В.Н. Опыт хронологии русской этики XXВ. : первый период (1900-1922) // Этическая мысль. 2000. №1. [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-hronologii-russkoy-etiki-xx-v-pervyy-period-1900-1922
26. Никитин, С.А Как квакеры спасали Россию / Сергей Никитин. - Москва : Новое лит. обозрение, 2020. - 403, [1] с. : ил.; 21 см. – (Что такое Россия)
27. Новиков, М.Н. Мое последнее свидание со Львом Николаевичем. Голос Толстого и единение 1-экз. – М. 1921.
28. Общество истинной свободы в память Л.Н.Толстого. Ежегодник Общества истинной свободы в память Л.Н.Толстого за 1917-1918 г.. Деятельность общества - М.: Тип. "Совмест труд", 1918 URL:http://www.zpalochka.narod.ru/bibl.html
29. Общество истинной свободы в память Л.Н.Толстого. Ежегодник Общества истинной свободы в память Л.Н.Толстого за 1918-1919. Деятельность общества - М. : Тип "Совместный труд", 1919. URL: http://www.zpalochka.narod.ru/bibl.html
30. Ореханов, Г.Л. Лев Толстой. "Пророк без чести" : хроника катастрофы / протоиерей Георгий Ореханов. – Москва: Воскресение: Эксмо, 2016. – 602 с.

31. Ореханов, Г.Л. В. Г. Чертков в жизни Л. Н. Толстого / протоиерей Георгий Ореханов; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т, Богословский фак., Каф. истории Русской православной церкви. - Москва: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 191 с.
32. Ореханов, Г.Л. Русская Православная Церковь и Л. Н. Толстой: конфликт глазами современников [Электронный ресурс] : монография / священник Георгий Ореханов ; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т, Богословский фак. - Москва : : Изд-во ПСТГУ, 2010. – 692 с.
33. От А. Зуся, г. Москва, 28 июня 1917 г., на имя В. Ф. Булгакова. Письма иногородних членов Общества и др. лиц .Общество истинной свободы в память Л.Н.Толстого. Ежегодник Общества истинной свободы в память Л.Н.Толстого за 1917-1918г. Деятельность ОИС. - М.: Тип. "Совмест труд", 1918.URL: http://www.zpalochka.narod.ru/bibl.html
34. От К. И. Иесберга, Розенфельд, Таганрог. окр.; 22 августа 1917 г., на имя В. Г. Черткова. Письма иногородних членов Общества и др. лиц .Общество истинной свободы в память Л.Н.Толстого. Ежегодник Общества истинной свободы в память Л.Н.Толстого за 1917-1918 г.. – М.: Тип. "Совмест труд", 1918. URL: http://www.zpalochka.narod.ru/bibl.html
35. От Ф. А. Орлова и С. П. Чижова, г. Якутск, 13 сентября 1917., на имя Справ. Бюро ОИС. Письма иногородних членов Общества и др. лиц .Общество истинной свободы в память Л.Н.Толстого. Ежегодник Общества истинной свободы в память Л.Н.Толстого за 1917-1918 г.. – М.: Тип. "Совмест труд", 1918. URL: http://www.zpalochka.narod.ru/bibl.html
36. Петухова, Т.В. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. Т.В. Петухова Земледельческие объединения крестьян-толстовцев (1917 — 1929): Дис. канд. ист. наук. М, 1995.– 206 с.
37. Петухова, Т.В. К вопросу о сектантском характере толстовского движения в России // Вестник УлГТУ. 1999. №4 (8). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sektantskom-haraktere-tolstovskogo-dvizheniya-v-rossii.
38. Петухова, Т.В. Коммуны и артели толстовцев в советской России (1917 - 1929 гг.) / Т. В. Петухова ; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высшего проф. образования Ульяновский гос. технический ун-т. - Ульяновск : [УлГТУ], 2008. - 123 с. URL: https://www.tolstoizam-tolstoy.com/download/Petuhova.pdf
39. Петухова, Т.В.. Коммуны и артели толстовцев в советской России (1917 – 1929) : / Т. В. Петухова. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 124 с. URL: http://lib.ulstu.ru/venec/disk/2008/Petuhova.pdf
40. Пономарев, М.В Христианский социализм в мировоззрении и практике религиозных групп Нижней Волги в 1920-1930-х годах // LogosetPraxis. 2009. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hristianskiy-sotsializm-v-mirovozzrenii-i-praktike-religioznyh-grupp-nizhney-volgi-v-1920-1930-h-godah
41. Поповский, М. Русские мужики рассказывают: Последователи Л. Н. Толстого в Советском Союзе, 1918-1977 : Док. рассказ о крестьянах-толстовцах в СССР по материалам вывезен. на Запад крестьян. арх. / Марк Поповский. - London : Overseas publ. interchange, 1983.
42. Проблемы Социально-экономического, политического и культурного развития России. Межвузовский сборник научных трудов. г. Ульяновск УлГТУ 2016. Т. В. Петухова Толстовство: сектантство или интеллигентское движение? URL: http://lib.ulstu.ru/venec/disk/2016/205.pdf
43. Путинцев, Ф. М. Районы распространения сектантства // «Антирелигиозник». – №1. – М., 1927.
44. Редькина, О.Ю. – «Толстовцы Нижней Волги в 1917–1930-х годах» (Стержень: научный ежегодник. Вып. 4, 2004). . С.315-323. URL: http://antimilitary.narod.ru/antology/tolstoism/tolstoism_Nizsney_Volgi.htm
45. Редькина, О.Ю. Сельскохозяйственные религиозные трудовые коллективы в 1917-1930-е гг.: на материалах европейской части РСФСР : автореферат дис. ... доктора исторических наук : 07.00.02 / Волгогр. гос. ун-т. - Волгоград, 2004. - 45. с.
46. Соединенный выпуск журналов "Голос Толстого и Единение" и "Истинная свобода" к 10-летию со дня смерти Л.Н. Толстого. (№ 3-15) под редакцией В.Г. Черткова. URL: http://leotolstoy.ucoz.ru/PERIODIKA/GT_i_E/golos_tolstogo_i_edinenie_i_istinnaja_svoboda.pdf
47. Ствольгин, К.В. Отказы от военной службы вследствие убеждений в Российской империи / К. В. Ствольгин. - Москва : Директ-Медиа, 2013. - 247 с.
48. Терской, А.Н.. У сектантов: [Очерки кино-съемщика Нижневолж. экспедиции по изучению религиозного быта] / Ан. Терской ; С пред. Н. М. Маторина. - [Москва] : Молодая гвардия, 1930 (тип. "Рабочий ленинец"). - 61, [2] с.
49. Толстовцы и этика поведения в тюрьме: Опыт «святого неподчинения» и другие эксперименты с ненасилием толстовца Сережи Попова // Жить историей и думать о будущем: Сборник статей и материалов к 60-летию доктора исторических наук К.Н. Морозова / сост. А.Ю. Морозова, А.Ю. Суслов. М., 2021.
50. Толстой, Л.Н. Как и зачем жить? Голос Толстого и единение 1-экз. М. 1921.
51. Уроки Октября и практики советской системы, 1920-1950-е годы [Текст] : материалы X международной научной конференции, Москва, 5-7 декабря 2017 г. / Совет при Президенте. Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека [и др.]. - Москва : РОССПЭН : Ельцин центр, 2018. - 918, [1] с

52. Фатеев, В.А.. Лев Толстой и революция: "религиозная" философия с нигилистической подкладкой / В. А. Фатеев // Христианское чтение. – 2017. – № 2. – 325-344, с.
53. Хеллман, Б. Северные гости Льва Толстого: встречи в жизни и творчестве /; [перевод со шведского А. Лавруши]. - Москва: Новое лит. обозрение, 2021. - 545, [3] с
54. Чагин, Б.А.. Исторический материализм в СССР в переходный период 1917-1936 гг. : Ист.-социол. очерк / Б. А. Чагин, В. И. Клушин; Отв. ред. А. А. Федосеев; АН СССР, Науч. совет по истории обществ. мысли. - Москва : Наука, 1986. - 439,[1] с.
55. Чертков, В.Г. Нужна ли правда об уходе Толстого? Голос Толстого и единение 1-экз.– М:. 1921.
56. Чудиновских, Е.Н. Общество истинной свободы в память Л. Н. Толстого в Уржуме / Е. Н. Чудиновских // Петряевские чтения. Десятые Петряевские чтения: материалы Всероссийской научной конференции (Ки-ров, 25-26 февраля 2010 года) / Департамент культуры Кировской обл., Кировская гос. универсальная обл. науч. б-ка им. А. И. Герцена. - Киров : Кировская гос. универсальная обл. науч. б-ка им. А. И. Герцена, 2010. - Общество истинной свободы в память Л. Н. Толстого в Уржуме. - (Конференции, симпозиумы, чтения). URL: https://rodnaya-vyatka.ru/blog/3766/108121
57. Шенталинский, В.А. Донос на Сократа: документальные повести / Виталий Шенталинский. - Москва: Прогресс-Плеяда, 2011. - 622.
58. Шехтман, И.Б. История погромного движения на Украине 1917–1921 гг. : исторические хроники / И. Б. Шехтман. – Стер. изд. 1932 г. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – Том 2. Погромы Добровольческой армии на Украине.
59. Эджертон, У. Краткая история толстовского движения в 1880-1980-х. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://christ-communa.livejournal.com/5457.html (дата обращения: 22.03.2023)
60. Юпатов, А.Н.. Библиотечное дело в Витебской губернии в Витебской губернии в 1917-1924 гг. Проблемы социально-экономического, политического и культурного развития России. Наследие прошлого и вызовы настоящего: межвузовский сборник научных трудов / под ред.С. В. Осипова. – Ульяновск : УлГТУ, 2016. – 99 с.

П.С. Качевский, А.Э. Джакели

СРЕДНЕВЕКОВЫЕ ДОСПЕХИ ИЗ РАСКОПОК ПОГРЕБАЛЬНОГО КОМПЛЕКСА 1361 ГОДА В ВИСБЮ (ШВЕЦИЯ): ПОПЫТКА АНАЛИЗА И ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

Аннотация. Статья посвящена вопросу исторического анализа и реконструкции деталей воинского снаряжения, выявленного в результате археологических раскопок коллективного погребального комплекса в некрополе средневекового скандинавского городского центра Висбю на острове Готланд (Швеция). Авторы изучили данные о комплектах защитного вооружения – доспехов североевропейских воинов эпохи позднего Средневековья и на этом основании попытались произвести их историческую реконструкцию.

Ключевые слова: Висбю, погребальный комплекс, кольчуги, железные перчатки, пластинчатые доспехи, Средневековье, Готланд, Дания, Швеция.

P.S. Kachevsky, A.E. Dzhakeli

MEDIEVAL ARMOR FROM THE EXCAVATIONS OF THE BURIAL COMPLEX OF 1361 IN VISBY (SWEDEN): AN ATTEMPT AT ANALYSIS AND HISTORICAL RECONSTRUCTION

Abstract. The article is devoted to the issue of historical analysis and reconstruction of details of military equipment revealed as a result of archaeological excavations of a collective burial complex in the necropolis of the medieval Scandinavian city center Visby on the island of Gotland (Sweden). The au-

thors studied the data on the sets of protective weapons – armor of the Northern European warriors of the Late Middle Ages and on this basis tried to make their historical reconstruction.

Key words: Visby, burial complex, chain mail, iron gloves, plate armor, Middle Ages, Gotland, Denmark, Sweden.

В Балтийском море расположен остров Готланд, ныне принадлежащий Швеции. На этом острове археологами еще в начале XX века была обнаружена самая интересная находка — массовое захоронение солдат, павших в крупном сражении при городе Висбю в 1361 году. В тот год армия короля Дании Вальдемара IV Аттердага, состоявшая из профессиональных воинов — рыцарей и наемников, разгромила местное ополчение. Это одна из многих рядовых битв Средневековья, которая не смогла бы привлечь пристальное внимание ученых- исследователей, если бы не данное уникальное захоронение. Помимо этого, внимание авторов статьи к этой теме привлекли и найденные артефакты - защитные доспехи, которых, по классификации БенгтаТордемана, было найдено около 25 типов пластинчатых,10 типов перчаток, 14 типов кольчуг и ещё большее количество более мелких находок (боевые ножи, шипастые булавы и т.д.) [9,104].

Таким образом, актуальность темы исследования на данный момент является крайне высокой, так как вопрос изучения самого периода Средних веков в целом и истории битвы при Висбю как главного археологического памятника материальной культуры Скандинавии XIV века в частности, переживает небывалый ренессанс, подстёгнутый популярностью движения исторической реконструкции по всему миру. Это открывает большие возможности для современного изучения процесса развития защитного и наступательного вооружения в Скандинавии после окончания "эпохи викингов".

Тема статьи в отечественной и в зарубежной историографии активно освещалась лишь в начале XX века, когда само исследование могильника Висбю шло полным ходом. Оно нашло отражение в работах таких исследователей, как Бенгт Тордеманн - шведский антиквар и археолог - и Эдвард Оукшотт - учёный, специализирующийся на истории оружия. Его работа по классификации существующих элементов мечей Средних веков и эпохи Возрождения считается наиболее полным и наглядным трудом по типологии средневековых европейских мечей [5]. Объектом исследования в данной статье является крупный археологический памятник периода позднего Средневековья в Северной Европе - погребальный комплекс братских могил, найденных на острове Готланд вблизи города Висбю. Предметом исследования выступает защитное и связанное с его развитием наступательное вооружение эпохи позднего Средневековья в странах Скандинавии на примере артефактов из могильного комплекса Висбю на остове Готланд, датируемого второй половиной XIV столетия.

Процесс зарождения и развития исторической реконструкции в Европе и в России имеет долгую историю. Еще в античности римляне устраивали реконструкции знаменитых сражений в своих амфитеатрах как форму публичного зрелища. В Средние века турниры часто воспроизводили сюжеты из военной истории Древнего Рима или других цивилизаций. Военные представления, инсценировки сражений и инсценировки впервые стали популярны в Англии XVII века. В 1638 году первая известная инсценировка была осуществлена лордом Джеймсом" Джимми " Данном из Конистона, в Лондоне была поставлена инсценированная битва с участием десятков костюмированных исполнителей. В XIX веке исторические реконструкции получили широкое распространение, отражая интенсивный романтический интерес в то время. Средние века. Средневековая культура вызывала всеобщее восхищение как противоядие современному Просвещению и индустриальной эпохе. Пьесы и театральные произведения (например, "Айвенго", который в 1820 году появился в шести различных постановках только в Лондоне) увековечивали романтизм рыцарей, замков, фестивалей и турниров. Герцог Бекингем устраивал морские сражения времен Наполеоновской войны на Большом озере в своем поместье в 1821 году, а в 1824 году в амфитеатре Астли была показана реконструкция битвы при Ватерлоо [6;7;8].

Историческая реконструкция достигла успеха в так называемом Эглинтонском турнире 1839 года, реконструкцией средневекового рыцарского турнира и пира, проходившего в Шотлан-

дии и организованного Арчибальдом Монтгомери, 13-м графом Эглинтоном. Турнир был преднамеренным актом романтизма и собрал 100 000 зрителей. Местность, выбранная для турнира, была низкой, почти болотистой, со всех сторон поднимались травянистые склоны. Лорд Эглинтон объявил, что публика будет желанной; он попросил средневековый маскарадный костюм, если это возможно, и билеты были бесплатными. В самом представлении приняли участие тринадцать средневековых рыцарей на лошадях. По словам самого Эглинтона: "...я знаю этого коллекционера. В своем изложении - более возможном, чем те, кто не был так глубоко заинтересован в нем; я знаю, что это было очень скромное подражание сценам, которые рисовало мое воображение, но я, по крайней мере, сделал что-то для возрождения рыцарства» [7, 4].

Взгляды историков на жанр исторической реконструкции неоднозначны. С одной стороны, некоторые историки ссылаются на реконструкции как на способ для обычных людей понять повествования о прошлом и взаимодействовать с ними так, как этого не делает академическая история, а именно: она представляет простые и занимательные повествования и позволяет людям более полно "воплотить" прошлое. Они утверждают, что именно «история снизу» оказывает важную государственную услугу по просвещению общественности о прошлых событиях, служа " оживлению истории для миллионов людей, которые закрывают или скучают по памятникам и музеям. Другие историки критикуют анахронизмы, присутствующие в реконструкции, и ссылаются на неспособность полностью воспринять и воспроизвести прошлое с точки зрения современности: "….мы-не прошлое, а настоящие люди, опыт, знания, чувства и цели, ранее неизвестные", - пишет Ловенталь [7, 5]. Кроме того, под предлогом приверженности прошлому, некоторые реконструкторы защищают не только свою собственную, устоявшуюся точку зрения на прошлое, но и убеждения своей социальной среды. "Историческая подлинность заключается не в верности предполагаемому прошлому", - предупреждает антрополог, а в честности в том, как настоящее" воссоздает это прошлое" [8, 6].

Доспехи, найденные в могилах Корсбетнингена, кроме кольчуги, отображают два разных метода построения. Только на двух доспехах, № 1 и 21, пластины встречаются заклепанными вне покрытия; это были второстепенные на плечах, которые образовывали переход к свободным наплечникам. С другой стороны, несколько образцов брони встречаются среди рукавиц, в которых пластины приклепаны к внешней стороне покрытия. Покрытие составляло единственное соединение между пластинами, удерживая их на месте и служа для артикуляции. Только в одном случае две пластины были соединены непосредственно друг с другом клепкой, а именно: в броне типа 2, где средняя нагрудная пластина приклепана к верхней горизонтальной желудочной пластине.[9, 105]. На броне 1 щитовидные наплечники крепились к небольшим пластинам с помощью простого шарнира, а также плечевой пластины независимо показывает одно и то же расположение. На броне 21 было три небольших шарнира, фитинги на каждом плече между задней и плечевой частями, однако они были приклепаны не непосредственно к пластинам, а к внешней стороне крышки [9, 102]. На броне 25 имелся шарнир, который крепился к нескольким ламелям, но вероятнее всего данное решение было временным. Наконец, также была обнаружена незакрепленная петличная деталь, но её место и функция в доспехах не могут быть точно определены. Более того, неизвестно, принадлежал ли он вообще к доспехам. Среди рукавиц как прямая клепка, так и железные детали (для целей артикуляции) и шарниры встречаются.

Другой способ конструкции, встречающийся среди доспехов, состоит из ламелей регулярными перфорациями, через которые протягиваются ремешки, сплетая ламели в ряды, которые, в свою очередь, соединяются друг с другом дальнейшим обвязыванием. Таким образом, доспех можно было собрать целиком с помощью ремней. Только один комплект брони (под номером 25) этого типа, который можно назвать пластинчатым типом, был реконструирован, но более или менее связанных групп таких пластинок обнаружено не было во всех трех братских могилах. Следовательно, остатки, по крайней мере, двух или трех комплектов таких доспехов находятся среди артефактов из Висбю [5]. Среди слоев пластин, как мы назовем броню, железное усиление которой удерживаемые вместе покрытием, имеют несколько вариаций, как по размеру, так и по коли-

чество пластин, способ их соединения и общий вид доспеха. Количество пластин колеблется от восьми в броне 7 до шестисот[1;2].

В № 24 и их размер, следовательно, варьируется от примерно 15× 50 см. Средний размер около 2X 10 (см. в последнем), встречаются и еще более мелкие пластины; доспехи 1, однако, снабжены щитковидными доспехами, а еще два комплекта пластинчатых доспехов имеют полукруглые пластины. Круглая плечевая пластина с полукруглыми гребешками была найдена независимо друг от друга в общей могиле 2. Три доспеха, 21, 22 и 24, были украшены незначительными, закругленными пластинами вокруг отверстий для рук. Единственная броня, на которой изображен орнамент, имеет более представительный вид - № 7, который имеет восемь небольших элегантных бронзовых креплений в виде геральдического щита, лилии и раковины. Эти крепления были прикреплены спереди, снаружи покрытия. Что касается формы, то передняя часть, как правило, слегка удлинена с явным намерением защиты, либо в более или менее острой точке, либо в ряду пластин, напоминающих юбку. Отверстия брони обычно находится посередине спины, возможно, в одном месте.

Корпус (№7) слегка повёрнут набок. Две брони (21 и 22) открыты с одной стороны, а две другие(19, 20) - с обеих сторон, как пластинчатая броня 25. Одна броня, 24, открывается прямо посередине спереди, как современное пальто [9, 347].

Весьма примечательно, что не менее чем у пяти доспехов (2, 13, 14, 19, 20) только фронтовые части были найдены, и возникает вопрос, действительно ли только в этих плоскостях была бронированы. Ибо кажется странным, что во всех этих случаях это должно было произойти, что броня была оторвана как раз между передней и задней частями. В доспехах 19 и 20, однако, это можно объяснить тем, что отверстия были с обеих сторон. Хотя однозначного ответа на этот вопрос получить, скорее всего, не удастся, возможно, что в некоторых исключительных случаях, когда только фронт был бронирован, тем не менее должны быть рассмотрены. В подавляющем большинстве случаев все пластины располагались вертикально (доспехи №№ 8-24).

Однако в семи доспехах (1-7) встречаются горизонтальные пластины и вертикальные. Эти доспехи, которые отмечены как тип I (ср. pl. 1), имеют спереди вверху две (4, 5, 7) или три (1-3) вертикальные пластины, расположенные рядом с плечами изогнутый так, чтобы повторять форму отверстия для руки. Ряд горизонтальных пластин примыкает к нижнему краю грудных пластин. Длина этих пластин довольно постоянна во всех доспехах этого типа.

Модель брони № 1 в восстановленном виде имеет пластины в ширину до трех, 11 - 13 см. в ширину или до двух, 17 см. в ширину. На доспехах 1, 3, 4 и 7 нижний край самой нижней пластины слегка изгибается вниз посередине. Не исключено, что и у остальных внизу были похожие пластины. № 1 также был реконструирован с пластинкой такого рода, которая была найдена независимо, и чья связь с доспехами до конца не может быть доказана.

Задняя часть пяти доспехов, принадлежащих к типу I, также может быть реконструирована с помощью определенных пластин, найденных в некотором удалении. Каждый из них состоял из ряда вертикальных пластин, закрывающих спину с одной стороны.

При этом длина пластин практически одинакова, около 20 -22 см. (в броне 1, где длина пластины увеличивается к центру, максимальная длина-26 см.), число и, следовательно, ширина различаются; таким образом, броня 3 имеет четырнадцать пластин шириной 6-7,5 см; № 1-двенадцать пластин шириной 7-8 см; № 4-шесть пластин шириной 10-12 см; № 5 и 7 имеют по четыре пластины шириной 15-16 см. Горизонтальные пластины всегда перекрываются снизу вверх, потому что, конечно же, крепление к покрытию должно было быть сделано по верхнему краю пластин. Задние пластины доспехов 5 и 7 имеют простую прямоугольную форму, но в остальных длина увеличивается к центру, придавая верхнему краю восходящую кривую, которая в случае № 1 стала заостренной [10].

Отверстие сзади было закрыто пряжкой. На доспехах 1, 3 и 7, а также у нескольких доспехов, относящихся к типам II и III, которые будут рассмотрены ниже, петля приклепывается к верхнему краю одной из пластин рядом с задним отверстием. Единственная мыслимая функция этой петли состоит в том, что она служила креплением для ремня, который поддерживал и перено-

сил вес на заднюю часть брони. Может показаться странным, что пластины, примыкающие к отверстию, обе не снабжены петлями, как это возможно было в случае с броней 9 типа II. Но это может быть объяснено тем фактом, что, когда броня была закрыта, к верхнему краю задней брони были прикреплены две пряжки, по одному на каждой сбоку отверстие в задней части. Эти пряжки в точности соответствуют пряжкам доспеха из Вердена, что подтверждает правильность сделанного Бенгтом Тордерманом вывода относительно функции петлей и внешнего вида доспехов [9, 391].

Тип V завершает материал слоев пластин, и мы переходим к пластинчатому доспеху. Как уже упоминалось ранее, они характеризуются тем, что пластинки крепились вместе с помощью ремней, которые протягивались через отверстия систематическим образом. Ламели, за редким исключением, изготавливаются в приблизительно одинаковой форме, 9-9,5 см длиной и около 2 см шириной, с одной длинной стороной прямой, а с другой выпуклый, как правило, вертикально расположенные рядами так, чтобы выпуклый край ламели обводит прямой край соседнего. Даже перфорация равномерна по всей поверхности; есть четыре отверстия попарно, примерно посередине пластинки с обеих длинных сторон, два отверстия в верхнем конце друг над другом по продольной оси ламели, и наконец, одно отверстие в нижнем конце. Ремень, который удерживал ламели в одном ряду, был протянут через четыре отверстия посередине. А через отверстия на концах были натянуты ремешки, соединявшие различные ряды пластинок и проходившие от отверстий в нижнем конце ламели, через два отверстия в верхнем конце соседней в ряд снизу, а потом снова вверх, в ряд сверху и так далее. Единственные ламели, которые различны по размеру, и это только в отношении ширины или имеют разную перфорацию, это те, которые заканчивали ряд или были помещены в точку, где ламели изменили направление, то есть от перекрытия справа налево, переходите к перекрытию слева направо.[11]

Первые, шириной около 3-4 см, имеют, как и стандартные ламели, одну прямую и один выпуклый край. На прямой кромке есть, как обычно, два отверстия в центре; но, как правило, всего семь отверстий распределяются по двум коротким сторонам и изогнутой стороне. Цель такого расположения отверстий, очевидно, состоит в том, чтобы завершите сеть соединений таким образом, чтобы она была одновременно декоративной и прочной.[9, 358]

Пластинки другого типа имеют обе длинные выпуклые стороны. Они имеют ширину около 4-5 см. и имеют, как и стандартные пластинки, четыре отверстия посередине, но на каждом коротком конце они имеют два отверстия у края. Еще более широкие ламели, которые, вероятно, были вставлены во время ремонта.[6;7]

Из типа VI только одна броня, № 25, была найдена в таком состоянии, что ее можно было бы использовать для реконструкции. Она состоит спереди из шести горизонтальных рядов с тремя вертикальными рядами сверху, а на обороте - восемь горизонтальных рядов. Передняя и задняя части объединены рядом ламелей через каждое плечо. Броня открыта с обеих сторон, притом ряды ламелей шире в нижней части брони, чем в верхней ее части. Количество пластинок составило более шестисот. Позже доспехи были переделаны, чтобы выглядеть внешне как слой пластин, отделенных рядами ламелей друг от друга и приклепанных к внутренней стороне сукна. Кроме того, погоны были разделены на две части: равной длины, правая была прикреплена к петле, а междурядья левого плеча. Наконец, две большие полукруглые плечевые пластины были прикреплены к плечам. В этом состоянии доспехи по внешнему виду нельзя было отличить от пластинчатого покрова, так как, как и в последнем случае, снаружи покрышки были видны только головки заклепок, а наплечные пластины еще больше усиливали впечатление, что это доспех такого рода, будучи аналогично в этом отношении № 1; отверстия с обеих сторон смоделированы в № 19 и 20, а обвязочное устройство на одном плече имеет вид № 21[9, 360].

Ни один из многочисленных фрагментов пластинчатых доспехов, найденных здесь, не дает никаких указаний или намеков на конструкцию доспехов, к которым они принадлежали, за исключением того, что среди них «the rearepr», вероятно, есть части еще двух ламельных доспехов, которые впоследствии были снабжены покрытиями. У одной из этих групп была обнаружена пле-

чевая пластина, похожая на те, что принадлежали к покрытым типам доспехов. С другой стороны, некоторые пластинчатые находки, вероятно, принадлежали к непокрытым доспехам.

При повторном просмотре различных доспехов их типы особенно поразительны, что они так сильно различаются, хотя все они, несомненно, носились в один и тот же день и в одном и том же месте. Среди них нет одинаковых образцов. Даже такие близкородственные масти, как № 19 и 20, отличаются друг от друга не только по различному количеству пластин, но и в таких важных деталях как центральный ряд пластин - в № 1, он снабжен заклепками по нижнему краю, в то время как в № 20 они отсутствуют. Эта деталь фактически составляла руководство для правильной реконструкции этого типа [9]. Элементы № 9 и 10, которые согласуются друг с другом не только по типу, но и по количеству пластин, интересным образом отличающиеся одна от другой расположением пластин, которые в одном случае перекрываются с центральной пластиной, а в другом - пластиной сбоку. Конструкция варьируется между такими различными принципами, как петли, приклепывание к покрышке, крепление с помощью ремешков, а количество пластин варьируется только от восьми в № 7 и более шестисот в № 25 [4].

С другой стороны, все доспехи демонстрируют особенности, допускающие различные типы, будучи объединенными в относительную ассоциацию развития. Это относится и к типу пластинчатой брони, которая со структурной точки зрения сильно отличается от схематического представления брони в том же направлении, привела бы к типу, в котором рудиментарный кусок спины, удерживающий спину и передник вместе над плечами, исчез, и "пояс", идущий с боков, вырос над верхней частью спины [8].

Различные части доспеха, как ни странно, сохранились целиком в своем первоначальном положении вокруг скелета, в котором его можно было проследить во всем его объеме. Человек лежал, выгнувшись и вытянувшись лицом вниз. Правая рука лежала вдоль борта, левый локоть и предплечье ниже таза и верхней части бедра; левая рука была согнута кверху кистью, держа руку близко перед грудью так, чтобы локоть образовывал самую высокую точку скелета, подобное явление встречалось впервые. Ствол позвоночника был повернут влево по отношению к голове, так что половина грудной клетки и весь таз покоился на правом боку и был повернут вверх, а не вниз. Ноги продолжали этот поворот так, чтобы ступни лежали рядом друг с другом, повернутые вверх. Таким образом, тело было скручено наполовину кругом, слева, с головы до ног. Человек носил кольчужный койф на голове, воротник и задняя часть отодвинуты вверх и лежали наизнанку на задней части шеи [9, 390].

Перед грудью убитого, то есть с наружной стороны, повернутой наискось вниз, лежали пять железных пластин. Из них три вертикальные пластины (пл. 6), из которых две, вырезанные по бокам, плотно прилегали к плечам. На это также указывает положение находки; между ними была прямая пластинка, м, в середине груди. Ниже на них лежали две большие, сильно изогнутые горизонтальные пластины. Над ними крест-накрест лежали три одинаковые пластины, которые находились в надлежащем отношении друг к другу, при этом его верхний край перекрывает нижний край наискось над этими двумя. От сходства по форме и изгибу понятно, что эти пять пластин образовали ряд и что неправильное положение из трех нижних пластин, это было связано с тем, что привязать их к выше перечисленным можно только фрагментарно. Ближе к низу могильного ряда направление пластин менялось, так, например, нижняя пластина отличается от остальных четырех тем, что она самая широкая, с нижним краем, наклоненным вверх на сторону, показывая таким образом, что это был нижний из ряда. Благодаря остальным, лежащим попарно в правильном соотношении друг к другу, и являются высшими, мы без дальнейших затруднений находим последовательность сверху очевидной. Таким образом, фронтовая часть брони устанавливается с помощью трех вертикальных пластин вверху и под ними пять горизонтальных ламелей.

Частично ниже и прямо поперек верхней части задней части скелета шесть прямоугольных пластин лежали в идеальной, ненарушенной последовательности. Некоторые пластины разрезаны наискось с одного конца, верхний край ряда образует с правой стороны восходящую точку, в то время как нижний край, наоборот, образует нисходящий угол. Как указывает позиция, эти пластины представляют собой заднюю арматуру о доспехах. Это подтверждается самой дальней пласти-

ной справа, ее верхний угол снабжен одной из железных петель. Регулярно встречаются одна из двух пластин, ближайших к отверстию в задней части, и прямоугольная пряжка, лежащая под той же пластиной близко к тому месту, где он снабжен дополнительной заклепкой. Положение пряжки под пластиной, с язычком на нижней стороне и направлено вправо, то есть вдали от пластины под обозначением i, указывает на то, что она не была непосредственно прикреплена к ней. Но у пластины с другой стороны есть отверстие, из которого пряжка была изъята, перед тем как быть брошенной в могилу. Затем она была закреплена язычком к ремешку, соответствующему пряжке, прикрепленной к пластине. Форма группы d-i полностью согласуется с формой из левых групп задних пластин на броне 3 и16, хотя количество пластин составляет соответственно семь и десять. В обоих этих доспехах спина, однако укрепление дополняется, одинаково большей группой пластин на правой стороне спины. В доспехах, о которых здесь идет речь, однако, никаких остатков подобного рода не обнаружено [9, 392].

Тогда вопрос в том, имела ли эта броня только одну группу на спине или если соответствующая правая группа пластин имелась, то была разорвана, снята и потерян еще до того, как броня была брошена в могилу. Против последней альтернативы выступает тот факт, что эта верхняя часть передней части, судя по позиционной пластине, была хорошо закреплена на своем месте, когда труп был брошен в могилу, где лежали плиты. Вряд ли это было бы так, если бы крепление на спине было оторвано, то и вся половина бока была бы оторвана [3, 72].

Выше правой лопатки и частично ниже на черепе лежала слегка выпуклая треугольная пластинка, наружной стороной вверх. Форма и тип пластины указывают, что эта щитковидная пластина была закреплена справа на плече с помощью меньшей пластины. Недалеко от пластины - точный аналог q меньшего размера, который был подобран с двумя (из трех) заклепками, оставаясь на вогнутой стороне, показывая, что он был приклепан к внешней стороне покрышки, таким образом, в отличие от других пластин виден, когда носили доспехи. Несколько позже того, как доспехи были раскрыты, недалеко от того места, где они лежали, была обнаружена еще одна щитковидная пластина. Всего было найдено 3 таких размера и внешнего вида. Ясно, что они принадлежали q,были пристегнуты к левому плечу, но во время транспортировки трупа к месту, где его оставили лежать, они упали на некотором расстоянии друг от друга [9, 347]. Все края пластин, свободные с внутренней стороны, имеют чёткую внешнюю кривую, которая, однако, отсутствует в тех ребрах, которые перекрываются другими. Таким образом, верхние и боковые кромки на пластинах a, b, c, p, o, справа кромки пластин m и n, а также кромки di, обращенные к центру спины; также плечевые пластины не имеют такого восходящего кривого края. Эта деталь явно предназначалась для защиты одежды, надетой непосредственно под скорбью от разрывов острыми краями пластин [5, 269].

Оригинальная композиция доспехов выглядит следующим образом: Фронт защищен сверху тремя вертикальными пластинами, из которых две наружные были изогнуты к плечам, центральный один прямоугольный. Как видно из обеих находок, следов заклепки в верхнем (но не соответствующем левом) углу м, левый край последнего перекрывается левой пластиной, в то время как его правый край перекрывает соседний край правой пластины. Под ними, с верхнего краю самой верхней пластины перекрывает нижние края из первых пяти горизонтальных ламелей, приклепанных к покрытию по их верхним краям. Четверо как верхние имеют такую же ширину, около 7,5 см., в то время как самый низкий гораздо шире в середине (9,5 см), но, благодаря изгибу нижнего края, сужается к бокам. Спина, вероятно, была покрыты двумя группами вертикальных пластин, из которых только одна группа сохранилась. Он состоял из шести пластин и соединял левый край передней части. Ламель, самая дальняя от правой (i), образует левый край отверстия назад. Это очевидно, потому что его верхний угол обеспечен железной петлей для ремня и двумя дополнительными заклепками, на которых крепко держал ремень, с помощью которого доспехи были скреплены вместе [3, 204].

Пряжка k, которая соответственно закрепляла этот ремень, вероятно, была пристегнута к пластине на другой стороне отверстия сзади, связанная с утраченной группой задних пластин. В ней же правая группа состояла, вероятно, из множества пластин, таких как слева, то есть отверстие

было в середине спины. Верхний край левой группы, слегка изогнутый вверх к середине спинки, в то время как нижний край, наоборот, изгибается вниз в сторону, которая соединена с передом. Правая группа, безусловно, имела симметричную форму, соответствующей левой. Были щитовидные пластины на обоих плечах, которые были шарнирно соединены с небольшой прямоугольной пластиной, прилепленной снаружи покрышки [9, 346].

С точки зрения археологического исследования, следующий броневой комплекс был одним из худших из всего раскопа. Никаких трудностей, однако, при его изучении и реконструкции нет, поскольку относительное положение различных частей доспехов в целом были чисто и доходчиво описано в заметках Бенгта Тордермана. Из скелета только часть позвоночника и несколько ребер были найдены лежащими между передом и задом, а также на правой лопатке четыре торчащие вверх через правое отверстие руки (пл. 97). Остальная часть скелета имела ряды полностью разложившихся костей. Его связь с доспехами установить не удалось. Несколько частей скелета свидетельствовали о том, что погибший мужчина лежал лицом вниз, и задняя часть доспехов, таким образом, лежала повернутой вверх. Сама же броня состоит из вертикальных пластин, расположенных в три ряда спереди и двумя рядами на спине (например, с незначительной группой пластины на каждом бедре (H, I) на уровне с самым низким спереди и сзади). Спереди и сзади есть объединенные по плечам группы второстепенных пластин, полукруглые декоративные пластины прикреплены вдоль отверстий для рук на плечах и спине. На всех левых нижних рядов опять же нижние пластины перекрывают верхние [9, 350].

Реконструкции, таким образом, дали следующие результаты: броня состоит из вертикальных пластин, расположенных в три ряда спереди и сзади, четыре ряда на спине. Из них самый нижний ряд, но один из них общий для передней и задней частей, пластин с левой стороны, вероятно, продолжая прямо вокруг задней части. Однако с правой стороны броня открыта под мышкой и была там скреплена вместе с двумя пряжками. Это не может быть доказано определенно, существует ли соответствующее отверстие на левой задней панели сторона, но все указывает на то, что таковой не было. Ниже этого ряда находятся четыре группы пластин, одна из которых спереди, по одному сзади и по одному на каждом бедре, двое на спине. Каждое плечо было защищено тремя пластинами-перьями, и там были три полукруглые орнаментальные пластины, каждая со своим прямым краем, оловянная двумя продолговатыми железными полосами. Они имеют, в отличие от других пластин, прилепленных снаружи, покрытия. Полукруглые пластины формируют контур на спине с четырьмя такими же пластинами по краям каждой руки. На фронте брони, однако, таких пластин не было. Переход между ними и плечевая часть проходила с помощью трёх маленьких шарнирных фитинга с каждой стороны, которые приклепываются к внешней стороне обшивки. Правая часть плеча, вероятно, была прикреплена непрочно и независимо друг от друга и образуются, как бы спереди, но, вероятно, крепились к нему с помощью четырех маленьких юбок. Над рядом пластин, которые из пряжки проходят прямо по кругу, спереди есть один ряд пластин.

Первая заметная находка при втором открытии братской могилы №2 была перчатка, лежащая в такой поверхностной позиции, которую вряд ли можно было считать в составе скелетных слоев. Скорее всего, она была в почве, которой была покрыта могила. Она лежала внутренней стороной вверх, с относительным положением отдельных частей почти не изменилось [9. 351]. Перчатка, предназначенная для правой руки, сделана по принципу простой конструкции; она состоит из арочной, гладкой спинной пластины (2) с почти прямоугольной, но сильно изогнутой пластиной (15-21), разбитая на несколько частей, над корнем большого пальца. Причем, с треугольной или трапециевидной формой пластины (1) с другой стороны, для защиты руки [6] на краю ниже мизинца. Эта тарелка лежала на верхней части задней пластины выпуклой стороной вверх, но в остальном на своем месте. С этими пластинами связаны удлиненные защитные части для пальцев. Костяшки оных также были защищены маленькими, круглыми, слегка выпуклыми железными вещами. Детали для большого пальца, указательный и средний пальцы лежали на своих местах, нижняя часть защитной манжеты и четвертый палец лежал на своем месте. Однако очень близко к перчатке были найдены три части и являлись пальцевыми пластинами, которые, безусловно, можно рассматривать как части этой перчатки. Двое из них, а круглый и удлиненный кусок, были по-

казаны как части безымянного пальца и удлиненная удильная часть безымянного пальца. Единственные недостающие части этой перчатки, таким образом, кончик четвертого пальца и две соседние пластинки мизинца. Все пластины имеют заклепки снаружи и, следовательно, крепятся к обшивке. Перчатка была застегнута вместе с маленькой квадратной пряжкой, которая лежала между плитами I и 2 и, таким образом, вероятно, крепилась к большой заклепке на углу пластины 1[9, 353].

Две маленькие, узкие, сломанные железные полоски (8 и 9) были видны ниже края задней пластины. Так как их комбинированная длина согласуется с краем этой пластины на запястье, можно предположить, что они принадлежали одному предмету, и поместили пястную пластину поверх запястья так, как это выполнено в реконструкции. Возможно, что они образуют переход к манжете, если таковая существовала. Можно также отметить, что его перелом точно соответствует перелому пястной пластинки. Перчатка из Висбю под номером 2 - один из самых красивых экземпляров из всех находок. Он был обнаружен в начале раскопок в 1929 году и состоит не менее чем более ста шести частей, исходное положение которых так хорошо сохранилось, перчатка на месте - она лежала ладонью вверх - представляет собой почти идеальную картину его внешнего вида и дает ясное представление о его построении [8].

Это тоже перчатка для правой руки, и все её железные части, как и в "перчатке-1", были застегнуты с заклепками на внутренней стороне обшивки. Поверхность покрывали железные ребра, однако плотно посажены заклепками, которые явно были надеты только для украшения. Общее количество заклепок примерно шестьсот пятьдесят, из них девяносто три на пястной пластине, тридцать шесть на суставе большого пальца, и двести тридцать два на манжете. В пястной пластине (104), имеется четыре рельефные канавки, следующие за пястной костью [9, 354].

Битва при Висбю была жестокой средневековой битвой близ города Висбю на шведском острове Готланд. Она произошла между жителями Готланда и датчанами, причем вторгнувшиеся рыцари - датчане вышли победителями. Готландцы сначала попытались остановить наступление датской армии в Местербю, в центральной части острова. Но там защитники были разгромлены, и датчане продолжили свой марш к городу Висбю. Битва близ города Висбю произошла в 1361 году. Хотя ополченцы сражались за свою жизнь и за свою землю, и сражались изо всех сил, они просто не могли сравниться с профессиональной датской армией. В результате большинство защитников были убиты, и город сдался королю Вальдемару IV [10, 112].

Предполагается, что погибших хоронили быстро после битвы, и поэтому хоронили с тем снаряжением, которое у них было во время битвы, включая доспехи и оружие. Благодаря своей отличной сохранности, эти останки являются уникальной археологической находкой. Хотя не многие из защитников были хорошо экипированы для битвы, есть несколько примеров кольчужных рубашек, причесок, перчаток и разнообразного оружия. Эти невероятные останки, наряду с человеческими останками, сегодня выставлены в Музее Готланда и остаются вечным наследием защитников Висбю.

Данная битва является важнейшим археологическим открытием, проливающим свет не только на отдельно взятое событие XIV века, но и на всю материальную культуру этой эпохи, ведь на момент открытия могильного комплекса Висбю сведений было крайне мало по целому ряду причин. Артефакты этой эпохи зачастую либо не хранились последующими поколениями вовсе, либо оседали в единичных экземплярах в частных коллекциях. Погребальный комплекс из Висбю подарил молодому направлению истории оружия бесценное сокровище - 25 доспехов, большинство из которых были найдены отдельно, не одетыми на телах, что гораздо упрощало задачу, ведь стало ясно и понятно, какая пластина от какого доспеха. Говоря о значении археологических материалов, иллюстрирующих битву при Висбю, можно утверждать, что весь контекст оружиеведения, который был вообще в Европе, собранный за 100 лет до этого момента, начал меняться – открылся гигантский пласт новых сведений, повлиявший на последующие исследования, анализ документов и историческую реконструкцию, прояснил огромное количество нерешенных ранее вопросов. Большое развитие получило и изучение материалов, применявшихся для создания в Средние века, ведь до этого долгое время некоторыми оружиеведами предполагалось засилье кожаных материа-

лов, оказалось, что нет, сталь и сукно были основным доспешным материалом в то время. Стало понятно, из конкретно какого материала это всё делалось, был сделан металлографический анализ найденных предметов.

Изучение археологического материала дало колоссальное понимание о самом ведении средневековой войны, о том, как и чем рыцарь и пехотинец экипировали себя, какое вооружение использовали, какие раны и повреждения наносили они своим оружием, о фехтовании, об организации войска, даже о росте людей и о заболеваниях, которыми они болели [13, 94].

Благодаря анализу найденных артефактов в могильном комплексе Висбю, можно не только отследить характер повреждений нанесенных в ходе боя, иллюстрирующих невероятную жестокость в ходе непосредственно самого боя, но и досконально реконструировать доспехи, что позволяет лучше прочувствовать картину боя того времени. В ходе экспериментальных проверок защитных и унитарных свойств вышеописанного снаряжения, были сделаны следующие выводы - бригантины предоставляли своим владельцам достаточный уровень защиты от рубящих, режущих, колющих и дробящих ударов только во фронтальной проекции тела. Однако спина, руки и область шеи без дополнительных средств защиты, не обнаруженных в могильном комплексе, не были обеспечены достаточным уровнем безопасности. Так как даже при наличии поддетой кольчуги прямой колющий или дробящий удар, как и иллюстрируют останки тел в братских могилах, приводили к получению травмы, несовместимой с боевой эффективностью, а чаще и с жизнью. Данная реконструкция позволяет нам сделать вывод о недостаточной эффективности доспехов ополчения Висбю против сил короля Вальдемара IV как ещё одного фактора, приведшего к поражению готландцев в 1361 году [10, 114-115].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Lithberg, N., Forn-Visby (GamlaSvenskaStäder, VIII, C.. 1, Стокгольм, 1924). (http://runeberg.org/shb/1921-1935/0354.html). (Дата обращения 14.04.2023).
2. Lundberg, E., Vretakloster, Стокгольм, 1927. [http://runeberg.org/biblblad/1927/0178.html]. (Дата обращения 17.04.2023).
3. Ленц, Э.Заметки о предметах // Известия Императорской Археологической комиссии 1905 года. [https://www.studmed.ru/science/istoricheskie-discipliny/arheologiya/periodika-po-arheologii/izvestiya_imperatorskoi_arheologicheskoi_komissii]. (Дата обращения 27.04.2023).
4. Ленц, Э. Заметки о оружии // Известия Императорской археологической комиссии 1902 года [https://www.studmed.ru/science/istoricheskie-discipliny/arheologiya/periodika-po-arheologii/izvestiya_imperatorskoi_arheologicheskoi_komissii]. (Дата обращения 26.04.2023).
5. Оукшотт, Р. Эварт, 1960. Археология оружия. Нью-Йорк: Фредрик А. Прегер, инк., 1960.
6. Саупе Ахим "Подлинность" Архивная копия от 17 апреля 2021 на WaybackMachine, Версия: 3, в: Docupedia-Zeitgeschichte (https://archive.org/web/). (Дата обращения 14.04.2023).
7. Скоу, Джон. Бах, Бах! Ты - история, приятель, журнал "Тайм" (11 августа 1986 года), [https://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,962003,00.html]. (Дата обращения 19.04.2023.)
8. Стэнтон, Кэти, 1999. "Реконструкторы в парках: Исследование внешней деятельности по реконструкции Войны за независимость в Национальных парках Архивная копия от 28 февраля 2015 на WaybackMachine" [https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.22d3eda6-627c00e0-551f7b62-74722d776562/https/origin-production.wikiwand.com/ru/Wayback_Machine] (Дата обращения 19.04.2023).
9. Тордеман Бенгт, 1919. Доспехи из битвы при Висби 1361 год, Том 1. Кунгл. Виттерхетсская Историческая Академия Антиквитетов, Стокгольм 1939[https://vk.com/away.php?to=http%3A%2F%2Fwww.chivalrybookshelf.com%2F&post=-112266249_548&cc_key]. (Дата обращения 25.04.2023).
10. Эрик Петерсен, Хеннинг Поульсен, Сёрен Расмуссен, 2007. История Дании. — М.: Весь мир, 2007. – 299 с.
11. Холл, Деннис, 1994. Реконструкторы гражданской войны и постмодернистский взгляд на историю // Журнал американской культуры. - №1. - С. 11-13.
12. Хорвиц, Тони, 1998. Конфедераты на чердаке: Депеши с незаконченной гражданской войны // Этнографическое исследование реконструкторов и групп, занимающихся воспоминаниями. М., 1998. – С. 56-59.
13. Штраус Митчелл, 2001. Основа для оценки подлинности военной одежды при воспроизведении Гражданской войны // Журнал исследований одежды и текстиля (рус.). 2001. - №1. - С. 19-21.

Г. И. Королёва, С. В. Гулик

ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ НАСЕЛЕНИЯ ВОРОШИЛОВГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ В ПЕРИОД ОККУПАЦИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. Анализируются исторические условия, в которых оказалось население Ворошиловградской области в годы оккупации региона германскими и союзными им войсками. Определены политические установки Третьего рейха в отношении местного населения и восприятие военной действительности глазами советских людей.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Донбасс, нацистский оккупационный режим, повседневная жизнь, «Новый порядок».

G. I. Koroleva, S. V. Gulak

DAILY LIFE OF THE POPULATION OF THE VOROSHILOVGRAD REGION DURING THE OCCUPATION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract. The historical conditions in which the population of the Voroshilovgrad region found itself during the occupation of the region by German and allied troops are analyzed. The political attitudes of the Third Reich towards the local population and the perception of military reality through the eyes of Soviet people are determined.

Key words: Great Patriotic War, Donbass, Nazi occupation regime, daily life, "New Order”

14 февраля 2022 г. жители Луганской Народной Республики отметили 79-ю годовщину со дня освобождения края от нацисткой оккупации в годы Великой Отечественной войны, а 9 мая 2022 г. граждане России и все прогрессивное человечество праздновали 77-ю годовщину великой Победы над нацисткой Германией. В послевоенные годы советский народ, который внёс самый значительный вклад в уничтожение нацизма, был уверен, что навсегда покончено с этой человеконенавистнической идеологией. Однако события 2014–2022 гг. в Донбассе показывают, что в начале XXI в. на Украине произошло возрождение неонацизма. Руководство Украины на протяжении 8 лет проводило политику геноцида в отношении граждан Луганской и Донецкой Народных Республик, повседневная жизнь которых разворачивалась в условиях выживания артобстрелов и экономической блокады со стороны Киева. В этой связи интерес вызывают повседневная жизнь советских людей, в частности, Ворошиловградской (Луганской) области, в условиях Великой Отечественной войны.

Целью исследования являются исследование условий жизни и практик выживания гражданского населения Ворошиловградской области Украинской ССР в начальный период Великой Отечественной войны, когда регион находился в глубоком тылу, и во время нацисткой оккупации. Осмысление повседневных практик в условиях войны помогает понять, какой ценой советский народ достиг великой Победы.

Воспоминания о ситуации в Ворошиловграде в самом начале войны оставила Мария Николаевна Холодилина (уроженка г. Ворошиловграда): «Солнечное, тёплое утро выходного дня 22 июня 1941 г. не предвещало ничего неожиданного. Люди собирались за завтраком, обсуждали семейные дела, планировали летние отпуска. Но в 12 часов дня по радио — по «чёрной большой тарелке» — выступил министр иностранных дел СССР В. М. Молотов и объявил о начале войны: «Гитлеровская Германия вероломно напала на нашу страну». С этого момента жизнь девочки перевернулась. Горожане стали скупать в магазинах подряд все товары, так как помнили тяжёлые времена революции, гражданской войны, иностранной интервенции, когда полки магазинов были пустыми или совсем закрылись. «Ещё помню, как сестры Ляля и Алёнушка после экзаменов в чет-

вёртом классе вместе с другими учениками, совсем как взрослые, пололи пшеницу с 8 утра до 5 часов вечера. В 12 часов их кормили затиркой и выдавали по 400 граммов хлеба, как рабочим. Съев затирку и небольшой кусочек хлеба, хлебный остаток Алёнушка привезла отцу, как подарок». «Город изменился. По вечерам дежурные по улицах проверяли оконную светомаскировку, так как полагали, что вражеские самолёты в темноте не обнаружат город». Первая волна эвакуации людей пришлась на осень 1941 г., а 10 октября 1941 г. город впервые подвергся сильной авиабомбардировке, главной целью вражеских самолётов стал расположенный в школе № 7 военный госпиталь» [1, с. 107–108, 116].

Из воспоминаний Веры Тихоновны Цупко (уроженка г. Ровеньки): «В первые дни войны немецкие самолёты начали бомбить город Ровеньки. Особенно любили это делать по ночам… Женщин и детей отправляли рыть окопы за городом Ровеньки и возле Ворошиловграда. Когда пришла зима и железную дорогу занесло снегом, нам пришлось убирать снежные заносы. Было очень страшно, потому что в любой момент могли налететь немецкие самолёты и начать бомбить, но ненависть к фашистам придавала людям смелости. Немецкие оккупанты при наступлении подорвали железнодорожный вокзал, мукомольный завод, элеватор, вывели из строя большинство шахт. Семья жила с того, что посадили и успели вырастить в огороде. Хлеб выдавали по карточкам, кто работал, тому полагалось побольше, а детям и неработающим — поменьше» [1, с. 124].

17 июля 1942 г. советские войска покинули Ворошиловград, а 22 июля — Свердловск —последний населённый пункт Украинской ССР, после чего вся территория республики оказалась под оккупацией германской армии и её союзников. Ворошиловградская область занимала часть той территории УРСР, которая из-за близости к фронту была непосредственно подчинена немецкой военной администрации.

В первые дни оккупации новая военная администрация приступила к реализации «Нового порядка», что в первую очередь подразумевало выделение категорий людей для их физической ликвидации. К ним относились коммунисты, которые по различным причинам не эвакуировались в тыл. Так, в Новосветловском районе немцы расстреляли председателя райисполкома В. И. Белоусова, его заместителя А. И. Бабича, заведующего райсобесом А. И. Гайдаренко и многих других местных партийных и советских руководителей, а также рядовых коммунистов. Оккупационные власти обязали коммунистов пройти регистрацию в комендатурах, в случае неявки жестоко показательно убивали. Так, в августе 1942 г. в Краснодоне немцы живьём закопали не явившихся на регистрацию 30 коммунистов-шахтёров. Всего в Луганской области было уничтожено более 1 тысячи коммунистов и комсомольцев [3].

В 1941 г. фюрер Германии А. Гитлер выступил с заявлением: «…меня Украина интересует только как резервуар, как колония... Из местного населения оставим только преданных нам молодых и здоровых, способных выполнять всякую работу. Остальные нам не нужны» [4]. Исходя из данной установки, физической ликвидации подлежали старики, инвалиды, психические больные и беспомощные люди. Например, в марте 1943 г. в селе Иллирия Лутугинского района были расстреляны 15 обитателей дома-инвалидов, а на хуторе Суходол Славяносербского района — 19 детей-инвалидов. Поголовному уничтожению подлежали люди еврейской национальности. 1 ноября 1942 г. в Ворошиловграде был объявлен указ о депортации евреев, однако вместо этого 3 тыс. евреев вывезли за город и расстреляли. Евреев расстреливали, травили и душили газом. Кроме того, в области была создана система временных концлагерей, в которых массово истреблялись советские военнопленные и нелояльные по отношению к оккупационной власти лица. Так, в концлагере в Меловском районе погибло около 1200 военнопленных, в Станично-Луганском — около 2 тыс., на станции Кондрашовская — 1500 чел. Поблизости г. Ровеньки 23 января 1943 г. 117 военнопленных были расстреляны только за то, что брали принесённые местными жителями продукты. Во многих населённых пунктах трупы убитых не хоронили по христианскому обычаю, а сбрасывали в шурфы шахт.

Всего за время оккупации на Луганщине оккупанты уничтожили 45 тыс. 649 мирных жителей, только в Ворошиловграде нацисты убили свыше 8 тыс. мирных жителей. Но с учётом людей, умерших от голода и артобстрелов, число погибших жителей области достигло 100 тыс. [5, с. 6].

В период оккупации из-за чинимых грабежей чрезвычайно усложнилось продовольственное снабжение местного населения. Например, Анна Григорьевна Кобушко (уроженка с. Никольское Меловского района Луганской области) так описывала бедственное положение, в котором оказались члены её семьи и все односельчане: «Помню, как мы шли со школы и вдруг слышим, что едут мотоциклы — это ехали немцы. Мы очень сильно перепугались с ребятами и начали прятаться. Немцы заняли наши дома. Помню, как они спали у нас в доме. А уже вечером немецкие солдаты бегали по дворам в поисках еды. К нам пришли доить корову. Забрали все молоко, а также забирали куриные яйца, а если яиц не было, то они забирали курицу, потом убивали её и готовили из неё суп. … Как только они зашли в село, то начали забирать у всех зерно. Кто сразу отдавал зерно, потому что боялся немцев, а кто был смелый и не боялся их, те прятали зерно. Мама работала в колхозе, в военные годы ничего не платили, мама работала с утра до вечера. Готовили они себе кушать на поле, а наша мама, не поев на поле, несла все домой, чтобы как-то прокормить нас» [6, с. 142–143].

5 августа 1941 г. рейхминистр восточных оккупированных территорий А. Розенберг подписал указ о введении всеобщей трудовой повинности для населения, проживающего на взятых под контроль территориях Советского Союза. Руководство рейха рассматривало местных жителей в качестве экономического ресурса для развития промышленности и сельского хозяйства на оккупированных территориях и собственно на территории Германии. Изначально всеобщая трудовая повинность распространялось на людей от 18 до 45 лет. Для организации системы учёта рабочей силы администрация ввела обязательную регистрацию для всех лиц в возрасте от 15 до 60 лет. Но вскоре возрастная категория для дееспособного населения была расширена и охватывала уже от 14 до 65 лет [7].

Хотя при отступлении Красной Армии по приказу Государственного комитета обороны СССР местные органы власти взорвали большую часть шахт и предприятий Донбасса, которые летом 1942 г. не успели эвакуировать. Поэтому первоочередной задачей оккупационных властей стало восстановление промышленного потенциала региона, так как экономика Донбасса должна была работать на Третий рейх. Однако из-за сопротивления местного населения, которое занималось саботажем и подрывной деятельностью, в полном объёме промышленный потенциал не был восстановлен. Так, если до войны в Донбассе добывалось 95 млн. тонн угля, то в конце 1942 – начале 1943 гг. только 3–4,8 тонны. Аналогичной была ситуация и в других отраслях промышленности.

Важнейшей составляющей в работе оккупационной военной администрации стал насильственный вывоз местного населения на принудительные работы в Германию. Впервые официально вывоз так называемых «остербайтеров» был организован в январе 1942 г. именно в Донбассе. При этом вывоз людей производился в товарных вагонах. Всего из Ворошиловградской области в Германию было вывезено около 74 тыс. человек, что составляло 4 % от общей численности населения. С целью антисоветской агитации и вербовки рабочей силы для работы в Германии, немецкие власти организовывали тематические выставки. Например, в январе 1943 г. в Ворошиловграде была открыта выставка картин «Прекрасная Германия», экспонаты которой прославляли Третий рейх [8, с. 161].

Из воспоминаний уроженки г. Ровеньки В. Т. Цупко: «В 1942 г. немцы вошли в г. Ровеньки. Меня и мою младшую сестру угнали в Германию. Везли, как скот, было холодно, голодно, тесно, да ещё и страшно. Мы не понимали, что нас ждёт впереди. Сначала привезли в какой-то распределительный пункт на границу Польши с Германией, где пришлось пройти унизительный медосмотр, и завели на нас какие-то дела. Жили, а вернее сказать, ночевали на грязных соломенных матрасах в холодных бараках, укрывались каким-то тряпьём. Кормили раз в сутки маленьким кусочком хлеба и миской похлёбки из брюквы. Нам так хотелось кушать, что даже крошечка хлеба, случайно найденная, была счастьем. Когда советские солдаты с боями вошли в Германию, мы с сестрой засобирались домой. Мы вернулись домой живыми, прошли все испытания войны и остались живыми» [9, с. 125–126].

По традиции, истоки которой восходят к временам Римской империи, нацистское руково-

дство руководствовалось принципом «Разделяй и властвуй!». Так, А. Гитлер на совещании в сентябре 1941 г. сказал: «Великая Украина, объединённая с Россией, таит опасность… Все российское, что имеет место на данный момент, должно постепенно прекратиться… в областях со смешанным населением украинцы должны быть поставлены над россиянами» [10]. Одной из составляющих немецкой политики по отношению к местному населению стало распространение антироссийских настроений. С этой целью предпринимались меры для противодействия влиянию Русской православной церкви и искоренения русского языка. Церковно-религиозная политика немцев на оккупированных землях включала жёсткий контроль над деятельностью религиозных организаций всех существующих конфессий, содействие расколу религиозного движения, использование церковных учреждений в агитационно-пропагандистских мероприятиях и поддержка враждебных советской власти религиозных движений.

В годы войны на Луганщине наблюдалось стихийное церковно-религиозное возрождение, так как именно в церкви многие люди искали утешение. Вера в Бога помогала пережить тяготы оккупационного режима, потерю близких людей на фронтах войны и вследствие акций карателей по уничтожению мирных жителей. Военная немецкая администрация, рассчитывая, что церковь станет орудием антисоветской пропаганды и агитации, приветствовала открытие церквей и монастырей. По причине опасения репрессий против прихожан представители духовенства в большинстве случаев подчинялись немецкой администрации. Во многих городах и сёлах открывались и ремонтировались разрушенные и заброшенные в 1920–30-х гг. храмы. Всего в Ворошиловградской области было открыто около 126 церквей, наибольшее количество из которых было открыто в Ворошиловграде. Местное население приносило в храмы иконы и предметы культа, которые хранили на чердаках и в подвалах. Отметим, что после освобождения Донбасса от нацистских оккупантов процесс восстановления церквей был продолжен.

В оккупации Ворошиловграда принимали участие итальянские и румынские подразделения, поэтому каждое воскресенье из-за отсутствия в городе католической церкви в центральном парке для них проводились богослужения по католическим канонам.

Постепенно возобновлялась деятельность монастырей. Так, в Сватовском районе монахини Успенско-Серафимовского монастыря Прасковья Дыбина и Надежда Ковалева открыли молитвенный дом. Православная церковь канонизировала за праведную деятельность Прасковью Дыбину, которая погибла в конце войны. При этом некоторые церковные помещения немцы использовали для собственных нужд, например, помещение Старобельского женского монастыря «Всех скорбных радость» использовалось в качестве тюрьмы.

Особое значение немцы придавали организации и деятельности образовательных и культурных учреждений, используя их для пропаганды идеи служения «армии-освободительнице» и антибольшевистской агитации. Инструментом агитации и пропаганды стали газета «Нове життя» («Новая жизнь»), которая издавалась в городах Ворошиловград и Первомайск, и «Ранок» («Утро») — в г. Попасная. Главным редактором газеты «Новая жизнь» стал профессор института народного образования Бернацкий. Все редакции газет напрямую подчинялись отделу пропаганды рейха [11].

В условиях войны немецкая администрация эффективной формой обучения и воспитания «Untermenshen» («полулюдей») рассматривала начальные школы. В 1941 г. рейхсфюрер СС Г. Гиммлер сказал: «В следующем году мы окончательно завоюем и те территории Европейской России, которые остались ещё не занятыми… Принципиальная линия для нас абсолютно ясна — этому народу не надо давать культуру. Я хочу здесь повторить слово в слово то, что сказал мне фюрер. Вполне достаточно, во-первых, чтобы дети в школах запомнили дорожные знаки и не бросались под машины; во-вторых, чтобы они выучили таблицу умножения, но только до 25; в-третьих, чтобы они научились подписывать свою фамилию. Больше им ничего не надо…» [12].

На основании распоряжения № 34 от 29 декабря 1941 г. VII отдела армии вермахта в области была запрещена деятельность советских общеобразовательных школ, высших и средних учебных профессиональных заведений. Основным звеном «новой системы образования» стали 4-х классные «народные школы». Так, в 1942 г. в Алчевском районе было открыто 43 начальных школ, в Новоайдарском — 34, в Попаснянском — 37, в Старобельском — 19, в г. Ворошиловграде

— 16 школ, при этом в русскоязычном городе только в 1-й школе языком обучения был русский, в остальных — украинский. Однако численность учащихся в школах по сравнению с довоенным временем существенно сократилась и составляла всего около 5 тыс. детей. Для увеличения контингента школ оккупационная администрация ввела в 1942–1943 учебном году в некоторых районах области обязательное начальное образование [13, с. 165].

Однако по свидетельству жительницы с. Никольское Меловского района А. Г. Кобушко школы и церкви были открыты далеко не во всех селах края: «С приходом немцев школу закрыли. Они сделали там свой штаб, в штабе находилось много пленных. У нас также была церковь, которую немцы разобрали и построили там свой аэродром, укрыли его резиной, чтобы наши солдаты не смогли его разбомбить. А когда отходили немцы, они загнали мирных жителей, которые строили аэродром, в один дом и подпалили его. В живых осталось 4 человека из 45, их спас погреб, который был под полом, они в него провалились – это была женщина с ребенком и два мужчины. При их власти в нашем селе никто не вел службы в храмах, но помню, что некоторые немцы верили в бога и один мне даже подарил иконку» [14, с. 142-143].

В школах была установлена беспрекословная власть учителей, которые нередко, особенно в младших классах, применяли в отношении обучающихся физическую силу. В школьную программу для детей, которые в силу возраста недостаточно освоили русский язык, был введён немецкий язык. На центральном месте в классах были вывешены портреты «Гитлер-освободитель». Способом давления администраций школ на учащихся, которые часто пропускали школьные занятия, стало внесение их фамилий в специальные списки для отправки на работу в Германию. Ответственность за детей, которые без уважительной причины не посещали школу, была возложена на их родителей. Например, в Алчевском районе родители в этом случае должны были заплатить штраф в размере 100 руб., в Меловском районе — 500 руб.

В связи с потребностью Германии в квалифицированных рабочих руках на оккупированных территориях были открыты промышленные, сельскохозяйственные и профессиональные школы. Так, в сентябре 1942 г. в Ворошиловграде для бывших студентов сельскохозяйственного института и техникумов открылись ускоренные бесплатные курсы для агрономов, а в октябре — платная 5-летняя школа для девушек «Школа домоводства» (нем. «Гаус-гальтунг»), в которой обучали ведению хозяйства, рукоделию, охране здоровья и гигиене. При этом оплата за обучение составляла от 300 до 500 руб. Одновременно в Ворошиловске (Алчевск) была открыта 2-х летняя ремесленная школа для подготовки слесарей, столяров, кузнецов, шофёров-трактористов и портных [15, с. 6].

Очевидно, что в первую очередь обучение в этих учебных заведениях было направлено на подготовку послушной прислуги и работников для выполнения тяжёлого физического труда, что должно было обеспечить комфортный стиль жизни для оккупантов.

Параллельно с организацией новой образовательной системы немецкая военная администрация создала ряд культурных заведений, которые должны были удовлетворить запросы оккупантов на досуг. В августе 1942 г. в Ворошиловграде на базе бывшего театра юного зрителя был открыт музыкально-драматический театр имени Т. Шевченко, который в качестве премьеры поставил пьесу И. Карпенко-Карого «Безталанна». В помещении бывшего театра имени И. Сталина оккупанты по образцу заграничных увеселительных заведений открыли театр «Кабаре», представления которого немецкие, итальянские и румынские военные посещали в отдельное время от местного населения. Концертная программа включала украинские народные песни в исполнении капеллы бандуристов, балетная труппа демонстрировала вальс, польку и немецкие танцы, а гимнасты показывали упражнения с булавами. Неоднократно на гастроли в город приезжали итальянские и немецкие артисты.

В августе 1942 г. в Ворошиловграде в помещении бывшего кинотеатра «КИМ» («Коммунистический Интернационал Молодёжи») демонстрировались художественные киноленты немецкого производства и военная кинохроника. Перед каждым сеансом показывался киножурнал «Вохеншау», который рассказывал в трактовке командования рейха о последних событиях на фронте, а также знаковых явлениях в политической и экономической жизни Германии. За любую провин-

ность жителей города лишали права посещать кино. Кроме того, в городском парке работал цирк, в программу которого входила французская борьба, выступления акробатов, гимнастов и музыкальная эксцентрика.

Отметим, что большинство культурных учреждений области были направлены на обслуживание исключительно немцев. Например, в октябре 1942 г. в Первомайске специально для немецких военнослужащих при уездном комиссариате была открыта библиотека [16, с. 6].

Значительное влияние на настроения местного населения оказали неудачи Красной Армии в первый период войны в 1941 г. и отступление с боями вплоть до Сталинграда летом 1942 г. Часть сельского населения, пострадавшего от раскулачивания и репрессий, пошла на сотрудничество с немцами. Отдельные представители местного населения, желая получить заработок, вынужденно пошли на сотрудничество с оккупационными властями, другие стали активными коллаборационистами. Но подавляющее количество рабочих, колхозников и интеллигенции воспринимали немцев исключительно как оккупантов.

Борьбу с германским оккупационным «Новым порядком» вели партизанские и подпольные группы. Так, с июля 1942 по январь 1943 гг. в Движении сопротивления в Ворошиловградской области принимали участие около 40 подпольных групп и 16 партизанских отрядов. Отдельную страницу в историю противостояния немецким оккупантам вписали юные подпольщики из г. Краснодона, которые создали организацию «Молодая гвардия».

Из воспоминаний М. Н. Холодилиной: «Все переживали из-за сдачи городов, но была надежда, что скоро это всё закончится. В возможность нашей победы поверили после окончания Сталинградской битвы, в которой наши воины проявили невероятный героизм, несгибаемую волю к победе. ... В войне произошёл перелом! А через несколько дней 14 февраля 1943 г. был освобождён наш Ворошиловград! Несмотря на радость первых побед Красной Армии, для нас весна 1943 г. была самой тяжёлой из-за голода. Все готовились к весне. На полях выполняли самую разнообразную работу: сажали, сеяли, пололи, копали, снимали с поля всё, что принесло плоды. Чего не умели делать, тому учились. Собирая огурцы, наедались ими вдоволь. В июле 1943 г. институт, в котором работали мои родители, получил несколько коров. В нашем рационе появилось молоко. Благодаря усилиям коллектива института в кладовой лежал небольшой продовольственный запас. … В марте 1944 г. мы вернулись в родной Ворошиловград. Когда с Вокзальной улицы вышли на Пушкинскую и увидели развалины домов, то пришли в ужас. На месте дорогих, привычных зданий остались одни руины. Не было ни угловой аптеки, ни книжного магазина за ней, красивого здания с витражами, не было кинотеатра «Иллюзион», ни магазина, в котором продавались колбасные изделия и мясо, булочной, угловой галантереи. Не берусь описывать охватившие нас такие противоположные чувства: радости, печали и горя... [17, с. 119].

Война и оккупационный режим нанесли огромный ущерб экономическому потенциалу области. Только в г. Ворошиловграде было уничтожено 2542 дома, ограблено 1075 колхозов, 110 совхозов, 51 машинно-тракторные станции. При отступлении немцы, используя тактику «выжженной земли», уничтожали продовольственные склады, скот, производственные помещения и дороги. В Ворошиловградской области были разрушены 314 шахт наркомата угольной промышленности, 213 шахт топливной промышленности, паровозостроительный завод имени Октябрьской революции, машиностроительный завод имени А. Пархоменко и др. Только 10 февраля 1943 г. нацисты уничтожили 120 домов сотрудников паровозостроительного завода, 30 школ, 2 музея, педагогический институт и драматический театр. Только в 1949 г. жители области восстановили довоенный уровень выпуска промышленной продукции, а в 1950 г. — сельскохозяйственной продукции [18, с. 164].

Таким образом, повседневная жизнь населения Ворошиловградской области, как и всего советского народа в годы немецкой оккупации и на протяжении всех 1418 дней и ночей Великой Отечественной войны (1941–191945 гг.) требовала выработки определённых стратегий выживания для преодоления тяжкого испытания. Немецкие оккупационные власти предприняли попытку радикально переустроить политическую, культурную, социально-экономическую жизнь населения. За счёт сплочённости, единства, духовного и нравственного воспитания советского человека, пре-

данности Родине народ выстоял и смог из руин поднять разрушенную экономику, в короткие сроки создать условия для дальнейшего развития и процветания края.

В начале XXI в. научный и познавательных интерес к событиям Великой Отечественной войны в российском обществе доказывает, что память о подвиге советского народа живёт и будет жить вечно. Ничто не забыто, никто не забыт!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Великая Отечественная война глазами детей: исторические источники мемуарного характера / Сост.: Анпилогова Т. Ю., Заверуха И. А., Королёва Г. И., Носков В. Ю., под общ. ред. Т. Ю. Анпилоговой. – Луганск, ООО «Пресс-экспресс», 2018. – 256 с.
2. Там же.
3. Анпилогова ,Т. Ю. Нацистский оккупационный режим на Ворошиловградщине / Т. Ю. Анпилогова, О. А. Онищук. – Наша газета. – 2004. – № 42 (3705). – С. 6.
4. Деятели Третьего рейха об украинцах и Украине [Электронный ресурс] // VK.com. – 2101.2019 г. – Ресурс доступа : https://vk.com/@saturn2020-deyateli-tretego-reiha-ob-ukraincah-i-ukraine (дата просмотра: 25.11.2022 г.).
5. Анпилогова Т. Ю. Нацистский оккупационный режим на Ворошиловградщине / Т. Ю. Анпилогова, О. А. Онищук. – Наша газета. – 2004. – № 42 (3705). – С. 6.
6. Великая Отечественная война глазами детей: исторические источники мемуарного характера / Сост.: Анпилогова Т. Ю., Заверуха И. А., Королёва Г. И., Носков В. Ю., под общ. ред. Т. Ю. Анпилоговой. – Луганск, ООО «Пресс-экспресс», 2018. – 256 с.
7. 1941. Оккупационный режим на захваченной советской территории Миссия Конгрессно-выставочного центра «Сокольники». Хроника войны. – Ресурс доступа : http://victory.sokolniki.com/rus/History/ThePartisanWar/10108.aspx (дата просмотра: 25.11.2022 г.).
8. История Луганской Народной Республики / Королёва Г. И., Крысенко Д. С. – Луганск, 2021. – 492 с. : ил.
9. Великая Отечественная война глазами детей: исторические источники мемуарного характера / Сост.: Анпилогова Т. Ю., Заверуха И. А., Королёва Г. И., Носков В. Ю., под общ. ред. Т. Ю. Анпилоговой. – Луганск, ООО «Пресс-экспресс», 2018. – 256 с.
10. Деятели Третьего рейха об украинцах и Украине [Электронный ресурс] // VK.com. – 2101.2019 г. – Ресурс доступа : https://vk.com/@saturn2020-deyateli-tretego-reiha-ob-ukraincah-i-ukraine (дата просмотра: 25.11.2022 г.).
11. Анпилогова Т. Ю. Нацистский оккупационный режим на Ворошиловградщине / Т. Ю. Анпилогова, О. А. Онищук. – Наша газета. – 2004. – № 42 (3705). – С. 6.
12. Деятели Третьего рейха об украинцах и Украине [Электронный ресурс] // VK.com. – 2101.2019 г. – Ресурс доступа : https://vk.com/@saturn2020-deyateli-tretego-reiha-ob-ukraincah-i-ukraine (дата просмотра: 25.11.2022 г.).
13. История Луганской Народной Республики / Королёва Г. И., Крысенко Д. С. – Луганск, 2021. – 492 с. : ил.
14. Великая Отечественная война глазами детей: исторические источники мемуарного характера / Сост.: Анпилогова Т. Ю., Заверуха И. А., Королёва Г. И., Носков В. Ю., под общ. ред. Т. Ю. Анпилоговой. – Луганск, ООО «Пресс-экспресс», 2018. – 256 с.
15. Анпилогова, Т. Ю. Нацистский оккупационный режим на Ворошиловградщине / Т. Ю. Анпилогова, О. А. Онищук. – Наша газета. – 2004. – № 42 (3705). – С. 6.
16. Там же.
17. Великая Отечественная война глазами детей: исторические источники мемуарного характера / Сост.: Анпилогова Т. Ю., Заверуха И. А., Королёва Г. И., Носков В. Ю., под общ. ред. Т. Ю. Анпилоговой. – Луганск, ООО «Пресс-экспресс», 2018. – 256 с.
18. История Луганской Народной Республики / Королёва Г. И., Крысенко Д. С. – Луганск, 2021. – 492 с. : ил.

О.А. Кузьминова

ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ В СИСТЕМЕ ОБНОВЛЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ роли школьного музея в патриотическом воспитании молодежи, приведены примеры форм взаимодействия обучающихся с музейными материалами, принцип работы по организации музейной деятельности среди обучающихся. Проведен анализ материалов школьного музея, документов, связанных с учителями-фронтовиками.

Ключевые слова: музей, патриотическое воспитание, война, историческое краеведение, образование.

O.A. Kuzminova

SCHOOL MUSEUM IN THE SYSTEM OF THE UPDATED PARADIGM OF PATRIOTIC EDUCATION

Abstract. The article presents an analysis of the role of the school museum in the patriotic education of young people, provides examples of forms of interaction between students and museum materials, the principle of organizing museum activities among students. The materials of the school museum, documents related to front-line teachers were analyzed.

Key words: museum, patriotic education, war, local history, education.

Школьный музей – центр краеведческой исследовательской деятельности учащихся. Школьный музей дает возможность детям попробовать свои силы в разных видах научной, технической и общественной деятельности. Много практических навыков приобретают они и в процессе обеспечения научно - исследовательской деятельности музея. Это навыки поисковой работы, умение описывать и классифицировать исторические источники, реставрировать исторические документы, сопоставлять факты и др. Участие детей в поисково-собирательной работе, изучении и описании музейных предметов, создании экспозиции, проведении экскурсий, вечеров, конференций способствует заполнению их досуга. В процессе исследовательской деятельности учащиеся овладевают различными приемами и навыками краеведческой и музейной профессиональной деятельности, а в ходе краеведческих изысканий – основами многих научных дисциплин, не предусмотренных школьной программой. Кроме того, учащиеся постигают азы исследовательской деятельности.

В МБОУ СОШ №3 с 1995 действует историко-краеведческий школьный музей. Школьный музей является базой для реализации исследовательской деятельности. Музей становится поисково-творческой лабораторией, ведущей педагогов и обучающихся по пути приобщения их к исследовательской деятельности. Учащиеся 9-11 классов участвуют в поисково-исследовательской работе в соответствии со своими интересами. Успех деятельности во многом зависит от ее четкой организации.

В соответствии с направлениями деятельности музея определяется тема, цели и задачи, предмет исследования. Выбирая тему исследовательской работы, учащиеся руководствуются своими желаниями и интересами. Мне часто задают вопрос, как мы находим объекты и предметы исследования, определяем темы творческих работ. Отправной точкой поисковой деятельности может стать любая интересная информация. Собственную исследовательскую деятельность ребенка следует рассматривать, в первую очередь, как одно из основных направлений развития личности и творческих способностей.

Все дальше мы уходим от дней Великой Отечественной войны, время стирает её следы. Исчезают с лица земли не только окопы и траншеи, но все меньше остается на свете людей, вынесших на плечах тяготы войны, видевших все своими глазами [1]. Горькая память об этом не должна угасать. В этой связи наблюдается тенденция популяризации школьных музеев. Такой музей является в школе центром гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения.

События последнего времени подтвердили, что социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание. В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, неуважительное отношение к государству и социальным институтам. Деятельности школьного музея в создании системы патриотического воспитания принадлежит важная роль. Героические события отечественной истории, выдающиеся достижения страны в области политики, науки и культуры еще сохранили качества нравственных идеалов, что создает предпосылки для разработки комплекса мероприятий по патриотическому воспитанию учащихся с учетом сложившихся к настоящему времени тенденций [5].

В настоящее время базисом гуманитаризации школьной системы становятся образование, нравственное и патриотическое воспитание, опирающееся на дисциплины эмоционально-образного порядка. Одной из самых активных и творческих форм приобщения человека к истории издавна было краеведение. Жизненность краеведения определяется многогранностью, творческим характером, его доступностью и присутствием исследовательского метода. Краеведческая работа дает возможность реализовать идею межпредметных связей.

Основным направлением исторического краеведения, предметом исследования в МБОУ СОШ №3 г. Новый Оскол является тема «Новый Оскол в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.». Для решения поставленной задачи в школе работает исторический кружок «Поиск», членами которого являются старшеклассники. В школе создан музей «Боевой Славы». Основными направлениями деятельности можно назвать следующие: сбор материалов по истории родного края, о новооскольцах-героях и участниках войны; встречи с ветеранами войны и труда, экскурсии по школьному музею и т.д. Эта работа привлекла внимание участников Великой Отечественной войны, учителей, и в школу стали поступать фронтовые письма, фото военных лет, воспоминания, альбомы, документы и даже награды (рис.1).

Рис.1. Участники создания музейного фонда

В музее оформлены 8 стендов, отражающие основные этапы Великой Отечественной войны и участие в них новооскольцев. Каждый из них снабжен дополнительным материалом. В настоящее время школа не мыслит осуществление военно-патриотического воспитания без материалов музея «Боевой Славы». В зале существуют следующие разделы: «Новооскольцы – участники битвы за Москву», «Канны XX в.» (об участии новооскольцев в битве за Сталинград), «На огненной дуге», « А.С.Костицын – Герой Советского Союза», «Новый Оскол в годы оккупации и освобождения», «Герои Советского Союза – новооскольцы», «Боевой путь 270-й стрелковой Демидовской Краснознаменной дивизии» и др. Но особой популярностью среди учеников школы пользуются материалы об учителях-фронтовиках, которые когда-то работали в нашей школе.

Работа с материалами школьного музея дает возможность прикоснуться к нелегкой судьбе участников Великой Отечественной войны 1941-1945 гг., запечатлеть свое видение их жизни, их боевого и трудового подвига. Особенно ярко такие истории откликаются в сердцах учеников, если они связаны с их земляками, учителями родной школы. Павел Трофимович Забродин (бывший учитель истории МБОУ «СОШ №3» г. Новый Оскол, ветеран): «Оглядываясь на пройденный путь, я с удовольствием сознаю, что прожил жизнь честно, что моя личная судьба тесно связана с историей страны» [4]. Эти слова относятся и к другим учителям-фронтовикам: Пивневу А.Ф., Кравцову В.Д., Пастухову В.П. Каждый из них внес свою частицу души и сердца в работу СОШ №3. Поэтому память о них хранит школьный музей, истории таких людей могут дать достойный пример для подрастающего поколения.

П.Т. Забродин ушел добровольцем на фронт в возрасте 17 лет. Свою работу выполнял честно и добросовестно. В 1946 г. лично встречался с маршалом Г.К. Жуковым, после чего был направлен для прохождения дальнейшей военной службы в Китай, где шла гражданская война. Из газеты «Вперед» от 6 мая 1995 г. удалось узнать, что Павел Трофимович участвовал в битве за Днепр. За мужество в боях И.В. Сталин наградил весь личный состав полка, в том числе и Павла Трофимовича, медалью «За отвагу». Вернулся в родной Новый Оскол лишь в 1956 г.

С 1963 г. и в течение 30-ти лет работал учителем истории. Благодаря П.Т. Забродину в школе стала вестись краеведческая работа, начался сбор материалов для создания музея «Боевой Славы», который функционирует и на сегодняшний день. Началась активная поисковая работа по истории 183-й стрелковой дивизии, которой командовал генерал-майор А.С. Костицын. В школьном музее хранятся фотоальбом, письма однополчан и родных А.С. Костицына. А сам Павел Трофимович передал свои бесценные воспоминания.

Пивнев Алексей Федорович – бывший директор СОШ №3. Его военная биография началась иначе, чем у его предшественника. Война началось в последний год обучения в школе. Школьников готовили к войне, функционировала начальная военная подготовка, изучали оружие и стреляли. В первых числах июня 1942 немецкие войска подошли к Новому Осколу. Пивнев вместе с матерью оказался в эвакуации в одном из районов Сталинградской области. Когда под Сталинградом развернулись ожесточенные бои, призвали комсомольцев и молодежь идти на защиту города. В воспоминаниях Алексея Федоровича есть следующие строки: «И вот я в Сталинграде, в самом пекле. До Волги несколько сот метров. С трудом держим оборону. Но юнцов сразу не бросили в бой, решили подучить. …. Таков мой военный путь. В 1943 меня назначили комсоргом роты, в 1944 – комсоргом батальона. Привилегиями никакими не пользовался, кроме одной – быть впереди» [4]. На родину вернулся в апреле 1950 г. и сразу же получил приглашение на работу в райком партии. Учитель-фронтовик еще долгое принимал участие в военно-патриотическом воспитании молодежи, проводил мероприятия в родной школе.

Пастухову В.П. пришлось прервать самую мирную учительскую работу, чтобы пройти долгие 1418 дней и ночей самой тяжелой, самой кровопролитной войны. Василий Петрович поделился своими воспоминаниями и оставил в школьном музее «Боевой Славы» фронтовое фото 1943 г.

Таким образом, в жизни всегда есть место восхищению, даже в современных реалиях. И хорошо, что есть люди, которыми можно восхищаться, низко склонять головы. Такими людьми являются учителя нашей школы, которые стали активными участниками Великой Отечественной войны. Все они прошли трудными дорогами войны, хотя военное лихолетье захватило их по-

разному. Они освобождали Сталинград, Белгород, форсировали Днепр, освобождали страны Восточной Европы, участвовали в разгроме империалистической Японии. Судьба сводила их с великими полководцами: Г.К. Жуковым, А.П. Белобородовым и другими. Им посчастливилось встретить долгожданный день Победы. Война не ожесточила их души. В мирное время они избрали благородную профессию учителя и много лет посвятили формированию и обучению молодого поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтина, И. В. Устный журнал «Подвиг новооскольцев в годы Великой Отечественной войны», посвященный годовщине освобождения г. Новый Оскол от немецко-фашистских захватчиков / И. В. Бахтина // Образование и воспитание. – 2019. – № 6 (26). – С. 17-18. — URL: https://moluch.ru/th/4/archive/146/4680/ (дата обращения: 27.10.2022)
2. Дунаева, Ю.В. 2017. 03. 004-005. Эго-документы в исторической науке XX - начала XXI В. (сводный реферат) / Ю.В. Дунаева [Электронный ресурс] // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 5, История: Реферативный журнал. – 2017. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/2017-03-004-005-ego-dokumenty-v-istoricheskoy-nauke-xx-nachala-xxi-v-svodnyy-referat (дата обращения: 25.10.2022).
3. Крупа, И.И. К 45 Новый Оскол, 1647-1997. / И.И.Крупа. – Белгород: «Крестьянское дело», 2010. – 101 с.
4. Овчинников, В.В. Новооскольский край: земля и люди России / В.В.Овчинников. – Белгород: облтипография, 2005. – 72 с.
5. Остроумов, В.В. Музейная педагогика в процессе патриотического воспитания / В.В. Остроумов [Электронный ресурс] // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-v-protsesse-patrioticheskogo-vospitaniya (дата обращения: 26.10.2022)
6. Райхлина, Е.Л. Музей в системе патриотического воспитания молодежи / Е.Л. Райхлина [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2009. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/muzey-v-sisteme-patrioticheskogo-vospitaniya-molodezhi (дата обращения: 26.10.2022)

Е.О. Вырсков, П. Г. Култышев

БОЛГАРИЯ КАК ВЕКТОР РОССИЙСКОЙ ДИПЛОМАТИИ ПЕРЕД ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНОЙ

Аннотация. Россия в начале XX века допустила ряд геополитических просчётов в отношениях с Болгарией. На это было множество причин, одной из которых были внутренние разногласия среди стран-участниц Антанты. Но главное - это нежелание самой России. Вступление Болгарии в союз с противниками России является неудачей и слабостью русской дипломатии, которая своими неуклюжими половинчатыми предложениями оттолкнула от себя перспективного союзника.

Ключевые слова: Балканские войны, С.Д. Сазонов, Фердинанд I Болгарский, А.А. Савинский, В.Х. Радославов.

E. O. Vyrskov, P. G. Kultyshev

BULGARIA AS A VECTOR OF RUSSIAN DIPLOMACY BEFORE THE FIRST WORLD WAR

Abstract. At the beginning of the XX century, Russia made a number of geopolitical miscalculations in relations with Bulgaria. There were many reasons for this, one of which was internal disagreements among the Entente member countries. But the main thing is the unwillingness of Russia itself. Bulgaria's entry into an alliance with Russia's opponents is a failure and weakness of Russian diplomacy, which has alienated a promising ally with its clumsy half-hearted proposals.

Key words: Balkan Wars, S.D. Sazonov, Ferdinand I of Bulgaria, A.A. Savinsky, V.H. Radoslavov.

Долгое время отношения между Россией и Болгарией были дружественными, хотя и переменчивыми. Например, Болгарский кризис 1885–1888 годов, во время которого произошло и не поддержанное Россией присоединение Восточной Румелии, и пророссийский переворот, и воцарение нового царя, никак нельзя назвать благоприятным периодом отношений двух стран [5, 250-256]. В то же время в 1902 г. Россия и Болгария заключили оборонительный договор в ответ на договор Австро-Венгрии и Румынии, заключенный ранее [3].

Начало века было потрясениями и для так ослабевшей Османской Империи. 5 октября 1908 г. Болгария решает провозгласить свою независимость на фоне произошедшей в Великой Порте младотурецкой революции. Страна опиралась в этом вопросе на ту же Габсбургскую монархию, так как последняя хотела отвести взгляд от планируемой вскоре ею аннексии Боснии и Герцеговины. Также независимая Болгария стала бы противовесом заклятого врага Австро-Венгрии - Сербии. Несмотря на первоначальную поддержку Габсбургской монархии в вопросе независимости, именно Россия стала той, кто предотвратил назревающий турецко-болгарский военный конфликт. Она первой признала Болгарскую независимость. Вместе с этим Россия урегулировала и финансовую сторону конфликта, а именно выплаты за национализированную болгарами железную дорогу. В итоге, вместо 650 млн. франков, требуемых Османской империей, была оговорена сумма в 125 млн., 82 млн. из них были перекуплены у Турции Россией в качестве займа предоставленного Болгарии, а 43млн. были полностью выплачены Россией. Результатом таких действий Петербурга стало сближение двух государств. Царь Болгарии Фердинанд I вместе с премьер-министром А.П. Малиновым в 1910 г. посетили Петербург. Вскоре новое правительство возглавил пророссийский И.Е. Гешов [16, 29-35]. Болгария хотела полностью удовлетворять Петербург своим внутренним и внешнеполитическим курсом, так как понимала, что вскоре ей может понадобиться ее помощь.

События на Балканах ускорялись. Ветер перемен начал чувствоваться в 1911 г., после начала итало-турецкой войны. Балканским государствам стало понятно, что Османская империя сейчас слаба, как никогда, и поэтому сейчас возможно окончательно освободиться из-под гнета турок. 12 марта 1912 г. был подписан союзный договор между Сербией и Болгарией [7]. Позднее к нему присоединились Греция с Черногорией [15, 458-463]. Россия, как и ее союзники по Антанте, не желала разгорания нового конфликта и всячески принуждала к сохранению мира. В то же самое время Германия и Австро-Венгрия были уверены в способности Османской империи противостоять балканским государствам и не препятствовали огню балканского пожара. В конце концов, османскую армию готовил барон В.Л. Кольмар фон дер Гольц, посланный германским командованием с целью подготовить османскую армию к такому противостоянию. В итоге, победа была за Балканским союзом, который неожиданно быстро расправился с Османской империей. Это оставило удивленными как балканские государства, так и великие державы, которые начали принуждать стороны к миру.

Вместо ожидавшихся сложностей войны балканские страны втретили послевоенное противостояние, а точнее раздел новых территорий. Договор о разделе территорий был только обговорен и оставлен на послевоенное время. Так, часть Македонии должна была стать автономной территорией, судьбу которой должна была решить послевоенная конференция под покровительством великих держав, главным образом России. Однако сложность была не в одной Македонии. Так, Салоники заняли греческие войска вместо оговоренного занятия болгарскими. Сербы же заявляли о большем, чем ожидалось, их военного участия и требовали компенсации [14]. Наконец, не произошло желаемого раздела Албании между Сербией и Грецией в результате подписанного 30 мая Лондонского договора. В результате эти две страны начали смотреть на болгарские Македонию и Фракию, которые могли стать компенсацией за неосуществленный раздел Албании [17]. Для этого они уже на следующий день,1 июня, заключили секретный договор и военную конвенцию. Всё указывало на то, что вскоре возможна новая война между бывшими союзниками. И не только между ними. Румыния получила в качестве компенсации болгарский город Силистра, но сразу же предъявила претензии на всю южную Добруджу. Османская империя была настроена заведомо враждебно и желала вернуть часть территорий во Фракии, обезопасив Стамбул. Таким образом, вокруг Болгарии начала формироваться направленная против неё коалиция. Основными виновни-

ками напряжения стали Германия и Австро-Венгрия, желавшие разрушить Балканский союз изнутри и для этого побуждавшие все страны к военному решению вопроса [9].

Царь Болгарии Фердинанд решил положиться на Россию, для чего вместо ушедшего с поста премьер-министра Гешова был назначен С.П. Данев, пользовавшийся наиболее возможной благосклонностью России. Однако русский император Николай II решил по возможности удовлетворить все стороны, поделив спорные территории. Болгария была не согласна на это, но не хотела окончательно отказывалась от арбитража Петербурга [16, 41-42]. Она первая откликнулась на призыв русского царя за мирное разрешение конфликта. Она всячески убеждала в приверженности договору 1912 г. между ней и остальными участниками балканского союза. Однако приготовления Сербии и Греции к войне и открыто звучавшие призывы разделаться с бывшим союзником заставляли сомневаться в успехе мирного решения конфликта. Все участвующие страны объявили мобилизацию и начали сосредотачиваться на границе. Болгария, будучи окруженная врагами, не могла рассчитывать на победу в случае нападения противников. Единственным выходом для нее в военном противостоянии было превентивное нападение, быстрое разбитие основных вражеских сил и принуждение уважать договор 1912 г. В этом противостоянии она проиграла.

Было ли возможно мирное разрешение противоречий? Конечно, но великие державы не могли ни предложить, ни принудить к мирному разрешению конфликта. Победа же над Турцией убедила балканские страны в правильности военного противостояния. Как напишет Джордж Бьюкенен, британский дипломат по началу Второй Балканской войны: «Болгария была ответственна за открытие враждебных действий, Греция и Сербия вполне заслужили обвинение в преднамеренной провокации» [2, 109].

Поражение было серьезным. Болгарии по подписанному 10 августа Бухарестскому договору не только пришлось отдать Македонию Сербии и часть эгейского побережья Греции, но также Южную Добруджу – Румынии и часть западной Фракии – Османской империи. Вместе с этим в стране начался политический и экономический кризис. Это был полный разгром, и это только привело к новому витку балканских разногласий [10, 13-14]. Как известно, сам болгарский царь Фердинанд заявил: «Моя месть будет ужасна» [9]. Стало понятно, что разногласия на Балканах никуда не ушли а перешли в новую фазу.

Страна вошла в период кризиса. Вместо назначенного недавно правительства Данева к власти пришли либералы во главе с В.Х. Радославовым - одним из немногих, кто остался поддерживать царя во время Второй Балканской войны. Они обвинили своих предшественников в том, что пророссийская направленность последних и привела к катастрофе, ведь по итогу Россия ничем стране не помогла, несмотря на всевозможные пророссийские действия Болгарии. Вместо этого новое правительство начало ориентироваться на Австро-Венгрию, которой было выгодно иметь противовес Сербии и, вообще, силу на Балканах, связывающую Центральные державы и Османскую империю [16, 43]. Радослав же видел в союзе с этой страной единственную возможность вернуть утерянные территории. Новое правительство начало вычищать все пророссийские элементы, в том числе армию, которая была крайне пророссийской. Так, например, генерал Р.Д. Радко-Дмитриев был отправлен посланником в Россию [8, 24]. Всё это говорило о совершенно новой ориентации, если не враждебной, то невыгодной России.

Россия пыталась договориться, чтобы окончательно не потерять своё влияние в стране, которое начало стремительно исчезать. Так, она предложила передать Болгарии порт Кавала на Эгейском побережье, так как единственный в распоряжении у Болгарии порт не имел необходимую проводимость. В этом вопросе Россия по стечению обстоятельств оказалась вместе с Австро-Венгрией. Однако ни Греция, получившая порт после Второй Балканской войны, ни Великобритания с Францией не были согласны на это [11, 194-195]. Греция попросту ничего не могла получить в обмен за порт. Союзники же России по Антанте видели больше союзнического потенциала в Греции и не хотели лишаться расположения этой страны из-за восстановления российского влияния в Болгарии. Однако неполученный порт в Эгейском море был лишь утешением от главной потери - Македонии. Россия же не могла помочь с этим по многим причинам: нежелание конфронтации с остальными балканскими странами, нежелание провоцировать великие державы, наконец,

не слишком большая выгода от такого. Россия попыталась восстановить Балканский союз как противовес Австро-Венгрии, как раннее против османов, но эта задача была полностью провалена. Изгнав османов, именно балканские страны стали источником взаимных противоречий [12, 196-197]. Как видно, правительству России нечего было предложить послевоенной Болгарии в плане новых территориальных приобретений и политической поддержки. Исходя из этого, она решила изменить отношение к Болгарии.

Первым делом, в стране сменили дипломатов. Новый посол России в Болгарии А. А. Савинский, при своём назначении принял инструкции от министра иностранных дел России С.Д. Сазонова: «В любом случае, если у нас будут новые сложности с Болгарией, и, если я отважусь однажды обвинить тебя в этом, ты всегда можешь мне ответить; никогда у меня не было так много неудач ни с кем, как с болгарами в 1913 г.»[13].

О сложности должности посла в Болгарии говорил и Извольский, бывший Министр Иностранных Дел: «Наши отношения с Болгарией не могут быть хуже, чем они есть» [13].

Ситуация была настолько деликатная, что не было никаких письменных инструкций. Основной смысл работы Савинского заключался в следующем: «Я должен был стоять в стороне от правительства Радославова и ждать его падения; если бы я смог содействовать его свержению без малейшего риска взрыва, это было бы ещё лучше; после этого переговоры с болгарами могли бы быть снова возобновлены» [13].

Как увидим, дальше это было половинчатое решение. И даже в своей половинчатости русская дипломатия оказалась совершенно беззуба. Ибо задача была и не в свержении правительства Радослава и не в попытке вытащить Болгарию из обрушившегося на неё кризиса. Россия, водрузившая знамя панславизма, относилась к стране удивительно холодно и ожидала, очевидно, полного подчинения Болгарии русским интересам. Результатом такого подхода стало молчаливое наблюдение за ростом влияния Центральных держав.

Говоря о “прогерманском” настроении болгарского царя, нужно сказать что он сам этого тяготился. Он прекрасно знал, что Германия, в отличие от Австро-Венгрии, не видела для себя больших выгод от поддержки Болгарии. Даже наоборот, Германия, как и Антанта, рассчитывала на Грецию, королева которой была сестрой германского императора. Отношения между кайзером и царём были такими, что Вильгельм II Гогенцоллерн болгарского царя Фердинанда ненавидел [4, 83-84]. Правда, Николай II и Пуанкаре также были о нём невысокого мнения [6, 415]. Всё это говорит о неимении у Болгарии хороших союзников и вынужденности любого её соглашения.

После поражения царь Фердинанд лишился своего былого влияния и боялся за свой престол. Единственную опору он видел в новом, прогерманском правительстве. Так как считал, что среди оппозиции просто нет сильных людей. Тем более, что в разгар Второй балканской войны они, будучи членами правительства, его покинули. Говоря об оппозиции, он считал, что почти все они республиканцы и хотят его свергнуть. Русскому послу Савицкому он заявил: «Если Россия желает внутренних потрясений в Болгарии, если она желает, чтобы я был свергнут, ей надо только поддержать этих врагов в их собственной стране. Если только следующие выборы дадут большинство оппозиции, это будет сигналом отстранения от власти меня и моей династии. Это то, чего желает Его Величество император? Они в России хотят, чтобы этим закончилось?» [13].

Россия переворота и смещения царя Фердинанда не желала, однако нынешнее правительство было для России и союзных стран неприемлемо. Впрочем, это было исправимо. В том же году проходили выборы и предполагалось, что произойдёт поражении правительственной коалиции и власть перейдёт к пророссийской оппозиции. Однако правительственная коалиция трёх либеральных партий выиграла с небольшим отрывом. Случилось это лишь после вторых выборов и махинаций, в - части оппозиционных мандатов [8, 23]. Можно было бы ожидать, что российские представители отреагируют на это, но этого не произошло.

После выборов на повестку стало исправление плачевного экономического положения страны. Для этого требовались иностранные кредиты. В конце 1913 г. болгарские министр иностранных дел Н.В. Генадиев отправился в Париж, а министр финансов Д.С. Тончев - в Вену и Берлин. Болгария, до этого имевшая больше всего именно французских кредитов, получила в Париже

отказ. Условием кредитования была названа смена кабинета Радослава. Условие значительное, вспоминая о том, что болгарский царь считал правительство своей единственной опорой. Германия, понимая экономически сложное положение Болгарии, навязала ей тяжелое соглашение. По нему Болгарии был предоставлен заём в размере 500 млн. франков в соответствии с условиями которого правительство Болгарии принимало обязательство израсходовать 100 млн. франков из полученного займа, разместив военный заказ на предприятиях Германии и Австро-Венгрии; кредиторы получали право на строительство железной дороги Михайлово — Хасково — Лагос и гавани в Лагосе, а также безвозмездную концессию на эксплуатацию каменноугольных шахт в Пернике и Бобов-Доле. После вычетов на уплату процентов, погашение старых займов и оплату новых заказов в казну должно было поступить около 50 млн франков (10 % от суммы займа) [8, 79].

Подписание соглашения показало, на какие жертвы и даже унижение готова пойти Болгария ради реваншизма. Целых 20 % займа было потрачено на военные заказы. Было понятно, что Болгария готовится к новой войне на Балканах. Однако произошедшее показало также заторможенно-пассивную дипломатию России и её союзников. Русский посол Савинский сразу же заявил о "политическом крепостном праве". Он три месяца писал о недопустимости принятия немецкого займа. Однако Министерство иностранных дел отвечало ему одним и тем же образом: «Правительство Радославова не внушает нам никакого доверия; вы хорошо знаете на каких условиях заём Болгарии может быть предоставлен; если эти условия не выполнены (смена кабинета), мы не видим причины для изменения нашего отношения» [13].

Когда 1 июня 1913 г. стало понятно, что германский займ будет принят, только тогда союзники предложили свой кредит без условий. Однако уже было поздно, министры были связаны формальными обещаниями (страна, к тому моменту уже получила часть военного снаряжения) и лично заинтересованы в германском займе. Соглашение было подписано 12 июля 1914 г. В итоге, не желая усиления в Болгарии Германии, они обрекли её на финансовую зависимость от последней.

Что ещё интересно, союзники не сделали ничего, чтобы помешать принятию германо-болгарского соглашения. Так, правительство Радослава скрыло для общественности французское предложение даже от депутатов Народного собрания. Вместо этого в газетах были опубликованы старые, более тяжёлые предложения. В парламенте закон не был ни прочитан, ни обсужден. Займ был принят даже без голосования. Дошло до того, что на собрании началась драка, а Радослав угрожал пистолетом. Оппозиционные партии прямо говорили о продаже страны [4, 107-108]. Звучит фантастически, но, имея такой поразительный пример "антинационально-болгарского" действия со стороны болгарского же правительства, союзники не сделали ничего, чтобы вызвать хотя бы общественное возмущение.

Впрочем, сам посол, судя по меморандуму, отправленному Сазонову в апреле, с трудом понимал, как добиться расположения порученной ему страны и удержать её в сфере влияния России. Так он составил план переданный Сазонову и императору Николаю II, по которому её царю следовало предоставить следующие предложения:

1.Расстаться со своим правительством;

2.Отвергнуть программу 23 июня, приведшую к войне;

3.Отказаться от режима личной власти (противоречившей конституции - самой либеральной в Европе);

4. Помириться с Сербией и ещё несколько мелких, символических предложений [13].

Как видно, ни одно из этих предложений не могло быть принято. Можно даже подумать, что это ультиматум, настолько однобоко он составлен. Уже в мае он предложил другие шаги по улучшению отношений, но дальше попытки удержания пророссийского общественного мнения дело не шло. Именно в таком подвешенном состоянии обе страны встретили начало Первой мировой войны.

Болгарский народ имел явно пророссийские настроения. В день объявления войны Германии России посол в Софии постоянно получал письма с выражением симпатий и деньги со всех уголков страны. Однако при этом, интеллигенция и многие военные были симпатизантами Трой-

ственного союза. Царь Фердинанд и его окружение опасались втягиваться в конфликт и ждали предложения воюющих сторон, поэтому с началом войны Болгария заняла нейтралитет [1, 185]. Это не устраивало Российские власти. Савинский в разговоре с царём Фердинандом, 5 августа, сказал ему: «*Пока Россия не была вовлечена в войну, такая политика была преступной, особенно в отношении Болгарии; но теперь она преступна также и по отношению к России. Мы собираемся считать такую позицию Болгарии открыто враждебной и способствующей тому, чтобы вечно создавать пропасть между двумя странами*» [13].

Это не единственные категорические и «вызывающие» слова в отношении болгар. Уже в общении с Радославом, посол сказал: «*Сам факт, что при первой новости об объявлении войны Болгария не бросилась, как один человек, на помощь своему освободителю, чудовищен сам по себе; Россия может хорошо обойтись и без вас. Но если вы прикладываете руку к комбинации, враждебной России, Болгария рискует самим своим существованием*» [13].

Трудно вообразить, почему в отношении Болгарии высказывались столь категоричные слова. Судя по всему, панславянская идеологема приводила просто в невозможность мысль о не включении славян в войну, которая вела к их освобождению из под власти Центральных держав. Однако ни формальных ни моральных обязательств Болгария, по сути не имела: с Россией у неё не было союзного договора, а Сербию она люто ненавидела. Так что русские официальные лица просто не хотели понимать, что панславянских интенций для Болгарии практически не было. Посол Савинский предположил, что ориентация на Вену окончательная: «*...Боюсь, что мы перед лицом свершившегося факта*» [13].

Так, а почему выступление Болгарии на стороне Антанты было критически важно для России? Уже вступление в войну одной Болгарии сделало бы то, чего желало союзное командование все последующие годы войны - открыть фронт с Османами в Европе (а раннее выступление Болгарии привело бы к отказу империи выступать на стороне Центральных держав). Всё это для того, чтобы выбить самого слабого противника, который также был отрезан от своих союзников. Всем было понятно, занятие или даже угроза Стамбулу делало невозможным дальнейшее сопротивление Османской Империи. У неё не хватало солдат, оружия, а политическая нестабильность заставляла её проиграть ещё до военного поражения. Это сильно бы улучшило положение России в борьбе с Германией и Австро-Венгрией: открытие проливов сделало бы непрерывным обеспечение России оружием и другими припасами, в обмен на зерно, что было затруднено неготовностью или малой пропускной силой северных, тихоокеанских портов и железных дорог. Это же привело бы к высвобождению значительных сил на фронтах с ней. Также это привлекло бы на сторону Антанты остальные колеблющиеся страны. Греция сразу же преодолела бы свои сомнения, чтобы не упустить раздела территории последней. Эллинское государство имело виды на многие провинции Анатолии, населённые греками. Что уж говорить о Румынии, которая долго колебалалась, чтобы предъявить претензии на австрийские Трансильванию, Буковину и Банат.

Чтобы переориентировать колеблющуюся страну, было решено предложить ей желаемые территории. В некотором смысле, поражение Болгарии во Второй Балканской войне дало русской дипломатии козырь. Если бы Болгария победила, то не имела бы интереса ввязываться в войну. Единственной территорией, ради которой Болгария могла выступить, были проливы. На них же претендовала Россия, которая воспринимала их как основное, что она должна получить по итогам войны. Сейчас же Россия имела возможность повлиять на имеющие конфликт с Болгарией страны. Эти страны по итогу войны прирастили бы к себе территории за счёт поверженных противников, намного превышающие, спорные с Болгарией. Именно эту тактику решил использовать Сазонов.

Русский министр иностранных дел решил использовать главный козырь, а именно захваченную Сербией Македонию. Для него было интуитивно, что ради России, которая сделала всё возможное и ввязавшуюся в войну ради спасения Сербии, не может ждать от нее отрицательного ответа. Что такое уступка восточной Македонии, если конечной целью Сербии было присоединение Боснии, Герцеговины, Хорватии и Словении? Территории больше самой Сербии вместе с Македонией, да притом с выходом к морю. Однако его ждало жестокое разочарование.

Правительство Сербии состояло из радикалов. Оно было не готово ни на какие уступки, тем более территориальные. Услышав такое предложение, глава сербского правительства Пашич воскликнул: «*Как, граница 1912? Ни за что на свете!*» [13].

Сербский посланник во Франции воскликнул ещё более категорично. Он заявил, «*что он предпочтёт оставить всю Сербию австрийцам, чем уступить клочок Македонии болгарам*» [1, 197]. Мнение болгар о сербах сильно не отличалось. Так, военный министр И. Фичев заявил похожее мнение, что «*его солдаты ни при каких обстоятельствах не окажут сербам поддержки и могут встретиться с ними, только скрестив штыки на поле боя*» [1, 205].

Сазонов, который ещё недавно требовал «*...использовать энергичный и повелительный язык, единственно возможный в данных обстоятельствах*» [13], решил не воплощать свои слова в жизнь. И снова можно заметить, что при малейших трудностях российская дипломатия шла на попятную. Именно эта нерешительность, понимание, что на Россию можно надавить и привело к тому, что русская дипломатия на Балканах была практически парализована. Это при том, что именно Российская Империя была на позиции силы, но не пользовалась своим положением. В таких условия ничего не оставалось, кроме как требовать от Болгарии «строгого нейтралитета» [13].

Однако прощупывание почвы не прекратилось. Савинский постоянно переговаривался с Радославовым. В разговоре от 2 августа на возможность скорого вступления в войну Османской Империи посол спросил отношение премьер министра о возможной высадке русских войск в Болгарии: «*Конечно, в таком случае Болгария была бы обязана протестовать против нарушения своего нейтралитета. Но она сделала бы это просто формально, не приступая ни к каким агрессивным действиям в отношении России*» [13].

Несмотря на готовность Болгарии принять, даже небольшое, но гарантированное предложение от России, последняя не давала никакого. Даже наоборот, словно чувствуя, что скорая победа будет за Антантой, предложения с её стороны прекращаются. 26 августа Сазонов предложил немедленное предложение македонских городов Исхтиб и Радовишта. Однако, по указанию Британии, любые территориальные уступки были исключены из переговоров с Болгарией, а затем отложены и сами переговоры. В это же время, Центральные державы гарантировали Болгарии всю Македонию, а также сербские Пирот и Ниш. Таким образом, было обещано всё возможное, в то время как Россией и союзниками не было предложено вообще ничего. 20 ноября послу была послана ещё одна инструкция: «*...в обмен на её нейтралитет Болгария получит важные территориальные выгоды. Эти выгоды будут увеличены, если Болгария решит атаковать Турцию или Австро-Венгрию*» [13] На возражение посла, что необходимо добавить конкретику, хотя бы в плане обсуждение новых приобретений на основе договора Балканского союза 1912 года и Лондонскому протоколу, ему был ответ от 23 ноября: «*Когда позиция Болгарии в отношении нас станет точной, я не найду возражений для развития моей инструкции в направлении, предложенном Вами, но лишь устно!*» [13]. 9 декабря Болгарии в обмен на нейтралитет были предложены неопределённые «уступки в Македонии» и границы с Турцией согласно Лондонскому договору.

Настроения болгарского правительство напрямую зависели от успехов на фронте. На фоне успеха в Дарданеллах, в Софии послу Савинскому делали реверансы. Он писал в Петербург: «*От нас ждут конкретных предложений и обещаний*» [13]. В это же время болгарам он говорил совершенно другое, не дождавшись предложений: «*Я боюсь, вы упускаете благоприятный момент; позвольте мне теперь дать вам маленький дружеский совет, достаточно личный; единственным естественным движением с вашей стороны было бы передать все ваши вооруженные силы в распоряжение России, безусловно, просто констатируя, что Болгария делает это, полагаясь на добрую волю России, справедливость и великодушие, так давно и так хорошо известные Болгарии*» [13].

В марте, особенно после сдачи австрийцами крепости Перемышль, вновь обсуждается высадка десанта. Такой успех не остался незамеченным Фердинандом и Радославом. Последний заметил: «*Я замечаю, что царь в последнее время склоняется к сближению с Россией, которое, со своей стороны, я полностью одобряю*» [13].

О десанте думал Сазонов, и он спросил у генерала Алексеева, бывшего начальником Юго-Западного фронта, его мнение. Несмотря на перспективы такого действия, генерал усомнился в таком шаге и указал, что из-за нехватки транспортных судов, возможно высадить не более 20 тыс. солдат. Вместе с этим, он указал, что перспективней будет наступление в Галиции.

Россия постоянно переговаривалась с союзниками насчёт Балкан и особенно Болгарии. 5 апреля Сазонов телеграфировал: «*Я согласен с планом сэра Э. Грея просить болгарское правительство определенно решить, либо они соглашаются присоединиться к союзным державам в обмен на уступку Македонии в границах 1912 г., включая Монастир, также, как Фракию, до линии Энос-Мидия»* [13]. Не успел посол обдумать свои шаги, как тут же получил срочную телеграмму, воздержаться от выполнения поступивших ранее инструкций.

Болгарское правительство всё настойчивее предлагает свою поддержку и говорит, что ждёт только знака, о чём говорится в отчёте посла от 7 апреля: «*Радославов уверяет меня, что лишь ждёт подходящего момента, чтобы присоединиться к России... он дал мне понять, что предпочел бы, чтобы Болгария была принуждена к действию и чтобы правительство было поставлено перед свершившимся фактом»* [13]. Затем его спросили, что он скажет насчёт высадки русских и французских сил, которые побудили бы Болгарию присоединиться к Антанте. На это Радославов ответил: «*Две высадки были бы бесполезны, высадки русских должно быть достаточно»* [13].

О русском десанте говорили и в болгарской армии. Уже летом русский военно-морской атташе В.В. Яковлев имел разговор с болгарским генералом К.Е. Бояджиевым, где спрашивая о высадке, тот рекомендовал порт Бургас. Опять же он говорил, что Болгария будет приветствовать это при наличии «реальных гарантий», то есть Македонии [13].

Русское посольство для прощупывания предложений России начинают посещать совсем разные люди. Среди них генерал М.Г. Савов, церемониймейстер двора и шеф личной царской канцелярии. Оба были, по всей видимости, посланы царём и говорили, что тот с интересом наблюдает за успехами России [13]. Это более чем говорит о заинтересованности, ведь именно от царя Болгарии и зависела позиция его страны в войне. Однако российская дипломатия проявляла крайнюю нерешительность.

Сазонов посылал ещё более туманные обещания, а из-за позиции Т. Делькассе и вовсе прекратил посылать какие-либо предложения. Это не могло не нервировать болгарское правительство. Член пророссийской партии «Народников» Т.И. Тодоров 7 мая пришёл и пересказал послу свою беседу с Радославовым, в которой уверял о полной поддержке оппозиционными партиями правительства, в случае его выступления на сторону России. На это Радослав вполне конкретно задал вопрос, почему же Россия не сделала никаких конкретных предложений Болгарии. В следующий день Радослав повторил смысл той беседы, а посол, как обычно высказался, что Болгария упускает момент [13].

Дальнейшие переговоры между Антантой и Болгарией начались лишь 29 мая. Это было объяснено тем, что выступление Италии, по задумке стран Антанты, должно было стать основным фактом для Болгарии. Однако русская армия уже начала своё печальное отступление, а Дарданельская операция закончилась провалом. Это имело гораздо большее влияние, чем расширение альянса. В таких условиях требовалось предложить нечто существенное, однако были предложены территории лишь во Фракии, греческий порт Кавалла и финансовая поддержка. Ответ на ноту российского посла от 29 мая был получен лишь 15 июня и по содержанию это был отказ[1, 205-206]. Перед этим, 14 июня произошёл разговор посла Савинского с Радославым. Было спрошено, может ли уступка части Македонии побудить Болгарию вступить в войну. Ответом было: «*...в подобных условиях у Болгарии не будет иной альтернативы, как примкнуть к России»* [13]. Немного позднее, в конце месяца Радослав дал интервью газете Temps, где заявил: *«Болгарский народ единодушен в требовании Македонии, этой болгарской Эльзас-Лотарингии. Чтобы решиться на новую войну, после того, как две уже стоили так дорого, Болгария должна знать, что она получит»* [1, 380].

Всё это, однако никак не действовало на Сазонова, который и был главным противником, отдачи Болгарии Македонии. Его страхи и предубеждения насчёт этого вопроса не разделяли его

коллеги сэр Э. Грей и С.К. Соннино. Однако ещё большим противником была Сербия в лице Президента Совета министров Пашича, который был готов уступить Македонию, но только до Вардара. При больших требованиях он угрожал пойти в отставку.

Нежелание договариваться трактовалось правительством Софии как слабость, а возможно, и презрение к их стране. Как по иному можно объяснить, что за год войны не было получено никакого предложения? Российская дипломатия доказала, что на неё нельзя положиться. В таких условиях болгарское правительство решает действовать по своему усмотрению. Она приводит в боевую готовность свои войска, готовит на август манёвры своей армии вблизи греческой границы. Только в таких условиях, Сазонов решает дать «реальные гарантии». В его инструкции от 1 августа содержалось одно важное дополнение: «**…***все территориальные приобретения Сербии и Греции должны быть подчинены предварительной передаче Македонии Болгарии»* [13].

Позднее начались уточнения. Сазонов в своих телеграммах начал говорить о том, что в предложение не входит Македония за Вардадом. Также не была понятна позиция Греции, не участвовавшей в войне. Эти неопределённости, с которыми уже не было готово мириться болгарское правительство, заставили искать другие способы давления на него. Таким средством стали оппозиционные лидеры партий, которые начали встречаться с Радославом. Они рассказали то, что и так было известно, что ответ будет зависеть от гарантий.

Однако, вскоре, а именно 19 августа от одного из депутатов стало известно, что правительство решило не соглашаться на предложение Антанты и атаковать Сербию. Также, по приказу царя был переформатирован кабинет, чтобы удалить наименее лояльных министров. Среди таких оказался и военный министр, замененный на лояльного немцам Н.Т. Жекова [13].

Сазонов понимал упущеность момента. В телеграмме от 21 августа он писал: «*...вне зависимости от обстоятельств державы обещают, что после войны Болгария получит в Македонии границу 1912 г. при условии, что она будет бороться против Турции в соответствии с нашими требованиями»* [13].

Понимание, куда склоняется Болгария, заставило использовать оппозицию, которая поднимала возмущение и, таким образом, пыталась отсрочить принятие окончательного решения. Это время использовали для попытки договориться с Сербией и Грецией, которые разрешили бы оккупировать свои части Македонии. Те, естественно, возмущались и отказывались. Сербский представитель заявил, что не нужно договариваться с сербским правительством, а поставить их перед фактом: «*Это было бы гораздо лучше и легче для сербского правительства…*» [13]. Понятное дело, он имеет ввиду, что сербы просто не могут добровольно согласиться ни перед народом, ни перед самими собой. Именно поэтому нужно было внешнее давление, чтобы снять с них ответственность.

Попытки договориться внутри Антанты и в то же самое время, всё усиливающееся отступление русской армии и сдача Варшавы были красочней любых переговоров. Когда стало известно, что немцы перекидывают свои силы с восточного фронта на юг, возник вопрос о позиции болгарского правительства. На вопрос Савинского с Радославом, что бы сделало его правительство, если бы немцы решили пройти через болгарскую территорию. Тот признался, что Болгария бы протестовала, но подчинилась свершившемуся факту [13].

17 сентября состоялись переговоры пяти оппозиционных партий с царем, но они были резко сорваны, когда лидер «Аграриев» А.С. Стамболийский заявил, что голова царя покатится, если он продолжит свою политику. На этом прием оборвался, а агрессор попал в тюрьму [1, 389-390].

Одним из последних событий перед войной были военные манёвры, за которыми наблюдал царь Фердинанд и герцог Мекленбургский. Он подозвал к себе экзарха Болгарии, возле монастыря которого и проводились учения, после чего сказал ему: «*Что ж, пришел, наконец, момент, когда мы можем отомстить и смыть все оскорбления, нанесенные нам в прошлые годы!»* [13].

Между странами Антанты постоянно были предложения, как можно предотвратить выступление Болгарии, но и как всегда они начали действовать слишком поздно. Все договоры и соглашения с Германией и Австрией были подписаны 6 сентября, а 14 октября Болгария объявила войну Сербии. Как заявил корреспондент Frankfurter Zeitung Пауль Вейтц: «*Германия выиграла Бол-*

гарию, сделав то, что Антанта не была в состоянии и не хотела сделать» [1, 381]. Несмотря на многочисленные протесты мирного населения и солдат, изменить свершившееся было уже нельзя [1, 389]. Перспективы и возможности были потеряны.

Вместе с выступлением Болгарии обрушились многие надежды. Как заметил русский посол Савинский: «*По иронии судьбы, возможная роль, которую я приписываю Болгарии – способность перетянуть чашу весов в начале войны – была продемонстрирована ею позже, в самом конце великой битвы. По сути дела, именно Болгария дала, так сказать, первый сигнал к концу. Её армия отказалась продолжать сражаться и сдалась союзникам при Криволаке , действие, которое в свою очередь привело турок к решению заключить сепаратный мир»* [13].

Таким образом, российская дипломатия не только не смогла добиться выступления Болгарии на своей стороне в ходе Первой мировой войны, но и сделала всё, чтобы последняя приняла предложение Германии и Австро-Венгрии. Нерешительность российской дипломатии и явное ее нежелание добиваться выгод для Болгарии показало, что Россия дает пустые обещания, которые постоянно меняются в зависимости от состояния фронта. Тяжелый для русской армии 1915 г. показал, что Россия находится в крайне невыгодном положении и не может оказать поддержку болгарским амбициям. Страны Тройственного союза, наоборот, высказывались за полное удовлетворение интересов балканской страны. Именно предлагаемая Германией уверенность в послевоенных итогах определило уверенность Болгарии. Но о таком выборе она пожалеет. Впрочем, как и Россия о своей нерешительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айрапетов, О.Р. Участие Российской империи в Первой мировой войне (1914-1917). 1915 год. Апогей. - М.: Кучково поле, 2014. - 624 с.
2. Бьюкенен, Дж. Мемуары дипломата. — М., 1991, — 344 с.
3. Валентинов, Н. Военные соглашения России с иностранными государствами до войны URL: http://grwar.ru/library/Mil-Collect-II/MCII_03.html (Дата обращения: 2.4.2022).
4. Влахов, Т. Отношенията между България и централните сили по времето войните 1912-1918 гг. — София, 1957.
5. Восточный вопрос во внешней политике России: конец XVIII - начало XX века. — М., Наука. 1978 — 440 с.
6. Дамянов, С. България в френската политика 1878-1918. — София, 1985. — 558 с.
7. Договор о приятельстве и союзе между Царством Болгарией и Королевством Сербией. URL: http://militera.lib.ru/memo/other/geshov_ie/05.html (Дата обращения: 9.3.2022).
8. За балканскими фронтами Первой мировой войны / отв. ред. В. Н. Виноградов. — М., издательство «Индрик», 2002. — 504 с.
9. Задохин, А. Г., Низовский, А. Ю. Пороховой погреб Европы URL: http://militera.lib.ru/h/zadohin_nizovsky/index.html (Дата обращения: 9.4.2022)
10. Мирный договор между Болгарией и Румынией, Грецией, Монте-Негро и Сербией, подписанный в Бухаресте 28 июля/10 августа 1913 года; ратификация обменена 30 августа 1913 года (перевод). *Американский журнал международного права*. VIII (1, Дополнение, Официальные документы). Январь 1914.
11. Могилевич, А. А., Айрапетян М. Э. На путях к мировой войне. — М., 1940. — 296 с.
12. Писарев, Ю. А. Великие державы и Балканы накануне первой мировой войны. — М., Наука, 1985. — 289 с.
13. Савинский А.А. Воспоминания русского дипломата URL: https://proza.ru/2020/12/26/1805 (Дата обращения: 6.5.2022)
14. Сазонов, С. Д. Воспоминания URL: https://royallib.com/get/fb2/sazonov_sergey/vospominaniya.zip (Дата обращения: 21.4.2022)
15. Сборник договоров России с другими государствами. 1856-1917 / Под ред. Е. А. Адамова, сост. И. В. Козьменко. М.: Государственное издательство политической литературы, 1952. — 464 с.
16. Червенко, И. Н., Шкундин, Г. Д. Болгария в XX веке: очерки политической истории / Отв, ред. Е.Л. Валева; Ин-т славяноведения. — М.: Наука, 2003. — 463 с.
17. TREATY OF LONDON 1913 URL: http://www.pollitecon.com/html/treaties/Treaty_Of_London_1913.html (Дата обращения: 13.4.2022)

А.Р. Мельникова, О.А. Котлярова

ВОЛОВСКИЙ РАЙОН ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. В статье освещаются события, которые происходили в Воловском районе в годы Великой Отечественной войны. Анализируется ход боевых действий во время наступательных операций. Определены социально-экономические особенности развития Воловского района в период оккупаций. Изучены воспоминания очевидцев времен Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: Воловский район, оккупация, Великая Отечественная война, оборона, ожесточенные бои, население, военная операция, дивизия

A.R. Melnikova, O.A. Kotlyarova

VOLOVSKY DISTRICT LIPETSK REGION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract. The article highlights the events that took place in the Volovsky district during the Great Patriotic War. The course of hostilities during offensive operations is analyzed. The socio-economic features of the development of the Volovsky region during the period of occupations are determined. The memoirs of eyewitnesses of the times of the Great Patriotic War are studied.

***Key words*:** Volovsky district, occupation, Great Patriotic War, defense, fierce battles, population, military operation, division

Территория Воловского района современной Липецкой области в годы Великой Отечественной войны дважды подвергалась оккупации фашистских войск: в ноябре-декабре 1941 г. и с июля 1942 г. по январь 1943 г. На оккупированной территории захватчики установили жестокий режим. Последствия были трагическими: разрушенное хозяйство, уничтоженные школы и библиотеки, сожженные дома, убитые и угнанные в Германию мирные жители.

Цель нашей работы заключается в выявлении особенностей хода боевых действий, происходивших на территории Воловского района (современной Липецкой области) в годы Великой Отечественной войны.

Основным историографическим источником в работе выступила монография местного краеведа – В.В. Антипова. В его труде «Маленькая родина моя» подробно описана история Воловского края. В основу его научного исследования легли материалы из государственных архивов Липецкой, Орловской и Курской областей. Отдельное место в монографии уделено жителям района, их быту и переживаниям. Большой раздел в книге В.В. Антипова посвящён события Великой Отечественной войны. Информация дополнена достоверными фотоматериалам. Основными источниками исследования выступили воспоминания детей, подростков и очевидцев, опубликованные в Воловской газете «Вперед».

Зимой 1941 г. жизнь в Воловском районе текла по своему обычному порядку. Решались обычные крестьянские задачи — проведение весенне-полевых работ и ремонт техники в МТС. На 1941 г. в колхозах запланировали получить по сто пудов зерна с гектара. Работали учреждения, школы, больницы.

В воскресенье 22 июня в райцентре по обыкновению проходила ярмарка. Кругом слышались звуки гармони и разговоры людей. Однако в 12 часов 15 минут гул людского многоголосья прорезала волнующая речь Молотова, который сообщил, что фашистская Германия без объявления войны напала на Советский Союз. На площади была гнетущая тишина, которая впоследствии сменилась женским плачем. Люди поспешили домой, унося за собой страшное известие.

В этот же день состоялось заседание райкома партии. Была зачитана телеграмма наркома обороны СССР об объявлении мобилизации 23 июня 1941 г. Решались вопросы развертывания массово-политической работы среди населения. 24 июля в райцентре состоялся митинг. На нем присутствовали делегации всех сельсоветов.

Указом Президиума Верховного Совета СССР в Курской области было объявлено военное положение. 23 июня началась мобилизация военнообязанных 1905-1918 годов рождения. 9 июля 1941 года бюро обкома ВКП (б) приняло постановление об организации частей народного ополчения в городах и районах Курской области.

Такой отряд был создан в Воловском районе 18 июля 1941 г. Таким образом, война разделила людей на две части – фронт и тыл. На смену мужчинам, отправившимся защищать Родину, на работу в колхозы пришли старики, женщины и подростки.

С первых дней войны в Воловский райвоенкомат стали поступать заявления от добровольцев. Среди них были как коммунисты и комсомольцы, так и беспартийные. Кроме людей, мобилизации подлежали лошади с повозками.

Осень 1941 г. Красная Армия была вынуждена отступать и вести тяжелые оборонительные бои. 15 сентября Курский обком партии и облисполком приняли постановление об эвакуации. Оно обязывало уничтожать все, что невозможно было вывести.

Воловский район ощутил на себе все тяготы уже на 3 месяц войны. В округе сел появилось множество бродячих животных. В конце октября было эвакуировано имущество района: у колхозов изымали оставшийся хлеб. Тракторы МТС были переданы Красной Армии. Уже 2 октября враг вступил в пределы Курской области. Население района помогало фронту чем могло. С сентября жители сел ускоренно строили оборонительные рубежи.

26 ноября части 2-й полевой армии врага перешли реку Кшень и завязали бои на территории Воловского района. Первым захваченным пунктом стала деревня Елизаветинка, которую фашисты безжалостно сожгли. Против войск вермахта оборону держала 121-я стрелковая дивизия под командованием генерала- майора П.М. Зыкова. Она понесла серьезные потери.

4 декабря 1941 г. противник захватил районный центр – с. Волово. Результатом наступления гитлеровцев стал захват территории 10 сельсоветов: Замарайского, Воловчинского, Захаровского, Ломигорского, Юрского, Гатищенского, Казинского, Большовского, Спасского и Воловского.

Декабрь 1941 года выдался морозным. В оккупированных селах немцы отбирали у местных жителей теплые вещи, выгоняли из домов хозяев, порезали много скота, насильно отбирали продукты. Из воспоминаний жителя села Спасское Кузьмы Александровича Сулохина: «После обстрела из орудий и минометов пошла пехота, нас выгоняли из погребов и окопов, а кто долго не выходил, бросали гранаты, несмотря на то, что там находились старики и дети. Мы с мамой вышли из окопа. Немцы повели маму к дому. Я, конечно, пошел за ними, одни начали просить у мамы молока, яиц, а вторые стреляли по куче соломы, по чердаку. Убедившись, что наших солдат нет, стали пить молоко. Попили, поговорили между собой и пошли в обход нашего обрыва» [8, с. 3].

В селе Волово немецкий офицер убил головой о стену двухлетнего ребенка за то, что он плакал (Об этом злодеянии было сказано в выступлении Генерального прокурора СССР Р. Руденко через 4 года на Нюрнбергском процессе). 7 декабря фашисты согнали в избу 58 человек – местных жителей и подожгли ее. Люди пытались спастись, но их встретили автоматные очереди. Д.И. Рудневу удалось спастись, спрятавшись в печи.

Район полностью был освобожден 9 декабря 1941 г. в ходе Елецкой наступательной операции. Командовал фронтовой оперативной группой генерал-лейтенант Федор Яковлевич Костенко.

32-я кавалерийская дивизия полковника Г.А. Ковалева совместно со 121-й стрелковой дивизией вела бои на западной границе района (вблизи Ломигор). 8 декабря были освобождены села Пикалово, Гатище и Юрское. За село Волово шли ожесточенные бои. Районный центр был освобожден от фашистских захватчиков 9 декабря 1941 г.

Район был опустошен после оккупации. Селяне, натерпевшиеся от деяний врага, не получили поддержки со стороны местных властей. 3 января 1942 г. райком партии на районном партийном собрании призвал население к борьбе с трусостью и паникерством. В это время было репрессировано 6 человек.

Жители постепенно отходили от кошмара пережитой оккупации. В января 1942 г. возобновились занятия в школах. Весной началась подготовка земли к посеву. Местные жители трудились не покладая рук, но по сравнению с довоенным временем, засеять удалось лишь небольшую часть земли. Это было связано с нехваткой семян, техники и, безусловно, рабочих рук. Все трудоустроенное население было привлечено к строительству новых оборонительных сооружений.

Немецкое командование летом 1942 г. планировало взять реванш за зимнее поражение. В воскресенье 28 июня началось наступление вермахта. Немецкая группировка армии «Юг» приступила к операции «Blau». Вражеские самолеты бомбили Ливны и Волово.

Некоторые жители уходили из сел, оставляя свои дома. Три группы немецких танков форсировали речку Тим. Красная Армия несла серьезные потери. Противник сломил сопротивление и продвинулся вглубь на 30-35 км. Возникла угроза прорыва Брянского фронта в сторону Воронежа.

Воловское направление стало самым уязвимым участком обороны. С 30 июня по 2 июля шли кровопролитные бои. Населенные пункты несколько раз переходили из рук в руки. С вводом в бой корпуса М.Е. Катукова положение в междуречье стабилизировалось. Все попытки фашистов продвинуться вперед получали решительный отпор.

Бои продолжали идти в юго-восточной части Воловского района. Положение оставалось напряженным. За первые четыре дня корпусу не удалось удержать противника. Немцам открывалась дорога на Елец и Воронеж.

Против 109-й танковой бригады, которая сражалась в районе села Волово, немцы нанесли удары танковыми группировками. Танки вели дуэли между собой, так как пехоты почти не было. 4 июля 1942 г. противником было взято село Спасское.

С вводом в бой корпуса М.Е. Катукова положение в междуречье стабилизировалось. Все попытки фашистов продвинуться вперед получали решительный отпор. Из воспоминаний М.Е. Катукова: «Заняли оборонительный рубеж. В землю на полях и переселках мы, что называется вгрызались, вросли. В пойме реки чувствовали себя уверенно. По-прежнему не дают покоя и сковывают маневр наших частей массированные налеты немецкой авиации. Немцы бомбили нас так жестоко, что о каком-либо продвижении вперед и думать не приходилось. Щели, окопы – одно спасение и защита» [1, с. 356].

8 июля в направлении Тербуны – Урицкое – Набережное Брянский фронт начал наступление под командованием генерала Н.Е. Чибисова. В наступлении участвовали танковые, кавалерийские и стрелковые соединения. Ожесточенные бои шли за железнодорожную станцию – Набережное. В ходе боя удалось уничтожить 15 танков противника, 4 миномета и более 10 автомашин.

С 11 июля бои на территории района стали стихать. Основные силы врага пошли в направлении Воронежа. Всего летом 1942 г. под Воловским районом погибло 20 тыс. советских солдат, враг же понес потери в 30 тыс. человек.

Уже к 10 июля 1942 г. гитлеровцы вновь заняли Воловский район. Местные жители в полной мере испытали все ужасы «нового порядка». Населению района пришлось пережить издевательства, насилия, грабежи и разбой. Жители были вынуждены беспрекословно выполнять распоряжения оккупационных властей.

В захваченных селах и деревнях был установлен комендантский час. На учет становились селяне в возрасте от 12 до 50 лет. Жители района получили «аусвайсы» - новые документы, захватчики систематически проверяли их. Таким образом гитлеровцы боролись с партизанством.

В 3 км северо-западнее Ломигор находится возвышенность площадью около 50 га. Жители окрестных деревень издавна называли это место Алёниной горой (по имени помещицы, владевшей этими землями до революции). Именно этой возвышенности было суждено стать главной в военной истории района. На картах высота обозначалась 194,0. За продолговатую форму бойцы дали ей название «Огурец».

В начале июля высота досталась противнику. Попытки отбить у врага столь значимую территорию повторялись неоднократно. Немцы создали здесь прочную оборону – установили проволочные заграждения, окопы и блиндажи.

Перед советскими солдатами стояла задача – любым способом убрать с высоты танки. Руководил операцией В.П. Егоров. Он предложил из окопов сделать колодцы-шахты и провести подземно-минную галерею. Необходимо было раскопать 107 погонных метров и заложить около тонны аммонала. Саперам приходилось работать днем и ночью в тяжелых условиях. Работы продолжались более месяца. Противник ничего не подозревал. 14 сентября 1942 г. грянул сильнейший взрыв. Удалось захватить высоту 202,2, но главная цель – освобождение высоты 194,0 так и не была достигнута.

Перед каждым боем советскими военными проводилась разведка, которая устанавливала расположение огневых точек противника. В боевом приказе № 027 штаба 132-й дивизии была обозначена примерная дата операции по захвату «Огурца» - 13 октября.

Захватить высоту было поручено второму батальону капитана Соболева 498-го стрелкового полка. Наступающих должна была поддерживать артиллерия. Немцы осветили местность ракетами и накрыли подступы к высоте плотным огнем минометов. Советские отряды были вынуждены отступить.

Сражение за высоту втягивало все новые и новые силы. Оборона сменялась наступлением и контратаками. Защитники Высоты «Огурец» несли серьезные потери. Много было раненных, так как не было возможности увести их в тыл. Связисты продемонстрировали мужество и отвагу в тех событиях. Прямо во время кровопролитных сражений они устанавливали более 100 порывов линии.

Тем временем обессилившие солдаты продолжали держать оборону. Рота не имела возможности продвинуться вперед из-за постоянного огня со стороны противника. Советские силы были вынуждены закрепиться на уже отвоеванных у врага позициях.

Гитлеровцы создали перевес сил, подтянув к себе свежие подразделения. Последние солдаты батальона отбивались от противника камнями, штыками и лопатами. Имел место быть и рукопашный бой. Трехдневные бои закончились неудачей. Лишь 80 человек вернулись. Более тысячи человек пали при освобождении высоты 194,0 13-15 октября 1942 г.

Больше попытки отбить высоту «Огурец» не предпринимались. Немцы превратили ее в надежный пункт сопротивления. В январе 1943, когда в ходе Воронежско-Касторенской операции большинство сел Воловского района было освобождено, у высоты 194, 0 шли ожесточенные бои.

С 26 января её штурмовал 507-й полк 148-й стрелковой дивизии генерал-майора А.А. Мищенко. Потери составили около 1500 человек. 28 января в бой вступил 109-й стрелковый полк, командиром которого был А.А. Казарян. Бойцам удалось взять высоту, уничтожив засевших там гитлеровцев. При последнем штурме погибло 1000 советских солдат и офицеров [4].

С момента второй оккупации началась «рабская жизнь» для мирных стариков, женщин, детей и подростков. Вот как вспоминала эти события жительница села Волово – Зинаида Михайловна Сулохина (Скрябина): «Как приходил вечер, мы, дети, собирались, одевали на себя все что было и отправлялись в погреб или окоп, чтобы прятаться, и сидели там до утра, ведь бомбили чаще ночью. Мы были голодные, разутые. Во время войны от голода и простуды умер мой младший братишка. Я видела своими глазами, как фашисты издевались над людьми – били плетками наших сверстников, заставляли матерей безмерно работать» [7, с. 2].

Селяне, чьи дома находились по линии фронта, были вынуждены отступать вглубь и покидать родные места без имущества. Колхозам приходилось снабжать противника. Немцы поставили на учет скот и птицу. Местному населению было строго запрещено копать картофель для своих нужд. В селе Волово немцы открыли колбасную фабрику. Вся продукция отправлялась в Германию.

В Воловском районе не было ни одной деревни, которая не ощутила бы на себе зверств оккупантов. Во многих селах были разрушены культурные объекты. Гитлеровцы заставляли местных жителей работать на строительстве укреплений для немецкой армии.

Медицинская помощь раненым и больным не оказывалась. Здесь были размещены и военнопленные, над которыми оккупанты всячески издевались. Были случаи побега, и местные жители, рискуя жизнью, помогали беглым узникам укрыться. Оккупация Воловского района продолжалась 223 дня. Многих сельчан, которые были угнаны в немецкое рабство, ожидала тяжелая участь на чужбине. За семь месяцев оккупации враг создал хорошо укрепленную оборонительную полосу из естественных и искусственных препятствий. Всего насчитывалось до 220 прочных блиндажей и укрытий. На отдельных участках района немцами были расставлены малозаметные препятствия и мины. Брянский фронт пребывал в обороне до конца января 1943 г. Советские самолеты бомбили станцию Касторное, которая являлась крупным железнодорожным узлом врага.

Освобождение территорий, занятых врагом, началось после разгрома немецко-фашистских войск под Сталинградом. Воловский район был полностью освобожден от оккупантов в конце января 1943 г. в результате Воронежско-Касторенской наступательной операции. Она проводилась войсками Брянского и Воронежского фронтов.

Зима 1943 г. в Воловском районе выдалась холодной, и снежный покров достигал 35 см. Метели затрудняли действия авиации и артиллерии. На дорогах трудились дорожно-эксплуатационные батальоны.

В междуречье Кшени и Олыма предусматривалось осуществить прорыв вражеской обороны. Брянскому фронту противостояли части 2-й армии генерала Зельмута – 383-я и 82-я пехотные дивизии, а также 2-я танковая армия генерала Шмидта. Резервы противника располагались в Алексеевке, Волово и Урицком.

26 января в 8 часов 8 минут раздались залпы «катюш» - началась артиллерийская подготовка. Как показали дальнейшие события, она не принесла ожидаемого эффекта. Из-за большого количества снега танки двигались медленно, а пехота несла серьезные потери. Огневые точки врага не были подавлены до конца.

На левом фланге сражалась 8-я стрелковая дивизия И.И. Иванова . В течение всего дня советская авиация непрерывно бомбила вражеские узлы. К 15 часам оборона противника была прорвана на глубину 7 км. Немцы удерживали фланги в Ломигорах.

В 1943 г. люди стаи возвращаться к привычным занятиям. «Осенью мы пошли в школу, которая располагалась тогда по деревенским избам. Писали на газетах и старых ненужных книжках чернилами из разведённой сажи, букварь был один на весь класс. Стремились учиться хорошо, ловили каждое слово учителя» – вспоминала Сулохина Зинаида Михайловна [7, с. 2].

К утру 27 января немецкий гарнизон был полностью истреблен. К концу января территория Воловского района была полностью очищена от оккупантов. Убитыми противник потерял около 15 тыс. человек. Потери наших также были большими – 14 тыс. человек убитыми [3].

После освобождения местности от оккупации органы НКВД сразу же провели зачистку. Были арестованы и осуждены около 60 человек, которые сотрудничали с гитлеровцами. После войны, весной, проводились массовые захоронения (по 100 и более солдат в день).

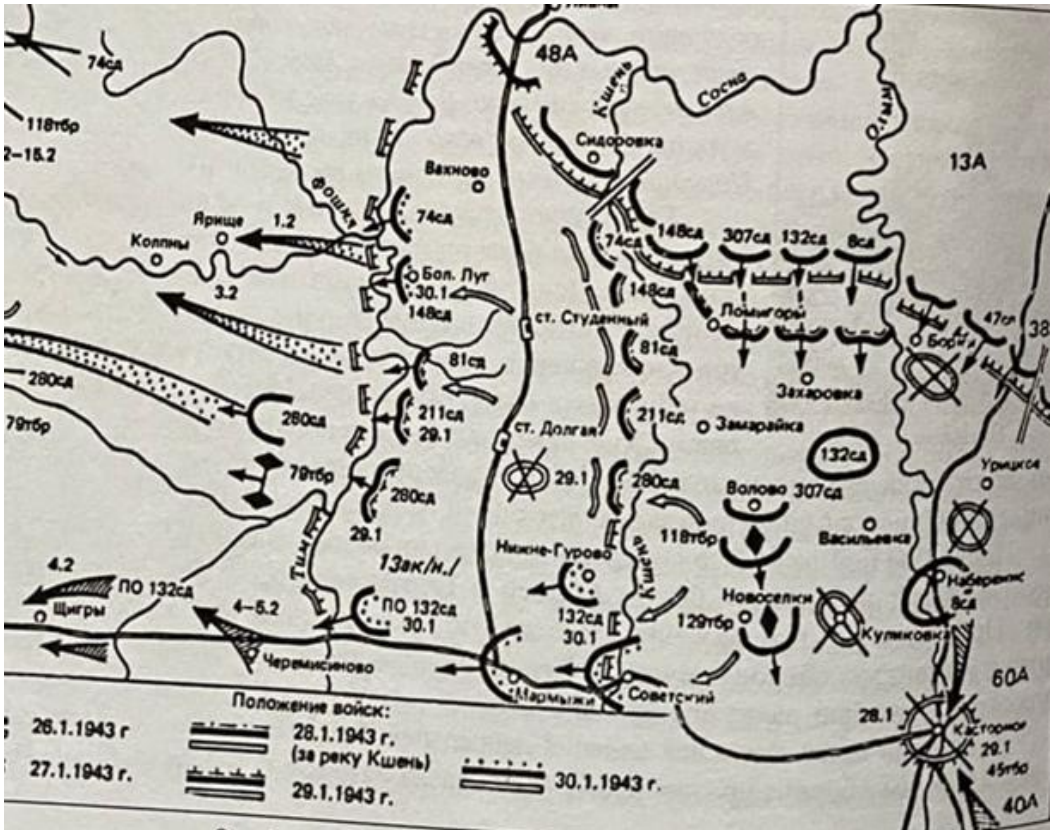


Рис 1. Освобождение Воловского района, Январь. 1943 год

В результате военных операций, проведенных в том числе на территории Воловского района, советские войска продвинулись до 240 км, освободив большую часть Воронежской и Курской областей. Таким образом, Воловский район внес большой вклад в дело победы. Жители отличились героизмом и мужеством, смогли стойко отстоять свою Родину и не были сломлены врагом, несмотря на все тяготы, с которыми им пришлось столкнуться. Популяризация военно-исторической реальности позволяет поднять проблему сохранения исторической памяти. В 2017 г. селу Волово было присвоено почетное звание «Населенный пункт воинской доблести».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипов, В. В. Маленькая родина моя. Страницы истории Воловского района Липецкой области / В. В. Антипов. – Липецк: Липецк-Плюс, 2016. – 765 с.
2. Бойко, В. Д. Воловский район. Книга Памяти липчан, погибших в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. / В. Д. Бойко. – Липецк: Липецкое издательство, 1995. – Т. 3. – 496 с.
3. Воронежско-Касторненская операция 1943: Военный энциклопедческий словарь / под общ. Ред. А.П. Горкина. – М., 2002. – 362 с.
4. Небезымянная высота / сост. : Шнайдер А. Г., Шнайдер И. В., Шонина К. В. – М.: НИЦИТ, 2014. – 294 с.
5. Огрызков, К. Воловский район / К. Огрызков. – Липецк: Липецкое издательство, 1999. – Т. 1. – 227 с.
6. Осипов, В. Липецкая Хатынь // Военные знания. – 2004. – № 9. – С. 12-13.
7. Сулохина, З.М. Вот здесь мы прятались от немцев // Газета «Вперед». – 2011. – № 7– С. 3.
8. Сулохин, К.А. Живите под мирным небом // Газета «Вперед». – 2009. – №4 – С. 2

Б.И. Мержоев, М.Б. Долгиева

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ФОРМИРОВАНИЙ В ХОДЕ МАЛГОБЕКСКОЙ ОПЕРАЦИИ В 1942-1943 ГГ.

Аннотация. В статье рассматривается роль национальных формирований в ходе Малгобекской оборонительной операции в 1942-1943 гг.

Ключевые слова: война, нефть, немцы, Кавказ, Ингушетия, Малгобек, воины, оборона, национальные формирования

Merzhoev B.I. M.B. Dolgieva

THE ROLE AND SIGNIFICANCE OF NATIONAL FORMATIONS DURING THE MALGOBEK OPERATION IN 1942-1943

Abstract. The article discusses the role of national formations during the Malgobek defensive operation in 1942-1943

Key words: war, oil, Germans, Caucasus, Ingushetia, Malgobek, soldiers, defense, national formations

Сложным оставался для советского государства период с ноября 1942 г., когда противник стоял на подступах к Кавказу. Перед советским командованием стояла задача захватить стратегическую инициативу и добиться коренного перелома в ходе войны. Для реализации этого плана необходимо было запланировать и провести ряд крупных наступательных операций.

Неудачным во всех отношениях этот период был и для фашистской Германии. Немецкое командование в качестве основной задачи определило переход к обороне по всему фронту для удержания захваченной территории и возобновление наступления.

Летом 1942 года особую роль в планах немецко-фашистских войск было наступление на Кавказ. В рамках операции под кодовым наименованием «Эдельвейс» планировалось окружить и уничтожить советские войска южнее и юго-восточнее Ростова и овладеть Северным Кавказом.

Решающее значение для немецкого командования играл нефтяной фактор. Гитлер понимал, что без нефти Грозного и Баку дальнейшие военные действия его войсками будут проиграны.

«Главная задача 1-й танковой армии – уничтожение противника в излучине Терека… Всеми силами, и прежде всего подвижными, продолжать наступление на Грозный, чтобы наложить руку на район нефтепромыслов» [1, 365-389].

25 августа 1942 года немецкой армией был взят Моздок, который стал служить фашистам в качестве плацдарма для наступления на Малгобек.

Необходимо отметить, что после неудачной попытки захватить майкопские нефтяные месторождения, овладение Малгобеком было особенно важно, так как это давало возможность противнику обеспечить нефтью и нефтепродуктами немецкие войска.

А.А. Казарян пишет, что «В случае захвата Малгобека противник имел возможность выйти в тыл советским войскам, обороняющим г. Орджоникидзе, и овладеть городом Грозным» [4, 137].

Следует подчеркнуть, что немцы под Малгобеком столкнулись с героическим сопротивлением советских войск и мужественной борьбой местного населения. Несколько раз город переходил в руки врага, но каждый раз, благодаря стойкости советских воинов, его удавалось освободить. Об этом в своей работе пишет историк Т.У. Яндиева. «Анализируя

донесения и отчеты начальников штабов разных дивизий, которые принимали участие в битве под Малгобеком, можно утверждать, что все наши солдаты сражались мужественно и храбро, отстаивая малгобекскую землю» [3, 30].

Население близлежащих ингушских сел принимало самое активное участие в строительстве оборонных рубежей, в организации разведывательной деятельности и т.д. По мере своих возможностей трудящиеся массы Ингушетии старались поддержать бойцов советской армии. При школах и других учреждениях, открывались госпитали для раненых. Местные жители раненым бойцам приносили продукты питания и перевязочный материал. Они вносили посильный вклад в общее дело борьбы с врагом. «Около 2 тыс. колхозников Пседахского и Ачалукского районов за 9 суток под дальним артиллерийским огнем и авиаударами противника построили противотанковые рвы, эскарпы, траншеи южнее Малгобека» [2, 8].

Ожесточенное сопротивление советских войск заставило немцев перебросить под Малгобек дополнительные воинские части. В сборнике документов и материалов говорится, что «Упорное и ожесточенное сопротивление, оказываемое противнику защитниками Малгобека, заставляло гитлеровцев стягивать в этот район все новые силы и средства» [2, 9]. А это, по мнению ряда исследователей, способствовало разгрому советскими войсками фашистов под Сталинградом.

Особое внимание в нашей работе уделяется участию в боях за г. Малгобек национальных формирований. Уже в начале 1942 г. в стране стали формироваться национальные соединения, которые состояли из ингушей и чеченцев, азербайджанцев, грузин, армян и представителей других народов. В архивных источниках они были обозначены как «национальные по содержанию и интернациональные по духу» [6].

Важно подчеркнуть, что они действительно были интернациональными по духу, так как под Малгобеком самоотверженно и мужественно воевали - русские, азербайджанцы, армяне, ингуши, чеченцы, кумыки, украинцы и др.

В составе 89, 176, 337, 151 стрелковых дивизий, 9 стрелковой бригады и т.д. в основном сражались выходцы из Азербайджана и Армении.

Известно, что личный состав 9-й стрелковой бригады в основном формировался из выходцев Азербайджана. Всего в этой бригаде было около 100 азербайджанцев, 44 человека - представители не азербайджанской национальности, призванные с территории Азербайджанской ССР.

Таким образом, 9-ая стрелковая бригада, входившая в состав 44-й армии, 9-ая армия, 89-ая стрелковая дивизия и другие воинские формирования вынесли на себе основную тяжесть ожесточенных боев за Малгобек в сентябре-октябре 1942 года.

Отмечая роль национальных формирований в ходе Малгобекской операции, историк Т.Х. Матиев пишет, что «весь боевой путь 9-й стрелковой бригады, созданной 25 мая 1942 г. и расформированной Управлением стрелковых бригад 4 июня 1943 г. (численностью 4400 человек), был связан исключительно с городом Малгобек» [5, 4].

Вместе с азербайджанским военным формированием город Малгобек обороняли и другие воинские соединения, в том числе 89-я Армянская стрелковая дивизия. А.А. Казарян пишет, что в своем составе она «насчитывала 13 тысяч 500 человек, т.е. фактически была полностью укомплектована (к этому времени многие дивизии имели в своем составе от 5 до 7 тысяч человек), при этом она была обеспечена новейшей военной техникой, что дало ей возможность проявить свои способности» [4, 139].

Важно отметить, что ожесточенные бои шли внутри города и на командных высотах вокруг Малгобека. Особое внимание немецкое командование уделяло захвату 701 высоты восточнее города, так как это позволило бы противнику развить успех по захвату Малгобека [4, 139].

Героически сражались, отстаивая каждый район, каждую высоту, воины советской армии, в том числе бойцы 89-я стрелковой дивизии и 9-ой стрелковой бригады.

Архивные источники свидетельствуют, что защитники Малгобека в ходе боев понесли большие потери.

«Среди личного состава 9-й стрелковой бригады из числа азербайджанцев погибло 74 человека» [7].

Известно, что в районе Малгобека и Грозного за период обороны было убито и ранено примерно 4500 человек из состава 89 – й дивизии, среди погибших бойцов было немало армян.

Национальные формирования сыграли важную роль в ходе Малгобекской оборонительной операции. Заняв оборону на высотах Терского хребта, солдаты этих военных соединений, не простреленные в бою, не имевшие опыта боевых действий, должны были удерживать рубеж, что было сделано ценой собственных жизней.

На территории Малгобека в восточной его части находятся братские могилы, где захоронены солдаты разных национальностей, разного вероисповедания, входившие в состав национальных воинских формирований.

Каждый год в день Победы в Малгобеке вспоминают подвиг воинов, которые ценой своей жизни отстояли этот город. В знак благодарности на могилах погибших бойцов установлено множество памятников [4, 149].

Важнейшим условием срыва немецкого наступления на Малгобек стало мужество и стойкость советских солдат и населения, которое оказывало большую помощь защитникам города. И данный подвиг достоин самого тщательного изучения, актуализации всех известных архивных данных, обобщение исторических документов и военных мемуаров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бешанов, В. В. Год 1942 – учебный// Под. ред. А.Е.Тараса. - Минск: Харвест, 2002. – 624 с.
2. Битва за Малгобек (сентябрь 1942 – январь 1943 г.). Документы и материалы /Сост. М. Х-М. Аушев. Под ред. М.М. Картоева/ Государственная архивная служба РИ. Магас.2014. – 340 с.
3. Ингушетия в Великой Отечественной войне. Кн.1. - Ростов-на-Дону, 2010. – 30 с.
4. Полковник и его время / А.А. Казарян; Авторы-составители: Э.А. Казарян, А.Э. Казарян. – Авторское издание. Ереван, 2014. – 360 с.
5. Матиев, Т.Х. Малгобекская оборонительная операция (сентябрь-октябрь 1942 г.). Ход. Этапы. Значение. – Нальчик: Издательство М.и В. Котляровых (ООО «Полиграфсервис и Т»), 2014. – 335 с.
6. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (далее – ЦАМО). Ф.209. Оп.999. Д.1. Л.
7. Центральный Архив Министерства обороны (ЦАМО). Ф.58. Оп.18001. Д. 307 Боевое донесение Управления 9 стрелковой бригады по части 4 за № 024 от 15 февраля 1943 г.

М.Н. Мосейкина, А. Воробьев

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПЛАНЫ НАЦИСТСКОГО РУКОВОДСТВА В ОТНОШЕНИИ РЕГИОНА КАВКАЗ

Аннотация. В статье выявляется характер политики нацистского руководства в отношении региона Кавказ. Благодаря материалам генерального плана Ост, дневникам нацистских руководителей (в частности, А. Розенберга, Г. Гиммлера) определяется место Кавказа, его ресурсов в военных планах Третьего Рейха, намеченных еще до нападения нацисткой Германии на СССР. Специальное внимание в статье уделяется геополитической составляющей нацистской стратегии в многонациональном регионе. Данная проблематика особенно актуальна в контексте современных событий, когда на Западе ставится задача расчленения России, выделения из ее состава в том числе такого стратегически важного региона, как Кавказ

Ключевые слова: Кавказ, план Ост, нацизм, расовая дискриминация, Герберт Бакке, геноцид, нефть.

M.N. Moseykina, A. Vorobyov

STRATEGIC PLANS OF THE NAZI LEADERSHIP IN REGARD TO THE CAUCASUS REGION

Abstract. The article reveals the nature of the policy of the Nazi leadership towards the Caucasus region. The diaries of Nazi leaders (e.g., Alfred Rosenberg, Heinrich Himmler) demonstrate the importance of the Caucasus, its resources in the military plans of the Third Reich, formulated before the Great Patriotic War. The article reveals the geopolitical component of Nazi policy in a multi-ethnic region and how the region was seen by the Nazis in the post-war world of victorious Nazism. This topic is especially relevant now in our time, when some public circles are talking about the need to divide Russia into several independent entities, including to separate the Caucasus region from our country. The study of the problems helps to prove all utopia of these views and historical experience to establish the impossibility of implementing these ideas.

Key words: The Caucasus, the East Plan, Nazism, racism, Herbert Backe, genocide, oil.

В условиях современной геополитической ситуации представляется крайне важным изучать вопросы, связанные с планами нацистского руководства в отношении СССР и конкретных регионов страны в годы Второй мировой и Великой Отечественной войны. В последние годы идут дискуссии о характере планов нацистов и их политике на оккупированных территориях, для чего привлекается новый круг источников, в том числе документы личного происхождения людей, находившихся в зоне оккупации, а также нацистские документы (Генеральный план Ост, дневники Й. Геббельса, А. Розенберга)[5; 18], материалы Нюрнбергского процесса (в их числе, директивы СС об уничтожении мирного населения СССР, о высылке и переселении людей с их мест проживания и др.) [15; 16] . Есть историки, утверждающие, что нацистские планы не были нацелены на геноцид советских народов, у нацистов не было никакой ненависти к славянам [21], и их планы предполагали исключительно военные цели завоевания страны (М. Солонин, Н. Сванидзе). Данная концепция не опирается на какую-либо источниковую базу и строится лишь на принципах недоверия и скептического отношения к современной историографии и источникам.

Как известно, советская историография проблемы строилась на выявлении основной стратегии нацистов, их политике на оккупированных территориях. При этом подчеркивался классовый характер стратегии и планов Третьего Рейха в войне против Советского Союза и по оккупации его территорий [1; 7; 8;]. В современной российской историографии [2;12], в частности в работах Н.Ф. Бугая, В.Ф. Кринко, А.Ю. Безугольного, М.Ю. Мягкова [3; 4; 11] и других выявляются новые аспекты нацистской стратегии в отношении народов СССР и Кавказа, в частности [23] анализируются оккупационная политика нацистов, уровень сопротивления народов Кавказа.

Как известно, национал-социализм базировался на захватнических, реваншистских и расистских воззрениях.–Нацисты приравнивали кавказские народы к низшим расам, которые должны были управляться арийцами. Одновременно происходило заигрывание с местными националистами, что можно проследить по агитационным плакатам Третьего рейха, адресованным жителям Кавказа. На одном из них на фоне свастики было написано: «Кавказ будет свободным» На другом плакате значилось: «Народы Кавказа мы несем вам свободу от большевистского ига! Приступайте теперь к работе! Вы будете трудиться для себя и для вашей родины». Немецкий плакат «Кавказ будет свободным». [Электронный ресурс] URL: https://psyfactor.org/lib/D-25.htm (дата обращения: 27.02.23). Немецкий плакат «Народы Кавказа! Мы несем вам освобождение от большевистского ига!» Электронный ресурс] URL: https://topwar.ru/30938-nemeckaya-socialnaya-reklama.html (дата обращения: 27.02.23)]

Как видим, нацисты в годы войны всячески использовали национальные чувства кавказских народов, как и украинцев и белорусов для укрепления своей власти на оккупированных территориях и делали все для стравливания народов.

Важнейшим компонентом, благодаря которому нацисты оправдывали свою стратегию являлась теория геополитики[1], которая вместе с расовой ненавистью нацистов напрямую влияли на формирование стратегии Третьего рейха в отношении народов Кавказа, планирование передела будущих завоеванных территорий. Незадолго до нападения на СССР, в 1940 г., в Германии в разработку вводится генеральный план Ост, в соответствии с которым предусматривалась колонизация территорий СССР и политика геноцида народов России в случае победы Германии. В составлении плана принимали участие Г. Гиммлер, Г. Бакке и А. Гитлер. Один из них - Г. Бакке родился в Батуми в 1896 г., был хорошо знаком с русской и кавказской культурами, местными обычаями и политическими традициями. Он был назван Гитлером будущим руководителем Кавказа. В записке М. Бормана, также принимавшего участие в разработке плана, отмечалось, что ряд кавказских территорий должны были перейти под контроль Рейха в виде концессий [5], а сам Кавказ превращался в федерацию под управлением Рейха с названием – Рейхскомиссариат Кавказ. Теоретики Третьего рейха отказывали народам Кавказа в собственной национальной и культурной автономии, из-за чего и планировали установить марионеточную федерацию под управлением Г. Бакке [2, С.171].

Уже в начале войны против СССР Третий Рейх столкнулся с важнейшей для себя проблемой. Из-за британской блокады в стране не хватало продовольствия для снабжения собственного населения и армии. По оценкам Е. Яковлева, к 1941 г. число людей, живших в Германии и страдавших от недопотребления, достигало 17-18 млн. человек [23, С. 205]. Кавказ был крайне богат различными ресурсами. За 1938 г. урожайность зерновых в колхозах Азербайджана и Грузии достигала 8,4 центнера в год. В Армении данная цифра достигла 8,6 центнеров. Суммарно три кавказские республики СССР давали в год больше зерновых, чем УССР и РСФСР вместе взятые [20, С. 174].

На Кавказе также было много нефти, которая была необходима Германии для ведения боевых действий. Запасы нефти в Грозном и Баку достигали гигантских размеров. Так, за 1939 г. в Баку было добыто более 21 млн т «черного золота», а в Грозном за этот год цифра достигла почти 3 млн т [9]. При этом единственным постоянным источником поставок нефтепродуктов для Германии была в тот период Румыния, которая входила в состав держав Оси, однако румынской нефти не хватало для военной промышленности Германии. Военные операции вермахта на Ближнем Востоке также были провалены. В мае 1941 г. Великобритания занимает Ирак, а позднее советские и британские войска оккупируют Иран, который обладал большой сырьевой базой. Потенциальные союзники Германии с большими запасами нефти были взяты под контроль странами- союзниками. В сложившейся обстановке Германии было просто необходимо завладеть Кавказом. В документах плана «Ольденбург» отмечалось, что Германии необходимо захватить кавказскую нефть и сделать это нужно быстро в процессе превентивной военной операции [10].

В таких условиях руководство Третьего рейха приняло решение о составлении планов разработки ресурсной базы Кавказа и использования завоеванных территорий кавказских республик для выкачивания ресурсов и вывоза их в Германию. А. Розенберг наиболее полно обозначил стратегию нацистов сразу после начала Великой Отечественной войны: «Прокорм немецкого народа вне сомнения стоит во главе угла, если речь идет о немецких требованиях на Востоке. И здесь южные районы и Северный Кавказ найдут резервы для прокорма немецкого народа. Но мы не ви-

[1] Сам термин был введен в научный оборот благодаря Карлу Хаусхоферу, который в 1922 г. основал Немецкий институт геополитики. Хаусхофер переработал на современный лад расистскую концепцию немецкого ученого Ф. Ратцеля, который в конце XIX в. сформулировал понятие «жизненное пространство», под которым понималось состояние постоянной борьбы за территории и ресурсы. Побеждает в этой борьбе сильнейший, а слабые должны либо уступить сильным, либо и вовсе исчезнуть. То есть само определение по сути своей являлось социал-дарвинистским. Такие деятели как Хаусхофер стали рупором нацистской геополитики и обосновывали цели руководства Третьего Рейха. См.подробнее: Хаусхофер К. О геополитике: Работы раз. лет: Границы в их геогр. и полит. значении. Панидеи в геополитике. Статус-кво и обновление мира. М.: Мысль, 2001. 426 с.

дим нашего долга в том, чтобы из этих районов с переизбытком [сельскохозяйственной продукции] кормить также и русский народ. Мы знаем, что это жесткая необходимость, заставляющая забыть о любых чувствах. Без сомнения, окажется необходимой огромная эвакуация, и русский народ ожидают тяжелые годы» [18, С.309]. Фактически, под словом «тяжелые годы» имелся ввиду геноцид русского и кавказских народов, которые лишались бы пропитания на завоеванных территориях и были бы обречены на смерть. Данные тезисы А. Розенберга отразились в документах нацистской Германии. В специальном документе 1941 г., посвященном формированию политики голода на оккупированных территориях. под названием «Записи об итогах сегодняшнего совещания со статс-секретарем о плане Барбаросса» отмечалось: «Войну следует продолжать лишь тогда, когда весь вермахт на третий год войны будет снабжаться продовольствием за счет России» [19, С. 497]. В этом отношении богатый Кавказ играл ключевую роль в планах Германии.

Таким образом, можно сделать вывод, что нацистская Германия имела долгосрочную и краткосрочную стратегию в отношении региона Кавказ. Краткосрочная цель заключалась в овладении регионом и эксплуатации ее ресурсов для ведения эффективных боевых действий на восточном и западном фронтах, обеспечении населения Германии продовольствием в условиях британской блокады. Долгосрочная стратегия заключалась в создании на территории Кавказа Рейхскомиссариата под контролем нацистского наместника Г. Бакке. Вместе с этим, территория Кавказа в любом случае использовалась бы как сырьевая база для Германии, а народы Кавказа как дешевая рабочая сила.

Битва за Кавказ и победа советских войск сорвала планы нацистов. Маршал А.А. Гречко в книге «Битва за Кавказ» писал, что нацисты думали, что СССР не выдержит ударов Германии и сам развалится, а битва за Кавказ для немцев будет настолько молниеносной, насколько высокой будет поддержка местного населения [6, С.22]. Однако, советский народ дал нацистам достойный отпор и одержал достойную победу. Захватнические планы нацистов не были реализованы и Кавказ остался непокоренным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабаев, А. Кавказ в захватнических планах фашистской Германии. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1964.– 42 с.
2. Бабаев, А. Кавказ в геополитике мировых держав в первой половине XX века. Махачкала: Дагестанское кн. изд-во, 2008. –325 с.
3. Безугольный, А.Ю. Горцы Северного Кавказа в Великой Отечественной войне, 1941-1945: проблемы истории, историографии и источниковедения / Н. Ф. Бугай, Е. Ф. Кринко. М.: Центрполиграф, 2012. – 478 с.
4. Безугольный, А.Ю. Этнический аспект комплектования Красной армии в годы Великой Отечественной войны: историко-статистический обзор// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. 2020. Т.19. № 2. – С.298-319.
5. Генеральный План Ост. Документы. [Электронный ресурс]. URL: https://warhistory.livejournal.com/1382282.html (дата обращения: 25.12.2022)
6. Гречко, А.А. Битва за Кавказ. М.: Воениздат 1969. – 424 с.
7. Дашичев, В.И. Банкротство стратегии германского фашизма. М.: Наука, 1973.– 766 с.
8. Жилин, П.А. Как фашистская Германия готовила нападение на Советский Союз. М.: Мысль, 1965. –160 с.
9. Иголкин, А.А. Нефтяная промышленность в годы второй пятилетки: планы и реальность. [Электронный ресурс]. URL: https://www.hist.msu.ru/Labs/Ecohist/OB10/ STAT/Igolkin.html. (дата обращения: 25.12.2022)
10. Косторниченко, В.Н. Нефть в планах наступления на Сталинград и Кавказ (1940-1943 гг) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/neft-v-planah-nastupleniya-germanskoy-armii-na-stalingrad-i-kavkaz-1940-1943-gg/viewer (дата обращения: 25.12.2022)
11. Кринко, Е.Ф. Северо-Западный Кавказ в годы Великой Отечественной войны: Проблемы историографии и источниковедения: автореферат дис. ... доктора исторических наук: 07.00.09 / Рос. гос. соц. ун-т. М., 2004. 38 с.
12. Кульков, Е.Н. 1941-1945 гг : факты и документы / Е. Кульков, М. Мягков, О. Ржешевский. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2011. – 492 с.
13. Мельников, Д.Е. Империя смерти: Аппарат насилия в нацистской Германии, 1933-1945. М.: Политиздат, 1989.– 413 с.
14. Мягков, М.Ю. Вся правда о Великой войне. / Олег Ржешевский, Евгений Кульков. М.: Алгоритм, 2015. – 253 с.
15. Нюрнбергский процесс: сборник материалов: в 8-ми томах. М.: Юридическая литература, 1987-1999.
16. Откровения и признания: Нацист. верхушка о войне "третьего рейха" против СССР: Секрет. речи. Дневники. Воспоминания. Пер. с нем. / Сост., пер. [и авт. предисл.] Г. Я. Рудой. М.: Изд. центр "Терра", 1996. – 566 с.
17. Пленков, О.Ю. Третий рейх. Нацистское государство. СПб.: Нева, 2004. – 478 с.

18. Розенберг, А. Политический дневник. М.: Родина, 2019. – 446 с.
19. СС в действии: Док. о преступлениях СС. М.: Светотон, 2000. – С. 497
20. Сельское хозяйство Союза ССР (Статистический справочник). М.: Госпланиздат, 1939. – 308 с.
21. Солонин, М. Фальшивая история Великой войны. М.: Яуза, 2008. – 316 с.
22. Хаусхофер, К. О геополитике: Работы раз. лет: Границы в их геогр. и полит. значении. Панидеи в геополитике. Статус-кво и обновление мира. М.: Мысль, 2001. – 426 с.
23. Яковлев, Е.В. Война на уничтожение: Третий рейх и геноцид советского народа. СПБ.: Питер, 2022. – 479 с.

М.Н. Потёмкина, Ю.Н. Храмшина

СТРОИТЕЛЬСТВО ТРАМВАЙНЫХ ЛИНИЙ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ НА ПРИМЕРЕ ТРАМВАЙНОЙ ЛИНИИ ЧЕЛЯБИНСК-КОПЕЙСК

Аннотация. В статье представлены основные вехи в истории трамвайной линии Челябинск-Копейск с 1943 г. по 1976 г. Акцент сделан на развитии трамвайной инфраструктуры в годы Великой Отечественной войны и результатам проверок, произведенных на линии в 1950 г. и 1953 гг.

***Ключевые слова*:** Великая Отечественная война, транспортная инфраструктура, трамвай, Челябинская область, Копейск

M. N.Potemkina, J. N. Khramshina

CONSTRUCTION OF TRAMS DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR ON THE EXAMPLE OF THE CHELYABINSK-KOPEYSK TRAMS

Abstract. The article presents the main milestones in the history of the Chelyabinsk-Kopeysk tram line from 1943 to 1976. The main focus is on the development of the tram infrastructure during the Great Patriotic War and the results of inspections carried out on the line in 1950 and 1953.

Key words: Great Patriotic War, transport infrastructure, tram, Chelyabinsk region, Kopeysk

В годы Великой Отечественной войны значение трамвайной инфраструктуры как средства перевозки рабочих до предприятий и доставки грузов усилилось в тыловых районов РСФСР, ставших базой снабжения фронта. Это вызвало к жизни строительство новых трамвайных линий, одной из которых стала линия Челябинск-Копейск. Город Копейск расположен примерно в 20 км к юго-востоку от Челябинска. Однопутная трамвайная линия по маршруту № 13 «Челябинск-Копейск» строилась в два этапа с 1943 по 1945 гг. и с 1948 по 1949 гг. и была открыта 5 ноября 1949 г.[11, 137]. С другой стороны, трамвайное хозяйство многих периферийных городов РСФСР, ,, находилось в тяжелом материально-техническом положении ещё в 1940 г. В этой связи примечателен первый этап строительства однопутной трамвайной линии Челябинск-Копейск, который пришелся на 1943 – 1945 гг.

Проблема строительства трамвайной инфраструктуры в годы Великой Отечественной войны в тыловых районах РСФСР редко становилась темой отдельного исследования. Как правило, исследователи трамвая включали вопросы строительства трамвайных линий в общую панораму развития трамвая [19, 23]. Например, К.И. Рапохин со ссылкой на издание 1987 г. «Жилищно-бытовые условия рабочих и служащих в годы Великой Отечественной войны (1941-1945)», указал на увеличение протяженности трамвайных путей Челябинска к 1945 г. до 10 км и строительство 3,7 км троллейбусной линии [17]. По оценке Н.М. Семёнова, Челябинск испытывал серьезные трудности с доставкой топлива жилым домам, госпиталям, школам, так как передал «едва ли не

весь» автомобильный и гужевой транспорт действующей армии и военной промышленности, что и послужило одной из причин проектировки и строительства трамвайной линии Челябинск-Копейск [20, 27]. Эпизодическое упоминание о линии Челябинск-Копейск содержится и в издании «Челябинский трамвай; Челябинский троллейбус» [22], снабженном большим корпусом фотографий. Большой вклад в изучении трамвая в Копейске внёс С.А. Тархов, который посвятил этой теме несколько статей[2]. В целом тема строительства новых трамвайных линий в годы Великой Отечественной войны продолжает оставаться малоизученной, что дает основание для детального анализа одного из таких строительств. Данное исследование основано на материалах Государственного архива Российской Федерации, Объединенного государственного архива Челябинской области, представленных преимущественного актами проверок, приказами, справками.

В основе целеполагания строительства трамвайной линии Челябинск-Копейск лежали сугубо экономические мотивы, связанные с вопросами логистики и снабжения. В 1943 г. в одном из обращений Госплана при Совете народных комиссаров СССР (СНК СССР)[3] к Народному комиссариату коммунального хозяйства РСФСР (НККХ РСФСР) значилось: «Расположение построенных и вновь строящихся заводов выдвигает экономически целесообразным строительство трамвая Челябинск-Копейск, который представляет более усовершенствованные средства сообщения трудящихся этих заводов и г. Копейска с г. Челябинском. Кроме того улучшит грузоперевозки между Челябинском, Копейском и этими предприятиями» [10, 11]. Ввод в эксплуатацию трамвайной линии Челябинск-Копейск должен был устранить затруднения в снабжении топливом Челябинска, которые были следствием отдаленности района угольной добычи и ограниченности транспортных средств [5, 2].

Предполагаемые цели и условия эксплуатации трамвайной линии определили её особенности, которые позже зафиксировало Управление по делам архитектуры при Совете Министров РСФСР, охарактеризовавшее трамвайную линию Челябинск-Копейск как «линию особого рода» – «междугородней электрической железной дорогой с малоинтенсивным движением и легким поездным составом... Рельсовый путь на всем своем протяжении, за небольшим исключением, представлял собою железнодорожное полотно, типа поездного железнодорожного пути с минимально возможной для железнодорожного полотна нагрузкой» [2, 20]. Вероятно, перечисленные особенности трамвайной линии Челябинск-Копейск, а также специфика планирования и строительства в военное время позволяли проектной организации при принятии основных конструктивных решений отклониться от части нормативов, предусмотренных в технических условиях на проектирование обычных городских трамвайных путей с интенсивным движением транспорта. Если судить по заключению Управления по делам архитектуры при Совете Министров РСФСР, сделанном по вопросу реконструкции трамвайной линии Челябинск – Копейск в 1953 г., то в перечень возможных отклонений могли входить: уменьшение толщины балластного слоя до 20 см; применение местных шлаков в качестве засыпки балластной призмы, так как засыпка щебня считалась избыточной; уменьшение количества шпал до 1440 шт. на 1 км.; применение рельс облегченного типа [2, 17,19].

Условия военного времени и особенности советской экономической модели определили и очередность объектов строительства. В приоритете было строительство трамвайных путей, поэтому проектом первой очереди не предусматривались строительство депо и путепровода через Южный обход Южно-Уральской железной дороги [7, 52, 184], решение о строительстве этих объектов принимались в послевоенное время. Так, Транспортный отдел Челябинского горкома ВКП (б) закладывал строительство депо в районе Копейске на Четвертый пятилетний план [13, 8]. Открытие трамвайного депо в Копейске состоялось в 1950 г. В депо имелось временное осмотровое помещение с одной канавой. Подстанция копейского участка с одним ртутным выпрямителем располагалась на территории завода № 114 [11, 137].

[2] Например: Тархов С.А. Копейский трамвай // Вестник ГЭТ России. 2003 № 6; Тархов С.А. Копейский трамвай // Пантограф, № 1. 2004, с. 16-17; Тархов С.А. Копейский трамвай // Пантограф, № 2, 2004, с. 15-16

[3] 15 марта 1946 г. СНК СССР был преобразован в Совет Министров СССР, наркоматы – в министерства.

Проект трамвайной линии Челябинск-Копейск был составлен трестом Дортранспроект НККХ РСФСР и утвержден НККХ в 1943 г. Осуществлять строительство начал Исполком Челябинского областного Совета депутатов трудящихся при участии ряда предприятий и организаций: Наркомстроя (ОСМЧ-8 и ОСМЧ-22), Наркомэлектротстанций (строительство ТЭЦ), НКПО (20-е Строительное управление) и других наркоматов, при широком использовании городского населения и ряда мелких предприятий [5, 2] с привлечением предприятий, общественных организаций и трудящихся города, предприятий комбината Челябинскуголь и других [7, 234, 234 об.].

Перед строительством необходимо было решить вопрос о выведении из использования территории, подлежащей под проведение трамвайной линии. В этой связи Исполнительный комитет Челябинского областного Совета депутатов трудящихся 1 июля 1943 г. принял решение о компенсации владельцам индивидуальных огородов, занятых строящейся трамвайной линией Челябинск-Копейск, новыми огородами. Так как строящаяся трамвайная линия проходила по индивидуальным огородам рабочих Ленинского района с посаженным картофелем на площади 7,42 гектара. Компенсация происходила за счет передачи площади 7,42 га огородов Митрофановского совхоза, занятых картофелем, непосредственно прилегающей к землям Ленинского района. Компенсация Митрофановскому совхозу должна была производиться управлением строительства трамвайной линии Челябинск-Копейск. В свою очередь, в Совнарком РСФСР было направлено прошение об исключении из плана посевов по Митрофановскому совхозу 7,42 га и соответственно снизить план сдачи совхозом картофеля [14, 8].

Финансирование строительства трамвайной линии Челябинск-Копейск, согласно распоряжению СНК РСФСР № 901-р от 8 июня 1943 г., осуществлялось Цемкомбанком и должно было производиться на основе проекта работ от Дортранспроекта (одна из структур НККХ) при учёте сметно-финансового расчёта Челябинского Облисполкома [3, 5]. Подготовка к строительству производили НККХ РСФСР, Центральный банк коммунального хозяйства и жилищного строительства, Госплан РСФСР и Челябинский облисполком [3, 1]. Строительство осуществлялось без фондов на материалы и оборудование, ввиду чего использовались бывшие в употреблении и разнокалиберные рельсы, непропитанные шпалы и другие материалы, изысканные привлеченными к строительству предприятиями [7, 234, 234 об.].

Согласно докладным запискам работников Городского комитета ВКПб, Районного комитета ВКПб о выполнении постановлений бюро Областного комитета ВКПб и Пленума Городского комитета ВКПб о работе городского трамвая и троллейбуса на конец 1944 г., степень выполнения земляных работ на первом, втором, третьем участках строительства варьировалась от 60 % до 80 %, Примечательно, несмотря на общий дефицит рельс и шпал в Челябинской области, строительство было обеспечено шпалами полностью, а рельсами – от 70 % до 100 % по участкам [12, 50]. Такая ситуация со снабжением может являться показателем значимости вопросов строительства инфраструктурных объектов, решавших проблемы доставки грузов и рабочих, по сравнению с решением текущих проблем трамвайного хозяйства. Рельсы для строительства поставлялись с базы Вторчермета, а шпалы - с базы Главлесозбыта. Основная проблема строительства трамвайной линии лежала в плоскости обеспечения рабочей силой. Например, работы на третьем участке строительства были приостановлены из-за отсутствия рабочей силы, на что ссылалась ОСМЧ-8. Были осуществлены черновые работы по сооружению земляного полотна, укладка шпал и рельс, за исключением пересечений с железнодорожными путями [7, 234].

К февралю 1945 г. было построено 9,3 км. из запланированных 14,9 км., проведена заготовка материалов и оборудования для тяговой подстанции. Материалы для укладки путей изыскивались силами городских и областных властей. Для окончания строительства трамвайной линии и своевременного ввода в эксплуатацию не хватало 600 тонн рельс и 15 тыс. штук шпал [5, 2], при этом в НККХ отсутствовали фонды для выделения названных ресурсов. В итоге в феврале 1945 г. Челябинский обком ВКП(б) возложил руководство строительством трамвайной линии Челябинск – Копейск на Челябинский Городской совет, а технический надзор - на Трамвайно-троллейбусный трест Челябинска. Такая ситуация обязывала заместителя начальника строительства трамвайной линии Челябинск-Копейск в пятидневный срок передать трамвайному тресту техническую доку-

ментацию все материальные ценности [15, 109]. Так была осуществлена ликвидация специально созданной организации – Управления строительством трамвая [16, 15] и произведена передача функций к постоянно действующим структурам в системе местного управления. Однако в принявшем ответственность за строительство Челябинском трамвайно-троллейбусном тресте наблюдалась частая смена руководящих кадров, что, вероятно, сказалось на преемственности в делах строительства и последовательности в работе. Так, по подсчетам Министерства жилищно-коммунального хозяйства РСФСР с 1941 г. по ноябрь 1947 г. в Челябинском трамвайно-троллейбусном тресте было сменено 7 начальников и 6 главных инженеров [6, 402 об.]. По мнению Министерства Государственного контроля РСФСР, при осуществлении строительства трамвайной линии Челябинск-Копейск имело место недоброкачественное выполнение работ, приведшее к наличию большого брака [4, 12]. В ноябре 1947 г. министр коммунального хозяйства РСФСР В.И. Говорков обратился с просьбой к министру государственного контроля РСФСР Н.М. Васильеву. В.И. Говорков просил дать указание на проведение проверки «обстоятельства преступного ведения строительства трамвайной линии «Челябинск-Копейск» в Челябинске с установлением конкретных виновников для привлечения их к судебной ответственности» [6, 400].

В 1945 г. строительство линии было поставлено на консервацию, которая длилась до июня месяца 1948 г. В это время линия не охранялась, что привело к частичному расхищению и разрушению линии. В 1948 г. по решению Челябинского облисполкома возобновили работы по строительству линии, для чего при Облисполкоме создано Управление строительством, которое осуществляло надзор за строительством, осуществляемым трестом Челябстрой Минграждансторой, конторой благоустройства Копейска, субподрядчиками. Начался второй этап строительства.

На втором этапе строительства работы проводились по документации, утвержденной в 1943 г. При этом строителями был допущен ряд просчетов, оказавших влияние на дальнейшее состояние линии. При возобновлении строительства не была произведена инвентаризация строительства, не был определен объем бросовых работ, не пересмотрена техническая документация [7, 234].

В соответствии с приказом Министра коммунального хозяйства РСФСР от 28 июля 1949 г. № 848, решением исполнительного комитета Челябинского областного Совета депутатов трудящихся от 21 сентября 1949 г. № 1050 и распоряжением исполнительного комитета Челябинского городского Совета депутатов трудящихся от 5 ноября 1949 г. № 452 во временную эксплуатацию 29 сентября был сдан копейский участок трамвайной линии Челябинск – Копейск, а 11 ноября 1949 г. – Челябинский участок. Приемка линии осуществлена с рядом дефектов [9, 32, 35]. Министерская комиссия, не приняв линию в постоянную эксплуатацию, разрешила её временную эксплуатацию при условии немедленного устранения незавершенных работ [8, 201]. Поэтому Челябинское трамвайно-троллейбусное управление и Копейское управление трамваем продолжали эксплуатировать линию при наличии обнаруженных дефектов [9, 32]. Однако ввиду отсутствия лимита на присоединение трансформаторной мощности, с января 1950 г. до 4 мая 1950 г. линия не эксплуатировалась. 30 апреля 1950 г. тяговая подстанция Копейска присоединена к сети Челябэнерго [7, 10, 234].

Для ликвидации обнаруженных при приёмке линии дефектов ответственным организациям не хватало материальных средств и квалифицированных кадров. Депутат от Челябинской области М.А. Перцев на заседании Верховного Совета РСФСР 2-го созыва в июле 1950 г. отмечал, что Челябинской области требовалась «более реальная помощь со стороны Министерства коммунального хозяйства РСФСР и действенный контроль за строительством» нового водопровода, канализации и трамвайных линий в городах Копейске, Коркино и ряде других [18, 158].

В соответствии с распоряжение совета Министров СССР от 30 октября 1950 г. за №17644-р Министерство коммунального хозяйства РСФСР предоставило Управлению по делам архитектуры при Совете Министров РСФСР технический проект на достройку трамвайной линии Челябинск-Копейск. В свою очередь, Управление по делам архитектуры, рассмотрев указанную техдокументацию, предъявило ряд требований, основными из которых были: выявить объемы бросовых работ при строительстве трамвайной линии Челябинск-Копейск, выделить из технического проекта достройки трамвайной линии строительства путепровода на пересечении с Чуриловской железной

дорожной веткой в отдельный титул [2, 29]. Строительство путепровода в 1950 г. не производилось, вследствие того что техническая документация, составленная в 1942 г. в условиях военного времени, оказалась непригодной. По мнению председателя Челябинского облисполкома Г. Бездомова, высказанного в письме Председателю Совета министров РСФСР от 1950 г. на составление новой документации «не было выделено лимита» [4, 28]

В 1951 г. Гипрокоммундортранс разработал новый проект путепровода [1, 197]. 30 апреля 1953 г. проект и смета на 2 367 900 руб. были утверждены распоряжением Совета Министров РСФСР № 2046-р [2, 29]. При этом на строительство путепровода выделили 2 470 000 рублей. В 1954 г. из этих средств освоили только 113 800 рублей. За четыре года с момента принятия решения о строительстве путепровод он так и не был построен. Ответственными за это были признаны директор Управления копейского трамвая И.Н. Игонин и заведующий Челябинским областным отделом коммунального хозяйства С.Т. Самаховец [1,197].

В 1953 г. была создана комиссия в составе членов Исполнительного комитета Челябинского областного и городского Советов трудящихся для определения стоимости бросовых работ при строительстве трамвайной линии Челябинск-Копейска в сумме 2 294 000 руб. [2, 29]. 7 июля 1953 г. Челябинский облисполком обратился к Председателю Совета Министров РСФСР А.М. Пузанову с просьбой о списании затрат по бросовым работам, об ускорении утверждения технического проекта и сметы к нему по строительству этой линии, ввиду необходимости окончания работ по строительству трамвайной линии Челябинск-Копейск [2, 29-30]. Данное обращение стимулировало серию проверок на строительстве трамвайной линии. Министерская комиссия посчитала, что в Челябинске «не разобрались с сутью вопроса и по факту не было необходимости в бросовых работах по линии, а есть необходимость в ремонте ввиду износа» [9, 35]. Вероятно, ремонтные работы были произведены, так как линию продолжали эксплуатировать до 1976 г.

В итоге в ходе строительных работ, производившихся с перерывали с 1943 г. по 1949 гг., была построена одноколейная линия с 10 разъездами длиной 14, 67 км., участок от Чуриловской железной дороги вдоль Копейского шоссе и по Пионерской улице протяженностью 6,8 км. Протяженность одиночного эксплуатационного пути большую часть времени существования составляла 7,2 км., а к 1970 г. сократилась до 6 км. С 1949 г. по 1960 г. на линии эксплуатировалось шесть вагонов [11, 137]. Обслуживание трамвайной линии в разные периоды времени осуществляли Челябинское трамвайно-троллейбусное управление и Копейское управление трамваем. Бригада водителей жила в Копейске, поэтому утром движение трамваев начиналось оттуда [22]. В феврале 1976 г. маршрут по трамвайной линии Челябинск-Копейск был закрыт [11, 137], что, по мнению С. А. Тархова и Д.В. Заяц, произошло, ввиду экономической невыгодности линии [21], ещё одной причиной могло служить развитие автобусного сообщения между городами[4].

Таким образом, анализ архивных материалов о строительстве трамвайной линии Челябинск-Копейск в 1943 – 1945 гг. показал, что в годы Великой Отечественной войны в первую очередь осуществлялось строительство путей, во вторую очередь – линейных объектов и обслуживающей инфраструктуры. Проектирование линии производилось без учета стратегического планирования и перспектив развития трамвайного и железнодорожного транспорта, демографических и экономических факторов. Материальное снабжение строительства линии в годы Великой Отечественной войны осуществлялось за счет ресурсов областной и городской власти, следствием чего стало использование бывших в употреблении материалов при строительстве новой линии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипин, Н. А. Случай на Копейском шоссе: дело из "особой папки" бюро Челябинского обкома КПСС / Н. А. Антипин // XXII Бирюковские чтения : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск-Сатка, 24–29 марта 2017 года / Составитель И.А. Новиков. Под общей редакцией Т.А. Чумаченко. – Челябинск-Сатка: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. – С. 194-199
2. ГАРФ. – Ф. А-150. – Оп. 3. – Д. 1224. – 31 л.
3. ГАРФ. – Ф. А-259. – Оп. 4. – Д. 1708. – 5 л.

[4] Вырезка из газеты Вечерний Челябинск [Ляпустин А. Междугородний трамвай Вечерний Челябинск. 24 февраля. 1969] Альбом Городские газеты о водителях трамваев и троллейбусов // Музей Трудовой славы ООО «ЧелябГЭТ»

4. ГАРФ. – Ф. А-259. – Оп. 6. – Д. 6932. – 155 л.
5. ГАРФ. – Ф. А-314. – Оп. 1. – Д. 700. – 34 л.
6. ГАРФ. – Ф А-314. – Оп 2. – Д. 1207. – 459 л.
7. ГАРФ. – Ф. А-314. – Оп. 2. – Д. 5814. – 330 л
8. ГАРФ. – Ф.А-314. – Оп.2. – Д. 5815. – 476 л.
9. ГАРФ. – Ф. А-339. – Оп. 1. – Д. 7684. – 43 л
10. ГАРФ. – Ф. А-804. – Оп 9. – Д. 90. – 55 л.
11. Городской электрический транспорт в России, СССР и Российской Федерации : география, история, статистика : энциклопедический справочник / Международная ассоц. предприятий городского электрического трансп. ; [отв. исполн. : С. А. Тархов и др.] ; под общ. ред. Ю. М. Коссого. - Нижний Новгород : Штрих-Н, 2007. - 367 с.
12. Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). – Ф. П- 92. – Оп. 5. – Д. 251. – 57 Л.
13. ОГАЧО. – Ф. П-92. – Оп. 6. – Д. 73. – 33 л.
14. ОГАЧО. – Ф. Р-274. – Оп. 3. – Д. 1577. – 148 л.
15. ОГАЧО. – Ф.П-288. – Оп. 8. – Д. 95. – 151 л.
16. ОГАЧО. – Ф. П-288. – Оп. 9. – Д.18. – 188 л.
17. Рапохин, К. И. Города Челябинской области в условиях Великой Отечественной войны (1941-1945 годы) // Вестник ЧелГУ. – 2011. – №9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/goroda-chelyabinskoy-oblasti-v-usloviyah-velikoy-otechestvennoy-voyny-1941-1945-gody (дата обращения: 05.02.2023).
18. РСФСР. Верховный Совет. Созыв. Сессия (2; 4). Заседания Верховного Совета РСФСР 2-го созыва. Четвертая сессия (4-7 июля 1950 г.) [Текст] : Стеногр. отчет. - [Москва] : Верховный Совет РСФСР, 1950 (тип. "Известий"). - 228 с.
19. Рубин, В. А. Городской общественный транспорт на Южном Урале в 1941 1945 гг // Вестник ОГУ. – 2006. – №13 (63). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gorodskoy-obschestvennyy-transport-na-yuzhnom-urale-v-1941-1945-gg (дата обращения: 23.11.2023).
20. Семенов, Н. М.. Развитие современного транспорта в городах Урала и Сибири, 1923-2007 [Текст] / Российская акад. наук, Ин-т истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова РАН. – М.: ИИЕТ РАН, 2009. - 117 с.
21. Тархов, С. А., Заяц, Д. В. Электротранспорт в городах бывшего СССР // География. - № 23. 2001. – URL: https://geo.1sept.ru/article.php?ID=200102304&ysclid=le1f2vlkjm503007971 (дата обращения: 05.11.2023).
22. Челябинский трамвай [Текст] ; Челябинский троллейбус / Егор Казакаков, Михаил Смирнов. - Челябинск : Элефант, 2013. - [74], [70] с.
23. Potemkina, M., Gryaznov, M., Pashkovskaya, T. Public transport and soviet industrialisation: the tram service in the socialist city of magnitogorsk (USSR) // Industrial Archaeology Review. 2021. T. 43. № 1. C. 65-74.

Е.В. Прокофьева, А.Е. Фастовецкий

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В ЭПОХУ НЭПА

Аннотация. В статье проанализированы основные тенденции в развитии художественной культуры в эпоху нэпа в контексте внутриполитического курса советского государства, показаны основные направления работы большевиков в культурной сфере.

Ключевые слова: Архитектура, большевики, власть, живопись, идеология, кинематограф, культурная революция, литература, музыка, партия, печать, пропаганда, театр.

E. V. Prokofeva, A.E. Fastovetsky

ART CULTURE IN THE NEPA

Abstract. The article analyzes the main trends in the development of artistic culture in the era of NEP in the context of the internal political course of the Soviet state, shows the main directions of the Bolsheviks' work in the cultural sphere.

Key words: Architecture, Bolsheviks, power, painting, ideology, cinema, cultural revolution, literature, music, party, print, propaganda, theater.

Современный мир, являющийся сложной, многогранной системой, постоянно меняется, и для анализа всех этих метаморфоз в настоящем, нужно знать историческое прошлое своей страны и цивилизации в целом. Понимание ценностных ориентиров, влияющих на деятельность людей, народов и целых государств, актуализирует изучение процессов, протекающих в культурном поле истории. В частности, изучение культуры в эпоху нэпа позволяет сформировать более полное представление о причинах воздействия большевистского руководства на культурную сферу всего периода советской истории, а также отчасти понять современное культурное пространство и возможные пути его развития.

Придя к власти в октябре 1917 г., большевики сразу же определились с культурной политикой. Было принято решение о централизации управления в сфере культуры. Следует отметить, что создание новой культуры осложнялось нестабильной политической ситуацией в стране, что в какой-то мере замедляло процессы культурного строительства. Тем не менее, процесс «культурной революции» был запущен, однако объявлен он был только в 1923 г. Более четкий план этого процесса воплощался в ходе непосредственного выполнения задач культурного строительства.

Идеологи большевистской партии утверждали, что абсолютно любая культура носит классовый характер. В.И. Ленин настаивал на идее преемственности культурного развития человечества. Он считал, что «советская культура должна быть закономерным продолжением развития запасов знаний, выработанных человечеством под гнетом феодального и капиталистического строя». Размышляя о культурном развитии, лидер большевиков говорил о том, что «новая культура должна вобрать в себя все демократические элементы старой, преодолевая при этом реакционные элементы, и она будет отличаться тем, что достижения, некогда доступные немногим, станут общенародными». Он поддерживал классовый подход относительно развития культуры и выступал «против абсурдизации пролеткультом классовой политики в области культурного строительства» [24]. «Не выдумка новой пролеткультуры, а развитие лучших образцов, традиций, результатов существующей культуры, с точки зрения миросозерцания марксизма, и условий жизни и борьбы пролетариата в эпоху его диктатуры» [13].

Для развития культуры в новых исторических реалиях большевики предпринимали немало усилий, которые формировали видение общего коммунистического будущего. Так, в ноябре 1917 г. при государственной комиссии по просвещению был создан Отдел искусств, в котором решались вопросы по оказанию различного вида помощи поэтам, художникам и другим деятелям искусства. Деятельность данного отдела была подконтрольна художникам так называемого «левого» направления, представители которого были сторонниками художественной промышленности и выступали за ее создание. 12 апреля 1918 г. был принят декрет СНК «О памятниках республики» [10]. В документе речь шла о замене старых дореволюционных памятников на новые, прославляющие уже деятелей социалистической революции. Немало внимания власти уделили и развитию музыки. Так, 12 июля 1918 г. СНК был издан декрет «О Московской и Петроградской консерваториях» [9], в котором говорилось о «государственном музыкальном строительстве». Большой и Мариинский театры, консерватории, Синодальное училище, Придворный оркестр (Государственный симфонический), нотные издательства, а также фабрики музыкальных инструментов переходили в ведение государства.

Литература и печать были не менее важными направлениями в идеологической работе с населением. В частности, декретом СНК о печати (27 октября 1917 г.) были закрыты все периодические издания, призывающие к неповиновению советскому руководству [6]. А в конце декабря 1918 г. ВЦИК издал декрет о создании Государственного издательства [7], в задачи которого входило решение непосредственно проблем издания литературы, налаживания выпуска массового издания русских классиков, массовой учебной литературы. Советское руководство проделало огромную работу по превращению издательств в инструмент распространения коммунистических идей. В течение последующих лет были национализированы более тысячи бумажных фабрик, типографий и др. Частные же издательства со временем были вытеснены государственными, партийными, ведомственными, а также профсоюзными.

Широкое распространение тогда получили новые библиографические журналы системы потребительской кооперации [16]. В 1918 г. стали выпускаться «Известия и труды Центросоюза», «Книжник: известия Центрального книжного склада ВЦСПО» и др.

Театральное искусство также претерпевает изменения, связанные с идеологизацией культурного процесса в стране. Следует отметить, что в данный период было открыто огромное количество театров и разных студий. В 1918 г. в Москве уже работало 45 профессиональных театров. При Театральном отделении Наркомата просвещения в том же году была создана Репертуарная секция, которая служила средством контроля за театральным репертуаром. В ней в разное время работали К. И. Чуковский, А. А. Блок, В. Э. Мейерхольд. В этот же период был основан и Большой драматический театр под руководством А. А. Блока. Более того, декретом СНК от 26 августа 1918 г. «Об объединении театрального дела» предусматривалась национализация театра, что послужило началом превращения театра в один из инструментов пропагандистской работы большевиков [8].

Важную роль в пропагандистской работе советской власти играл и кинематограф. «О переходе фотографической и кинематографической торговли и промышленности в ведение Народного комиссариата по просвещению» – декрет СНК, изданный 27 августа 1919 г., предусматривал законной национализацию кинематографа [20]**.** Его деятельность в дальнейшем была направлена на создание агитфильмов, кинохроники, а также художественных картин, пропагандирующих социалистические идеи. В 1918–1920 гг. было выпущено более 200 специальных и хроникальных кинолент («На Красном фронте», «Петроград на страже революции» и др.). Интерес представляют специфические формы их распространения: агитпоезда и агитпароходы (в указанный период руководство Отдела агитпартпоездов организовало более 20 рейсов). Контроль за развитием киноискусства с 1920 г. осуществлял Отдел агитации и пропаганды при ЦК РКП (б).

Таким образом, после Октября 1917 г. одной из первоочередных задач большевики поставили коренное изменение культурной политики в стране. На фоне тяжелой ситуации внутри страны создавалась «новая культура», которая постепенно вставала на рельсы пропаганды большевистских идей. Для этого советское правительство издавало декреты, в которых провозглашались намеченные партией изменения. Различные сферы культуры брались большевиками под жесткий контроль. Последующие изменения в области культуры нельзя назвать линейными. Они складывались в многогранный процесс, который происходил взаимосвязано с процессом переустройством внутренней политики большевиков.

Изменения в духовной сфере имели свое продолжение в рамках определенного руководством страны плана «культурной революции» на 1923 г. Данное понятие появилось еще в ходе Октябрьской революции 1917 г. и обозначало коренные изменения в социально-экономическом укладе, общественном управлении, а также политической системе государства, которые должны были отражаться в новой морали и повседневности каждого человека. Основная суть такой революции заключалась «в приобщении масс трудящегося населения к управлению хозяйственной и общественной жизнью станы, а также в широком развитии социального творчества» [23].

«Культурная революция», в соответствии со взглядами большевистского руководства, означала переворот в области культуры, основой рождения и воспитания «нового человека», а также фундаментом для построения социалистического общества, т.к. в сфере культурного строительства перед партией стояли задачи построения новой социалистической культуры. Безусловно, данный термин носил политизированный характер. Революция подразумевает под собой полное уничтожение старого и построение на его месте нового, но культура не может быть создана с чистого листа. Изменения происходят постепенно, ее предыдущие достижения не могут игнорироваться при дальнейшем развитии [12]. Революцией изменения в области культурного строительства были названы для соответствия идеологическому плану советского правительства.

Взятый партией курс на новую экономическую политику в 1921 г. не мог не отразиться на дальнейшем развитии и художественной культуры. Сделанный большевиками «шаг назад», заключающийся в возвращении к некоторым элементам рыночной экономики, оказывал влияние на процесс культурного строительства в различных его направлениях. Благодаря частичной демокра-

тизации различных сфер общественной жизни, в первой половине 1920-х гг. стали появляться частные культурные учреждения, что казалось невозможным еще в 1917–1920 гг. Так, к 1923 г. в Москве и Петрограде было создано множество частных издательств, музыкальных, драматических театров и др. Было создано большое количество объединений и групп, принадлежавших различным культурным направлениям, в которых собирались деятели культуры со схожими материальными и творческими интересами.

Работа советского руководства в культурной сфере также была направлена на массовое создание учреждений культуры, в частности: дворцов и домов культуры, парков культуры и отдыха, а также домов народного творчества. В этот период была создана сеть народных театров и клубов, в которых широко распространилось явление «художественной самодеятельности». Изменениям подверглись и общественные организации. Например, были расширены ассоциации журналистов, писателей и художников.

Одновременно с изменением экономического курса советского государства в начале 1920-х гг. можно говорить и о появлении так называемого «равновесия» в развитии культуры, которое, в свою очередь, характеризовалось «культурным плюрализмом» [1], существующим в рамках плана социалистического строительства и условиях диктатуры пролетариата. Так, в первой половине десятилетия между пролетариатом и представителями других классов в культурной сфере осуществлялся соревновательный принцип. Создатели «пролетарской культуры» и представители иных художественных направлений в рамках принципа «культурного плюрализма» создавали основу для дальнейшего развития советской культуры, а также разнообразие культурных форм.

С другой стороны, в эпоху нэпа продолжился процесс идеологизации культуры. Главным идеологическим органом управления культурной сферой стал Отдел агитации и пропаганды при ЦК РКП (б). Несмотря на широкое распространение разных стилистических форм в различных культурных направлениях, государством устанавливается единая идеологическая установка. Именно в этот период происходит полное изменение идейного содержания произведений различных направлений культуры, в частности: художественной литературы, публицистики, живописи, архитектуры, скульптуры, музыки, театра и кино. Деятели культуры, которые поддерживали советскую власть, в своем творчестве транслировали идеи воспитания «нового человека». «Политика партии в данной сфере была направлена на идеологизацию культуры и превращение ее в инструмент социалистического строительства» [1]. Таким образом, в начальный период нэпа можно проследить противоречивые тенденции в развитии различных направлений художественной культуры. Определенная свобода в организационной и творческой деятельности представителей культурной сферы сосуществовала с постепенным превращением партийного контроля в данной области в полноценный диктат власти к концу десятилетия.

Перейдем к более подробному рассмотрению процесса развития различных отраслей художественной культуры в нэповский период. Рассмотрим происходившие изменения в литературе, живописи, архитектуре, музыке, театре и кинематографе.

В данную эпоху в развитии разных культурных направлений происходит множество метаморфоз, включающих в себя развитие старых и появление новых стилистических форм, выразительных средств и жанров. Создается большое число групп и объединений, что позволяло трудиться бок о бок авторам с общими творческими взглядами и интересами. Процесс развития литературы, как и других направлений художественной культуры в эпоху нэпа, можно разделить на два периода. В первой половине нэповской эпохи прослеживается относительная свобода и соревновательная атмосфера между творческими объединениями, во второй же половине начинается процесс унификации культуры, взятый под контроль партией. Но такое разделение можно считать весьма условным, т.к. советское руководство изначально планировало превратить культуру в идеологический инструмент, что следует из первых шагов руководства страны в области культурного строительства.

Временное отхождение от прежних планов большевиков в годы нэпа стало причиной распространения в начале эпохи культурного «плюрализма», который к середине 1920-х гг. постепенно стал исчезать. Контроль же над художественной культурой не прекращался в течение всего

десятилетия. Так, в 1922 г. был создан Главлит, который был ответственен за осуществление контроля над литературным творчеством [13]. Но в этих условиях художественный уровень и содержание литературных произведений не обеднело. Следовательно, в начале 1920-х гг. в литературе и поэзии присутствовало множество различных стилистических форм. Темы, поднимаемые в тех или иных произведениях, также были богаты на разнообразие.

Различались и творческие взгляды писателей и поэтов, в соответствии с которыми создавались разные объединения и группы. Так, прозаики К. А. Федин, В. А. Каверин, М. М. Зощенко, Н. Н. Никитин, В. В. Иванов и др. в 1921 г. объединились в литературную группу «Серапионовы братья» для поиска художественной формы, которая отразила бы в себе дух послереволюционного времени [3]. Другая литературная группа «Перевал», созданная в 1923 г. при журнале «Красная новь», в которую входили такие писатели и поэты, как: А. Веселый, М. М. Пришвин, И. И. Катаев, П. А. Павленко, А. Г. Малышкин, Д. Б. Кедрин, а основным теоретиком являлся А. К. Воронской, выступала за «искренность творчества» и преемственность традиций развития русской и мировой литературы [9]. Следует отметить, что в начале 1920-х гг., вышедшие из Пролеткульта писатели, такие как: С. А. Обрадович, М. П. Герасимов, В. Д. Александровский, Г. А. Санников, а также Н. Г. Полетаев, создали литературное объединение «Кузница». Писатели данного объединения развивали идеи пролетарской культуры, а также, что примечательно, критиковали нэп как явление, т.к. данная политика, по их мнению, была отхождением от изначальных планов партии большевиков на осуществление мировой революции.

В 1922 г. была создана еще одна литературная группа «Левый фронт искусств» (ЛЕФ) [5]. В состав группы входили такие поэты, как: В. В. Маяковский, Н. Н. Асеев, О. М. Брик, С. М. Третьяков, Б. А. Кушнер, Б. И. Арватов, Н. Ф. Чужак, С. И. Кирсанов, В. В. Каменский и др. Они создавали свои творения на основе футуристических теорий, а также с учетом пролеткультовских идей, отрицая художественный вымысел. Следует подчеркнуть, что многие поэты и писатели не вступали в подобные объединения и группы.

В 1925 г. была основана Российская ассоциация пролетарских писателей (РАПП) [5], которая являлась самым большим литературным объединением в 1920-х гг. Данная ассоциация, в состав которой входило множество литературных кружков и объединений на местах, носила классовый, пролетарский характер. Представители РАППа проводили идеологизацию литературного творчества, а также претендовали на монополию в литературной сфере.

В целом жанровое разнообразие литературного творчества нэповской эпохи было представлено эпическими и сатирическими романами, а также появившейся как раз в то время социальной прозой, в которой основой сюжета зачастую являлся какой-либо морально-этический конфликт, происходивший в связи с процессом развития нэпа, постоянных изменений в общественных отношениях и политической ситуации. Примером таких произведений могут служить, опубликованная в 1922 г. в журнале «Молодая гвардия» повесть А. И. Тарасова-Родионова «Шоколад» и изданная в том же году повесть Ю. Н. Либединского «Неделя».

В первой половине 1920-х гг. появлялись масштабные произведения, в частности, романы «Чапаев» Д. А. Фурманова, который был издан в 1923 г., «Дело Артамоновых» М. Горькова, выпущенный в 1925 г. и опубликованный в том же году роман М. А. Булгакова «Белая гвардия». Во второй половине изучаемого десятилетия широко распространились сатирические романы, в которых присутствовали социально-утопические сюжеты, построенные на авантюрных приключениях героев. Среди них такие произведения, как: «Растратчики» В. П. Катаева, изданный в 1926 г., «Город Градов» А. П. Платонова, выпущенный в 1927 г. и др.

Следует подчеркнуть, что относительная свобода авторов в изложении своих мыслей в начале 1920-х гг. держалась в рамках идеологического контроля. Нельзя не отметить роман-антиутопию Е. И. Замятина «Мы», написанный в 1920 г. и изданный в 1924 г. на английском языке, на русском языке роман был опубликован эмигрантским издательством имени Чехова только в 1952 г. В СССР данное произведение было издано лишь в 1988 г. В советском государстве в 1920-е гг., по идеологическим соображениям, роман «Мы» подвергся острой критике, т.к. воспринимался как карикатура на будущее коммунистическое общество и не был опубликован [2].

Вторая половина 1920-х гг. положила начало усилению диктатуры партии в художественной культуре, в частности, в литературе. Так, резолюция ЦК РКП (б) «О политике партии в области художественной литературы» [10], принятая в 1925 г., по сути, закрепила творчество писателей, как идеологический инструмент партии. Призывалось создавать произведения, направленные на массового читателя, в основе которых лежала социалистическая идеология.

Таким образом, в течение 1920-х гг. в процессе развития литературного творчества происходили как стилистические, жанровые изменения, так и перемены в отношении власти к данному художественному направлению, отражающие истинные планы партии. Распространившийся писательский «плюрализм» в начале десятилетия ко второй половине 1920-х гг. сменился постепенным превращением литературы в «зеркало» идеологического курса советского руководства.

Далее рассмотрим процесс развития изобразительного искусства и архитектуры в годы нэпа. В живописи в начале данного периода продолжало существовать множество направлений, происходило формирование различных групп. Самой крупной из них являлась Ассоциация художников революционной России (далее – АХРР) [12], основанная в 1922 г., с 1928 г. – Ассоциация художников революции (далее – АХР). Представители данной организации в своем творчестве развивали передвижнические традиции и отражали в искусстве реальный мир, близкий и понятный щироким массам трудящихся. Их картины были пропитаны «героическим реализмом» и «художественным документализмом» и были весьма популярны, т.к. в них присутствовали классические, традиционные выразительные средства и вполне понятные обычному обывателю сюжеты. Такими художниками АХРР, как: С. В. Малютин, И. И. Бродский, Н. А. Касаткин, В. Н. Мешков, Г. Г. Ряжский, П. П. Кончаловский, М. Б. Греков, Н. А. Касаткин, Н. М. Аввакумов и др., были созданы множество выдающихся произведений искусства той эпохи. Следует отметить, что данное объединение всячески поддерживалось советским руководством в своих целях на монополию в изобразительном искусстве, благодаря чему, уже к концу 1920-х гг. АХРР стал играть руководящую роль в этом направлении художественной культуры.

Среди других групп данного направления можно выделить следующие: объединение «Общество художников-станковистов» [4], образованное в 1925 г. выпускниками Высших художественно-технических мастерских (ВХУТЕМАС) во главе с Д. П. Штеренбергом. Представители этого объединения,: Ю. П. Анненков, Б. И. Волков, А. А. Дейнека, Ю. И. Пименов, А. А. Лабас, П. В. Вильямс, А. Д. Гончаров, А. Г. Тышлер и др., развивали советскую монументальную, станковую живопись, также внесли вклад в развитие книжной графики и театрально-декорационного искусства; Художественное объединение «Четыре искусства», основанное в 1924 г. художниками, являющимися бывшими членами объединений «Мир искусства» и «Голубая роза». Представители: П. В. Кузнецов, В. А. Фаворский, К. С. Петров–Водкин, М. С. Сарьян, А. И. Кравченко, П. И. Басманов, А. П. Остроумова-Лебедева, В. И. Мухина, А. В. Щусев и др.; В 1927 г. также было создано «Общество московских художников», участниками которого являлись такие живописцы, как: С. В. Герасимов, А. Д. Древин, К. К. Зефиров, Р. Р. Фальк, В. В. Рождественский, А. В. Лентулов, И. Э. Грабарь и др.

Отдельное место в живописи той эпохи занимали П. Н. Филонов, который в 1920-е гг. создал свою художественную школу «Мастера аналитического искусства», а также основатель одного из направлений абстракционизма-супрематизма К. С. Малевич, который в 1924 г. возглавил Государственный институт художественной культуры в Ленинграде.

В 1920-е гг. также наметилась тенденция на создание групп и объединений архитекторов, на плечах которых лежала важная задача – создание облика жизни нового общества. Следовательно, в архитектуре данного периода происходит поиск новых форм и стилей. Разрабатываются множество проектов разного рода зданий, в числе которых жилые дома, рабочие клубы, дворцы труда и др.

В годы нэпа стал широко развиваться архитектурный конструктивизм, опирающийся на основы производственного искусства. Крупнейшим объединением данного направления в эту эпоху стало «Общество современных архитекторов» [8], или ОСА, созданное в 1925 г. А. А. Весниным и М. Я. Гинзбургом. Еще одно крупное направление того времени представляли архитекторы-

рационалисты. Объединением, представляющее это направление стала, основанная в 1923 г. «Ассоциация новых архитекторов» [8], или АСНОВА во главе с Н. А. Ладовским. Представители этой группы выдвигали идею создания нового вида искусства, с помощью совмещения различных видов искусства с архитектурой.

В 1920-х гг. продолжает осуществляться партийный план монументальной пропаганды, в связи с чем в городах страны устанавливаются новые памятники в честь видных деятелей революции. Следует отметить, что в этот период были отреставрированы памятники Московского Кремля, Ярославля, Крыма и Средней Азии [6]. Немалое внимание советское руководство уделяло также охране памятников историко-художественного пейзажа и садово-паркового искусства. Были разработаны проекты по реконструкции Ленинграда под руководством И. А. Фомина и Москвы (план «Новая Москва») под руководством А. В. Щусева и И. В. Жолтовского.

Итак, развитие изобразительного искусства и архитектуры в годы нэпа было весьма интенсивным и отражало всю палитру красок нэповской эпохи в творчестве художников и архитекторов того времени. В 1920-е гг. существовало множество подходов, изобразительных средств и соответственно различных художественных объединений, которые, несмотря на разнообразие стилистических форм, вели свою деятельность в рамках социалистических реалий.

Теперь перейдем к рассмотрению процесса развития музыкального творчества, театра и кинематографа в 1920-е гг. В музыке в данный период существовало множество стилей и композиторских техник. Создавалось большое количество объединений, крупнейшими из которых можно выделить Российскую ассоциацию пролетарских музыкантов (РАПМ) и Ассоциацию современной музыки (АСМ). Изначально данные музыкальные группы были едины во взглядах на задачи музыки в процессе построения «нового общества», однако к концу десятилетия у них возникли разногласия, касающиеся форм и содержания музыкальных произведений, которые стали основой их дальнейшего противостояния [7].

Идея создания «нового человека» активно использовалась в музыкальных произведениях того периода. Музыкальное творчество композиторов и музыкантов продолжало развиваться в рамках построения социалистического общества. Основоположниками музыкального искусства в данную эпоху являлись К. Н. Игумнов, А. К. Глазунов, М. М. Ипполитов-Иванов и др. выдающиеся деятели этой отрасли художественной культуры.

В процессе развития театра и кинематографа также происходили изменения. В этот период создавались театральные студии и театры, во многих из которых, в том числе МХАТе и Малом театре, в 1920-е гг. наряду с признанной классикой ставились постановки новых авторов, сюжеты которых чаще всего отражали революционные события. На развитие театра того периода повлияли работы множества талантливых режиссеров, в частности: К. С. Станиславского, В. Э. Мейерхольда, В. И. Немировича-Данченко, А. Я. Таирова, Е. Б. Вахтангова, А. Д. Попова и др.

Следует подчеркнуть, что в театрах нэповской эпохи продолжали выступать актеры дореволюционной эпохи, среди них: А. И. Южин, М. Н. Ермолова, А. А. Остужев, А. А. Яблочкина, Е. Д. Турчанинова, В. И. Качалов, И. М. Москвин, Л. М. Леонидов, М. П. Лилина и др. Новое поколение актеров также показывали высокий уровень актерского мастерства во многих постановках той эпохи, в частности: Н. П. Хмелев, А. К. Тарасова, Б. В. Щукин, Н. П. Баталов, М. М. Яншин, Е. Н. Гоголева и др.

Развитие кинематографа в данный период явилось отражением некого компромисса власти и культуры в нэповскую эпоху. Кино становилось коммерческим, но темы, поднимаемые в фильмах, должны были четко соответствовать идеологическому плану партии. Кинотеатры приносили весомую прибыль государству за счет аренды их частными лицами. Выстраивалась и строгая система показа кинолент, в которой соблюдалось соотношение развлекательных фильмов и лент пропагандистского характера [11].

Создатели кинолент начала и середины 1920-х гг. в своем творчестве использовали разные формы и средства для воздействия на чувства и эмоциональное восприятие зрителей. Данные приемы были частью пропагандистской работы. Фильмы таких выдающихся режиссеров, как С.

М. Эйзенштейн, А. В. Ивановский, И. Н. Перестиани и мн. др. развивали революционные темы в кинематографе тех лет, что являлось частью идеологического плана партии.

Таким образом, после Октября 1917 г. одной из основных задач, которая остро стояла перед советским руководством, стало коренное изменение культурной политики. Для формирования основ «новой культуры» советским правительством было издано множество декретов, в которых провозглашались намеченные партией изменения в культурной сфере. В 1920-е гг. основным инструментом культурного строительства становиться «культурная революция», в рамках которой партией большевиков поступательно вводились изменения в культуре, сразу после революционных событий. Это показывает, насколько важна культура и постоянное внимание к ней со стороны действующей власти для развития государства.

Однако процесс развития художественной культуры нэповского периода проходил весьма противоречиво, сочетая черты «плюрализма» в начале десятилетия и полной зависимости от партийного диктата в конце. Идеологическая направленность культуры эпохи нэпа прослеживается в течение всего периода. Тенденции разнообразия стилистических форм, изобразительных средств и жанров совмещались с постепенным процессом идеологизации различных художественных направлений. Каждая из отраслей художественной культуры имела свои особенности и нюансы в развитии, но все они развивались в условиях социалистического строительства и в рамках пропагандистской работы партии. К концу 1920-х гг. элементы нэпа исчерпали себя, а усиливающаяся диктатура И. В. Сталина привела к ужесточению контроля и управления различными сферами общественной деятельности, в частности культурной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский, Ю. Е. Истоки и основные направления формирования культурной политики советского государства// Аналитика культурологии. – 2010. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/istoki-i-osnovnye-napravleniya-formirovaniya-kulturnoy-politiki-sovetskogo-gosudarstva Дата обращения: 15.01.2023.
2. Ахметова, Г. А. Роман Е. Замятина «Мы» в контексте русской классики (М. Салтыков-Щедрин, Ф. Достоевский)// Российский гуманитарный журнал. – 2013. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/roman-e-zamyatina-my-v-kontekste-russkoy-klassiki-m-saltykov-schedrin-f-dostoevskiy Дата обращения: 19.01.2023.
3. Васильева, И. В. Литературное объединение «Серапионовы братья»: немецкая традиция в культуре русского неоромантизма// Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnoe-obedinenie-serapionovy-bratya-nemetskaya-traditsiya-v-kulture-russkogo-neoromantizma Дата обращения: 15.01.2023.
4. Воронович, Е. В. Общество станковистов: композиционные и сюжетные параллели// Манускрипт. – 2021. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvo-stankovistov-kompozitsionnye-i-syuzhetnye-paralleli Дата обращения: 19.01.2023.
5. Гусейнов, В. Н. История литературных институций 1920-1930-х гг. Новые исследования// Вестник славянских культур. – 2019. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-literaturnyh-institutsiy-1920-1930-h-gg-novye-issledovaniya Дата обращения 15.01.2023.
6. Декрет «О печати». 27 октября 1917 г.// Декреты Советской власти. – М.: – 1957. – Т. I. – С. 24–25. – Режим доступа: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/73420-dekret-o-pechati-27-oktyabrya-1917-g Дата обращения: 03.02.2023.
7. Декрет ВЦИК. О Государственном издательстве// Известия. – № 264. – 31 декабря; Собрание Узаконений. – № 14. – Ст. 201. – Режим доступа: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/9795-29-dekabrya-11-yanvarya-1918-g-dekret-vtsik-o-go-sudarstvennom-izdatelstve – Дата обращения: 03.02.2023.
8. Декрет СНК. Об объединении театрального дела. – Режим доступа: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/16186-26-avgusta-dekret-snk-ob-obedinenii-teatralnogo-dela – Дата обращения: 03.02.2023.
9. Декрет СНК. О Московской и Петроградской консерваториях. – Режим доступа: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/162026-dekret-snk-o-perehode-moskovskoy-i-petrogradskoy-konservatoriy-v-vedenie-narodnogo-komissariata-po-prosvescheniyu-moskva-12-iyulya-1918-g – Дата обращения: 03.02.2023.
10. Декрет СНК. О памятниках республики. – Режим доступа: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/14663-12-aprelya-dekret-o-pamyatnikah-respubliki –Дата обращения: 03.02.2023.
11. Ермишина, Н. Д. Первые годы советской власти и судьба памятников культуры в России// Евразийский Союз Ученых. – 2018. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/pervye-gody-sovetskoy-vlasti-i-sudba-pamyatnikov-kultury-v-rossii – Дата обращения: 19.01.2023.

12. Кислицын, С. А. История России в вопросах и ответах. Курс лекций/ С. А. Кислицын. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1997. – С. 210.
13. Ленин, В. И. Полное собрание сочинений/ В.И. Ленин. – Т. 24. – М.: Госполитиздат, 1958–1965. – С. 121.
14. Марова, Е. Л. Музыкальная культура советской России 20-х годов XX века: АСМ и РАПМ в борьбе за «новое искусство»// Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-kultura-sovetskoy-rossii-20-h-godov-xx-veka-asm-i-rapm-v-borbe-za-novoe-iskusstvo – Дата обращения: 19.01.2023.
15. Меерович, М. Г. Власть и советский архитектурный авангард 1920–1930-х гг.// Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2004. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vlast-i-sovetskiy-arhitekturnyy-avangard-20-30-h-gg Дата обращения: 19.01.2023.
16. Михеева, Г. В. Учетно-регистрационная и издательско-книготорговая библиографическая периодика в России в первое послереволюционное пятилетие (1917–1921 гг.)// Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2013. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/uchetno-registratsionnaya-i-izdatelsko-knigotorgovaya-bibliograficheskaya-periodika-v-rossii-v-pervoe-poslerevolyutsionnoe Дата обращения: 03.02.2023.
17. Овчаренко, А. Ю. О творческом методе Содружества писателей революции «Перевал»// Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2008. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/o-tvorcheskom-metode-sodruzhestva-pisateley-revolyutsii-pereval Дата обращения: 15.01.2023.
18. Резолюция ЦК ВКП (б) О политике партии в области художественной литературы// Известия ЦК РКП (б). – 1925. – № 25–26. – Режим доступа: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/136678-o-politike-partii-v-oblasti-hudozhestvennoy-literatury-rezolyutsiya-tsk-vkp-b-ot-18-iyunya-1925-g Дата обращения: 19.01.2023.
19. Русаков, А. Ю., Шогенова, З. Х. Влияние эпохи новой экономической политики на развитие отечественного кинематографа// Петербургский экономический журнал. – 2020. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-epohi-novoy-ekonomicheskoy-politiki-na-razvitie-otechestvennogo-kinematografa Дата обращения: 19.01.2023.
20. Сердюков, Д. Л. Государственное регулирование кинематографии Российской Федерации в исторической динамике// Петербургский экономический журнал. – 2015. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennoe-regulirovanie-kinematografii-rossiyskoy-federatsii-v-istoricheskoy-dinamike Дата обращения: 03.02.2023.
21. Солдатова, М., Северюхин Д. Художественная жизнь Петрограда и Москвы Ленинского периода// Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2019. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-zhizn-petrograda-i-moskvy-leninskogo-perioda Дата обращения: 19.01.2023.
22. Табейкина, Е. К. Культурная политика советской власти в 1920–1930 гг.// Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2014. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-politika-sovetskoy-vlasti-v-1920-1930-gg Дата обращения: 15.01.2023.
23. Фролов, А. А., Аксенов, С. И. «Культурная революция» в СССР: идеология, практика, результаты (1920–1930-е годы)// Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, обществе. – 2019. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-revolyutsiya-v-sssr-ideologiya-praktika-rezultaty-1920-1930-e-gody Дата обращения: 03.02.2023.
24. Янборисов, М. Х. В. И. Ленин и доктринальные основы партийно-государственной политики в области культуры// Вестник Башкирского университета. – 2012. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/v-i-lenin-i-doktrinalnye-osnovy-partiyno-gosudarstvennoy-politiki-v-oblasti-kultury Дата обращения: 15.01.2023.

И.Н. Смирнов, И.А. Галунов, Т.Г. Хитрикова

МОНАШЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАТОЛИЧЕСКОЙ ЕВРОПЫ В СРЕДНИЕ ВЕКА

Аннотация. В статье рассматриваются монашеские организации, которые повлияли на приумножение авторитета римской церкви. Авторы определяют приоритетные направления деятельности монашеских и духовно-рыцарских орденов, католических конгрегаций в средневековой Европе.

Ключевые слова: духовно-рыцарский орден, католичество, конгрегация, монашеский орден, римская церковь

I.N. Smirnov, I.A. Galunov, T.G. Khitrikova

MONASTIC ORGANIZATIONS OF CATHOLIC EUROPE IN THE MIDDLE AGES

Abstract. The article examines monastic organizations that influenced the increase in the authority of the Roman Church. The authors identify priority areas of activity of monastic and spiritual-knightly orders and Catholic congregations in medieval Europe.

Key words: spiritual and knightly order, catholicism, congregation, monastic order, roman church

В исторической науке не прекращаются научные дискуссии об исторической роли монашеских организаций в судьбах Европы. Ажиотаж вокруг этой темы пробуждает неподдельный интерес к ней. Кроме того, исследователи замечали не раз, что остаются ещё белые пятна в истории духовно-рыцарских и монашеских орденов, католических конгрегаций. Например, до конца не изучена их роль в крестовых походах. Остается загадкой их истинное место в международных отношениях в Европе в XII – XV вв. При таком положении дел хочется обратиться к этой теме, рассчитывая на то, что получится дать ответы на малоизученные вопросы.

Деятельность орденов и конгрегаций в средневековой Европе не является новой темой в историографии. В досоветское время к вопросам этой темы обращались Э.Лависс и А.Рамбо, Г.Мишо, Ч.Дж. Аддисон, отечественные исследователи О.А. Добиаш-Рождественская, О.Г. Чайковская. На советском историографическом отрезке А.Р. и М.А. Андреевы, Л.П. Карсавин изучали деятельность монашеских, они же «нищенствующие», орденов. В.Н. Балязин, М.П. Лесников, В.Т. Пашуто с большим интересом отнеслись к военно-монашеским, они же духовно-рыцарские, орденам. В силу того, что из всех орденов нашей стране больше всего проблем создал тевтонский орден, именно он и был в центре научного внимания. Н.Грацианский изучал деятельность меченосцев, а С.Г.Лозинский изучал деятельность самого могучего ордена – тамплиеров. М.А.Заборов и Б.Я.Рамм изучали деятельность духовно-рыцарских орденов на оккупированной территории в Палестине. Рыцарский «портфель» ценностей изучали Й.Хейзинга, Ф. Кардини и Ж. Флори.

На современном этапе в процессе изучения темы отличились В. Акунов, В.Н. Богатырёв, И.А. Дьячук, С. Жарков, М.В. Пензиев, Д.Джонс. Они исследовали жизнедеятельность рыцарских орденов, которых было более 20-ти. Кто-то изучал один-два ордена. Например, Ж.Бодров, С. Варанелли, М.Лобе, Г. Фо, М. Мельвиль, Ш. Ньюман, П.П. Рид, Э. Фрерс изучали орден тамплиеров. Кто-то, как Жарков, исследовал деятельность всех орденов за 500-летний период их истории. В.Акунов, И.Е. Гусев заинтересовались одновременно двумя группами орденов – «нищенствующими» и военно-монашескими.

Предметом особого интереса у исследователей были католические конгрегации. Их изучали Е.Ю. Арнаутова, И.В. Баранов, Л.В. Беловинский, В.В. Тюшагин.

Средние века в истории Европы были тем временем, когда бурно развивались организации неподконтрольные государству со своей особой атрибутикой. Их именовали ордена (монашеские, рыцарские) и конгрегации. Поскольку средневековая Европа зиждилась едва ли не на авторитарной власти римской церкви, то все эти возникавшие организации выступали под христианским флагом и были в определенной степени зависимы от Папы Римского. Жизнь некоторых орденов была накрепко связана с интересами церкви. Они практически никакой автономией не обладали. Но были и такие ордена, которые со временем по мере укрепления стали номинально зависеть от Римского папы. Как только они обретали солидный материальный фундамент, они тут же обнаруживали тягу к независимой роли в обществе. Столь странная позиция с точки зрения римской курии была наказуемой. Возникавшие противоречия между руководством римской церкви и руководителями таких орденов рано или поздно заканчивались репрессиями против последних. Широко

известным был политический процесс против тамплиеров, после которого от их ордена ничего не осталось.

Все эти организации могут казаться близкими по цели и задачам, ради которых создавались. Возможно, это стало причиной того, что члены таких организаций искали то, чем можно было бы отличиться от подобных им корпоративных структур. Творческий поиск приводил к тому, что у каждой появлялись своя символика, устав, ритуалы, органы управления, бюджет, своеобразная одежда (на это обращали первостепенное внимание) и особая модель поведения. Необычное, с точки зрения мирской жизни, поведение предусматривало показное благочестие, пропитанное проповедью, молитвой и различными обетами (добровольные ограничения, например, обет безбрачия, т.е. целибат), если орден был нищенствующим. Если же речь шла о духовно-рыцарских орденах, иначе сказать военно-монашеских, то к напускному благочестию добавлялась ещё и обязанность совершать подвиги во имя святого престола. Конечно, простые смертные во всем этом видели много притворства, далекого от открытой, прямой, искренней суетной жизни обычных людей. Они могли верить в религиозную экзальтацию отдельных нестандартных деятелей, но сомневались в том, что эта «болезнь» могла по-настоящему захватить целые толпы их соплеменников.

Начало созданию орденов, прежде всего монашеских, положил общественно-политический деятель Антоний (251-356 гг.). «Нищенствующие» католические ордена начали учреждаться в первой половине XIII в. как инструмент активной борьбы против ереси. Еретических движений в средневековой Европе было предостаточно. Против некоторых даже приходилось организовывать крестовые походы (например, «альбигойские войны» 1209 – 1229 гг., Лангедок, южная Франция). Перечень этих ересей внушителен: анабаптисты, апостолики, богомилы, вальденсы, иоахимиты, катары, лолларды, павликиане, табориты, фратичелли и др. Необходимость в существовании монашеских организаций с годами только возрастала. Именно они должны были дать идеологический бой еретикам.

Ввиду бурного развития городской жизни в Европе с XII в. влияние еретиков усиливалось. Количество течений еретической мысли меньше не становилось. Поэтому идеологическую борьбу против них нужно было вести непрерывно, чем и занимались монашеские ордена; главное средство уничтожения идейного противника, которое было в их руках, – это проповедь. К этой группе хранителей идеологических доктрин католичества принадлежали августинцы, доминиканцы, кармелиты, фрацисканцы, капуцины, бенедиктинцы, цистерцианцы (другое более позднее название – бернардинцы, по имени Бернара Клервоского, его реформировавшего). В ходе Клюнийской реформы создавались инструментарий борьбы за умы людей и целая армия пропагандистов для насаждения и поддержания веры в массах. Силами монахов стремились влиять на все стороны жизни людей средневековья. Со временем жизнь заставит перейти к более изощренным формам борьбы. Так появится инквизиция – особый церковный суд по делам о еретиках (с XIII в.). Он будет осуществляться нищенствующими монашескими орденами, сначала цистерцианцами, затем доминиканцами и францисканцами. Этот суд не будет объективным. Как правило, итог судоразбирательства в трибунале будет предрешенным. Тайный характер разбирательства, произвольный ход судопроизводства с широким применением пыток, как правило, имел один результат – аутодафе.

Старейшим западноевропейским католическим монашеским орденом был созданный Бенедиктом Нурсийским (530 г., Монтекассино, Италия) орден *бенедиктинцев.* Их устав стал основополагающим для развития монашеского движения на Западе. Отечественный исследователь западного монашества Л.П.Карсавин обратил внимание на то, что с подачи бенедиктинцев деятельность монаха понималась своеобразно, её обозначали словом «militare» – «служить»; устав их не что иное, как «lex, sub qua militare vis» – закон, ненарушимый и непреложный, как непреложен закон воинской дисциплины [1]. «Святой устав» содержит всё нужное для воина Господня; это – «устав-наставник» [1]. Устав Бенедикта предназначался для большинства, для средних людей, ставя цель воспитания их в духе монашеского идеала.

Устав требовал постоянного пребывания в монастыре, воздержания и послушания, обязательной молитвы (семь раз на день), также предписывался физический и умственный труд. Этот орден успел стать крупным земельным собственником, владельцем целой армии зависимых кре-

стьян. Историческое значение ордена состояло в том, что он сыграл огромную роль в развитии католического богословия, в укреплении авторитета католической церкви и папства тем, что повсеместно отстаивал его притязания на господство на европейском континенте. Было время, когда бенедиктинцы пережили временный упадок (VIII – IX вв.). Но уже в X – XI вв. их корпорация превратилась в самую влиятельную организацию. Позднее из-за сильной конкуренции католических орденов их организация не смогла удержаться на вершине олимпа.

В 1098 г. монахи-бенедиктинцы во главе с Робером организовали монашеский *орден цистерцианцев* (по названию первого монастыря этого ордена – Цистерциум). Влиятельным этот орден стал в XII в., благодаря Бернару Клервоскому (отсюда их второе название – бернардинцы). В этом и следующем веке орден стал одним из самых богатых и влиятельных монашеских орденов в лоне католической церкви. На пороге XIV в. ему «принадлежало» 700 монастырей во Франции, Англии, Германии и др. государствах. Этот орден был неким идеологическим тараном в распространении католичества в восточной Европе, например, на Руси. Не дожив до Реформации, орден фактически пришел в упадок в XIV в.

Историческая миссия цистерцианцев состояла в том, чтобы быть универсальным инструментом борьбы с агрессивными еретиками. В пору альбигойских войн папа Иннокентий III поручил на злобу дня именно цистерцианцам осуществлять суд инквизиции (с 1204 г.). Потом эти полномочия будут принадлежать и доминиканцам, и францисканцам. Инквизиция войдет в историю как особый церковный суд по делам о еретиках, как инструмент борьбы с инакомыслием. Ему содействовали не только религиозные, но и светские власти, ибо сами боялись инквизиционного трибунала. Инквизиторам было многое позволено. Они могли нарушать любые монашеские правила, кроме послушания. Но вот у людей, которые попадали им в руки, не было ни малейшего шанса на смягчение приговора или оправдание. Инквизиция лишала обвиняемых всяких гарантий благодаря тайному и произвольному ходу судопроизводства и полной независимости от светской судебной власти (члены инквизиционного трибунала, непосредственно зависевшие от римского папы, обладали личной неприкосновенностью и неподсудностью местным светским и церковным властям). Широкое применение жестоких и изощренных пыток, вознаграждение доносчика имуществом обвиняемого, материальная заинтересованность самой инквизиции и исполнявшей её приговоры светской власти сделали этот папский суд бичом всех католических стран. «Раскаявшиеся еретики» редко выходили из-под власти инквизиции. Обычно они попадали в тюрьму и лишались своего имущества под видом издержек судебного процесса. Самые упрямые «подсудимые» передавались в руки светской власти для «бескровного наказания» (аутодафе – сожжение на костре). Наказание инквизиции настигало не только живых, но даже мертвых и бежавших, и было сопряжено с позором и лишением прав для потомков наказанного. Сотни тысяч людей погибли в застенках и на кострах. Исследователь И.А. Энгельгардт заметил: «За 18 лет деятельности испанского инквизитора Торквемады было сожжено заживо 10 220 чел., и фигурально (после смерти или в случае отсутствия – в виде изображения) – 6860; свыше 97 тыс. человек пострадали от инквизиции вследствие конфискации имущества, тюремного заключения, лишения службы и т.д.» [2]. Историк продолжает: «Зверства инквизиции вызывали против неё массовые народные выступления (в Тулузе в 1235, 1237; в Нарбонне в 1233 – 1238, 1248; во Флоренции в 1237, 1245, мятежи в Сарагосе, Валенсии и др. испанских городах в 80-х гг. XV в.)» [2].

В обстановке Реформации, которая привела к победе протестантов, работа инквизиции сузилась. Только в условиях контрреформации при папе Павле III с созданием инквизиционного трибунала деятельность активизировалась (1542). В дальнейшем инквизиция будет играть неприглядную роль, даже преступную по отношению к деятелям науки и культуры. Наихудшую роль инквизиция сыграет в Испании. Здесь с конца XV в. она будет королевским учреждением, борющимся не только с еретиками, но и с врагами абсолютизма, с этническими группами (евреи, мавры). Это нанесёт колоссальный вред развитию Испании. Эта страна затормозит в развитии предпринимательства, науки и культуры. Много нехристиан будут вынуждены уехать из страны. Та же печальная картина будет наблюдаться на территории португальских и испанских колоний в Америке, куда конкистадоры перевезут этот репрессивный институт власти.

Одним из «нищенствующих» католических монашеских орденов были *августинцы.* Создавался этот орден в XIII в. под флагом Папы Римского путем объединения ряда итальянских монашеских конгрегаций в противовес главным «нищенствующим» орденам – францисканцам и доминиканцам. Последние не во всем подчинялись папе. Поэтому возникла идея создать некий противовес. В 1256 г. процесс организационной работы августинцев был закончен. За недолгий срок этот орден успел распространиться в западной и центральной Европе. В середине XV в. насчитывалось около 30 тыс. его членов (его членом был сам М.Лютер). В ведении этой организации было не менее 2 тыс. монастырей. С конца средневековья его миссионерская деятельность развернулась по всему миру, достигая Китая и Японии, Австралии и Америки.

Самым влиятельным был «нищенствующий» монашеский орден *доминиканцев*. Создан он был Домиником. Папа Гонорий III в 1216 г. утвердил его право на существование. С 1220 г. орден считается «нищенствующим» (в XV в. из-за того, что обет бедности не соблюдался членами ордена, он перестал быть нищенствующим»). В 1227 г. бенедиктинцы получили право проводить повсеместно пропаганду католической догматики и принимать исповедь грешников. В 1232 г. произошло почти что «революционное» событие в истории этого ордена. Ему в управление была передана инквизиция. В одночасье доминиканцы превратились в полицию, ещё хуже, в жандармерию папства. Теперь этот орден был обязан прямо бороться с еретической скверной, защищать интересы римского престола в борьбе с университетами, императорской властью, средневековыми городами, ставить на место местных церковных иерархов. Орден имел свои учебные заведения в Болонье, Кёльне, Оксфорде и др. Он «захватил» контроль над богословскими кафедрами в университетах Парижа, Падуе, Праге и др. Этот орден подготовил выдающихся идеологов мирового католицизма (Альберт Великий, Фома Аквинский, Винцент из Бове и др.). Завоевав такой авторитет, доминиканцы не потеряли его и в дальнейшем. Из их числа назначались магистр папского дворца (главный консультант Папы Римского по теологическим вопросам и пропаганде), советники инквизиции, конгрегации обрядов и библейской комиссии в Ватикане. Имея замечательный интеллектуальный потенциал, доминиканцы уже в середине XIII в. развернули широкую «миссионерскую» деятельность на востоке Европы (1233 г., монастырь под Киевом). Они доходили до Персии (1249 г.), империи монголов (1247 г.) и Китая (1272 г.). В XVI в. они уже принимали деятельное участие в колонизации Америки. Общая численность доминиканцев в период расцвета ордена достигала 150 тыс. членов. В период Реформации, нацеленной против католической церкви, они получили сильнейший удар, а в последующие годы уже были вынуждены бороться с иезуитами.

В Италии в 1207 – 1209 гг. возник по инициативе Франциска Ассизского первый в Европе нищенствующий орден, у которого будет большое будущее. По имени основателя он был назван орденом *францисканцев*. Он вырос из религиозного братства (миноритов), которое пропагандировало бедность, аскетизм, евангельскую любовь к ближнему и др. С 1223 г. орден был подконтролен Папе Римскому. В этом году папа Гонорий III утвердил устав организации. Францисканцы слонялись по европейским просторам с проповедями, будучи одеты в коричневую шерстяную тунику, перепоясанную верёвкой, в сандалиях на босу ногу. Они были эффективными борцами с ересью. Кроме того, эффективная работа францисканцев позволила ордену обогатиться, что римской курии также было выгодно, ибо с XIV в. это имущество признавалось собственностью церкви. Во многом они повторили путь доминиканцев. Их привлекали к работе в инквизиции, к преподавательской деятельности в университетах (с 1256 г.). Этот орден пережил внутренний раскол между сторонниками и противниками владения имуществом: спиритуалы были противниками, конвентуалы были за смягчение этого принципа. В 1525 г. у францисканцев появилось ответвление в виде *ордена капуцинов*, наряду с миноритами (меньшие братья) и конвентуалами. Этот орден появился в целях борьбы с идеями Реформации. В дальнейшем они были активными миссионерами за пределами Европы, в Азии и Америке.

Духовно-рыцарские ордена образуют вторую группу защитников католичества в Европе. Это были военно-монашеские организации, создававшиеся в XII – XIII вв. под руководством католической церкви, иногда по её инициативе. Цель, которая стояла перед этими орденами, была гораздо более агрессивная, нежели цель, которую преследовали ордена монашеские. Они были не-

обходимы, как тогда декларировалось, для защиты, упрочения и расширения захваченных во время крестовых походов владений на Востоке, а также для новых территориальных завоеваний в Европе под лозунгом обращения нехристианского населения в «истинную веру». В обстановке крестовых походов духовно-рыцарские ордена создавали свои монастыри, чтобы с их помощью и на их территории можно было бы оказывать посильную помощь раненым, паломникам, можно было выкупать пленных крестоносцев и т.п.

Члены духовно-рыцарских орденов, также, как члены монашеских орденов, давали тройной обет: воздержание, послушание, бедность. Как рыцари они носили оружие и участвовали в завоевательных походах. Учитывая миссию, которую несли духовно-рыцарские ордена, у них была сложная иерархичная структура: члены ордена обычно делились на три группы братьев-воинов, капелланов (т.е. священников), братьев-служителей. Во главе каждого ордена стоял гроссмейстер (великий магистр), которого избирали пожизненно и которого утверждал Папа Римский. Великий магистр обладал верховной властью над орденами, которым он предоставлял различные привилегии. Гроссмейстеру подчинялись должностные лица: начальник провинции (приор), маршал, командоры, коннетабли и пр. Периодически созывался генеральный капитул (собрание должностных лиц ордена), обладавший законодательной властью.

Папа, понимая, что речь идёт о вооруженных людях, учитывая возможность их спонтанного обогащения, стремился эти организации контролировать. Он их, что называется, «держал» на привязи, предоставляя им всякого рода привилегии, поощряя руководство этих орденов при малейшем удобном случае. Известно, что руководство этих организаций позволяло себе отклоняться от решения возложенных на них исторических задач. Оно могло заниматься ростовщичеством, банковским делом, торговлей. Нередко руководители орденов были крупными землевладельцами. Например, тамплиерам принадлежали тысячи деревень, луга, виноградники, соляные промыслы, земельные участки в городах, рынки и многое др. У тамплиеров владения имелись во Франции, Сицилии, Испании, Португалии, Венгрии, Чехии, Италии и др.

Духовно-рыцарские ордена могли вмешиваться в дела европейских государств. С ослаблением позиций на Востоке иоанниты и тамплиеры перенесли свою деятельность в Западную Европу. Тевтонский орден, вытесненный из Палестины ещё в 1226 г., в результате соперничества с др. орденами перебрался в северо-восточную Европу, где, слившись в 1237 г. с образовавшимся в 1202 г. орденом меченосцев, стал инструментом экспансии католичества в Прибалтике и на территории соседних русских княжеств. Ордена в Испании, участвовавшие в отвоевании земель у арабов, с окончанием реконкисты в конце XV в. утратили военное значение. Светским монархам по мере усиления их власти духовно-рыцарские ордены были совершенно не нужны.

К духовно-рыцарской группе заступников христианской веры принадлежали: иоанниты (госпитальеры, в период нового времени будет иное название – мальтийцы), тамплиеры (храмовники), тевтонцы, меченосцы, ливонцы (возник после объединения тевтонцев и меченосцев), алькантара (первоначальное название Сан-Хульян-дель-Перейро), калатрава, сантьяго-де-компостела, орден ависский (отделился от ордена калатравы). Всего в этом списке было не менее 20-ти военно-монашеских формирований.

События на территории Палестины, связанные с крестовыми походами, привели к созданию военно-монашеского *ордена иоаннитов* (госпитальеры). Имя св. Иоанна, покровителя паломников, дало название этой духовно-рыцарской организации. Её создание пришлось на начало XII в. Первоначально будущие создатели ордена концентрировались на территории госпиталя св. Иоанна в Иерусалиме (известен с 1070 г.), название которого «подсказало», как будет именоваться учреждаемая ими военизированная структура. Иоаннитам было суждено сыграть знаковую роль в истории Европы. Их самая крупная военно-политическая организация контролировала Иерусалимское королевство, играла заметную политическую роль в Западной Европе, где приобрела большие земельные владения. После вытеснения крестоносцев со «святой земли» они перенесли своё местопребывание на о. Кипр (1291), в 1306 – 1308 гг. утвердились на о. Родосе, с 1530 г. – на о. Мальте (новое название мальтийский орден).

Драматичной была история духовно-рыцарского *ордена тамплиеров* (храмовники), названного по месту первоначального расположения резиденции. Появился он в 1118 – 1119 гг. сразу после первого крестового похода. Создавался он французскими рыцарями для защиты паломников и для поддержания достаточного уровня боеспособности государств крестоносцев в Палестине и Сирии. В столь важный исторический момент его появление было крайне необходимо. Поэтому администрация Римского папы охотно поддержала идею создания ордена. В XIII в. численность тамплиеров составляла около 15 тыс. человек. В 1128 г. при участии Б. Клервоского появился устав ордена. Папа Гонорий II его утвердил. Папа Иннокентий II наделил орден большими привилегиями. Среди них: освобождение от уплаты церковных налогов, выведение членов ордена из подчинения местных светских и церковных феодалов (орден стал фактически автономной организацией), подсудность исключительно папской курии и др. Тамплиеры были выгодной силой в руках Римского папы. Строго централизованная и мобильная организация была необходима в том числе для решения политических вопросов внутри самой Европы. Поэтому ордену давали все больше и больше этих привилегий. В результате он оброс филиалами в Англии, Франции, Италии, Испании, Португалии, Чехии, Венгрии и др. государствах Европы. Благодаря папским привилегиям, пожалованиям и пожертвованиям орден превратился в крупнейшего феодала на Ближнем Востоке и в Европе. Источником обогащения ордена были эксплуатируемые на его землях крестьяне. Обогащались тамплиеры также за счет торговли, ростовщичества. В XIII в. они уже владели крупнейшими банками. К ним за деньгами обращались почти все сильные мира сего – монархи, крупные экономические игроки Европы, Римские папы.

Орден тамплиеров был активным участником крестовых походов. Он держал под своим контролем все Иерусалимское королевство. Правда, в 1187 г. он потерпели сильное поражение в битве при Хаттине от Салах-ад-дина. После неудач орден обосновался в 1291 г. на Кипре, затем в Европе, главным образом во Франции. Дальнейшая судьба этого ордена была незавидной. В развернувшейся борьбе между папской курией и французской монархией тамплиеры поддержали Римского папу, за что и поплатились. Филипп IV Красивый принял меры для ликвидации ордена тамплиеров. Его обвинили в ереси. В 1307 г. в ходе инквизиционного процесса французские тамплиеры были арестованы. Итог был неутешительный – всех казнили. Материальные богатства ордена были конфискованы в пользу короля. Гонения тамплиеров продолжались по всей Европе. В 1312 г. авиньонский папа Климент V упразднил орден.

Значительную роль особенно в судьбах восточной Европы сыграл *орден тевтонский.* Тевтонцы даже сумели создать своё государство в Европе (XIII в. – 1525 г.). Возник этот духовно-рыцарский орден в Палестине во время крестовых походов на базе госпиталя, который появился в 1190 г. для воинов, раненых при взятии Акки (Акры). Спонсорами выступили бременские и любекские купцы. Официально тевтонцы стали орденом в 1198 г. с разрешения папы Иннокентия III.

Как и все духовно-рыцарские ордена, тевтонцы быстро превратились во влиятельную политическую и экономическую силу. Они владели большими территориями в южной Европе, прежде всего в Германии. Имела место сделка польского князя К. Мазовецкого и магистра ордена тевтонцев Г. фон Зальца, в результате которой ордену отошла Хелминьская земля (1226). Папа Римский, преследуя свои цели, фактически санкционировал агрессию ордена на прусской земле (1230 – 1283). Реализация формулы «дранх нах остен» осуществлялась при широчайшей поддержке римской курии и Германской империи. В 1237 г., объединившись с орденом меченосцев, тевтонцы создали Ливонский орден, и потом совместными усилиями в 1238 г. захватили земли пруссов. В результате побед в этом регионе появляется государство, представляющее очаг напряженности. В XIV в. новосозданное государство постоянно расширялось. К нему присоединилось Восточное Поморье, Эстляндия и др. Под его ударами оказались земли Польши и Литвы, Новгородской республики. Местное население истреблялось, обращалось в другую религию под флагом христианства, германизировалось.

Внутренняя организация ордена отличалась строгой централизацией. Во главе ордена стоял пожизненно избираемый гроссмейстер (великий магистр), которому подчинялся совет из пяти человек. Гроссмейстер утверждал магистра Ливонского ордена. Резиденцией гроссмейстера был

Мариенбург (в 1291 – 1309 гг. – Венеция, до 1291 г. – Акка). Владения ордена были разделены на провинции во главе с комтурами. Все должности замещались только полноправными членами ордена, т.е. рыцарями из дворян. Кроме них, существовали священники и политически бесправные полубратья из числа горожан и крестьян. Орден достиг наивысшего могущества при гроссмейстере В. фон Книпроде (1351 – 1382). К этому времени территория подконтрольная ордену составляла 200 тыс. км². Завоеванные земли были колонизованы выходцами из разных областей Германии. Орден вел масштабную торговлю. Он был членом торговой рейнской корпорации Ганзы.

Период конца XIV в. – начала XV в. был переломным этапом в истории ордена. Против него объединились Польша и Литва. В 1385 г. состоялась личная уния. Следующий шаг был связан с войной против тевтонцев (1409 – 1411), которая ознаменовалась победой в Грюнвальдской битве (1410). После этого стало заметно ослабление ордена, о чём свидетельствовало большое восстание горожан в 1454 г. против орденского олигархата. Польша отозвалась на просьбы восставших. Развернувшаяся война 1454 – 1466 гг. завершилась тем, что Польша вернула себе Восточное Поморье и ряд других земель, а Тевтонский орден признал себя вассалом Польши. Территория самого ордена уменьшилась вдвое. Меченосцы, представлявшие филиал тевтонцев под названием ливонцы, превратились в самостоятельную организацию. ненадолго. В 1562 г. в ходе Ливонской войны государство немецких рыцарей будет уничтожено русской армией.

Среди многочисленных духовно-рыцарских орденов был *орден меченосцев* («Братья Христова воинства»). Он появился в 1202 г. при непосредственном участии архиепископа г. Риги Альберта и Римского папы Иннокентия III. Активность архиепископа была вознаграждена тем, что орден ему стал лично подчиняться. Устав тамплиеров стал основой функционирования меченосцев.

Миссия ордена меченосцев заключалась не в освобождении территории, а в захвате земель, чем этот орден и занимался в Прибалтике. Естественно, это делалось под флагом обращения варваров в христианскую веру. В начале XIII в. меченосцы, осуществляя крестовые походы, воевали против ливов, эстов, земгалов и других прибалтийских народов. Третья часть захваченных в 1207 г. в Прибалтике земель была Римским папой закреплена за меченосцами. Военный успех они попытались распространить на территорию Псковской республики, Новгородской республики. Воюя на два фронта, меченосцы «надорвались». В 1234 г. новгородский князь Ярослав их разбил близ Юрьева. В 1236 г. объединенные силы литовцев и земгалов наголову разгромили орденские вооруженные силы (ориентировочно произошло это в районе современного Шяуляя в Литве или же у Вецсауле – в Латвии). В 1237 г. остатки ордена меченосцев объединились с тевтонцами, образовав в Восточной Прибалтике Ливонский орден.

Ливонский орден в истории Европы был католическим государством в Восточной Прибалтике и крупнейшей военно-политической организацией рыцарей с 1237 г. до 1562 г. Это был некий филиал Тевтонского ордена. Он был создан после разгрома ордена меченосцев в битве при Сауле (1236). Сначала орден был тесно связан со своим центром в Пруссии. Но время не стоит на месте. Развернулась борьба двух партий, из которых победу одержала вестфальская партия, сторонница самостоятельной политики.

Во главе ливонского ордена стоял пожизненно избираемый магистр. Резиденция располагалась в Риге или в Вендене (Цесисе). Укрепленными замками на подконтрольной территории управляли комтуры и фогты. Они отчитывались перед ежегодными собраниями высших чинов ордена. В конце XIV в. при магистре образовался Совет из 5 – 6 высших чиновников ордена. От него зависела стратегия деятельности ордена. Полноправные члены ордена назывались братьями. Кроме них, было много священников и полубратьев (ремесленники и служащие).

Военно-политические задачи ордена решались при помощи войска, которое насчитывало в начале XV в. около 4 тыс. воинов. Были в Ливонском ордене и наёмники. Военно-политические успехи привели ливонцев к контролю над значительной территорией, которая ныне считается территорией латышей и эстонцев. Это 2/3 всех их современных земель. Военные успехи ливонцев прекратились, как только они столкнулись с войсками Ярослава на Чудском озере в 1242 г. Это создало определенные трудности ливонцам на подконтрольной им территории. Начались кон-

фликты руководства ордена с рижским архиепископом из-за жажды контроля территории Восточной Прибалтики. Победу ливонцы одержали. Но дальнейший военно-политический успех они развить не смогли. В 1410 г. Грюнвальдская битва подорвала силы ордена. Начал слабеть контроль над подвластной ему территорией. Масло в огонь подливали частые военные столкновения с Литвой и Русью. Положение осложнялось ещё и начавшейся в Европе Реформацией. Напряженная политическая ситуация сохранялась вплоть до Ливонской войны. В годы войны Ливонский орден распался после разгрома его войск русской армией в Эргемском сражении (1560). Спустя два года, ливонский орден был ликвидирован, а его последний магистр Г. Кеттлер вообще перешел в лютеранство.

Духовно-рыцарский *орден алькантара* появился во время бурных событий Реконкисты в 1156 г. в Испании; почти одновременно с ним возник орден калатрава. Первоначально он именовался орденом Сан-Хульян-дель-Перейро (по названию крепости). Новое название ордена появилось после того, как в 1213 г. ему отошел г. Алькантары. С 1183 г. орден был подчинен Римскому папе. В 1523 г. вся инфраструктура ордена была интегрирована в органы власти испанской монархии.

Калатрава был духовно-рыцарским орденом в Испании (по названию замка, отвоеванного у арабов). Время его появления – 1158 г., когда на территории Испании шла Реконкиста. Римский папа Александр III дал путевку в жизнь этому ордену в 1164 г. Орден сделался обладателем до 350 населенных пунктов (около 200 тыс. жителей), как только получил от кастильских королей большие земли. Этот духовно-рыцарский орден играл в стране большую политическую роль, вплоть до решения вопросов престолонаследия при Альфонсе X, Педро Жестоком, Хуане II и в самом начале правления Изабеллы. Столь неприглядная политическая роль этого ордена обернулась тем, что и внутри его начались склоки и борьба за власть магистра. Происходило это в XIV – XV вв. Ситуация разрядилась, как только в Испании установилась власть абсолютного монарха. Тогда-то сам король Испании стал магистром ордена при полном согласии папы Фердинанда V (1489).

Воинственная обстановка в Испании в ходе Реконкисты привела к созданию *ордена Сантьяго-де-Компостела* (1161 г., Леон). Орден осуществлял свою деятельность и на территории Португалии. Такая ситуация обернулась вскоре тем, что орден разделился на две ветви – испанскую и португальскую (1320). Штаб-квартира ордена находилась в г. Уклесе. Для своего времени орден был достаточно состоятельным. Он имел земельные владения и иные богатства. Возможно, это стало причиной того, что испанские монархи стремились этот орден подчинить. В 1493 г. король Фердинанд V с разрешения Римского папы стал магистром ордена, а с 1523 г. Карл I окончательно его подчинил власти короны.

История христианской Европы ознаменовалась широким распространением монашества. Поначалу это был во многом независимый от церкви формат христианской жизни. Но со временем римская церковь постаралась этот формат человеческого существования подчинить своему контролю. Естественно, церковь как особый тип религиозной организации, связанной с сохранением и воспроизводством религиозных верований, заботясь об удовлетворении познавательных нравственных и эстетических потребностей верующих, не могла оставить вне поля зрения деятельность монахов. На церковных соборах поднимались вопросы вероучения, религиозной догматики и улучшения механизма управления разветвленной церковной организации. С годами стало понятно, что ничего не должно мешать росту авторитета римской церкви. Поэтому под её патронажем создавались монастыри. Они были новаторскими культурными центрами своего времени, часто даже крупнейшими феодалами Европы и эффективным инструментом «захвата» внутреннего мира средневекового человека.

Некоторые монастыри стали необычайно влиятельными. Например, в 529 г. был создан монастырь Бенедикта Нурсийского. Он подчинялся Папе Римскому и являл собой образец работы. Этот монастырь стал фактором создания нищенствующего ордена бенедиктинцев. Самыми крупными были монастыри Сен-Жермен-де-Пре и Сен-Мартен. Бенедикт написал книгу заповедей для монахов, живших общиной. Этот устав декларировал базовые ценности, которые должны войти в плоть и кровь каждого монаха. Движение монахов, которое будет наблюдаться в последующее

время, положит в основу своей активной работы моральные ценности Устава св. Бенедикта [3]. Каждый раз монахи будут к нему возвращаться, стараясь повысить авторитет монастырской службы и вообще всей католической церкви. Для Папы Римского этот устав будет фактором, который будет содействовать установлению власти над всеми монастырями Европы.

Но не все монастыри будут подчиняться Римскому папе. Было немало таких, которые обладали широчайшей хозяйственной и политической автономией. У них были свой суд, армия, управление. Это были квазигосударства. Столь вольная монастырская жизнь была крайне невыгодна для римской курии. В ходе монастырского движения в Европе в XI – XII вв., решался вопрос о подчинении всех монастырей Папе Римскому. Монастыри мало того, что превратились во влиятельную силу, они ещё стали объединяться, создавая конгрегации. Этот процесс подстегнула Клюнийская реформа (движение за реформу монашеской жизни). В X – XI вв. эта реформа способствовало тому, что монастырская жизнь все больше и больше погружалась в контролируемые римской церковью условия.

Сообщество монастырей появилось не напрасно. Живя по одному уставу, им было легче решать жизненные вопросы. До XIII в. вроде бы как это сообщество было сильно похоже на орден. Но с XIII в. его уже орденом не назовешь. Обрядовые действия в монастырях, конечно, сохранились, но они не имели уже такой торжественности. Да и немногие хотели принимать общие уставы, которые сдерживали развитие монастырей, состоявших в этом сообществе.

В XVI в. папа Пий V решил вернуть прежнюю торжественность. Тогда вынудили все монашеские конгрегации принимать уставы, проводить обряд инициации в пафосной манере, придавая этому вид необычайной торжественности. Но этот тактический план реализовался частично. Все равно монастыри находили уловки, чтобы не связывать себя чрезмерным контролем со стороны римской церкви. Закономерен вопрос: чего боялись конгрегации? Им был невыгоден лишний контроль, ибо он отвлекал силы и средства от решения более важных задач в миру. Не с начальством они желали больше общаться, а с простыми людьми. Поэтому, принимая обычные, а не торжественные обеты, они ориентировались на обучение детей, на организацию ухода за больными, на просветительскую деятельность, связанную с распространением христианской литературы, а не на мучительное общение с контролирующими органами римской церкви.

Был и другой путь создания конгрегаций, более тернистый. Он был связан с первоначальной инициативой низов, которые по результатам своей общественной деятельности приходили к строительству монастырей, не так как в предыдущем сценарии, когда сами монастыри объединялись в конгрегации. Более того, создание монастырей не было самоцелью таких объединений европейцев в средние века.

Люди объединялись в такие сообщества для решения мирских проблем, не желая себя связывать с формальными структурами церкви. Они принимали монашеские обеты. Они жили по правилам нищенствующих орденов доминиканцев или францисканцев. Однако, видя такой почин, церковь многое делала для того, чтобы они формализовались и в итоге превратились в настоящий орден. На этой стадии история конгрегации заканчивалась, начиналась история монашеского ордена чаще под уже известным прежним названием. Коль скоро это был уже монашеский орден, то и уровень самостоятельности был соответствующий, точнее этой самостоятельности уже не было. Конгрегационный формат жизни набожных людей был привлекательным. У них не было требования жить в одном и том же монастыре. Они вполне были интегрированы в мирскую жизнь. Они были свободны в осуществлении просветительской и благотворительной деятельности.

В общем и целом, конгрегаций в средневековой Европы было немного. В 20-е гг. XII в. в городах Льеже, Антверпене, Брюгге возникло движение *бегардов*, в составе которого были мужчины. Широкой известностью пользовалось движение *бегинки.* В XIII в. оно достигло общеевропейского масштаба (просуществовало до начала революции во Франции в XVIII в.). Это движение объединяло в основном женщин, которые вели почти монашеский образ жизни. Но были и те, кто никаких монашеских обетов не давал. Это фиксирует факт присутствия в их среде принципа демократизма, свободы выбора. Церковь не напрасно не оставила в стороне столь интересный религиозный порыв части европейского общества. Дело в том, что многие не искушенные в тайнах ре-

лигиозной догматики проповедовали свои истины, которые не во всем были похожи на официальные католические. Поэтому, борясь с таким религиозным невежеством, церковь попыталась их запретить в ряде европейских стран. Движение бегинок попало под запрет в 1215 г. на IV Латеранском соборе и в 1311 г. на Вьеннском соборе. А вот движение бегардов сохранилось. Они первыми начали объединяться в конгрегации с единой структурой и единым управлением, подчиненным римскому престолу, что вполне устраивало церковь.

Фактором, оживившим конгрегационную деятельность в Европе, была так называемая клюнийская реформа (от названия Клюнийского аббатства), которую инициировал О. Клюнийский. Многих в то время не устраивало падение авторитета монашества и духовенства. Активистам этого движения было важно, чтобы все соблюдали целибат, распорядок молитв, совершение литургии, чтобы не стяжали богатство (они против симонии). Образовавшаяся в X в. клюнийская конгрегация развернула масштабную компанию по осуществлению пропаганды в духе имевшейся программы требований. К главному застрельщику движения – Клюнийскому аббатству – присоединялись шаг за шагом монастыри. Аббат Клюни считался аббатом всех монастырей конгрегации, а для управления повседневными делами аббат Клюни сам назначал настоятелей в монастыри, приоров. Понятно, что вошедшие в конгрегацию монастыри выходили из подчинения местных епископов. Безусловно, Папе Римскому такое мероприятие было по душе. Ведь в итоге опосредованно через Клюнийское аббатство устанавливался контроль папы над всеми присоединившимися монастырями. Это движение охватило территории Франции, Италии, Испании, Англии, Германии, Польши. Образовалась гигантская конгрегация, самая мощная за всю историю католической Европы. Л.П. Карсавин высказался по этому поводу так: «Только Клюни удалось создать такую большую и крепкую организацию» [1]. В начале XI в. в ней состояло приблизительно 30 монастырей, к середине XII в. их уже было более 1 тыс. (по другим данным – около 2 тыс.). Там работало около 50 тыс. монахов. К ним стали примыкать со временем женские монастыри.

С XII в. в силу разных причин, в том числе субъективных – проблемы с финансированием, ослабление влияния монашества на общественную жизнь, появление конкурентов (монашеских орденов, например, цистерцианцев), потеря независимости и подчинение французскому монарху – движение стало клонится к упадку. В итоге от Клюнийского аббатства отделились все нефранцузские монастыри. В 1562 г. в результате разграбления гугенотами аббатство утратило своё значение. Тем не менее, деятельность Клюнийского аббатства стала фактором мощного роста грамотности, интеллектуального уровня монахов в лоне католической церкви и создала благоприятную почву для проведения Григорианской реформы. Анализируя характер Клюнийского движения, Л.П. Карсавин подытожил: «Рост Клюни, нашедший себе выражение и во внешнем блеске его монастырей, в импульсах, данных им средневековой архитектуре, сопровождался ростом его влияния в церкви, и понятно, какое значение для папской политики имело появление подобной организации, влияние которой распространялось далеко за пределы непосредственно входящих в неё монастырей» [2].

Одной из самых ранних конгрегаций будет сообщество камальдолийцев. *Камальдулы* (камальдолийцы) появились как автономная организация. Первая их община возникла в 1012 г. Основателем её считается св. Ромуальд. Их деятельность была обширной, благодаря чему в XI – XIII вв. камальдолийские монастыри появились по всей Италии. При монастырях камальдулов начали создаваться госпитали, где оказывали бесплатную медицинскую помощь. В XIII – XIV вв. камальдолийцы пережили идейное брожение, после чего уже не представляли монолитное сообщество. Яблоком раздора был уровень уединенности жизни монахов. Эремиты были близки к отшельничеству. Они только богослужения признавали общими. Киновийское направление стояло на общежитских принципах монашеской жизни. Первые одержали победу в интеллектуальной дуэли. После этого шансов на объединение вплоть до создания единой структуры уже не было.

Киновийцы представляли весьма интересный исторический эксперимент, который русский учёный П .Флоренский объявил коммунистической общиной. Киновийцы жили коммуной, где у монахов не было собственности и даже личного имущества. Наследовать, следовательно, было нечего. Царило полное равенство. Всё необходимое (еду, одежду, обувь и т.п.) монахи получали от

монастыря. Труд монахов киновии был безвозмездным, результаты труда полностью принадлежали монастырю. Во главе коммуны стоял настоятель, киновиарх.

Под конец средних веков наступил период «урожайный» для создания конгрегаций. Появились следующие конгрегации: урсулинки, пиаристы, ораторианцы, лазаристы и др.

Монашеская конгрегация – *урсулинки* (урсуланки) – появилась в 1535 г. при участии А. Меричи в Италии. Вместо монашеских обетов урсулинки давали торжественное обещание жить в бедности и целомудрии. Главным направлением их деятельности было создание школ и приютов для девочек и девушек. Такой формат их работы устраивал многих деятелей католической церкви. Их движение поддержал даже папа Павел II. В конце XVI в. при непосредственном участии папы Григория XIII урсулинки создали монашеский орден, после чего они перестали быть конгрегацией. Главным направлением деятельности ордена продолжало оставаться католическое образование. Их движение распространилось в Италии, Германии, Нидерландах, Франции, где у них было несколько сотен монастырей.

Под занавес средневековья процесс создания католических конгрегаций не прекратился. Это объясняется тем, что авторитет римской церкви в Европе по итогам XVI в. сильно пошатнулся. В этой связи римская церковь не могла держать прежнюю хватку. Поэтому она мирилась с тем, что появлялись сообщества с широкими правами, без диктаторского контроля со стороны римской курии. Этого контроля многие монахи и монашествующие организации опасались. А тут хватка церкви ослабла. Церковь сама поняла, что нужно поддерживать иной формат общения с монахами и оставила в покое конгрегационную инициативу. В результате конгрегации стали появляться на свет быстрее, чем раньше.

В конце XVI в. возникла конгрегация *ораторианцев*. Ф. Нери, священник в Риме, в 1558 г. развернул пасторские беседы в церкви Сан-Джироламо-делла-Карита. Специальное помещение, где эти встречи проходили, называлось ораторием, что в конечном счете и повлияло на возникновение названия будущей конгрегации. Эта конгрегация не получила широкого распространения. За границы Италии в средние века она не вышла (только в начале XVII в. за пределами страны в Париже появился первый «филиал»). Но она отметилась бурной просветительской деятельностью священников и простых мирян: беседы на религиозные темы, пение церковных гимнов, изучение церковной музыки и истории церкви. Об этом много говорили и писали известные историки, философы, писатели и особенно богословы. Была у них распространена и благотворительная деятельность. Работа ораторианцев распространилась и на Флоренцию, куда в местную церковь настоятелем был назначен Ф. Нери. Позже будут охвачены города Милан и Неаполь. Уже по прошествии значительного времени ораторианцы получат признание со стороны кардинала Ф.Таруджи и папы Григория XIII. В 1575 г. папа специальным решением одобрил общество ораторианцев как общество апостольской жизни, в котором в гармонии пребывают и миряне, и священники.

В начале XVII в. возникнет монашеская конгрегация *пиаристов* (пиаров) (1617), с 1621 г. – это уже будет монашеский орден «Орден бедных регулярных клириков благочестивых школ во имя Божией Матери». Основателем пиаров в Риме был И. де Каласанс, католический святой. Главным направление деятельности пиаристов будет работа с детьми и молодежью в школе. Отсюда и название их сообщества (лат. – «благочестивые школы»). Собственно говоря, пиары первыми организовали бесплатную школу в Риме (1597) в духе главного их лозунга – бескорыстная забота об образовании и воспитании детей и молодёжи. Не исключено, что пиаристы первыми озаботились форматом школьного образования. Благодаря им появились программы школьного обучения, широкий перечень предметов, в том числе чистописание и родной язык, была введена концепция разделения на классы, появилась школьная форма, правда, только для пиаристов (чёрный монашеский хабит (ряса) с чёрным поясом). Они отменили телесные наказания и от учителей требовали уважительного отношения к ученикам. Их школы стали появляться по всей Италии, а в середине и второй половине XVII в. подобного рода учебные заведения начали открываться за границей (ранее всего в Польше, с 1642 г.).

Лазари́сты стали очередной конгрегацией, основанной св. Викентием де Полем во Франции. Их женское подразделение часто именуют викентицами. Дата основания связана с пропове-

дью в деревне Фольвиль, где появилось много духовно обратившихся в лазариство (1617). Официально временем создания конгрегации считается 17.04.1625 г., когда св. Викентий и его ученик А.Портей пообещали молиться по поводу миссии христианства.

История Европы началась в средние века. Это время ознаменовалось тем, что вся жизнь родившегося европейского общества была пропитана христианской системой ценностей. Главной «хранительницей» этой системы была католическая церковь и собственно её глава – Папа Римский. Его теократическая власть имела монашеские, духовно-рыцарские и конгрегационные подпорки. На определенном этапе эта власть стала почти безграничной. Папа приобрел право смещать и назначать монархов, влиять на политическую и экономическую жизнь в любом европейском государстве, не говоря уже о том, что едва ли не вся культурная жизнь многими нитями была связана с римским престолом.

Роль важнейшего двигателя духовного прогресса, протекавшего под контролем римской церкви, выполняли монашеские ордена, они же «нищенствующие» ордена. С XIII в. они играли роль тарана в борьбе за умы людей, за правильное воспитание европейского общества. Они были инструментом идеологической борьбы против ереси. По мере возрастания градуса агрессии и непримиримости в борьбе с ересью, совершенствовался инструментарий борьбы. Кульминацией этой бескомпромиссной войны станет «рождение» инквизиции.

Другим свирепым инструментом наведения порядка в Европе, которым располагала римская церковь, были военно-монашеские ордена, они же духовно-рыцарские. Это военизированные структуры. Они были необходимы для расширения военно-политическими средствами жизненного пространства католического мира на юге Испании и в Палестине, на Святой земле за счет земель арабов-мусульман. Их деятельное участие было необходимо в Прибалтике и далеко за пределами Европы, где, воюя против язычников, церковь могла расширить свои владения и популяцию верующих.

В истории католической Европы можно встретить весьма распространенный и в известной мере демократический формат христианской жизни. Его олицетворяли создававшиеся с XI в. конгрегации. Это были малые и большие союзы монастырей. Немногие монастыри ухитрялись сохранить хоть какую-нибудь самостоятельность от римской церкви. Прежде всего ими были те монастыри или группы монастырей, которые появлялись по инициативе снизу. В католической Европе существовали также немонашеские конгрегации в виде общественного движения. С этим форматом существования поборников христианства католическая церковь нередко боролась. Их не так уж легко было подчинить, а их деятельность проконтролировать. Кроме того, душевный порыв европейцев, который был связан с созданием конгрегации в форме общественного движения, граничил с религиозным невежеством. Члены таких конгрегаций не всегда досконально разбирались в католической догматике, чем наносили непоправимый вред римской церкви. В общем и целом, следует сказать, что роль конгрегаций нельзя недооценивать. Они себя хорошо зарекомендовали в области просвещения и борьбы с безграмотностью, в благотворительной сфере во многих европейских государствах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карсавин, Л.П. Монашество в средние века [Электронный ресурс]. – URL: http://annales.info/evrope/small/msv.htm (дата обращения: 09.12.2022).
2. Энгельгардт, И.А. Инквизиция // Советская историческая энциклопедия. – Т.6. – М., 1965. – С.37.
3. Монашеский Устав Бенедикта [Электронный ресурс]. – URL: https://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Ordena/Benediktinser/Ustav/text.phtml (дата обращения: 29.11.2022).

И.Н. Смирнов, Ю.Ю. Зайцева

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ДРЕВНИХ ОБЩЕСТВАХ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА

Аннотация. В статье рассматривается вклад мыслителей прошлого в формирование системы современных экономических знаний. Авторы выявляют тех экономических мыслителей, которые, формулируя собственные знания об экономике, обращали внимание на то, что к созданию экономической науки приложили свою руку многие древние авторы, что идеи и взгляды древних мыслителей стали питательной средой для возникновения теорий, составляющих сегодня содержание экономической науки.

Ключевые слова: античность, древний мир, экономика, экономическая мысль

I.N. Smirnov, Y.Y. Zaitseva

ECONOMIC THOUGHT IN ANCIENT SOCIETIES: TO THE HISTORY OF THE ISSUE

Abstract. The article examines the contribution of thinkers of the past to the formation of the system of modern economic knowledge. The authors identify those economic thinkers who, while formulating their own knowledge about economics, drew attention to the fact that many ancient authors had a hand in creating the science of economics, that the ideas and views of ancient thinkers became a breeding ground for the emergence of theories that make up the content of economic science today.

Key words: antiquity, ancient world, economics, economic thought

Давно назрела необходимость беспристрастно интерпретировать экономическое развитие государств, существовавших в разное историческое время. Более того, назрела необходимость в освещении их хозяйственного развития с учётом рекомендаций тех или иных экономических мыслителей. Этот аспект изучения истории актуализируется сложившейся в современном мире кризисной обстановкой.

Данной проблематике посвящено значительное количество работ. Бурная исследовательская деятельность по изучению экономических знаний древнего мира, взглядов на сферу хозяйственной жизни на античном отрезке мировой истории началась ещё в досоветское время. Самые ранние работы, авторы которых затрагивали экономическую мысль традиционного древнего общества, появились за рубежом. А.Смит, Р.Мак-Куллох, Ж.-Б.Сэй, Б.Гильдебранд первыми обратились к теоретическому опыту прошлого. Они полагали, что без этой информации невозможно построить стройную систему знаний, которая образует экономическую науку. Под их влиянием сформировалась традиция исследовать экономические проблемы современного общества, обращаясь к опыту древних мыслителей.

Немного работ, благодаря которым история экономической мысли стала научной дисциплиной. Следует прежде всего упомянуть произведения XIX в. К ним относятся «Определения в политической экономии» Т.Р. Мальтуса, «История политической экономии в Европе» Ж. Бланки. Правда, к экономическим знаниям далекого прошлого они обращались меньше, чем в последующее время. Во второй половине XIX в. после того, как история экономической мысли приобрела научные границы, все больше учёных понимали, что без древневосточных и тем более античных экономических взглядов рассматривать экономическую мысль невозможно. Историко-экономические исследования с вкраплениями истории экономической мысли древних обществ проводились В. Рошером, Р. Эли, Ш. Жидом, Ш. Ристом. Особый интерес к исследованию истории развития экономической мысли проявили российские ученые: М.А. Балугьянский, С.Н. Булгаков, Н.Х. Бунге, А.Н. Миклашевский, И.И. Янжул. В предметное поле истории экономической

мысли они ввели обязательный анализ экономических идей традиционных обществ на Востоке и Западе.

В советские годы тема экономической мысли в древних обществах получила широкое освещение в научных журналах, научных сборниках, на страницах статей и монографий, где её обойти стороной было невозможно. На этом историографическом этапе изучали как экономическую мысль деятелей древнего мира в целом, так и по отдельности. В частности, экономические воззрения китайских мыслителей рассматривали В.Ф. Феоктистов, В.М. Штейн. Взгляды на экономику античных деятелей оказались в предметном поле Е.Н. Лобачевой. Некоторые исследователи затрагивали вопросы истории экономической мысли в древних обществах через призму интереса к истории социалистических идей (В.П. Волгин, А.И. Зайцев, И.Р. Шафаревич).

На современном этапе интерес к теме вызван тем, что вопросы экономической жизни в век цифровизации и глобализации выходят на первый план. Это пробуждает неподдельный интерес у исследователей к тому, как обстояло дело с накоплением информации об экономической деятельности в древнем мире, как тогда решались вопросы экономического взаимодействия между народами и странами. Прежде всего к этой стороне истории экономической мысли обратились те, кто был автором учебников и пособий по истории экономических учений: В. Автономов, Р.М. Гусейнов, Ю.В. Горбачева, В.М. Рябцева, Я.С. Ядгаров. Многие из них в течение долгого времени занимались разработкой одной – двух тем, прежде чем решились написать обобщённые труды по истории экономических взглядов за весь исторический период их развития. Среди исследователей можно встретить тех, кто рассматривал экономические представления и взгляды в традиционных обществах через призму становления и развития политико-правовых идей (Е.А. Воротилин, О.Э. Лейст, В.С. Нерсесянц).

Немало современных зарубежных исследователей уделили внимание экономическим взглядам, которые циркулировали в традиционных обществах. Заметное место занимает работа Й.А. Шумпетера, который не мог обойти стороной воззрения древних. Сегодня существуют за рубежом ассоциации, научные общества, в недрах которых ведут исследовательскую деятельность целые коллективы. Они ставят задачу проработать некоторые особенно сложные вопросы, которые изучить силами одного – двух исследователей не представляется возможным. К слову сказать, там встречаются проблемные вопросы, которые непосредственно касаются истории экономических взглядов на Древнем Востоке и Древнем (античном) Западе. Наиболее известные в мире исследовательские организации имеют свои страницы в интернете:

– Европейское общество истории экономической мысли (ESHET) – научное общество, созданное для поддержания контактов между исследователями истории экономической мысли разных стран, для популяризации прогрессивных методов преподавания истории экономических учений;

– Общество истории экономической теории – международная организация преподавателей истории экономической мысли.

Несмотря на значительный вклад, который сделал каждый из вышеназванных исследователей в дело изучения экономических взглядов древнего мира, все же следует сказать, что остаются многие нерассмотренные вопросы. Есть целые пласты информации, которые не нашли желающих с ней поработать, и темы, которые не получили нужного развития. Речь в первую очередь идёт о микроэкономических аспектах деятельности субъектов хозяйственной жизни в древнем мире. Слабо изучены и макроэкономические аспекты государственной политики, их сравнительный анализ по странам, группам стран в восточном и западном регионах древнего мира. В виду этого представляется полезным обратиться к тем вопросам, которые оказались, на наш взгляд, малоисследованными.

Экономическая мысль возникла из утилитарных соображений, когда возникла потребность построить хозяйственную деятельность людей на более рациональных основах. Очень скоро обнаружилось желание мыслителей учитывать в своих размышлениях об экономике теоретические знания предшественников. Так появилась особая сфера знаний, в которой накапливался багаж важных сведений об экономике. Эта сфера знаний решает несколько важнейших задач. Во-первых,

изучает содержание и смысл экономических идей, догадок, теорий, их столкновение и борьбу за правильность объяснения хозяйственной жизни. Во-вторых, она выявляет логичность, связность составных частей экономических взглядов исследователей, а также имеющиеся у них противоречия. В-третьих, она определяет причины, вызвавшие гибель одних экономических теорий и появление новых, а также выявляет широту экономических проблем, с которыми приходилось бороться тем или иным обществам в разное время. В-третьих, в границах истории экономической мысли выявляется мера возможной зависимости хозяйственных практик (хозяйственной политики государства и др.) от тех или иных экономических взглядов. В-четвертых, изучая социальную природу возникновения экономических идей и теорий, история экономической мысли даёт правильную оценку их интеллектуальному наследию.

Факты экономической жизни осмысливались задолго до того, как сформировалась особая область науки – политическая экономия. Целый ряд явлений экономики, который оказался интересным для изучения, был известен ещё на Древнем Востоке и античном Западе. Уже тогда люди рассматривали важнейшие экономические категории: обмен, цена, деньги, торговля, прибыль, рынок и др.

Сегодня трудно определить, когда и где зародилась экономическая мысль, потому что экономические знания не были отделены от общефилософских и религиозных воззрений. Известно, что первые экономические трактаты появились в Китае и Финикии. Важный шаг в осмыслении экономической жизни людей был сделан древними греками. Они первыми задались вопросом соотношения рыночной и натурально-хозяйственной деятельности; некоторые даже ставили задачу примирить рынок и натуральное хозяйство, стремясь представить наилучший механизм хозяйствования. Ими же был введен в оборот термин «экономия», который в переводе на русский язык означает «управление хозяйством». Он происходит от греческих слов – «дом», «хозяйство» и «правило», «закон».

Процесс укрепления рыночных отношений привел к появлению первых экономических теорий в Европе и первой концепции развития рыночных отношений – меркантилизм. Углубление разделения труда, возникновение и быстрое развитие мануфактур в конце XVI и начале XVII в. создали условия для появления политической экономии (термин впервые был введен А. Монкретьеном в XVII в.) как самостоятельной науки. У истоков классической политической экономии стояли английский экономист В. Петти и француз П. Буагильбер. Почетное место в ряду оригинальных мыслителей политэкономистов принадлежит Ф. Кенэ, А. Смиту, Д. Рикардо. Завершил развитие классического направления политической экономии К. Маркс, хотя его идеи зачастую выходили за рамки политэкономии. Несмотря на это, теоретический багаж древних обществ не канул в лету. Напротив, он был положен в основу многих экономических теорий. Более того, некоторые взгляды древних мыслителей на экономику опередили своё время. Они получили признание только в XIX столетии, о чём с удивлением писали австрийские и немецкие ученые-экономисты. Может быть покажется большим преувеличением, но интеллектуальный скачок, который совершила экономическая наука во второй половине XIX в., был бы вряд ли возможен без экономических взглядов древних мыслителей.

В последней трети XIX в. в результате так называемой «маржинальной революции» в экономической теории на Западе стала формироваться современная экономическая теория. Маржинальная революция проходила в два этапа. Первый пришёлся на 70 – 80-е гг. XIX в. и характеризуется трудами представителей австрийской школы маржинализма К. Менгера, Ф. Визера, Э. Бем-Баверка, англичанина У. Джевонса, француза Л. Вальраса. На втором этапе представители маржинализма (англичанин А. Маршалл, американец Дж.Б. Кларк, итальянец В. Парето) отказались от субъективизма и продолжили некоторые фундаментальные традиции классической школы. С этого времени их стали называть неоклассиками. Так вот идеи и даже теории выше названных учёных опирались на догадки мыслителей древнего мира, например, Аристотеля, которого уже тогда стали справедливо называть первым экономистом в истории.

В конце XIX – начале XX в. в США возник «бунт» против классических и неоклассических традиций. В результате возник институционализм (от Т. Веблена, Дж. Коммонса) как новое на-

правление экономической мысли. Его представители сосредоточили основное внимание на изучении неких феноменов – институтов, институций, без которых не обходится развитие экономики. В этом «движении» мысли уже просматривается влияние древневосточных мыслителей, которые всегда полагали, что без государственного начала не может быть нормального хозяйственного развития, особенно в кризисные времена. Но только в более экономически развитой обстановке стало возможным выработать макроэкономическую теорию, сделать её пригодной в виде макроэкономической политики для грамотного воздействия на хозяйственную жизнь. Сделать это в обстановке почти статичной и слаборазвитой традиционной экономики древнего мира было невозможно.

С начала XX в. экономика мира изменилась. Это стало особенно заметно в конце 1920-х гг., когда воочию проявились несовершенства рынка и экономической политики государства. Д.М. Кейнс вывел западную экономическую теорию из состояния кризиса. Он фактически обосновал все важнейшие элементы экономической политики современных государств. Со времени Кейнса стало ясно, что экономическая наука не может полагаться на единство мнений учёных по целому ряду вопросов. Дискуссии неизбежны. Но они должны быть плодотворными, способными оценить по достоинству формулы управления экономикой, даже если их реализуют твои геополитические противники. Нужно сказать, что Кейнс, создавая свою систему экономических взглядов, учёл опыт Советской России и СССР, а последний, в свою очередь, вобрал в себя почти что все «рекомендации» древних по созданию желательной экономической модели. Здесь достаточно упомянуть те широчайшие полномочия государства в экономике, о которых писали древние авторы, даже не будучи экономистами. Это и монополия внешней торговли, и значительная роль государства во внутренней жизни страны в качестве производителя, и элементы администрирования как инструмент воздействия на деятельность субъектов хозяйственной жизни и многое другое.

Мы не знаем авторов тех идей, которые явились «архитекторами», если так можно сказать, макроэкономической политики в древнем мире. Но их рекомендации в своё время дали ощутимые результаты. Многие из них пережили века, и, как уже было сказано, нашли своё место в макроэкономической политике государств в XX в., например, в СССР. В концентрированном виде шаги государств в древнем мире в направлении воздействия на хозяйственную жизнь были следующими. Особенно примечателен опыт государств Древнего Востока.

Во-первых, здесь государство оставляло за собой право контролировать деятельность ростовщиков и ссудные операции. Оно сдерживало развитие кредитования, устанавливало максимальные нормы ставок процентов по займам, которые никому нельзя было превышать. Такая политика препятствовала концентрации богатств в частных руках и не позволяла развиться долговому рабству, часто процветавшему на почве ростовщичества. Контроль за ростовщичеством был некоторой гарантией внутреннего мира и спокойствия в деспотии.

Во-вторых, в древневосточных деспотиях в интересах экономического развития страны государство закрепляло за собой право верховной собственности на землю и право монополии на эксплуатацию природных ресурсов. Оно также противодействовало концентрации земель в отдельных руках, препятствовало установлению частного контроля над сырьевыми месторождениями. Восточным людям тогда не были знакомы, как нам теперь, многие природные материалы. Они не обладали большими знаниями о богатствах подземного мира и использовали в своей хозяйственной практике более всего наземные ресурсы. Но даже в этом случае природа обделила Восток богатствами земной флоры и фауны. Она предоставила эти богатства в избытке только в редких районах, оазисах, которыми Восток был усеян не повсеместно, а отдельными пятнами. В условиях редкости ресурсов частный контроль над ними мог только навредить древневосточным цивилизациям. Поэтому деспоты путем широкой монополизации природных ресурсов и земли избегали попадания таких редких мест в нежелательные руки своих более мелких конкурентов. Попытками, нацеленными на то, чтобы избежать ненужных сложностей, были запреты на осуществление купли-продажи важнейших земель без разрешения чиновничества, запреты на открытую торговлю редкими материалами с последующей их полной закупкой государством и многое другое. Деспоты для перестраховки изначально захватывали в ходе войн значительные размеры земель, когда было

нужно, расширяли их таким же способом и создавали на них целиком им подконтрольные дворцовые хозяйства.

В-третьих, в древневосточных деспотиях в интересах успешного экономического развития за государством закреплялось право монополизировать внешнюю торговлю. Не позволяя экономике открыто развиваться, деспоты противодействовали чрезмерному обогащению узкого круга лиц. Они не допускали, чтобы наряду с их верховным авторитетом появился рядом какой-либо авторитет ещё. Этот государственный деспотический авторитет был всепоглощающим, препятствующим кому-либо выбиться в экономические лидеры.

В-четвертых, древневосточные деспоты, олицетворяя собой государство, в интересах экономического развития страны монопольно контролировали едва ли не весь процесс обращения товарами – от производства через распределение и обмен до потребления, а также оказывали всемерное воздействие на механизм ценообразования. Жесткость цен на Древнем Востоке при их понижении или повышении, не без влияния государства, сдерживала образование больших прибылей, которые могли бы быть направлены на модернизацию производства, на его техническое перевооружение. Но в традиционной экономике при широчайших государственных монополиях это было невозможно. Таким образом, политика «замораживания» цен увековечивала старые формы хозяйствования и формировала ситуацию, при которой экономика Древнего Востока не могла быстро развиваться и совершенствоваться. На Древнем Востоке даже «изобрели» механизм ценовой жесткости. Суть идеи сводилась к тому, что признавалось избыточным регулирование цен на все товары. Полагали, что куда разумнее влиять на цены базовых товаров. Это те товары, цены на которые обусловливают поведение цен на все прочие товары. Через воздействие на цены на эти товары можно фактически определять ценовой «климат» на весь товарный ассортимент в экономике.

Творческий поиск наилучшей для Востока модели функционирования экономики оставляет много места для анализа этого опыта современными ученными. Не всем творческим находкам древних место на свалке истории. Многие идеи оказались вполне пригодными сегодня. Они просто были скорректированы с учётом современных реалий, приобрели свежее звучание, подходящее настоящему времени.

Общеизвестно, что к середине XX в. сформировались четыре ведущих направления экономической мысли: институционализм, неоклассика, марксизм и кейнсианство. Но мало кто знает, что многие идеи, которые циркулируют в рамках этих направлений экономической мысли, берут своё начало в древнем мире. Сегодня стало правилом, когда экономическая политика государства отдаёт предпочтение то одним, то другим моделям макроэкономических знаний. Так и в древней мире, когда принимались решения, правители и чиновники – фараоны, императоры, патеси, мандарины – также были вынуждены делать выбор. Неверно думать, будто общество в древности было глупым настолько, что не могло «родить» больше одной точки зрения. Другое дело, что знаний было маловато, научного опыта совершенно не было, процесс измерения хозяйственной деятельности был примитивным. Поэтому в те далекие времена не было того, что сегодня именуется экономической политикой, которая может опереться на достаточно глубокий пучок знаний. Например, в период между двумя мировыми войнами пользовалось популярностью только появившееся кейнсианство (от Д.М. Кейнса). В конце XX в. основные позиции в мировой экономической мысли уже заняла концепция монетаризма. Монетарная концепция М. Фридмена была апробирована президентом США Р. Никсоном и его республиканским правительством в 1969 – 1970 гг. Однако наибольший успех монетарные воззрения имели при президенте Р. Рейгане. Страны бывшего социалистического лагеря также постарались монетаризм положить в основу своих реформ.

Казалось бы, современный мир далеко ушёл от мира древних обществ. Сегодня мы имеем дело с совершенно иной экономической реальностью. В такое время можно было бы навсегда забыть о взглядах на экономику, которые появились в «допотопные» времена. Но, нет. Сегодня, когда экономика отдельной страны, группы стран или мира в целом переживает трудности, находятся ученые-экономисты, которые ищут «лекарство» от экономических болезней, обращаясь к работам древних авторов, рассчитывая на то, что им удастся на страницах их произведений между строк увидеть то, что до них никому не удавалось увидеть, что у них получится обнаружить идей-

ки и догадки, которые другие просмотрели, пропустили. Но даже если этого не произойдет, то польза от знакомства с экономическими знаниями прежних лет все равно велика. По этому поводу откровенно высказался историк А.В. Аникин. «Было бы странно, – писал он, – искать ответы на вопросы нынешнего дня в сочинениях экономистов прошлых веков. Но знакомство с их воззрениями помогает лучше понимать и правильнее оценивать настоящее» [1].

Сегодня существует два оценочных подхода, которые определяют роль и место знаний об экономике, накопившихся в течение всего периода исторического развития человечества. Один получил название *кумулятивного*. Строится он на понимании важности экономических взглядов прошлых лет, которые, освежая память, помогают нам лучше справляться с трудностями сегодняшнего дня. Признание близости экономических реальностей разных лет приводит сторонников этого подхода к отрицанию за современной экономической наукой полного новаторства идей. Новое в ней, по их мнению, является более всего улучшением старого, и менее – дополнением к нему в духе известного высказывания Екклесиаста (в творческом переводе и в оригинале):

Что было в прошлом, то и теперь,
И что делалось прежде, то происходит и ныне,
И ничего под солнцем нового нет.
Иногда говорят: смотри, что-то новое!
Но это уже было давным-давно,
В веках, минувших задолго до нас.

или

Что было, то и будет; и что делалось, то и будет делаться,
и нет ничего нового под солнцем.
Бывает нечто, о чем говорят: «смотри, вот это новое»;
но это было уже в веках, бывших прежде нас [2].

В связи с такой позицией могут пригодиться воззрения на экономику, которые мы встречаем на страницах одного из первых дошедших до нас памятников экономической мысли, которым является «Поучение гераклеопольского царя своему сыну» (Древний Египет, XXII в. до н.э.). Вполне пригодными сегодня стоит признать идеи автора произведения древнеегипетской мысли – «Речение Ипусера» (начало XVIII в. до н.э.), создателей кодекса законов старовавилонского царя Хаммурапи (XVIII в. до н.э.). Несмотря на то, что прошло много времени, много важного для дня сегодняшнего можно найти в тексте произведения древнеиндийской общественной мысли – «Артхашастра» (авторство трактата об искусстве политики и управления государством приписывается Каутилье советнику царя Чандрагупты; конец IV в. до н.э.). Большое значение имеют произведения древнекитайских деятелей, принадлежавших к различным течениям общественной мысли (конфуцианство, легизм, даосизм), которые оформились ещё в VI – III вв. до н.э. Хотя некоторые авторы прямо к вопросам экономической жизни не обращались, все же между строк многое об их отношении к экономике нам становится понятно. Невозможно игнорировать мысли Конфуция, или Кун-цзы (551-479 гг. до н.э.), Мэн-цзы (372-289 гг. до н.э.), Сюнь-цзы (313-238 гг. до н.э.), а также Цзы Чаня, Ли Куя и Гуньсунь Яна (более известен под именем Шан Ян), Лао-цзы и, конечно, автора трактата «Гуань-цзы», которому принадлежит особое место в истории экономической мысли, ибо он может быть признан одним из самых глубоких исследователей экономической действительности древнего мира. Не менее ценными являются произведения античных авторов: Ксенофонта (ок. 430-355 или 354 гг. до н.э.), Платона (428 или 427 гг. до н.э. – 348 или 347 гг. до н.э.), Аристотеля (384-322 гг. до н.э.). Невозможно обойтись сегодня без их идей, которые во многом предвосхитили теории современной экономической науки.

Но все же находятся исследователи, которые готовы отказаться от взглядов учёных прошлого. Сторонники *эволюционного* подхода, эволюционисты, выделяют множество экономических эпох со свойственными только им экономическими проблемами. По их мнению, экономические взгляды последующих лет не могут целиком и полностью полагаться на теоретический багаж знаний предшествующего времени. Мыслители прошлых лет, как думают сторонники этого подхода, не сталкивались с трудностями грядущего времени. По этой причине не следует в их взгля-

дах выискивать рецепты, способные помочь нам решить современные экономические проблемы. Эволюционисты допускают наличие в прожитой человечеством истории фрагментарных невостребованных временем догадок, гипотез, предположений, которые могут помочь в лечении экономических болезней будущего. Однако они абсолютно убеждены, что программа лечения (санации) будет по-настоящему новаторской. Если же в неё все-таки попадут идеи, похожие на мысли древних, то это сходство скорее всего будет кажущимся, ибо совершенно иные исторические условия насытят их новым содержанием. Вывод эволюционистов определенно ясен – каждой новой экономической реальности будет соответствовать своя сумма знаний, свои подходы и решения по реализации хозяйственных задач.

Тем не менее, размышляя над эволюцией экономической мысли в древнем мире, стоит сказать, что эта мысль не была забыта. Она явилась предметом особого интереса в позднее средневековье и в новое время. Тогда обратили внимание на то, что догадки мыслителей древнего мира вполне годятся для интерпретации экономических событий более позднего времени. Следует признать, что взгляды древних создавали благоприятную основу для теорий, ставших фундаментом для возникновения экономической науки. Об этом весьма прямолинейно высказался И.Н. Ковалев. Он утверждал, что взгляды Ксенофонта и Аристотеля «сформировали исходные позиции современной экономической науки», а Платон и Аристотель оказались настолько проницательными, что «представляли себе все многообразие мира, затрагивая в своих учениях главные магистрали современного развития» [3].

Экономическая мысль в древнем мире возникла как результат поиска необходимых знаний о хозяйственной деятельности человека, как потребность отыскать рецепты, способные экономике государства достичь определенной стабильности, избежать возможных негативных последствий, сопутствующих хозяйственному развитию. Правда, не все экономические взгляды отличали требованию полноты и были во всём пригодными для применения на практике. Пути развития государств и регионов древнего мира были неодинаковыми. Это заставляет нас говорить также о том, что формировались в связи с этим столь же непохожие взгляды на сферу хозяйственной жизни. Они сильно различались на Древнем Востоке и Древнем Западе, особенно в античный период, в зависимости от масштабов развития натурального хозяйства и рыночных отношений, масштабов участия государства в экономике, наличия или отсутствия ресурсной базы, необходимой для развития экономики и др. Имеющиеся различия во взглядах нисколько не умаляют заслуг мыслителей древности, которые кто больше, кто меньше, кто скрупулезно, а кто поверхностно рассматривали хозяйственную деятельность государства и иных субъектов экономической жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникин, А.В. Юность науки: Жизнь и идеи мыслителей-экономистов до Маркса. – М., 1985. – С. 7.
2. Книга Экклесиаста или проповедника // Библия. – Миккели, 1993. – С. 666.
3. Ковалев, И.Н. История экономики и экономических учений. – Ростов н/Д, 1999. – С. 331.

Н. А. Трапш, А.Б. Слободенюк

УПАДОК КОРОЛЕВСКОЙ ВЛАСТИ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ В ПОЛЬШЕ ПРИ АНЖУЙСКОЙ ДИНАСТИИ В 70-80-Е ГОДЫ XIV ВВ.

Аннотация. Данная статья рассматривает процесс деградации королевской власти в Польше в второй половине XIV века. Автор скрупулезно исследует причины упадка власти монархов и их взаимоотношения с сословиями. Большое внимание уделяется анализу законодательной деятельности в рассматриваемый промежуток времени, которая касалась прав можновладства и рыцарства.

Ключевые слова: Можновладство, шляхта, Казимир Великий, Людовик Анжуйский, сейм, сеймики, Польша, Пяст, сословие

N.A. Trapsh, A.B. Slobodenyuk

THE DECLINE OF ROYAL POWER AND ITS CONSEQUENCES IN POLAND UNDER THE ANGEVIN DYNASTY IN THE 70S-80S OF THE XIV CENTURY

Abstract. This article examines the process of degradation of the royal power in Poland in the second half of the XIV century. The author scrupulously explores the causes of the decline of the power of monarchs and their relations with the estates. Much attention is paid to the analysis of legislative activity in the period under consideration, which concerned the rights of the feudal nobility.

Key words: Mozhnovladenie, gentry, Casimir the Great, Louis of Anjou, Sejm, sejmiki, Poland, Piast, estate.

В истории того или иного государства всегда можно выделить ключевое событие или процесс, которые на том или ином этапе направило его на путь развития по определённому сценарию. В истории средневековой Польши таковым можно назвать процесс упадка королевской власти, который в конечном итоге в будущем вылился в разнузданную «золотую вольницу» шляхты.

Со всей уверенностью можно сказать, что описанные события ведут свои истоки с конца XIV века, что в итоге повлияло в будущем на развитие всего государства. Такое утверждение вполне представляется нам очевидным, учитывая значительное усиление сословного представительства и возвращения прелатами и прочими лицами своих прежних привилегий. Во многом это связано с тем, что, несмотря на усилия монархов, в лице последних Пястов, в Польше сохранялись значимые противоречия, которые до конца не были устранены королями.

Во многом их можно увидеть в системе управления, установленной в середине XIV в. Хоть и шёл активный процесс преодоления феодальной раздробленности и складывания единого централизованного государства в течение первой половины XIV вв., но при этом выстроенная система до конца не исключала тенденцию к сепаратизму и своеволию на местах. Несмотря на процессы централизации можновладство, представители духовенства (прелаты) сохраняли в своих руках достаточно власти.

Последние Пясты, несмотря на все свои попытки самостоятельно распоряжаться властью, все-таки были вынуждены опираться на светских лиц в управлении государством. Значительная часть распоряжений, которые положительно воздействовали на государственный механизм, чаще всего совместно обсуждались с баронами «сообща, с их совета и по воле их» [16, 276]. Во многом все достижения в области соединения польских земель достигались благодаря изворотливой и мудрой политике самих монархов, играя на противоречиях в тех или иных вопросах. Удельное время разбивало их на мелкие конфликтующие группы, что позволяло их сталкивать между собой. [16]

Созданный еще до Казимира на местах институт старостата и проведенная им судебная и административная реформа, которые возлагали на старост функции судей для можновладцев и мелкой шляхты (так называемые градские суды), по задумке должны были стать проводниками воли и силы короля, но, к сожалению, добивались они весьма малого. Так, представители из числа великопольской шляхты, которая давно отвыкла от тягот служения короне, имевшая привычку к лености и разбоям, до крайности разозленная попытками навести порядок справедливыми наказаниями, которые назначали старосты, смогла быстро собрать вооруженный союз под предводительством познаньского воеводы Мацька Борковича [6].

Хоть и бунт был подавлен, постепенно должность старост в ряде воеводств Великой Польши стала фикцией. Создавалась парадоксальная ситуация: должностные лица, которые обязаны были стать централизующим элементом, не могли сделать ничего коалициям сословий. В частно-

сти, это выражалось в том, что Казимир Великий, ликвидировав на своей территории множество феодальных владений, так и не смог преодолеть сопротивления глав воеводств[1] .

Не меньшие проблемы можно увидеть в области становления институтов сословной монархии в конце XIV. Так как они оформились значительным перекосом, государство в кризисные моменты попадало в руки жадной знати и слабых, беспомощных королей. Зримым фактом, который доказывал отсутствие прогресса в вопросе умиротворения сословий, является события, которые сопровождали династический вопрос в Польше. Ещё до смерти самого Казимира, будущему наследнику (Людовик Анжуйский –племяннику Казимира), предъявили ряд требований, которые хоть затрагивали по большей части материальную, а не политическую сферы [15]. Он давал свои заверения не устанавливать новых податей «сверх обычая и вольностей». Не менее важную роль, что многие пускают из виду, играл второй пункт о постоях, отменяющую посягательства короля, не неся своих расходов, останавливаться во время поездок по стране в феодальных поместьях [16.].

Другим фактором является возрастание политического значения и мощи Польского государства, которое существенно окрепло и стало доминирующей силой в Восточной Европе. Статус крупного игрока давал как значимые преимущества, так и большие проблемы.[18] Угроза Тевтонского ордена ставило короля перед необходимостью иметь сильную армию. Король, проведя военную реформу, был вынужден и здесь опираться на феодалов, так как собрать «посполитое рушение» быстро могли только прелаты и можновладство [7]. В будущем это осложнилось унией с Ягелло и весьма вольной политикой литовских наместников [5].

То есть Владислав Локетек и Казимир Великой, с одной стороны, хоть и смогли вернуть и собрать воедино ряд земель Польши после феодальной раздробленности, но с другой - именно с не до конца устраненных пережитков удельной эпохи берет свои истоки процесс, который приведёт к окончательному перелому в борьбе между державной королевской властью, которая с переменным успехом стремилась обуздать неуемные требования разных сословий ради единения всех сил вокруг фигуры монарха и могущественных лиц в иерархии феодальной Польши, которые, увы, преследовали только свои, сугубо сословные интересы, не давая сколь-либо какой-то возможности собрать в единый кулак всю мощь государственной машины [18].

Видно, что во первой половине XIV века Польша прошла очень серьёзный путь в развитии в сторону сильного государства с крепкой королевской властью, но, к сожалению, не смогла до конца преодолеть противоречия, которые царили на территории страны. Проблемы, конечно, были вполне преодолимы, если бы не события, которые произошли после смерти последнего мужчины из династии Пястов - Казимира Великого. Данное событие имели самые роковые последствия для Польши в качестве сильной монархии. Его трагическая кончина в 1370 г. запустила продолжительные династические неурядицы и свободу сословий таких масштабов, которые позволили перехватить прелатам и баронам все в свои руки [17].

Отсутствие талантливого и трудолюбивого правителя, коим был Казимир, усугублялось фактом того, что на престол взошёл король, который совершенно несерьёзно относился к своему второму титулу. Прозванный в Венгрии Великим Людовик Анжуйский для Польши был наоборот одним из самых безответственных королей - он достаточно беспечно относился к своему титулу монарха польского и обязанностям перед польской государственностью, не прилагал должных усилий к интеграции двух корон в одну [8] .То есть время правления Людовика, который интересовался прежде всего венгерскими делами, характеризуется усилением власти крупных польских феодалов, что не могло не сказаться, конечно, на ослаблении королевской власти.

Тем самым, здесь очень актуально мнение историка Я. Шуйского, который, объясняя слабость власти короля, польский историк права писал, что «главной причиной ослабления королевской власти была чуждость политики двора и отсюда вытекающая непопулярность» [1]. А «чуждость политики» лежит в том, что, не имея возможности опереться на польские города, он вынужден был искать поддержку у можновладства. Рост власти магнатов и прелатов являлся тормозом в деле создания действительно централизованного Польского государства [10].

Под предлогом того, что «польский воздух ему вреден», после коронации он сразу отправился обратно в Венгрию [7]. На месте он ставил наместника, вверив эту важную государственную должность своей матери - Елизавете Локотковне. Она оказалась в полной власти можновладства. Но самое страшное, что это было преимущественно знать Малой Польши, которая преследовала, конечно, свои интересы в противовес другим регионам.

То есть здесь раскол власти наметился еще в противостоянии разных категорий феодалов. Покровительствуя малопольским панам в ущерб великопольским, Людовик усилил в народе областной сепаратизм вместо того, чтобы ослаблять и искоренять его. Малая Польша приглянулась в качестве опоры тем, что именно в ней были крупные феодалы с уже с сформированной собственностью, в то время как Великая Польша отставала в этом аспекте. Мать Людовика для укрепления власти даровала раз за разом материальные или правовые выгоды только приближенным, что не укрепляло, а, наоборот, расстраивало дела государства. Это натравливало знать Малой и Великой Польши друг на друга, что могло вполне реально привести к развалу государства [8]. Не в меньшей степени оскорбляло великополян то, что коронация прошла не в Гнезно, а в Кракове, что сильно било по их гордости [8].

Церковные земли фактически продолжали оставаться свободными от налогов в королевскую казну во времена Казимира. Из-за того, что церковь не стала идти на союз со знатью и активно выражать поддержку, монастырские владения в 1374 г. были обложены налогом в размере 6 грошей с лана [16]. Но ради важной для своей легитимизации и поддержки церкви в 1381 г., через семь лет после издания Кошицкого привилей, состоялось соглашение между Людовиком и польской церковью, согласно которому церковные имения стали также облагаться налогом в пользу короля в размере 2 грошей с лана [15].

То есть, политика первого же короля после смерти Казимира на корню сводил на нет все старания, которые предпринимали последние Пясты все 70 лет своих упорных трудов. Контроль над землями был почти полностью утрачен и перешёл на откуп наместникам.

Ян из Чарикова, автор хроники, говоря об этом времени, писал, что «Елизавета в своих решениях руководствовалась указами панов, фактически стоявших у власти в стране» (т. е. малополян), которые «советовали Елизавете не так, как того требовали интересы государства, но как они хотели». Засилие крупных магнатов сказалось и в том, что от их притеснения и грабежей сильно страдали шляхта, рыцари (особенно мелкие) [22, 21].

Продолжая опираться преимущественно на малопольских феодалов, Людовик предпринял некоторые меры к укреплению своих позиций в Великой Польше. Одновременно он попытался усилить свою власть над всей Польшей путем введения в стране института наместничества. Во главе этого наместничества был поставлен Владислав Опольский, племянник Людовика, ставший, таким образом, наместником короля в Польском государстве [8].То есть, совершались просто немыслимые по своему масштабу легкомысленные заигрывания с малопольского шляхтой, что отталкивало великополян. По сути это разрывало страну пополам. Суды по возвращению собственности и даровании прав отдельным городам, попытка усилить духовенство можно было с натяжкой назвать полумерами, которые не устраняли корень проблемы в такой ситуации [20].

Другой наместник – Завиша Курозвенцкий, который в борьбе за своё положение методично подавлял оппозицию, состоящей в основном из великопольских магнатов, не давал значимых предпосылок к стабильности, что хорошо отражено, например, в той же хронике Яна Чарнкова: «Во время короля Людовика, — пишет Ян, — в польском королевстве не было никакого порядка, никакой справедливости. Королевские старосты и их бургграфы позволяли себе постоянно грабить имущество рыцарей, а магнаты, которые заботились о своих собственных выгодах и выгодах своих родственников, уверяли короля, что в Польше все так же хорошо и спокойно, как и во времена Казимира III» [22, 21].

Окончательно переполняло чашу терпения населения тот факт, что Людовик предпринимал действия, которые удовлетворяли лишь его династические амбиции, а не хрупкий баланс и стабильность, которую пестовали два предыдущих короля. Он множество раз пытался за счет Польши увеличить свой собственный удел, так, например, Людовик не обнаружил уважения к воле дя-

ди, который завещал своему внуку, щетинскому князю Казимиру, Куявию с Серадзьской и Лэнчицкой землями, незаконнорожденным сыновьям - земельные владения, жене же и двум дочерям - движимость в драгоценностях. Нарушая последнюю волю умершего, он дал Казимиру в лен добжиньскую землю, а другие пункты завещания отменил [8]. Он не раз пытался забрать владения Галицкой Руси в состав Венгрии, чем прямо нарушал свой договор с сословия и Польши [8].

Таким образом, стремясь заручиться расположением враждебный ему великопольской знати и церкви, а также окончательно укрепить уверенность малопольского рыцарства, он пошёл на шаг, который толкнул страну на первый шаг пути, ведущий к власти уже не державной, как, например, у крепнущего в то время Московского княжества, а в объятия вольницы своевольной знати и высших духовных лиц [10]. То есть после смерти Казимира польские прелаты и бароны при таких обстоятельствах сделались господами положения. Они воспользовались этим для того, чтобы вынудить у новых королей различные права и вольности как для себя, так и вообще для шляхты — рыцарства, на которое они опирались [9].

То есть силы, которые могли бы продолжить прежний курс на укрепление государства либо были деозорганизованы, либо просто сметены под давлением наместников. Таковыми силами могли стать города. Во многих странах именно они были централизующим фактором, который скрепляли экономическими узами всю территорию [18].

В дальнейшем, поддерживая алчные желания не самой благонадежной части рыцарского сословия, Людовик даровал судьбоносный и, без преувеличения скажем, роковой для Польши Кошицкий привилей. Пытаясь закрепить за своей династией корону, Людовик получает от шляхты одобрение на восхождение на польский трон одной из своих дочерей после его смерти, поскольку сыновей не имел, в обмен на издание этого указа (1374 г.), который предоставлял широкие права и привилегии, которыми ранее пользовались лишь высшие светские и духовные феодалы [19].

Здесь огромную роль после принятия указа здесь сыграл попавший в руки шляхты инструмент: новый податный порядок. Освобождение землевладельцев от налогов и повинностей, оставив только – в знак признания высшей власти короля – небольшую постоянную подать в королевскую казну – по два гроша с каждого крестьянского лана (во всей Европе земельные владения рыцарства, обязанного нести военную службу для защиты страны, то есть, расплачивающегося своей кровью, были освобождены от повинностей);

На руку сословию играл тот факт, что в будущем и экономическая конъюктура сложилась так, что и без того порог ланового побора в будущем сильно обесценился [11]. Так как король не имел права повышать размер дана, он обращался за помощью снова к шляхте, которая не преминула выбивать себе в коллективных прошениях необходимое им же владения или права, которые имели сначала не самый обширный характер. Не в меньшей степени усугубило финансовое положение государства обещание обеспечивать и платить жалование рыцарям, участвующим в войнах за пределами страны. Это тяжким бременем сложилось на плечи крестьянства [15].

Большое значение имело ручательство назначения на ключевые должности(староста ,каштелян, подкоморий, судья) , только представителей, которые происходили из местной элиты. Это сводил на нет и так слабые попытки короля и его заместителей на польском престоле сколь-либо успешно подвести страну к окончательной централизации. Это в какой-то степени обесценило старания Казимира, так как уже было сказано выше, такие должности часто были опорой короля [1:3].

Малую заинтересованность со стороны Людовика вызывало требование вернуть утраченные земли. Конфликт с Тевтонским орденом за Поморье был лишь бременем, которое никогда не будет выполнено-это вскоре стало очевидно всем. Людовик, который сразу после коронации уехал обратно в более предпочтительную ему Венгрию не имел никакого резона вступать долгий и утомительный конфликт Можно сказать, что обещание сохранить целостность территории государства и вернуть утраченные земли было брошено напрасно [8].

Кошицким привилеем шляхетские бенефиции были окончательно превращены в наследственные владения, что свидетельствует о том, что паны уже стали не единственными, кто имеет землю, которая передаётся по наследству. В будущем это привело к формированию крепкой базы

у рыцарства(шляхты), которая позволила им иметь меньшую зависимость от короля. И, конечно, король брал в обязанность дальнейшее сохранение привилегий, пожалованных ранее всем сословиям Королевства [13].

Данный привилей дал мощный толчок к обретению могущества польской шляхтой, которая в последствии станет веками влиять на правительство польского королевства посредством сеймиков, что будут основаны в будущем и которые будут состоять в большинстве своём из шляхтичей [14].

Что же касается податей крестьянства, то, кроме уплаты указанного в размере 2 грошей с лана в пользу короны, они несли обременительные и многочисленные повинности в пользу своих господ. Крестьяне платили феодалам денежную ренту, ренту продуктами, выполняли барщинные работы, платили десятину в пользу церкви. Кроме того, они выполняли и другие дополнительные повинности: платили натурой или деньгами так называемые «завтраки», с них взимались «добровольные приношения» [1].

Собственно, уже после смерти Людовика эта политика едва не вышла его наследнице боком. Столь резкая и неожиданная кончина в Венгерии в 1382 г. не дали возможности составить план и договоры, чтобы сохранить стабильность в этой унии. То, насколько клятва насчёт прежних договоров имела маленькое значение для знати перед материальным выгодами, показали события как раз сразу же после смерти первого короля из Анжуйской династии. Значимая часть недовольных великополян ждали повода провести кандитата, который бы учёл их желания. [2]

Именно тогда великополяне из-за волнений, вызванных специфической династической ситуацией, разделись на жестоко противостоящей друг другу группировки: Гжималитов с Налэнчами – в честь главных предводителей разных сторон этого конфликта. В стороне не оставили и борьбу за влияние на другие сословия, так Шляхта Гжималитов заручилась поддержкой на своей стороне знаменитого старосты Краков Домората из Пежхны [7].

В этом споре Налэнчи, которыми предводительствовал Бартош из Одоляновая, уверенно опираясь на прошлые традиции, категорически отрицали правопреемство Анжуйской династии на польский трон. Гжималиты, как и краковская знать, хотели сохранить верность одной из дочерей Людовика. Последние смогли быстро добиться существенного перевеса, однако в ответ они выдвинули требование, чтобы будущая королева постоянно находилась в Польше, так как поведение Людовика оскорблял достоинство польской знати и наталкивало на то, что Польша и права её рыцарей станут могут стать разменной монетой в династических играх [7].

Степень падения престижа королевской власти после смерти Людовика Анжуйского, силу раздоров и степень неповиновения сословий показывает дерзкое заявление, брошенное на переговорах, что, если «упомянутая королева венгерская Ядвигу не снарядит или не привезет в Краков с той целью, чтобы до смерти правила в Польском королевстве, то поляки будут считать себя с этого времени свободными от всяких обещаний”. Эта угроза подействовала, и Ядвига, которой не исполнилось еще одиннадцати лет, отправилсь в Польшу [8].

Так закончился тяжелый период бескоролевья – период неуверенности в будущем. Однако именно в эти годы значительные круги рыцарства учились самоорганизовываться в случае необходимости. Свидетельство тому – постановления провинциальных и общепольских съездов, обязывавшие местную шляхту защищать границы государства, предотвращать смуту, соблюдать спокойствие и правовой порядок [6].

Когда Ядвига взошла на престол, прелаты и бароны, особенно малопольские, продолжали хозяйничать в государстве.

Состоявшийся акт избрания на трон Польши и малое количество лет, неопытность юной Ядвиги еще больше укрепили права сословного представительства на совместное с государем участие в управлении. Решающую политическую роль в ту пору играла знать Малой Польши, прежде всего, род Леливитов во главе со Спытеком из Мельштына и Яном из Тарнова. Они совершенно забрали в свои руки юную королеву и в государственных интересах Польши заставили ее отказаться от элегантного жениха из принцев Австрийского дома и выйти замуж за полудикаря, великого князя Литовского Ягайло. Возводя на польский престол Ягайло, прелаты и бароны не преми-

нули взять с него подтверждение всех прав и вольностей, 289 дарованных им Людовиком Венгерским. Сверх того, Ягайло должен был дать им обещание не назначать без их согласия так называемых юстициариев, т.е. судей для решения важных уголовных дел в окончательной инстанции [17].

Что же обеспечивало столь успешную деятельность сословий? Неужели только династический кризис и соответствующая ситуация, которая удачно упала им в руки? Дело отнюдь не столько в слабости королевской власти, сколько в её пассивности. Можновладцы, шляхта и мещане заполнял этот вакуум, вызвано пассивностью королей и малосилтем старост и каштелянов.

Здесь мы можем заметить, что в XIV веке вполне обыкновенным явлением представлялись частые совещания и собрания прелатов и баронов, которые подключали к этому, как было сказано ранее, с рыцарство-шляхту по поводу всех срочных вопросов по поводу управления государства. Тут показателен случай, например, с событием в 1382 г. Великополяне, собравшись в Радомском городе с самыми значительными представителями и лицами из шляхты, сформулировали торжественное заявление, в котором за себя и все великопольских феодалов дали слово баронам и рыцарству из Малой Польши поставить на трон одну из дочерей умершего короля Людовика, выразить ей свою верность и послушание [8].

В полной мере этот процесс часто разбивался на весьма многоступенчатую систему. Выражалось это в том числе не только стихийных, но постоянных организационных формах. Это были схемы, сеймики и конфедерации [15].

Сеймы в качестве активного политического института(как и последующие два) имеют давнюю историю ещё с времен Владислава Локотка. Но их полномочия все-таки нивелировались словом короля и автоматом старост с каштелянами. События, вызванные Кошицкий привилеем, дали шляхте возможность непосредственно прямо давать или не давать разрешение на новые налоги, что способствовало развитию этого института в дальнейшем [14].

Сеймики раньше всех появились конце XIV века в Великой Польше, как центра оппозиции и места, где шляхта и их союз имел большой вес. Как было сказано выше, если в Малой Польше преобладала большая земельная собственность с крупными феодалами, то в Великой Польше, шляхта без большой материальной базы должна была организоваться более активно для отстаивания своих интересов. Они знаменовали развитие самоуправления. Во многом это связано с процессом, когда устаревшее и утратившее свою эффективность в централизованном государстве удельное вече после объединения государства разделилось на вечевой суд, рассматривавший крупные и значимые вопросы, и раду земских сановников, которая ещё носила название паны-рада земли.

Она занималась вопросами местной администрации и законодательства. Однако рост значения шляхты вынуждал можновладцев обращаться к ней, вначале для того, чтобы согласием шляхты обеспечить выполнение решенийпаны-рады. Так, с конца XIV века складываются земские сеймики. [12] Они состояли из двух частей: 1) паны 2)шляхта. Компетенция сеймиков была большой. Некоторые из них кодифицировали обычное право своей земли. Сеймики выполняли высшие судебные функции, успешно конкурируя в этом со сходящими на нет (в первой половине XV в.) вечевыми судами. Сеймики налагали местные ординарные подати, а при необходимости и чрезвычайные [15].

Конфедерации в качестве временного союза представители разных сословий имеет давнюю традицию ещё со времен последних Пястов. В хроника видно, что в 1350 при Казимире по вопросам цен и грабительских шаек успешно действовали такие союзы [1]. Так, например, специальный характер имели конфедерации, образованные и после смерти Людовика Венгерского в 1382 и 1384 годах в Радоме. Именно они были ответственны за акт, где выбрали для приглашения на трон Польши Ядвигу. Осенью Ядвига, которой едва исполнилось одиннадцать лет, была коронована в Кракове «королем» (по првилам король-мужчина и обряд менять не стали!) Польши (1384–1399). Это были межсословные конфедерации, включающие шляхту и мещан. И здесь конечной целью являлось успешное сохранение внутренней стабильности в стране и удержание всех земель в рамках государственного единства в кризисные время [1].

При этом, хоть можновладство и шляхта в союзе добились достаточно многого в этот промежуток времени, но все-таки король оставил за собой множество самых разных компетенций и прав. До середины XV века формально он имел королевский совет, не до конца была разгромлено наследие судебной системы Казимира.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что династический кризис и дальнейшая деградация институтов центральной власти создала хороший фундамент непокорным сословиям в дальнейшем резон бороться за привилегии и вольности. Драгоценное время, которое правители Анжуйской Династии использовали в пустую, дало время укрепить шляхте и можновладству свой союз. В будущем, это приведёт к формированию предпосылок к дальнейшему ослаблению королевской власти

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Бардах, Ю. История государства и права Польши [Текст] : [перевод с польского] / Ю. Бардах, Б. Леснодорский, М. Пиетрчак ; [предисл. З. М. Черниловского]. - Москва : Юридическая лит., 1980. - 559 с.твеев Г.Ф. История южных и западных славян. В 2-х т. М. Изд-во МГУ. 2001. 272 с.
2.Бобржиньский, М. Очерк истории Польши. СПб.: Издание Л.Ф. Пантелеева, 1891. — 348 с.
3.Богуславский, В.В. Славянская энциклопедия. Киевская Русь – Московия.М.: Олма-Пресс, 2003. — 791 с. Том 1. А-М
4.Бодуэн де Куртенэ, Ромуальд Ромуальдович (1857-).История Польши / Доп. и обраб. рус. изд. пер. с пол. Р. Бодуэн-де-Куртенэ; Под ред. В.В. Битнера. - Санкт-Петербург : "Вестн. знания" (В.В. Битнера), 1909. - 136 с. : ил.; 23. - (Библиотека систематического знания. История славян; Ч. 3).
5.Виганд из Марбурга. Новая прусская хроника (1394) / Перевод с латинского яз. и комм. Н.Н. Малишевского. - М.: «СПСЛ»-«Русская панорама», 2014. - 256 с., ил., библ. - (MEDI7EVALIA: средневековые литературные памятники и источники).
6. Горизонтов, Л Е., Дьяков, В. А, Зуев, Ф. Г, Манусевич, А.Я., Пименова, И.В., Орехов, А.М., Стецкевич, С.М. ,. Фалькович, С.М., Якубский, В.А. Краткая история Польши: С древнейших времен до наших дней. М.: "Наука", 1993. – 528 с.
7.Грабеньский, В. История польского народа. -Мн.:-МФЦП, 2006. - 800 с.: ил. - (Народы Земли)
8.Дыбковская, А.Б. История Польши с древнейших времен до наших дней. Варшава: Научное издательство ПВН, 1995. -, 381 с
9.Кареев, Н.А. Исторический очерк Польского сейма / [Соч.] Н. Кареева. - Москва : тип. А.И. Мамонтова и К°, 1888. - IV, [2], 162, [1] с. ; 23. - (Очерки из истории европейских народов
9.Каун, С.Б. Привилей 20 февраля 1387 г. как исторический источник / С.Б. Мн.: БДУ, 2014. – 246. с.
10.Королюк, В. Д. История Польши. М.: Издательство Академии наук СССР, 1954, 1955. Т. I
11.Кулжинский, И. Г. История Польши : (Очерк) / Соч. Ивана Кулжинского. - Киев : Г.Ф. Бредихин, 1864. - 195 с.;
12.Кутшеба, С. Очерк истории государственного и общественного строя Польши. СПБ,190
13.Лейкина-Саирская, В. Р. и Разумовская Л. В. Документы к истории славяноведения в России (1850–1912). М.; Л.: Издательство АН СССР, 1948. – 420 с. Под редакцией академика Б. Д. Грекова.
14.Ливанцев, К. Е. Кошицкий привилей 1374 года // Вестник Ленинградского университета. — 1966. — № 23. — С. 128—133.
15.Ливанцев, К.Е. Сословно-представительная монархия в Польше, ее сущность и особенности. (II половина XIV - конец XVI вв.) [Текст] / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова. - Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. - 79 с
16.Любавский, М. К. История западных славян (прибалтийских, чехов и поляков) М. Товарищество скоропечатни А.А. Левенсон. 1917, 473 с.
17. Мархлевский, Ю. Ю. Очерки истории Польши. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 244 с
18. Погодин, А.Л.. История государственного и общественного строя Польши.:Монолит-Евролинц-Традиция, 2002 (Калуга : Тип. ГУП Облиздат)
19.Погодин, А. Л. Очерк истории Польши. М,1908
20.Шумов, С.А., Андреев А.Р. . Польская хроника. М, Монолит Евролинц-Традиция, 2002, 308 стр.
21.Ян из Чарнкова. Польская хроника . Варшава, 1905.

П.В. Трофимов

КАНОНИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЛИЧНОСТИ АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Аннотация. В статье подчёркивается актуальность изучения личности и деятельности Александра Невского. Автор характеризует канонический образ новгородского князя Александра Невского в дореволюционной, советской и современной российской историографии.

Ключевые слова: Александр Невский, Ледовое побоище, Невская битва, отечественная историография, историческая память.

P.V. Trofimov

CANONICAL ASSESSMENT OF THE PERSONALITY OF ALEXANDER NEVSKY IN HISTORIOGRAPHY

Abstract. The article highlights the significance of Alexander Nevskiy`s personality and activity research. The author characterizes the canonical image of the novgorodian prince in pre-revolutionary, soviet and modern russian historiography.

Key words: Alexander Nevsky, The Battle of Ice, Battle of the Neva, Russian historiography, historical memory.

Александр Ярославович Невский является одной из наиболее значимых личностей в российской истории и культуре. Он широко использовался в создании произведений в области художественной литературы, изобразительного искусства, музыки, мемориальной культуры, кинематографа, а также в системе патриотического воспитания. В честь князя во многих городах названы улицы и переулки. Не раз к нему обращались и историки, включая таких ярких исследователей, как Н. М. Карамзин, Н. И. Костомаров, С. М. Соловьёв, Г. В. Вернадский, А. Я. Лурье, В. Т. Пашуто, А. П. Богданов и многие другие. Как правило, роль Александра Невского в истории России оценивалась сугубо положительно. Он был символом ратной доблести, идеалом защитника государственных границ от иностранной агрессии и позиционировался как заботливый государь.

Можно сказать, что Александр Невский стал частью нашего национального самосознания и одним из синонимов «российскости». Об этом свидетельствуют, например, результаты опроса россиян от 28 декабря 2008 года, по результатам которого Александр Невский был выбран «именем России» [6]. Это назначение стало причиной появления статьи И. Н. Данилевского «Современные российские дискуссии о князе Александре Невском», где он указывает, что эта награда заблокировала возможность как бытовой критики, так и исторической деконструкции образа Александра Невского: «После такого триумфа любое сомнение в том, что всё содеянное князем Александром было во благо Отечества, рассматривается как «пренебрежение национальными ценностями, насаждаемое ныне в нашем обществе извне» [5, 1]. В 2018 же году решением Патриарха Московского и Всея Руси Кирилла Александр Невский был определён небесным покровителем Сухопутных войск Российской Федерации.

Однако очевидная идеализация образа Александра Невского не могла устроить историческое сообщество, привыкшее мыслить реалистично и критически. Впрочем, действовать от обратного и пытаться высказать принципиально противоположную точку зрения лишь для того, чтобы опровергнуть приукрашенный канон, тоже неправильно.

Современная историографическая ситуация позволяет по-новому взглянуть на образ Александра Невского и его отражение в исследованиях российских и советских историков. Неслучайно данная тема стала предметом целого ряда специальных публикаций В. Н. Козулина [10], Р. А. Со-

колова [16] и других авторов. Вслед за И. Н. Данилевским разделим отечественных историков разных периодов на две категории: историки-канонисты и историки-критики. Первые с научной исторической точки зрения дают Александру положительную характеристику, а вторые, соответственно, негативную или, по крайней мере, подвергают серьёзному сомнению тезисы, выдвигаемые канонистами.

Рассмотрим, что из себя представляет самая популярная версия оценки личности и деятельности Александра Невского – каноническая версия. Как следует из самого названия, это наиболее популярная версия, «канонизирующая» Александра Невского как исключительную историческую фигуру, сыгравшую ключевую роль в древнерусской истории. Согласно этой версии, Александр проявил дипломатический и полководческий талант: он добился более-менее выгодного мира с могучей, но веротерпимой (в сравнении с западными крестоносцами) Золотой Ордой и отразил натиск немецких рыцарей, защитив православие от католической экспансии (в то время религия была главным средством консолидации общества). Подобная трактовка была не просто популярной, но и официальной как в дореволюционное, так и в советское время. Самым рьяным сторонником этой версии по сей день является Русская православная церковь. В профессиональной историографии преобладает менее идеологически оформленные и куда более реалистичный и умеренный взгляд на каноническую версию. Например, современный российский историк Антон Горский высказывался следующим образом: «Александр Ярославич был прагматиком… выбирал тот путь, который казался ему выгодней для укрепления его земли и для него лично… когда это был решительный бой, он давал бой, когда наиболее полезным казалось соглашение, он шёл на соглашение» [4].

Всю отечественную историографию, содержащую каноническую оценку личности и деятельности Александра Невского, можно разделить на следующие этапы:

1. Дореволюционная историография;
2. Советская историография;
3. Эмигрантская историография.
4. Современная историография.

Одним из самых ярких деятелей ранней дореволюционной истории является Николай Михайлович Карамзин, автор знаменитой «Истории государства Российского», отличающейся поэтичностью и литературностью повествования. По этой причине страдает научность, информативность и объективность текста: Карамзин прямо говорит о своих симпатиях и антипатиях. Это касается и образа Александра Невского, который он выстроил в своей работе. О нем Н. М. Карамзин писал следующее: «Александр любил отечество более своей Княжеской чести: не хотел гордым отказом подвергнуть оное новым бедствиям и, презирая личную опасность не менее тщеславия, вслед за братом Андреем поехал в стан Могольский, где Батый, приняв их с ласкою, объявил Вельможам, что слава не увеличила достоинств Александровых и что сей Князь действительно есть человек необыкновенный: такое сильное впечатление сделали в нем мужественный вид Невского и разумные слова его, одушевленные любовию к народу Российскому и благородством сердца!» [8, 41].

Из такой оценки следует, что Карамзин является одним из ярых сторонников и основоположников канонической оценки личности и деятельности Александра Невского. Романтизируя и героизируя образ новгородского князя, историк указывает на то, что тот поступился гордостью ради благополучия народа (хотя с иным эмоциональным окрасом можно указать на то, что он поступился честью ради личной власти). Хвалебный отзыв получили и ратные подвиги Александра Невского во время Ледового побоища и Невской битвы: «Урон с нашей стороны был едва заметен, и сия достопамятная битва (Невская битва), обрадовав тогда все наше горестное отечество, дала Александру славное прозвание Невского.» [8, 19]

Ещё одним сторонником канонической версии является дореволюционный военный историк Александр Дмитриевич Нечволодов, также подчеркивающий героический характер Александре Невского. Нечволодов широко оценивает и военные походы Александра Невского во время его противостояния западным рыцарям. Важное отличие работы Нечволодова от «Истории Государ-

ства Российского» Карамзина состоит в том, что он, как военный историк, много внимания уделил именно военным успехам Александра Невского, подробно и обстоятельно рассказывая о том, как достигались самые знаменитые победы Александра Невского: победа в Невской битве и победа в Ледовом побоище. Автор активно опирался на летописные источники, однако не подвергал их критическому анализу и принимал информацию современников Александра на веру. Так, о Ледовом побоище он писал следующее: «Немцы дрогнули. Заметя это, Александр быстро совершил с отборным полком обходное движение и ударил в самое чувствительное место неприятельского расположения. Скоро началось ужаснейшее избиение рыцарей и чуди. Лед озера, красный от крови на протяжении семи верст, покрылся трупами. Потери наших врагов были громадны.» [12, 319]. Конкретных или хотя бы приблизительных цифр, каковы же были потери неприятеля, автор не привел.

Последним из имперских историков, придерживающихся данной позиции, мы рассмотрим Михаила Ивановича Хитрова и его работы «Святый благоверный великий князь Александр Ярославич Невский. Подробное жизнеописание с рисунками, планами и картами.» Во-первых, следует сказать, что автор проделал действительно огромную работу по изучению личности Александра Невского и сумел грамотно ее систематизировать. Как и указанным выше историкам, Хитрову свойственно подчеркивание значения выбора Александра «между Западом и Востоком», указание на его ратные подвиги и акцентуация внимания как на военных подвигах во время Невской битвы (1240 г.) и Ледового побоища (1242 г.), так и на успешных дипломатических инициативах, позволивших не допустить разгрома северной Руси монголо-татарами.

Переходя к советским исследователям, рассмотрим работу Александра Яковлевича Лурье «Александр Невский». Несмотря на иную научную парадигму, позиция многих советских исследователей во многом повторяет оценку, данную историками имперской России по той причине, что конъюнктура во время советской героизации образа Александра Невского была схожей. И работа Лурье отлично это показывается. Разница лишь в том, что в ней наибольший акцент делается на дипломатических и военных успехах Александра Невского с указанием на его патриотизм и стремление защитить свою Родину, на территориальное и культурное единство, а не на религиозное заступничество Александра [11].

Одним из самых известных исследователей-медиевистов советского периода является Владимир Терентьевич Пашуто, написавший несколько научных исследователей, раскрывающих обстоятельства жизни и деятельности Александра Невского. Это «Александр Невский» [13] и «Александр Невский и борьба русского народа за независимость в XIII веке» [14]. Первая работа содержит биографию Александра, тогда как вторая подвергает ее анализу через призму тяжелой внешнеполитической ситуации, в которой Русь находилась в XIII веке. Работа «Александр Невский» интересна еще и тем, что в ней В. Т. Пашуто подчеркивает не только полководческий талант Александра, его дипломатические успехи во взаимоотношениях с Ордой, Литвой, Папой Римским, но и указывает на то, насколько сильно образ князя «впечатался» в память народа. В последней главе он пишет: «Русский народ никогда не забывал Александра Невского. Народная память хранит образ Александра — патриота, защитника Руси. К памяти Невского обратились советские люди и в грозные годы Отечественной войны» [13, 154], а далее сообщает информацию о том, когда был принят указ о создании боевого ордена Александра Невского и сколько человек были этим орденом награждены.

Интерес представляет работа Б. Я. Рамма «Папство и Русь в X—XV вв.». Это более широкое в тематическом отношении историческое исследование, одна из глав которого посвящена экспансии крестоносцев в Прибалтике. Невская битва и Ледовое побоище здесь расписаны достаточно подробно, и важная роль Александра в победе русских войск в обоих сражениях автором классически подчеркивается: «Заблаговременно расставленная новгородскими князьями охрана Финского залива и берегов Невы, сообщила немедленно в Новгород об опасности. Молодой князь Александр Ярославич, «не мешкая нимало», во главе немногочисленной, но мужественной дружины своей, обрушил на шведов 15 июля 1240 г. внезапный удар такой силы, и вместе с тем настолько продуманный с точки зрения боевой тактики, что шведы были наголову разбиты. Князь

Александр сразился с самим Биргером, шведским полководцем и предводителем всего похода, и нанес ему тяжелую рану копьем» [15, 130].

Г. В. Вернадский, историк-эмигрант, также разделяет каноническую версию оценки жизнедеятельности Александра Невского и его личности. В своей статье в «Евразийском временнике» «Два подвига св. Александра Невского» он вступает в полемику с маркизом Кюстином, подвергая жесткой критике его путевые заметки «La Russie en 1839». Вернадский указывает на то, что высмеиваемые маркизом осторожность и мудрость Александра не должны противопоставляться его героизму и патриотизму, а, напротив, дополнять этот образ и не вступать с ним в противоречие. Автор, как и дореволюционные историки, подчеркивает стремление Александра защитить православие и уделяет много внимания выбору «между Востоком и Западу», указывая на то, что Александр Невский совершил «подвиг смирения» [3], когда примирился с диким языческим Востоком и дал бой агрессивному фанатичному Западу.

Перейдём к разбору современной специальной исторической литературы. Одним из современных историков, давшим крайне хвалебную оценку Александру Невскому, является Андрей Петрович Богданов. Во введении своей работы «Александр Невский. Друг Орды и враг Запада» он пишет: «Все узнавали о нем в школьных учебниках, большинство сопереживало подвигам князя в выдающемся фильме Сергея Эйзенштейна, многие читали о нем или смотрели научно-популярные передачи, немало православных прочло или слышало в церкви его житие. Всего этого недостаточно, чтобы действительно понять глубину личности и оценить величие подвига Александра — героя много более возвышенного и масштабного, чем его македонский тезка. Александр Невский, в отличие от Александра Македонского, ничего не завоевал и не разрушил — он спас и сохранил: Русь, православную веру и саму русскую цивилизацию, благодаря которой до сей поры стоит мир» [2, 6].

Богданов не называет покорение Александра Золотой Орде подвигом, но говорит об этом выборе «между Востоком и Западе» как о положительном решении. О становлении на сложный, опасный и лишённый понимания соотечественников путь, который в конечном счете привел к успеху. Пишет, что на успех надеялся и сам Александр, отказываясь от сотрудничества с Западом и борьбы с Золотой Ордой. По мнению Богданова, Александр Невский является опытным талантливым полководцем и дальновидным политиком, душа которого болела за целостность и единство Руси. Во многих этих утверждениях и высказываниях можно прочитать личную симпатию автора к личности Александра Невского, резко критикуя популярную научную и публицистическую литературу с критической позицией: «А вовсе популярную, как правило, публицистически заточенную литературу о Невском я даже не беру в расчёт — ни мне, профессиональному историку, ни любому самостоятельно мыслящему человеку не интересны пустопорожние охи и вздохи или довольно наглые, когда речь идёт о великом политике и канонизированном святом, уничижительные оценки личности и деяний князя» [2, 6]. Впрочем, несмотря на бросающуюся в глаза ангажированность автора, им была проделана действительно большая работа по изучению и анализу исторических источников.

Работа Юрия Константиновича Бегунова «Александр Невский: Жизнь и деяния святого и благоверного великого князя» по структуре мало отличается от советской историографии. Как и в работе Пашуто, автор в конце обращается к тому, какое место Александр Невский занял в исторической памяти народа, однако здесь финальная глава более подробная и обстоятельная: советский автор обратился лишь к современному ему времени и актуализации образа Александра, а российский проследил «репутацию» новгородского князя в России в течение всей последующей отечественной истории. При этом, подобно дореволюционным авторам, он уделил немалое внимание выбору Александра Невского «между Западом и Востоком». Как и Вернадский, он упоминает «два подвига» Александра Невского: «во-первых, о подвиге земном, воинском, так как князь и его сподвижники спасли Русскую землю от иноземного порабощения, и, во-вторых, о подвиге духовном, так как земной воитель, ведомый Святой Софией и Святой Троицей, отстоял родную землю, народ и веру православную: не согласился на унию с Римской католической церковью, стойко защищал христиан от «поганых», установивших жесточайшее иго на Руси» [1, 3].

Вадим Леонидович Егоров написал обстоятельную и информативную работу «Александр Невский и чингизиды» [6]. Она отличается от прочих работ, посвященных жизни и политической деятельности Александра Невского, поскольку автор во главу угла ставит не выбор Александра, не его военные победы на Западе и дипломатически успехи на Востоке, а конкретно рассматривает проблему взаимоотношений с ханами Золотой Орды: насколько Александр шел на уступки, был ли «побратимом» монгольским ханам, насколько вассальный характер имели отношения Руси и Золотой Орды во время великого княжения Александра Невского и так далее. Автор активно использует историографию данной проблемы и подвергает ее критическому анализу, упоминая даже Льва Николаевича Гумилёва, автора пассионарной теории этногенеза, указывавшего, что отношения Руси и Золотой Орды имели союзнический добрососедский характер.

Автор, следует признать, является одним из наиболее умеренных сторонников канонического мнения о роли Александра Невского в отечественной истории. Он, указывая на дипломатические успехи Александра, говорит о нем не как о романтизированном полумифическим героем, каким его принято рисовать в нашей исторической памяти до сих пор, а как о политической фигуре. Политическая фигура должна приспосабливаться к внешним и внутренним политическим условиям, должна быть умной, осторожно и дальновидной. Таким Александр Невский себя и показал, ведя последовательную политику. Также работу Егорова выгодно отличает систематизация фактов, активнейшее обращение к источникам (многие из которых опубликованы в приложении) и нейтральное и в то же время достаточно интересное изложение фактов.

Среди работ современных автором можно упомянуть и книгу Алексея Юрьевича Карпова «Великий князь Александр Невский» [9]. Она, на первый взгляд, выделяется не столь сильно, поскольку тоже содержит последовательное изложение биографии и политической деятельности Александра Невского с опорой на источники. Однако автор проделал большую работу над анализом источников. Любопытно в этой работе и то, как построено содержание: по годам, чем напоминает летописание. Как и Егоров, Карпов придерживается умеренных и реалистичных взглядов на личность Александра Невского и его роль в российской истории. В целом, на примере этих двух авторов можно заметить, что в современной России вместе с появлением плюрализма мнений произошла «деаксиоматизация» героического образа новгородского князя. Иными словами, положительная характеристика князя ныне строится на исторических фактах и имеет умеренный характер.

Выделим и книгу Алексея Васильевича Шишова «Александр Невский», однако основным критерием, по которой она была выбрана, является её относительная заурядность. Бесспорно, как и многие другие упомянутые авторы, он проделал огромную работу в сборе фактологического материала, который скрупулёзно собрал, систематизировал и использовал в своей работе, однако сразу бросается в глаза недостаток: автор привычно хвалит Александра за полководческий талант и дипломатическую гибкость, упоминая плеяду авторов, точку зрения которых подтверждает, оставив без внимания исследователей, критиковавших или хотя бы сомневающихся в значимости фигуры Александра Невского в нашей истории. Вот так он пишет о битве на Чудском озере (о Ледовом побоище): «5 апреля 1242 года происходит решающее сражение на льду Чудского озера — знаменитое для истории Российского государства Ледовое побоище. Древнерусский полководец с редким умением точно выбрал место и время сражения, с максимальной тактической пользой выстроил полки, продуманными действиями сковал крестоносное ливонское войско, а сам получил при этом необходимую свободу маневра.» [17, 2].

Перед тем, как перейти к выводам, рассмотрим, как образ Александра Невского в комплиментарной отечественной историографии коррелирует с образом, представленным в фильме Сергея Эйзенштейна «Александр Невский». Для этого выделим черты благоверного князя, так или иначе продемонстрированные в фильме, и определим на основе вышеизложенного, насколько они соответствуют мнениям историков.

Черты Александра Невского по Эйзенштейну:

1. Человеческая простота и близость народу. В начале фильма Александр говорит: «Чего орёте? Всю рыбу распугаете», что подчеркивает его близость к народу, что он не «капиталист-эксплуататор», а народный лидер, не гнушающийся обычного человеческого труда.

2. Стратегическое мышление. Александр Невский принимает принципиальное и разумное решение сражаться лишь с одним противником, более опасными рыцарями католиками. Он говорит: «Вначале разобьем немца, а потом разберёмся с татарами».

3. Ораторский талант. У Эйзенштейна Александр Невский позиционируется как народный лидер, излагающий яркие программные речи, обращенные к народу. Он говорит: «Ты один остался — Господин Великий Новгород. Встань за Отчизну — за родную мать, за русский народ!», что по характеру и настроению напоминает современные режиссеру речи «народных вождей».

4. Незаурядные полководческие навыки. Александр позиционируется не только как стратег, но и как тактик, способный в точности предугадать ход сражения при помощи своих навыков и таланта. Словом, этот образ отличается от исторического хотя бы тем, что в реальности Александр в это время был ещё достаточно молод, чтобы делать настолько точные прогнозы хода сражения. Он говорит: «Не торопись — дай клину увязнуть, а потом, со стороны, вместе ударим.» Стоит подчеркнуть, что в этом же фильме закрепился миф о том, что немецкие рыцари провалились под лед.

5. Воинская удаль. Авторы демонстрируют и подчёркивают, что Александр сражается вместе со своей дружиной, яростно разя немецких рыцарей в самой гуще боя.

Выделим дополнительно религиозность Александра. По очевидным причинам она не была показана в советском фильме, однако авторами статей и монографий так или иначе упоминалась (см. таблица 1).

Таблица 1.

Каноничный образ Александра Невского в отечественной историографии

	Человеческая простота	Стратегическое мышление	Ораторский талант	Незаурядные полководческие навыки	Воинская удаль	Религиозность
Бегунов Ю. К.		+	+	+	+	+
Богданов А. П.	+	+	+	+	+	+
Вернадский Г. В.		+	+	+	+	+
Горский А.		+	+	+	+	+
Егоров В. Л.		+	+	+		
Карамзин Н. М.		+	+	+	+	+
Карпов А. Ю.		+	+	+		
Лурье А. Я.	+	+	+	+	+	-
Нечволодов А. Д.		+		+	+	+
Пашуто В. Т.	+	+	+	+	+	-
Рамм Б. Я.		+		+	+	
Шишов А. В.		+	+	+	+	+

Таким образом, можно выделить определенные закономерности в позициях авторов-канонистов. Во-первых, практически все авторы дореволюционного периода и эмигранты, говоря о величии Александра Невского, вменяют ему защиту православия, указывая это как главную победу «восточного выбора» Александра Невского. Советские исследователи, практически аналогично героизируя образ новгородского князя, делают акцент в первую очередь на патриотизме Александра и его стремлении защитить границы своей страны. Авторы современного периода отличаются более умеренной позицией, большей опорой на факты и меньшей эмоциональностью в своих работах, к которой прибегали их предшественники.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бегунов, Ю. К. Александр Невский. Жизнь и деяния святого и благоверного великого князя / Ю. К. Бегунов. – М.: Молодая гвардия, 2003. – 261 с.
2. Богданов, А. П. Александр Невский. Друг Орды и враг Запада / А. П. Богданов. – М.: Вече, 2014. – 287 с.
3. Вернадский, Г. В. Два подвига св. Александра Невского / Г. В. Вернадский // Евразийский временник. – Кн. 4. – Прага, 1925. – С. 318–337.
4. Горский, А. А. Александр Невский / А. А. Горский. – URL: http://www.a-nevsky.ru/library/gorskiy-aleksandr-nevskiy.html (дата обращения: 25.12.2022).
5. Данилевский, И. Н. Современные российские дискуссии о князе Александре Невском / И. Н. Данилевский. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-rossiyskie-diskussii-o-knyaze-aleksandre-nevskom (дата обращения: 24.11.2022)
6. Егоров, В. Л. Александр Невский и чингизиды / В. Л. Егоров // Отечественная история. 1997. №2. – URL: http://a-nevsky.ru/library/aleksandr-nevskiy-i-chingizidi.html (дата обращения: 28.12.2022)
7. Имя России. – URL: https://web.archive.org/web/20210630111404/http://www.nameofrussia.ru/ (дата обращения: 22.11.2022)
8. Карамзин, Н. М. История государства Российского. В двенадцати томах. / Н. М. Карамзин. Т. IV. М.: Наука, 1992. – 481 с.
9. Карпов, А. Ю. Великий князь Александр Невский / А. Ю. Карпов. – М.: Молодая гвардия, 2010. – 327 с.
10. Козулин, В. Н. Образ Александра Невского в отечественной исторической литературе / В. Н. Козулин. – URL: http://ashpi.asu.ru/ic/?p=17567 (дата обращения: 24.11.2022)
11. Лурье, А. Я. Александр Невский / А. Я. Лурье. - М. : Воениздат, 1939. – 54 с.
12. Нечволодов, А. Д. Сказания о Русской земле. [Репринт. воспр. издания 1913 г.]. В четырех томах / А. Д. Нечволодов – Т. II. – Кемерово, 1991. – URL: https://runivers.ru/bookreader/book478660/#page/1/mode/1up (дата обращения 24.11.2022)
13. Пашуто, В. Т. Александр Невский / В. Пашуто. – 2-е изд., испр. – Москва : Молодая гвардия, 1975. – 160 с.
14. Пашуто, В. Т. Александр Невский и борьба русского народа за независимость в XIII веке / В. Т. Пашуто. – Москва : Учпедгиз, 1951. – 129 с.
15. Рамм, Б. Я. Папство и Русь в X–XV веках / Б. Я. Рамм. – М.; Л., 1959. – URL: http://www.a-nevsky.ru/library/papstvo-i-rus8.html (дата обращения 27.11.2022)
16. Соколов, Р. А. Александр Невский в отечественной культуре и исторической памяти / Р. А. Соколов. – СПб.: СПБГУ, 2014. – 42 с.
17. Шишов, А. В. Александр Невский / А. В. Шишов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. –352 с.

Раздел II. ПРАВО

Т.П. Агафонова, Р.Г. Магомедханов, М.Ю. Шляхтин

ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ И ЗАЩИТЫ БЕЗРАБОТНЫХ ГРАЖДАН В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. Актуальность темы обусловлена тем, что безработица, безусловно, является одной из социально-экономических проблем современного государства. В настоящее время, когда речь заходит о безработице, становится понятным, что ни одно государство, независимо от его формы правления или формы политического режима, не может быть застраховано от безработицы. Авторы исследуют проблемы правового регулирования социальной поддержки и защиты безработных в условиях современной действительности.

Ключевые слова: безработица, поддержка граждан, социальная защита, труд, продолжительность рабочего времени, трудоустройство.

T.P. Agafonova, R.G. Magomedkhanov, M.Yu. Shlyakhtin

FORMS OF SOCIAL SUPPORT AND PROTECTION OF UNEMPLOYED CITIZENS IN MODERN RUSSIA

Abstract. The relevance of the topic is due to the fact that unemployment is, of course, one of the socio-economic problems of the modern state. At present, when it comes to unemployment, it becomes clear that no state, regardless of its form of government or form of political regime, can be insured against unemployment. The authors explore the problems of legal regulation of social support and protection of the unemployed in the conditions of modern reality.

Key words: unemployment, support of citizens, social protection, labor, working hours, employment.

Правовые формы поддержки граждан во время их безработицы – это прежде всего нормативно-правовые акты, которые обеспечивают основу функционирования всей системы социальной защиты населения в трудных жизненных обстоятельствах. Данные нормативно-правовые акты можно классифицировать в зависимости от их места в иерархии по юридической силе, по направлениям защиты и поддержки населения, а также в зависимости от адресата указанной помощи.

В науке принято к основным актам, регулирующим социальную поддержку граждан при безработице, относить Закон РФ от 19 апреля 1991 г. № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 19 ноября 2021 г.). Тем не менее здесь нелишним будет упомянуть о Конституции РФ.

Помимо провозглашения человека высшей ценностью (ст. 2 Конституции РФ), ч. 2 ст. 7 говорит: «В Российской Федерации охраняются труд и здоровье людей, устанавливается гарантированный минимальный размер оплаты труда, обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан, развивается система социальных служб, устанавливаются государственные пенсии, пособия и иные гарантии социальной защиты» [1].

Далее в главе 2 Конституции РФ имеется ряд положений, провозглашающих права на свободное пользование своими возможностями и способностями, право заниматься предпринимательской деятельностью, иметь собственность и т.д.

Ст. 37 Конституции РФ полностью посвящена праву на труд и его осуществлению.

«1. Труд свободен. Каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию.

2. Принудительный труд запрещен.

3. Каждый имеет право на труд в условиях, отвечающих требованиям безопасности и гигиены, на вознаграждение за труд без какой бы то ни было дискриминации и не ниже установленного федеральным законом минимального размера оплаты труда, а также право на защиту от безработицы.

4. Признается право на индивидуальные и коллективные трудовые споры с использованием установленных федеральным законом способов их разрешения, включая право на забастовку.

5. Каждый имеет право на отдых. Работающему по трудовому договору гарантируются установленные федеральным законом продолжительность рабочего времени, выходные и праздничные дни, оплачиваемый ежегодный отпуск» [1].

Данные конституционные положения прямо или косвенно регулируют общественные отношения в сфере осуществления трудовой деятельности и создают определенные правовые гарантии защиты трудовых прав. Другими словами, конституционные нормы создают правовые гарантии недопущения или защиты от безработицы.

К правовым формам защиты и поддержки при безработице относится ряд федеральных законов. Важнейшее место в федеральном законодательстве в этой сфере занимает, конечно, Закон РФ от 19 апреля 1991 г. № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 19 ноября 2021 г.).

Данным нормативно-правовым актом определяются правовые, экономические и организационные основы государственной политики содействия занятости населения, в том числе гарантии государства по реализации конституционных прав граждан на труд и социальную защиту от безработицы. Кроме того, законом дается определение занятости как деятельности граждан, связанной с удовлетворением личных и общественных потребностей, не противоречащей законодательству и приносящей заработок. Безработными признаются трудоспособные граждане, которые не имеют работы и заработка, зарегистрированы в органах службы занятости в целях поиска подходящей работы, ищут работу и готовы приступить к ней.

Закон закрепляет нормы, запрещающие принуждение к труду и привлечение к какой-либо ответственности за незанятость, гарантии государства в реализации права граждан на труд и в социальной поддержке безработных, а также условия и сроки выплаты пособия по безработице.

В настоящее время, в связи со сложными социально-экономическими обстоятельствами отечественного государственного строительства, возникает немало сложностей с обеспечением рынка труда. Поэтому вопросы безработицы, защиты от нее и поддержки безработного населения являются актуальным предметом отечественной государственной политики.

Являясь одним из ключевых правовых регуляторов, Закон о занятости населения тем не менее нередко ссылается на положения других федеральных законов. Например, Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [2], Закон РФ от 27 ноября 1992 г. № 4015-I «Об организации страхового дела в Российской Федерации» (с послед. изм. и доп. от 1 апреля 2022 г.) [4] и др.

В правовых формах поддержки граждан при безработице немаловажную роль играют Постановления Правительства РФ. В частности, это умозаключение касается прежде всего постановлений Правительства РФ, регулирующих различные программы занятости населения, уже рассмотренные автором выше [5]. К подобным актам можно отнести и нормативно-правовые акты субъектов РФ и органов местного самоуправления, регулирующих схожие вопросы.

Таким образом, правовые формы поддержки граждан во время их безработицы – это прежде всего нормативно-правовые акты, которые обеспечивают основу функционирования всей системы

социальной защиты населения в трудных жизненных обстоятельствах. К данной категории нормативно-правовых актов можно отнести Конституцию РФ, федеральные законы, постановления Правительства РФ, нормативно-правовые акты субъектов РФ и органов местного самоуправления. Данными нормативно-правовыми актами определяются правовые, экономические и организационные основы государственной политики содействия занятости населения, дается определение занятости, запрещается принуждение к труду и привлечение к какой-либо ответственности за незанятость, определяются гарантии государства в реализации права граждан на труд и в социальной поддержке безработных, а также условия и сроки выплаты пособия по безработице.

Что касается экономических форм и способов защиты граждан от безработицы, то они закреплены в вышеназванных нормативно-правовых актах и заключаются в создании различных условий, способствующих стабилизации рынка труда, «разработке инвестиционных программ занятости населения, в использовании рычагов налогово-кредитного регулирования по поддержанию предприятий, сохраняющих ранее созданные рабочие места, поддержке предприятий, создающих рабочие места для лиц неконкурентоспособных на рынке труда, разработке системы материальных компенсаций в случае безработицы» [7].

Если же обратиться к вопросу об экономических формах поддержки безработных граждан, то следует прежде всего указать на пособие по безработице.

В Законе РФ от 19 апреля 1991 г. № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 19 ноября 2021 г.) указано: «Пособие по безработице гражданам, уволенным по любым основаниям, начисляется в процентном отношении к среднему заработку по последнему месту работы (службы), исчисленному в порядке, установленном Правительством Российской Федерации, если они в течение 12 месяцев, предшествовавших началу безработицы, состояли в трудовых (служебных) отношениях не менее 26 недель» [7].

Более подробно законодатель рассматривает правовое положение таких категорий граждан, как граждане, уволенные с военной службы, и граждане, подвергшиеся воздействию радиации вследствие радиационных аварий и катастроф и признанные в установленном порядке безработными.

Принципиально, что детально рассматриваются не только порядок определения размеров пособия по безработице, но и условия и сроки выплаты пособия по безработице, и размеры пособия по безработице, и размеры пособия по безработице отдельным категориям безработных граждан, и прекращение или приостановка выплаты пособия по безработице.

Недавние события, получившие название «пандемия», повлияли на уточнение вопросов относительно пособия по безработице. Многие хозяйственные субъекты не смогли справиться с трудностями, которые стали последствиями пандемии короновирусной инфекции, в связи с чем большое количество граждан осталось без работы. В 2020 году было принято Постановление Правительства РФ от 27 марта 2020 г. № 346 «О размерах минимальной и максимальной величин пособия по безработице на 2020 год» (с изменениями и дополнениями) [6].

Таким образом, рассматривая вопрос об экономических формах и способах защиты и поддержки безработных граждан, следует обозначить два его аспекта.

В частности, касаясь экономических форм и способов защиты граждан от безработицы, отмечаем, что они заключаются в «разработке инвестиционных программ занятости населения, в использовании рычагов налогово-кредитного регулирования по поддержанию предприятий, сохраняющих ранее созданные рабочие места, поддержке предприятий, создающих рабочие места для лиц неконкурентоспособных на рынке труда, разработке системы материальных компенсаций в случае безработицы» [7].

Если же обратиться к вопросу об экономических формах поддержки безработных граждан, то следует, прежде всего, указать на пособие по безработице и материальную помощь. Правила оказания материальной помощи гражданам и условия ее выплаты устанавливаются уполномоченным Правительством Российской Федерации федеральным органом исполнительной власти.

Психологическая поддержка, согласно Закону РФ от 19 апреля 1991 г. № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 19 ноября 2021 г.), является одной из форм социальной поддержки безработного от лица государства.

Согласно Закону РФ «О занятости населения в РФ» ст.9 п.2, «безработные граждане имеют право на бесплатное получение услуг по психологической поддержке» [4].

Определяя нормативно-правовую основу категории психологической поддержки безработного, стоит отметить, что это система социально-психологических способов, приемов и методов, которые способствуют социально-профессиональному самоопределению личности в ходе формирования ее способностей, ценностных ориентаций и самосознания, повышению ее конкурентоспособности на рынке труда и адаптированности к условиям реализации собственной профессиональной карьеры.

Данное психологическое воздействие реализуется на следующих уровнях:

– *на мотивационном уровне* как повышение активности человека, актуализация потребности в работе, потребности в самопознании и самореализации;

– *на когнитивном уровне* как повышение самооценки, коррекция представлений человека о самом себе;

– *на эмоциональном уровне* как коррекция текущего состояния клиента, формирование умений саморегуляции;

– *на поведенческом уровне* как формирование эффективных умений и навыков.

Что касается вопроса, каким образом будет осуществляться психологическая поддержка безработных, то практика ее осуществления показывает, что она может быть реализована в следующих формах:

– индивидуальное консультирование (психокоррекция или профконсультирование с элементами психокоррекции);

– групповая работа (специализированные тренинги, программы социальной адаптации безработных, реализуемые в форме курсов, клубов);

– комплексные программы.

Методы психологической поддержки:

1. Психологическое просвещение – безработные граждане получают информацию об эффективном поведении в различных жизненных ситуациях, в том числе связанных с поиском работы.

2. Психологическое консультирование помогает безработным глубоко осознать свои проблемы, нормализовать эмоциональное и физическое состояния, знакомит с различными способами работы над ними. Встречи с психологом способствуют повышению мотивации к поиску работы.

3. Психологическая диагностика – используется широкий спектр бланковых и компьютерных методик, которые выявляют уровень развития ПВК и индивидуально-психологических свойств личности, на основе этого безработным выдаются рекомендации относительно выбора сферы деятельности и освоения новой профессии. Применяются психодиагностические комплексы «Мультипсихометр – 03» и «Фотон – 2М», которые выдают по результатам выполнения тестовых заданий прогноз успешности в обучении и профессиональной деятельности.

4. Психологический тренинг – безработные граждане принимают участие в социально-психологических тренингах: «Осознание и развитие личностного потенциала», «Саморегуляция психического состояния», «Я ищу работу». В рамках данных тренингов безработные получают возможность снять напряжение, связанное с временной незанятостью, сформировать стратегию поведения при поиске работы, познакомиться с методами самопрезентации при встрече с работодателями. Групповые занятия включают в себя упражнения по отработке навыков общения, позитивного самовосприятия, знакомят с элементами аутотренинга.

Уровни реализации социально-психологической помощи. Перед органами службы занятости населения стоят 3 основные цели социально-психологической помощи безработным:

- выявление и снятие неблагоприятных психических состояний, связанных со статусом безработного;
- создание условий для безболезненного возврата к трудовой деятельности;

• возможности предотвращения потери рабочих мест.

Социально-психологическая помощь может быть реализована на 2 уровнях:

1) на уровне определенных общностей, групп населения (условно – социальный);

2) на уровне отдельного индивидуума (индивидуальный или психологический).

Для достижения указанных целей на обоих уровнях социально-психологическая служба в ЦЗН должна решать такие задачи, как диагноз, прогноз, коррекция, создание нового (т. е. формирование новых решений).

Таким образом, психологическая поддержка является важным элементом социальной помощи и поддержки безработного населения. Психологическая поддержка безработного гражданина – это система социально-психологических способов, приемов и методов, которые способствуют социально-профессиональному самоопределению личности в ходе формирования ее способностей, ценностных ориентаций и самосознания, повышению ее конкурентоспособности на рынке труда и адаптированности к условиям реализации собственной профессиональной карьеры.

Конечно, психологическая поддержка безработного отличается от психологической помощи обычным гражданам, не испытывающим сложности в трудоустройстве. Психологическая помощь безработным имеет своей целью прежде всего повлиять на разрешение психологических проблем, связанных с потерей работы, создать условия для лучшей адаптации к сложившимся обстоятельствам и направить усилия граждан на устранение препятствий к поиску работы.

Исходя из практики осуществления психологической поддержки, различают ее формы, уровни и методы.

Как очевидно из уже проанализованного материала, в Российской Федерации присутствует две формы работы с безработными:

• пассивная форма предполагает выплаты пособий, материальной помощи и т.д.

• активная форма – это влияние на заинтересованность граждан в своем трудоустройстве.

Конечно, и государство, и региональная, и местная политика определяют активные формы работы в качестве приоритетных, не отрицая роль и значение пассивных. Тем не менее в современном, активно меняющемся обществе понятно, что без заинтересованности всех участников процесса по трудоустройству и устранению безработицы не обойтись.

К активным формам политики занятости относятся:

• трудоустройство незанятого населения по современной технологии;

• профессиональное обучение;

• профессиональная ориентация;

• социальная адаптация и психологическая поддержка безработных граждан;

• субсидирование, создание и сохранение рабочих мест;

• ориентация самозанятости населения;

• организация общественных работ;

• стажировка выпускников, первое рабочее место;

• временная занятость несовершеннолетних граждан в свободное от учебы время;

• информирование населения;

• переезд или переселение в другую местность с целью трудоустройства;

• организация превентивных мер в кризисных ситуациях.

Конечно, политика в области занятости населения является важнейшим элементом общегосударственной социально-экономической политики. Поэтому необходимо проводить активную политику занятости, основанную на гибкой системе подготовки кадров, поощрения мобильности трудовых ресурсов, расширения самозанятости, создания предприятий малого и среднего бизнеса.

Сама система переобучения должна быть реализована с учетом следующих аспектов:

во-первых, финансироваться данный процесс может с учетом потребностей государства в кадрах;

во-вторых, направления подготовки должны расширять возможности населения по трудоустройству;

в-третьих, конечно, процесс переподготовки должен проводиться с учетом соблюдения всех требований равенства возможностей, запрета дискриминации и т.д.

Профессиональная подготовка, повышение квалификации и переподготовки безработных граждан осуществляются в соответствии со следующими нормативными документами:

Конституцией Российской Федерации от 12 декабря 1993 г.;

Трудовым кодексом Российской Федерации;

Законом Российской Федерации от 19 апреля 1991 года № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации»;

Федеральным законом от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;

Федеральным законом от 27 июля 2006 года № 152-ФЗ «О персональных данных»;

Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

Постановлением Минтруда РФ от 16 января 2002 г. № 3 «Об утверждении Методических рекомендаций по организации работы по приему граждан в органах по труду и органах социальной защиты населения субъектов Российской Федерации».

Исходя из сказанного, понятно, что профессиональное обучение безработных граждан имеет не только экономическое, но и социальное значение. Государство, гарантируя гражданам «право на бесплатную консультацию, бесплатное получение информации и услуг, которые связаны с профессиональной ориентацией, в органах службы занятости в целях выбора сферы деятельности (профессии), трудоустройства, возможности прохождения профессионального обучения и получения дополнительного профессионального образования», предоставляет широкие возможности для реализации своих желаний, способностей и т. д. Посредством профессионального обучения безработных создаются условия для повышения не только квалификации самого гражданина, но и конкурентоспособности на рынке труда. Последнее условие создает некоторые гарантии для защиты от безработицы в дальнейшем.

Образовательные услуги рассматриваемой категории лиц заключаются в решении следующих задач:

• профессиональная подготовка в целях ускоренного приобретения навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ, получения профессий рабочих начального уровня квалификации;

• переподготовка лиц, имеющих профессии рабочих, по вторым (смежным) профессиям в целях расширения их профессионального профиля, возможностей для совмещения профессий;

• профессиональная переподготовка лиц из числа специалистов в целях получения ими дополнительных знаний, умений и навыков для выполнения нового вида профессиональной деятельности и права (квалификации) вести ее в определенной сфере;

• переподготовка лиц из числа специалистов в целях получения ими новой специальности или квалификации на базе имеющегося высшего или среднего профессионального образования;

• повышение квалификации лиц из числа рабочих и специалистов в целях обеспечения роста профессионального мастерства по имеющимся у них профессиям, специальностям, освоения прогрессивной технологии, организации труда и другим вопросам по профилю профессиональной деятельности;

• стажировка лиц из числа рабочих и специалистов в целях формирования и закрепления на практике ранее полученных знаний, умений и навыков, изучения опыта, приобретение профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей (работ) по более высокой должности (квалификации).

Таким образом, профессиональное обучение безработных базируется на положениях Закона РФ от 19 апреля 1991 г. № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 19 ноября 2021 г.). Стоит отметить, что данный процесс имеет своими целями не только экономическое, но и социальное благополучие граждан. Государство создает условия повышения квалификации граждан, ищущих работу, повышения их конкурентоспособности на рынке труда.

Образовательные услуги для безработных граждан соответствуют всем общеправовым принципам, основаны на таких значимых федеральных актах законодательства, как Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993 г.; Трудовой кодекс Российской Федерации; Закон Российской Федерации от 19 апреля 1991 года № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации»; Федеральный закон от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»; Федеральный закон от 27 июля 2006 года № 152-ФЗ «О персональных данных»; Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) (с изм. и доп. от 14 марта 2020 г.) // Российская газета. – 1993. – № 237 (первоначальный текст); Собрание законодательства Российской Федерации. – 2020. – № 11. Ст. 1416.
2. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с послед. изм. и доп. от 29 ноября 2021 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1995. – № 48. Ст. 4563; Собрание законодательства Российской Федерации. – 2021. – № 49 (часть I). Ст. 8149.
3. Закон РФ от 27 ноября 1992 г. № 4015-I «Об организации страхового дела в Российской Федерации» (с послед. изм. и доп. от 1 апреля 2022 г.) // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. – 1993. – № 2. Ст. 56; Собрание законодательства Российской Федерации. – 2022. – № 14. Ст. 2194.
4. Закон РФ от 19 апреля 1991 г. № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 19 ноября 2021 г.) // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. – 1991. – № 18. Ст. 566; Собрание законодательства Российской Федерации. – 2021. – № 47. Ст. 7743.
5. Постановление Правительства РФ от 27 мая 2021 г. № 800 «О реализации мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан на период до 2024 года» (с послед. изм. и доп. от 18 марта 2022 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2021. – № 23. Ст. 4049; Собрание законодательства Российской Федерации. – 2022. – № 12. Ст. 1883.
6. Постановление Правительства РФ от 27 марта 2020 г. № 346 «О размерах минимальной и максимальной величин пособия по безработице на 2020 год» (с изм. и доп. от 8 сентября 2020 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2020. – № 14 (часть I). Ст. 2103; Собрание законодательства Российской Федерации. 2020. – № 37. Ст. 5745.
7. http://www.socio-24.ru/

Т.П. Агафонова, Я.В. Коженко, Я. И. Зинченко

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ И ПЕРЕМЕН

Аннотация. В статье анализируются роль и значение принципов обеспечения национальной безопасности в формировании и развитии правовой культуры общества в условиях изменяющихся социальных, экономических, политических и информационных реалий.

***Ключевые слова*:** правовая культура, национальная безопасность, государственное управление, национальные интересы, система управления.

T.P. Agafonova, Y.V. Kozhenko, Y. I. Zinchenko

THE ROLE AND SIGNIFICANCE OF NATIONAL SECURITY PRINCIPLES IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE LEGAL CULTURE OF THE SOCIETY IN THE CONDITIONS OF GLOBAL CHALLENGES AND CHANGES

Abstract. The article analyzes the role and importance of the principles of ensuring national security in the formation and development of the legal culture of society in the context of changing social, economic, political and informational realities.

Key words: legal culture, national security, public administration, national interests, management system.

В настоящее время в приоритете любого государства заложено удовлетворение важнейших потребностей в области самосовершенствования, самосохранения, защиты территории и граждан, сохранения культурного наследия, обеспечении максимально благоприятных условий для развития и процветания государства и общества.

Актуальность данной темы заключается в том, что с нарастающим потоком угроз, которые охватывают почти все сферы деятельности, обеспечение национальной безопасности Российской Федерации является одним из важнейших направлений государственной политики нашей страны. В этой связи важно отметить роль основных принципов, на которые в первую очередь опирается законодатель при формировании нормативно-правовых актов в области обеспечения национальной безопасности. Принципы отражают сущность государственной политики и являются основой при формировании системы правовых актов, создающей нормативный купол национальной безопасности.

Важно подчеркнуть: В.М. Редкоус отметил, что в обеспечении национальной безопасности огромное значение имеет выработка основных правовых принципов, так как именно они вносят устойчивость в правовое регулирование и позволяют выработать правильные решения, отвечающие российскому законодательству, национальным интересам и приоритетам Российской Федерации.

В момент становления России как независимого государства (1991–1996 гг.) началось формирование правовых основ национальной безопасности. Именно в этот период впервые появился Закон от 05.03.1992 г. № 2446-1 «О безопасности», который положил начало формирования основных принципов обеспечения национальной безопасности. Согласно статье 5 данного закона принципами обеспечения национальной безопасности (далее НБ) являлись: законность, интеграция с международными системами безопасности, соблюдение баланса жизненно важных интересов личности, общества и государства, а также взаимная ответственность личности, общества и государства по обеспечению безопасности. Таким образом, происходит законодательное закрепление основных принципов в области обеспечения национальной безопасности. На основании принятого Закона о Безопасности чуть позже, в 1996 году, была принята Концепция государственной национальной политики, утвержденной Указом президента от 15 июня 1996 года. В главе 2 Концепции были заложены принципы обеспечения государственной национальной политики. К таким принципам относились: запрещение всех форм ограничения прав граждан по признакам социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности; сохранение исторически сложившейся целостности страны, содействие развитию национальных культур и языков народов РФ и др. Однако данная концепция утратила силу в связи с вступлением в силу Указа Президента РФ от 19 декабря 2012 года № 1666. На данном этапе развития в центре формирования системы обеспечения безопасности были заложены задачи, направленные на разрешение внутренних проблем обеспечения национальной безопасности, большое внимание уделялось вопросам регионального устройства федеративного государства, преодолению сепаратистских движений. Уже к 1997–1999 гг. появляются основы правового обеспечения национальной безопасности от внешних и внутренних угроз во всех сферах жизнедеятельности страны. Так, в Федеральном Законе от 25 июля 1998 г. № 130-ФЗ «О борьбе с терроризмом» статье 2 были закреплены основные принципы, включающие в себя: принцип законности; приоритет мер предупреждения терроризма; приоритет защиты прав лиц, подвергающихся опасности в результате террористической акции, и другие. Однако, несмотря на это, открытым остается вопрос об экономической безопасности Российской Федерации.

Период 2000–2008 гг. характеризуется больше внутриполитическими и социально- экономическими проблемами обеспечения национальной безопасности. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года можно обнаружить развитие и формирование таких принципов, как обеспечение развития человеческого потенциала, повышение национальной конкурентоспособности, поддержание макроэкономической политики. Формированию данных принципов концепции способствовал переход от позиций обороны от внешних и внутренних угроз Российской Федерации (о чем говорят принципы Концепции национальной безопасности РФ, стратегия и политика национальной безопасности) к развитию и формированию взгляда на социально-экономический прогресс Российской Федерации, результаты которого имеют большое значение для обеспечения безопасности личности, общества и государства в целом.

Начиная с 2009 года по настоящее время происходит сохранение прежних и появление новых угроз национальной безопасности, а именно: большая вероятность новых глобальных финансовых кризисов, проблемы в области наркоторговли, политические и военные конфликты, подрывающие безопасность России, проблемы окружающей среды, угрозы, связанные с неконтролируемой незаконной миграцией, и так далее. Особое внимание уделяется формированию принципов военной безопасности, к которым относятся: эффективность прогнозирования; полное и своевременное вскрытие и выявление военных угроз; обеспечение необходимыми средствами и ресурсами военных сил обеспечения национальной безопасности; не нанести ущерба национальной безопасности других стран и международной безопасности и т.д.

В целом, все принципы обеспечения национальной безопасности выстроены на основных правовых идеях в целях регулирования отношений, возникающих в той или иной сфере. Основные принципы обеспечения национальной безопасности закреплены в ФЗ от 28 декабря 2010 года «О безопасности». Однако необходимо отметить, что ни один принцип в нормативно-правовых актах не должен противоречить основным правовым принципам, указанным в Конституции РФ. Все правовые принципы законов в области безопасности, федеральных законов о национальной безопасности и других строятся в соответствии с Основным Законом страны.

Итак, основные принципы обеспечения национальной безопасности сформулированы статьей 2 ФЗ «О безопасности». Необходимо подчеркнуть, что новая редакция данного закона содержит в себе такой принцип, как соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина, в первой редакции закона такой принцип не предусматривался. В настоящее время принцип соблюдения и зашиты прав и свобод человека и гражданина закреплен Конституцией РФ, характер и содержание данного принципа предопределяются характером и содержанием прав. Соблюдение прав личности имеет большое значение для незыблемых прав личности, так как государство признает за гражданином определенную сферу отношений, которые не могут быть объектом притязания государства. К данному принципу относятся такие права, как неприкосновенность личности, свобода передвижения, свобода в выборе религии и вероисповедания и т.д. С другой стороны, данный принцип играет огромную роль для признания права гражданина требовать от государства и государственных органов деятельности по созданию условий для реализации личностью признаваемых прав.

Принцип приоритета предупредительных мер имеет важное значение для создания лучшего расклада сил в той или иной возможной ситуации. Разработка предупредительных мер в современной России требует моделирования и прогнозирования на основе собираемых данных в реальном времени. Например, при введении военного положения в соответствии с ФКЗ «О военном положении» военное командование имеет право вместе с органами исполнительной власти и местным самоуправлением ограничить движение транспортных средств. Таким образом, данное вынужденное ограничение затрудняет свободу передвижения, доставляет трудности и неудобства передвижения транспортного средства, поэтому сотрудникам полиции необходимо предусмотреть возможность перемещения граждан, работающих и проживающих в данном районе.

Принцип законности также является одним из основных принципов обеспечения национальной безопасности. Данный принцип заключает в себе верховенство закона, режим господства закона во взаимоотношениях между субъектами права. Основное значение определяется как требо-

вание ко всем органам государства и должностным лицам при исполнении своих полномочий строго соблюдать закон и действовать в соответствии с ним. Именно этот принцип отражает уверенность гражданина в защите и неприкосновенности своей личности, а также в неотвратимости юридической ответственности за совершенное правонарушение.

Рост серьезности угроз национальной безопасности в современном мире, а также осознание и понимание законодателем, что только совместными усилиями государственных и общественных структур, с применением всего комплекса мер можно обеспечить на должном уровне НБ, обусловили законодательное закрепление такого принципа, как системность и комплексность применения мер обеспечения НБ. Главная роль данного принципа заключается в том, что системность деятельности предполагает преодоления разногласий и противоречий этой деятельности, начиная с прогнозирования, определения угроз и планирования мер, заканчивая контролем реализации данных мер и проведением специальных мероприятий. А комплексность определяет всю полноту и системность деятельности, взаимосвязанность ее элементов. То есть комплексный подход имеет большое значение при создании, обеспечении и контролю мер по обеспечению других видов национальной безопасности.

Принцип взаимодействия с целью обеспечения национальной безопасности играет важную роль в работе всех звеньев механизма обеспечения НБ, а именно ВС РФ, воинских формирований, других войск. Отметим, что в формировании и создании направлений на обеспечение национальной безопасности, участвуют такие субъекты, как Президент Российской Федерации, Федеральное Собрание РФ, Правительство РФ, Федеральные органы и органы исполнительной власти, международные организации и общественные объединения.

Таким образом, роль принципов национальной безопасности в современной России заключается в том, что они позволяют упорядочить сам процесс обеспечения НБ, определить конкретные функции органов безопасности, направление их деятельности. Именно соблюдение основных принципов обеспечения национальной безопасности создает безопасность личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз.

В ходе развития государства и общества все большую значимость обретают вопросы, связанные с духовно-нравственным развитием и духовной безопасностью. Отчасти это происходит в связи с изменениями в социокультурных, социоэкономических и политических сферах. Исторически сложилось так, что основным фактором, восстанавливающим духовный, культурный, нравственный потенциал общества, является не что иное, как восстановление системы духовно-нравственного воспитания. Этот феномен включает в себя базис, нравственные ценности, о которых и пойдет речь в данной статье. Двадцать первый век можно смело считать переломным этапом в определении приоритетов в сфере образования и воспитания молодежи. Распространение либеральных ценностей в виде навязчивой деструктивной идеологии приводит к пагубным социальным процессам, которые негативно сказываются и отражаются на национальной безопасности.

Либеральная деструктивная идеология формирует у населения преимущественно потребительское понимание жизненного процесса, отказ от традиционных ценностей, формирует стремление к узкой специализации, проецирует отсутствие нравственных корней в поведенческой деятельности, формирует запрос на разрушение семьи в традиционном ее понимании, обесценивание материнства и детства. К числу наиболее опасных тенденций (представляющих угрозу духовной безопасности), доминирующих в современном обществе, относятся: настрой граждан только лишь на материальное благополучие, неограниченное богатство, стремительный карьерный рост с игнорированием при этом духовной составляющей; потеря интереса у молодежи к семейным ценностям, игнорирование устоявшейся тенденции уважения к родителям; утрата многими людьми традиционных представлений о совести, чести, личном достоинстве, цели и смысла жизни, веры в будущее; снижение в целом понимания идей, связанных с нравственностью, необходимостью соблюдения этических принципов и норм поведения, обращения с другими людьми.

В настоящее время духовно-нравственный кризис считается максимально актуальной и глобальной проблемой, следствием которой становится подрыв не только духовного уровня развития страны, но и национальной безопасности в целом. Еще Наполеон Бонапарт говорил: «Упадок нра-

вов – это погибель государства как политического целого». Именно наличие сформированной и устоявшейся системы нравственных ориентиров позволит решать масштабные национальные задачи государства.

На необходимость масштабного восстановления духовно-нравственных ценностей и традиций России неоднократно в своих выступлениях указывал Президент Российской Федерации В.В. Путин: «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи, – дефицит того, что всегда, во все времена исторические делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились. Мы должны всецело поддержать институты, которые являются носителями традиционных ценностей, исторически доказали свою способность передавать их из поколения в поколение». Все это позволит решить задачи модернизации государства.

9 ноября 2022 года Президент РФ своим указом утвердил основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей. Документ определяет цели, задачи, а также инструменты по защите государством этих ценностей. Так, под традиционными ценностями сегодня понимаются нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые из поколения в поколение, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны. Считаем целесообразным согласиться с В.В. Путиным в том, что ситуация в мире требует мер защиты традиционных ценностей, поскольку они являются основой российского общества. В документе сказано, что угроза традиционным ценностям исходит от деятельности террористических и экстремистских организаций, а также от деятельности США и других недружественных стран. В этой связи среди серьезных угроз духовной безопасности выделяется деструктивное идеологическое воздействие, оказываемое на россиян (в том числе пропаганда нетрадиционных отношений, которая угрожает демографии, но органично вписывается в сервисную архитектуру либеральных систем государственного управления).

Формирование образа России как государства, которое хранит и защищает традиционные общечеловеческие ценности, является одной из целей российской государственной политики. Кроме того, считаем важным отметить в данной связи роль Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. К ранее существовавшим ценностям была добавлена необходимость воспитания человеколюбия, воли, справедливости, совести, стремления к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. Анализ названной Стратегии позволяет выразить ее основную идею – приоритет духовного над материальным. В документе также указывается, что одной из стратегических целей обеспечения национальной безопасности является «сохранение и приумножение традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основы российского общества, воспитание детей и молодежи в духе гражданственности».

Таким образом, основной причиной проблем современного общества является бездуховность. Печально, что в настоящее время мы с восторгом вспоминаем, изучаем и гордимся в основном гениями и героями прошлого. Сегодня в СМИ практически невозможно увидеть людей, на которых прежде равнялась вся страна, – ученых, космонавтов, инженеров, писателей, сельских тружеников, офицеров. Напротив, наблюдается насаждение правового нигилизма, вседозволенности, культ насилия и морального уродства. Как следствие – увеличение числа сирот, обесценивание института семьи и брака, частые случаи самоубийства, абортов, криминала, коррупции, насилия и т.д. Немалая часть вышеперечисленных феноменов – результат духовного кризиса, разрушения традиционных ценностей. Исходя из изложенного, можно сделать вывод, что фундаментом социальной справедливости в обществе, а вместе с ней – нравственности и духовности служат адекватные границы личного потребления для каждого гражданина в государстве. Как неотъемлемое, сюда же относится существование надежной системы медицинского обеспечения и качественного образования. Причем важно отсутствие деления людей в данной связи на уровни материальной обеспеченности, зависимости от места жительства и профессии и т.д. Вся политическая

деятельность на всех уровнях в стране должна быть мысленно и в практических действиях четко направлена на достижение реальной и справедливой социальной системы.

Мировой опыт демонстрирует, что ставка государства в XXI в. только на экономическую мощь и военное превосходство все в большей мере показывает свою ошибочность и бесперспективность. Ведь основной работающий метод в данной связи, главный инструмент воздействия, который способен в значительной мере остановить процесс дальнейшего раскола цивилизаций, сблизить народы и страны, отличающиеся самыми различными политическими, религиозными, социальными убеждениями, – нравственные, духовные ценности и приоритеты. Следовательно, необходимо сосредоточение внимания государства и общества на духовно-нравственном развитии нашего народа, защите населения страны от развивающейся в мире русофобии. Считаем, что духовная безопасность представляет собой ядро национальной безопасности России, требующее объединения общественных и государственных институтов, ресурсов и средств в противостоянии деструктивной либеральной идеологии.

Прежде чем классифицировать принципы национальной безопасности, стоит сказать, что ввиду большого разнообразия принципов права требуется их классификация для упорядочения и эффективного функционирования в системе права. Так, в отечественной и зарубежной юридической литературе общепринято, что принципы разделяются на общеправовые (Конституция), лежащие в основе построения всех норм права, межотраслевые (присущи нескольким отраслям права) и отраслевые (для конкретной отрасли). В системе построения принципов национальной безопасности РФ, можно отметить такие общеправовые принципы, как принцип законности, принцип соблюдения и защиты прав и свобод человека и гражданина и другие, служащие основополагающими элементами в построении правовых норм в обеспечении национальной безопасности. Обращение к зарубежному опыту, например, к Конституции ФРГ, показывает, что здесь одним из важнейших общеправовых принципов является безусловный приоритет права гражданина. Это положение выражает высшую цель германской Конституции: безопасность и правовая защита каждого человека. В Конституции Италии, как и в Конституции ФРГ, одним из значимых принципов безопасности является нерушимость свободы личности (ст.13). Проанализировав Конституцию Японии, видим, что в ней, согласно ст.13, личные права граждан, такие, как право на жизнь, право на свободу и стремление к счастью, обеспечиваются, если их осуществление не нарушает «общественного благосостояния».

К примеру, Стратегия национальной безопасности США основана на принципах, согласно которым Соединенные Штаты Америки должны: сохранить свое лидерство как единственная сверхдержава мира, создавать институты, содействующие экономическому сотрудничеству и решению проблем безопасности, устанавливать эффективные политико-экономические отношения с наиболее сильными державами. Исходя из этого, важно отметить, что построение принципов обеспечения безопасности США, в силу ее геополитического положения, сосредоточено больше на внешней политике и обеспокоенность вызывают в основном глобальные проблемы. В то время как континентальное положение, наличие сухопутных границ с государствами Евросоюза, приближение блока НАТО с запада и другие факторы объясняют причину закрепления именно таких принципов национальной безопасности РФ.

Все эти принципы, закрепленные в стратегиях национальной безопасности стран, являются базисом для построения остальных (специализированных) принципов обеспечения национальной безопасности конкретной отрасли, например, экономического права (принципы, затрагивающие безопасность в экономической сфере), информационного права (принципы информационной безопасности), экологического права (принципы в экологическом праве) и т.д.

Таким образом, анализируя закрепленные на федеральном уровне отраслевые (специальные) принципы национальной безопасности, важно заметить, что они более основательно определяют основополагающие элементы отдельной отрасли. Например, если взять такую отрасль, как экологическое право, то безопасность в этой сфере регулируется принципами, закрепленными в таких нормативных правовых актах, как ФЗ «Об охране окружающей среды», где статья 3 регламентирует следующие принципы: соблюдение права человека на благоприятную окружающую среду,

независимость государственного экологического надзора, обеспечение благоприятных условий жизнедеятельности человека и т.д. В ФЗ «Об отходах производства и потребления» можно выделить другие принципы этой же сферы, которые заключаются в следующем: охрана здоровья человека, использование наилучших доступных технологий при обращении с отходами, комплексная переработка материально-сырьевых ресурсов в целях уменьшения количества отходов и др.

Рассмотрение отрасли экологического права показывает, что в зарубежной юридической практике Единого Европейского Акта сформированы принципы, которыми руководствуются уполномоченные субъекты Италии и Франции. Их политика больше основана на целях избежания причинения вреда окружающей среде путем сведения рисков к нулю. В этой связи выделяют 2 наиболее значимых принципа: принцип предосторожности и принцип «загрязнитель платит».

В России наряду с федеральными законами мы выделили принципы обеспечения безопасности на региональном уровне, затрагивающие определенную отрасль. Так, говоря об экологической безопасности в Курской области, выделяют такой необходимый принцип, например, как неистощимое природопользование, при котором ресурсное обеспечение в равной мере удовлетворяет интересы ныне живущих и будущих поколений, закрепленный в Законе Курской области «Об экологической безопасности». Считаем необходимым здесь отметить, что на региональном уровне принципы обеспечения безопасности в какой-либо отрасли формируются с учетом территориальных, природных и иных ключевых особенностей региона. В свою очередь, Областной Закон Ростовской Области «Об охране окружающей среды» статьей 3 указывает, что на территории Ростовской Области действуют принципы, закрепленные в Федеральном Законе «Об охране окружающей среды».

В юридической науке и практике принципы обеспечения национальной безопасности классифицируют по 4 группам. Во-первых, ориентирующие принципы, представляющие собой основные идеи для поиска безопасных решений и накапливания информационной базы. К данной группе следует отнести принцип системности, принцип ликвидации опасности, принцип снижения опасности и т.д. Следующую группу представляют технические принципы, которые основаны на использовании законов с применением технических средств. К ним можно отнести такие принципы, как принцип блокировки, принцип слабого звена, принцип прочности и т. д. Третью группу образуют организационные принципы, то есть те принципы, которые способствуют реализации положения научной организации деятельности. Сюда входят такие принципы, как принцип информации, принцип защиты времени, принцип подбора кадров и другие. В четвертую группу входят управленческие принципы обеспечения национальной безопасности, определяющие взаимосвязь и отношения между отдельными стадиями и этапами обеспечения безопасности. В данную группу следует отнести такие принципы, как принцип ответственности, принцип контроля, принцип обратной связи. Таким образом, классификация принципов обеспечения национальной безопасности позволяет определить основополагающие идеи в регулировании правовых норм разных отраслей с учетом геополитического положения и других особенностей государства.

Рассматривая систему принципов в области информационной безопасности, в первую очередь важно отметить, что они являются основополагающими компонентами нормативных актов, определяют само содержание и направление правого регулирования норм, обеспечивающих информационную безопасность. Принципы, охватывающие информационную безопасность, имеют свое закрепление в ФЗ № 149 – ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», в Решении Коллегии Евразийской экономической комиссии от 08.08.2022 № 20, в ФЗ от 26 июля 2017 года № 187 – ФЗ «О безопасности критической инфраструктуры РФ».

Так, в статье 3 ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» закреплены такие принципы, как свобода поиска, получения и распространение информации законными способами, установление ограничений доступа к информации только федеральными законами, достоверность информации, недопустимость сбора, хранения и распространения информации и др. Все эти принципы связаны между собой и дополняют друг друга. Например, принцип свободы поиска, получения, передачи, производства и распространения информации законным способом дополняет следующий принцип, регламентирующий, что доступ к информации может

быть ограничен на основании федерального закона. Этот же первый принцип дополнен и в некоторой степени связан с другим принципом, предусматривающим, что сбор, хранение и распространение информации о частной жизни лица недопустим.

В.Н. Ясенев подчеркивает, что современные исследователи выделяют методологические организационные и реализационные принципы информационной безопасности.

К данным принципам относятся принцип законности, который является основополагающим принципом для всех нормативно-правовых актов. Он заключается в неукоснительном соблюдении законодательства в области обеспечения информационной безопасности, и сами принципы в информационной сфере строятся во исполнение и на основе законодательства об информационной безопасности. К следующим значимым принципам В.Н. Ясенев относит принцип невозможности создания идеальной модели системы защиты информации (подразумевает ограниченность ресурсов и средств обеспечения информационной безопасности), принцип минимального риска и ущерба в связи с невозможностью создания идеальной системы защиты (данный принцип указывает, что необходимо учитывать конкретные условия существования объекта защиты в любой момент времени), принцип персональной ответственности (заключается в том, что каждый сотрудник учреждения, предприятия, организации и т.д., имеющий должность в информационной сфере, несет личную ответственность за соблюдение режима безопасности в рамках своих полномочий). Особое внимание исследователь уделяет принципу ограничения полномочий и принципу комплексности и индивидуальности.

Проанализировав совокупность принципов, обеспечивающих информационную безопасность, можно сделать вывод о том, что сам принцип по отдельности без взаимосвязи с остальными в полной мере существовать не сможет, так как эти принципы составляют комплексную систему созависимых друг от друга элементов, дополняющих друг друга и оказывающих значительное влияние на правовые нормы.

Рассматривая принципы экономической безопасности, необходимо в первую очередь сказать, что они направлены на деятельность по прекращению и предупреждению существующих потенциальных угроз экономической безопасности. Экономическая безопасность, являясь качественной характеристикой экономической системы, определяет ее способность поддерживать нормальные условия жизнедеятельности населения, обеспечивать ресурсами развитие народного хозяйства, способствует развитию агропромышленного комплекса, а также позволяет реализовывать национально-государственные интересы. Отсюда следует, что одним из значимых компонентов экономической безопасности государства является безопасность в продовольственной сфере, так как благодаря ей достигается защита агропромышленного комплекса национальной экономики. В настоящее время в РФ отсутствует закон, закрепляющий основные принципы обеспечения безопасности в экономической сфере. В ФЗ «О безопасности» закрепленные принципы в полной мере не отражают сущность экономической безопасности, а являются базовым ориентиром, так как принципы обеспечения экономической безопасности также обязаны включать в себя: системность и комплексность применения мер обеспечения национальной безопасности, законность, взаимодействие органов власти в целях обеспечения безопасности и другие.

По мнению Н.В. Макарейко, в обеспечении экономической безопасности должны присутствовать такие принципы, которые отражают глубинные свойства и исторические этапы развития экономической безопасности [1]. В этой связи, помимо принципов, указанных в статье 2 ФЗ о безопасности, выделяют и такие принципы, как, во-первых, сочетание централизации и децентрализации. Ж. Ведель сказал, что децентрализация, передавая управление в руки самих заинтересованных лиц, имеет свойства демократического характера. Децентрализация позволяет в полной мере выявить угрозы экономической безопасности и выработать определенные меры по их выявлению и устранению. Однако здесь существует угроза злоупотребления полномочиями и использования их в ущерб экономической безопасности. Поэтому здесь наблюдается взаимосвязь децентрализации и централизации, где последняя осуществляет контроль за деятельностью уполномоченных органов в обеспечении экономической безопасности. Во-вторых, эффективность. Суть данного принципа заключается в достижении целей и задач, а также принятии решений для под-

держания экономической безопасности с использованием наименьших затрат сил и средств. Выявление угроз экономической безопасности и устранение негативных последствий требует привлечения сил и средств. Как вид необходимой деятельности, оно должно достигаться эффективно [2]. В-третьих, соизмерение экономического роста с возможностями эффективного хозяйствования в особых природно-климатических условиях. В-четвертых, принцип демократизма, который подразумевает осуществление деятельности по обеспечению экономической безопасности с учетом интересов населения России. Задачей законодательных органов является определение таких правовых норм, которые в максимальной мере отвечают интересам населения, и разработка необходимых механизмов правореализации.

Таким образом, принципы обеспечения экономической безопасности требуют их детализации в нормативно-правовых актах, так как отсутствие единого нормативно-правового акта, регламентирующего деятельность по обеспечению экономической безопасности, не дает формально закрепить данные принципы.

Проанализировав принципы обеспечения продовольственной безопасности, необходимо выделить их взаимодействие с принципами экономической безопасности, так как продовольственная безопасность является одним из важных показателей экономической безопасности и ее первооснов. Таким образом, принципы обеспечения продовольственной безопасности способствуют более детальному раскрытию сущности обеспечения экономической безопасности. По мнению ученых, принципы продовольственной безопасности в сфере потребления образуют такие принципы, как доступность, то есть обеспечение государством физической экономической и социальной доступности продовольствия для населения, принцип сочетания нормативного и индивидуального потребления продуктов. Анализируя этот принцип, К. Маркс отмечал, что невозможно добиться использования норм в интересах всего общества, несмотря на их важную роль в управлении [3]. В сфере производства и национальной конкурентоспособности выделяют такие принципы, как обеспечение равной конкурентной среды на продовольственном рынке, взаимодействие и сотрудничество государства и бизнеса. В сфере организации управления: открытость информации о состоянии продовольственного рынка, формирование и обновление государственного материального резерва продовольствия, содействие роли саморегулируемых организаций в этой сфере. Таким образом, принципы продовольственной безопасности способствуют защите агропромышленного комплекса, что в значительной степени влияет на состояние экономической безопасности, в этой связи наблюдается их взаимосвязь.

Анализируя принципы обеспечения национальной безопасности в России, необходимо отметить, что они направлены на защиту государственной и общественной безопасности, основных прав и свобод человека и гражданина, конституционного строя, а также охрану территориальной целостности и политической стабильности государства. Принципы национальной безопасности РФ направлены на охрану не только оборонной безопасности страны, но также охватывают и другие сферы отраслей права.

Проведя сравнительный анализ обеспечения национальной безопасности стран ЕС, можно выявить некоторые особенности принципов обеспечения национальной безопасности этих государств. Отметим некоторые из них. Говоря об обеспечении национальной безопасности Германии, стоит обратить внимание, что ее безопасность неразрывно связана с политическим развитием Европы и всего мира. Являясь членом Европейского Союза, Германия выступает за сохранение мира, поддержку демократии, отражение глобальных угроз и за устойчивое развитие и безопасность на основе сотрудничества. Таким образом, в Белой Книге о политике безопасности Германии, помимо таких принципов, как сохранение прав и свобод, безопасности, благополучия граждан и территориальной целостности государства, отражены принципы международного характера. К данным принципам относятся: укрепление международного порядка на основе международного права, развитие свободной и беспрепятственной международной торговли как основа благосостояния, а также отражение глобальных вызовов, исходящих от международного терроризма. Исходя из этого, следует отметить, что политика Германии базируется на всеобъемлющем понятии безопасности, которую невозможно гарантировать только в национальных рамках.

Анализируя принципы Испании, также являющейся членом Европейского Союза, стоит отметить, что, по мнению специалистов, закон «О национальной безопасности» имеет пробелы в законодательстве, так как охватывает лишь в основном вопросы обороны, организации вооруженных сил Испании и их применения за пределами страны. Сам закон определяет национальную безопасность как действие государства по защите свободы, прав и благополучия граждан, обеспечения защиты конституционных принципов ценностей государства. Среди принципов закона выделены такие, как единство закона, способность сопротивления, предотвращение угроз безопасности, восстановление, координация и сотрудничество в обеспечении безопасности.

Подвергнув разбору принципы обеспечения национальной безопасности Франции, в первую очередь здесь хочется обратить внимание на то, что она рассматривает военные инструменты в качестве основы обеспечения политики безопасности. Важно отметить, что в Кодексе обороны Франции принципы обеспечения национальной безопасности влекут за собой цель выявления всех угроз и рисков, которые могут повлиять на жизнь нации, включая неприкосновенность территории и защиту населения. Государственная политика направлена на обеспечение национальной (оборонной) политики. Поэтому в основе Кодекса лежат следующие принципы: комплексность, касающаяся всех секторов жизни страны (гражданская, экономическая, военная оборона); независимость от другого государства или союза в обеспечении своей защиты; принцип единства, при котором власть несет ответственность на каждом уровне территории. В целом, безопасность стран ЕС связана также с развитием Европы. Принципы обеспечения безопасности стран ЕС направлены в большинстве своем не только на национальную защиту безопасности государства и его интересов, но также на обеспечение мировой безопасности от различных угроз, что в значительной мере влияет на национальную безопасность государства. В разных странах принципы национальной безопасности отражают национальные интересы и приоритеты в государственной политике и государственном регулировании, которые закреплены в концептуальных документах.

Подводя итоги исследования, считаем целесообразным сделать следующие выводы. Принципы национальной безопасности представляют собой основополагающие нормы, которые раскрывают главные идеи обеспечения безопасности, определяют направления правового регулирования в области обеспечения национальной безопасности и раскрывают саму сущность нормативных правовых актов о безопасности. Основные принципы обеспечения национальной безопасности закреплены в ФЗ «О безопасности». Роль принципов НБ в Российской Федерации заключается в том, что они позволяют упорядочить сам процесс обеспечения национальной безопасности, определить конкретные функции органов безопасности через основополагающие идеи, а также направление их деятельности. Именно соблюдение основных принципов обеспечения НБ создает безопасность личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз. Также важно заключить, что введение в национальную безопасность такого принципа, как принцип гласности, позволяет в полной мере добиться обеспечения такого принципа, как принцип законности, что положительно сказывается на доверии населения к этим органам государственной власти.

В отечественной и зарубежной юридической доктрине принципы национальной безопасности делятся на общеправовые и отраслевые, где в свою очередь отраслевые принципы закреплены на федеральном и региональном уровнях. Классификация принципов позволяет определить основополагающие идеи в регулировании правовых норм разных отраслей с учетом геополитического положения и других особенностей государств. Однако в юридической литературе принципы национальной безопасности делят также на классифицирующие, организационные, технические и управленческие.

Рассматривая уже конкретно отраслевые принципы, а именно систему построения принципов обеспечения НБ, мы пришли к выводу, что сам принцип по отдельности без взаимосвязи с остальными в полной мере существовать не сможет, так как эти принципы составляют комплексную систему созависимых друг от друга элементов, дополняющих друг друга и оказывающих значительное влияние на правовые нормы. Одним из примеров выделили такие взаимосвязанные принципы, как принцип невозможности создания идеальной модели системы защиты информации и принцип минимального риска и ущерба в связи с невозможностью создания идеальной системы

защиты. В разных странах принципы национальной безопасности отражают национальные интересы и приоритеты в государственной политике и в государственном регулировании, которые закреплены в концептуальных документах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вандышева, Т.М. Технология принятия управленческих решений по регулированию уровня банковских рисков // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2010. – № 4 (105). – С. 51–57.
2. Сергиенко, Н.В. Общественный сектор региональной экономики: структура и механизм организации // Региональная экономика: теория и практика. – 2006. – № 7. – С. 3.
3. Лихолетова, Н.В. Программно-целевое бюджетирование в системе управления общественным сектором зарубежных стран // Вестник Донского государственного аграрного университета. – 2014. – № 4-3 (14). – С. 93–99.

И.А. Гдалевич, Д.А. Ващенко

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. В данной статье предпринята попытка анализа динамики преступности несовершеннолетних в современной России. Исследование современных статистических показателей преступности несовершеннолетних дает возможность проследить основные тренды развития данного негативного явления.

Ключевые слова: преступность несовершеннолетних, статистика Министерства внутренних дел РФ, Федеральная служба исполнения наказаний, профилактическая деятельность.

I.A. Gdalevich, D.A. Vashchenko

FEATURES OF THE DYNAMICS OF JUVENILE DELINQUENCY IN MODERN RUSSIA

Abstract. This article attempts to analyze the dynamics of juvenile delinquency in modern Russia. The study of modern statistical indicators of juvenile delinquency makes it possible to trace the main trends in the development of this negative phenomenon.

Key words: juvenile delinquency, statistics of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Federal Penitentiary Service, preventive activities.

Преступность несовершеннолетних представляет собой социально-правовое, негативное, общественно опасное, исторически обусловленное, устойчивое явление, выражающееся в системе преступлений, совершенных лицами, не достигшими восемнадцатилетнего возраста, в рамках конкретного региона и в течение рассматриваемого временного периода. Данное явление обладает повышенной общественной опасностью, так как именно несовершеннолетние лица являются основным резервом пополнения рядов взрослой, а также рецидивной преступности.

Статистические показатели Министерства внутренних дел России позволяют нам представить себе картину преступности несовершеннолетних, складывавшуюся как на протяжении прошлого года, так и в течение последних десяти лет. Так, 2021 год дал нам 43553 преступления, совершенных непосредственно несовершеннолетними либо с их соучастием. При этом практически четверть данных общественно опасных деяний (22,3%) явились тяжкими и особо тяжкими, что не может не внушать определенных опасений относительно нравственной деградации подрастающего поколения, увеличения уровня жестокости среди подростков. Об этом же свидетельствуют и

другие показатели. Например, восьмая часть всех несовершеннолетних преступников, выявленных в 2021 г., совершили преступления, пребывая в состоянии опьянения (алкогольного либо наркотического).

Традиционно велики показатели групповой преступности среди несовершеннолетних, в 2021 г. они составили около половины всех зарегистрированных преступлений данной категории лиц (47,7%). Процент же несовершеннолетних, не обладающих постоянными источниками дохода, видится достаточно низким (только 6,8% от всех выявленных несовершеннолетних преступников), что также не добавляет оптимизма, так как свидетельствует о высокой вовлеченности несовершеннолетних в преступную деятельность даже при финансовом благополучии и обеспеченности в семье.

Опасения внушает и уровень повторности преступлений. Так, 24,6% выявленных среди несовершеннолетних преступников (каждый четвертый) ранее уже совершали преступные деяния, а десятая часть из них (9,3%) к тому же имели судимость за ранее совершенные деяния, т.е. представляет собой оформившихся рецидивистов [2].

Дополнить эти данные можно также статистическими показателями Федеральной службы исполнения наказаний, согласно которым в следственных изоляторах уголовно-исполнительной системы в течение 2018 г. пребывало 982 подследственных и обвиняемых в совершении преступлений, не достигших совершеннолетия [5]. В этот же период контингент воспитательных колоний для несовершеннолетних осужденных составил 1354 человека [5].

Исследование современных статистических показателей преступности несовершеннолетних дает возможность проследить основные тренды развития данного негативного явления. Так, в рассматриваемом нами периоде (с 2009 по 2018 гг.) регистрируется падение показателей преступности несовершеннолетних в 2 раза. Доля преступлений несовершеннолетних также подверглась снижению в общей структуре преступности на 1,7%. Процент же наиболее тяжких деяний в структуре преступлений подростков упал на 9%. Однако и при этом рассматриваемый показатель представляется слишком значительным, не подвергаясь существенным изменениям в течение последних семи лет [2].

Аналогичным образом наблюдается и снижение числа несовершеннолетних преступников, выявленных органами предварительного расследования за последнее десятилетие. За период с 2012 по 2021 гг. рост числа несовершеннолетних, совершивших преступные деяния, фиксировался лишь дважды – в 2013 г. (на 2,2% относительно предыдущего года) и в 2015 г. (на 2,9% относительно предыдущего года). Однако общая тенденция снижения числа несовершеннолетних правонарушителей от этого не менялась, и к 2015 г. число последних в целом снизилось на 34,5% в сравнении с 2012 г. В более поздние годы указанная тенденция уже не прерывалась даже незначительными эпизодами роста. В 2021 г. количество несовершеннолетних преступников явилось наименьшим за весь исследуемый период и составило 40860 человек. Таким образом, в целом за рассмотренный период (2012–2021 гг.) наблюдалось двукратное снижение числа несовершеннолетних преступников [2].

Схожие тренды можно выявить и в рамках других статистических показателей в области преступлений несовершеннолетних. Например, количество подростков, участвовавших в совершении группового преступления, за последние десять лет снизилось почти вдвое. Стремятся вниз и показатели повторности совершения преступлений среди подростков. Так, совершавшие преступления ранее подростки снизили свои позиции в объеме несовершеннолетних преступников на ощутимые 36,5%, а количество рецидивистов (имеющих судимость за преступление) среди указанных лиц упало почти в три раза (2,8 раза).

Проведенное исследование статистических данных о преступности за период с 2021 по 2021 гг. демонстрирует также снижение доли несовершеннолетних в общей структуре выявленных преступников на 2,6% (с 7% до 4,4%) [2]. Однако нельзя обойти вниманием и факт замедления в сравнении с показателями предшествующих десяти лет темпов падения количества несовершеннолетних преступников. При этом в 2013 г. отмечалось даже некоторое увеличение указанного параметра относительно 2012 г.

Анализ динамики удельного веса выявленных несовершеннолетних преступников свидетельствует и о некоторых других фактах. Например, удельный вес несовершеннолетних, участвовавших в групповых преступлениях, в период с 2012 по 2021 гг. принимал весьма высокие значения, и с учетом значительного увеличения этого показателя за последние три года мы имеем общий ощутимый его рост: от 41,7% в 2012 г. до 47,7% – в 2021 г. Доля же несовершеннолетних рецидивистов в целом не претерпевала значительных изменений, снизившись с 12,6% до 9,3% от числа несовершеннолетних, ранее совершавших преступления. При этом последние четыре года данный показатель стабильно держится в пределах 9–10%. При этом удельный вес несовершеннолетних, повторно совершивших общественно опасное деяние, вырос на 6% с 18,5% в 2012 г. до 24,6% – в 2021 г. [2].

Вызывает крайние опасения и проблематика предупредительной деятельности в отношении деяний, совершенных под воздействием опьянения. Рассматриваемый период дал нам повышение удельного веса несовершеннолетних, действовавших в момент преступного акта под влиянием опьянения, вызванного употреблением алкоголя, на 2,6% (с 9,2% в 2012 г. до 11,8% – в 2021 г.). Ощутимое увеличение фиксировалось в течение периода с 2014 по 2018 гг. в отношении несовершеннолетних, допустивших преступное поведение под воздействием наркотического опьянения: на 37% в 2014 г., на 11% – в 2015 г., на 57% – в 2016 г., на 45,4% – в 2017 г. и на 8,9% – в 2018 г. по сравнению с предыдущими годами. Однако впоследствии тенденция сменилась на противоположную. В 2019 г. количество подростков, совершивших преступное деяние под действием наркотических средств или психотропных веществ, снизилось на 17,9%, в 2020 г. – на 35,9%, а в 2021 г. – на рекордные 52,2%. Тем не менее в целом удельный вес несовершеннолетних, совершивших преступление в состоянии наркотического опьянения, за рассматриваемый период слегка вырос с 0,2% в 2018 г. до 0,4% в 2021 г. [2].

При этом необходимо учитывать и тот факт, что официальная статистика не отражает в полной мере реальную ситуацию с преступностью несовершеннолетних. Преступления, совершенные несовершеннолетними, зачастую обладают высоким уровнем латентности. Этот уровень, как правило, выше уровня латентности преступлений, совершаемых взрослыми.

Причины такой ситуации многообразны. Во-первых, несовершеннолетние чаще всего совершают именно общественно опасные деяния, отличающиеся высоким уровнем латентности (кража, грабеж, вымогательство, угон либо хищение транспортных средств, вандализм). Да и сам законодатель в ч. 2 ст. 20 Уголовного кодекса РФ (далее – УК РФ) [4] в качестве преступлений, за совершение которых уголовная ответственность наступает с 14-летнего возраста, выделяет составы, обладающие в большинстве своем повышенной латентностью (изнасилование, насильственные действия сексуального характера, кража, угон, вандализм).

Во-вторых, многие преступления несовершеннолетние совершают против своих сверстников, таких же несовершеннолетних, которые в большинстве случаев не обращаются в правоохранительные органы с заявлением о совершенном преступлении и вообще стараются сохранить происшествие в тайне, опасаясь мести, позора, стыдясь случившегося либо руководствуясь ложными понятиями о чести. Несовершеннолетние потерпевшие в целом не обладают необходимыми знаниями и навыками реагирования на противоправное поведение в их отношении. Отсутствие соответствующих правовых познаний и опыта разрешения конфликтных ситуаций заставляет их замыкаться в себе и скорее не решать возникшую проблему вовсе, чем обратиться за помощью к взрослым.

В-третьих, существуют и проблемы скрываемой преступности несовершеннолетних. Так, нередко при совершении преступного деяния на территории образовательной организации администрация соответствующей организации умышленно отказывается сообщать о случившемся в правоохранительные органы, чтобы не портить общественное мнение о своем имидже. Между тем подобное поведение со стороны администрации образовательной организации способно лишь усугубить ситуацию, провоцируя ощущение безнаказанности у несовершеннолетнего преступника и толкая его на совершение новых проступков, а также существенно ухудшая социально-психологический климат в самой организации.

И, наконец, существуют случаи ошибочной квалификации совершенных несовершеннолетними деяний. Например, преступление в виде хулиганства по ст. 213 УК РФ может быть квалифицировано как административное правонарушение «Мелкое хулиганство» по ст. 20.1 Кодекса РФ об административных правонарушениях [1]. Также преступление в виде кражи, за которое ответственность наступает с 14 лет, может быть ошибочно квалифицировано как мошенничество, ответственность за которое наступает лишь с 16-летнего возраста. Причем такая квалификация может быть вызвана как недостаточным опытом соответствующего правоприменителя, так и умышленным желанием последнего освободить несовершеннолетнего от уголовного преследования из отсутствия стимула к реальному расследованию преступления. В этой связи можно указать на пример с обобщением показателей статистики ГИАЦ МВД России, приведенный в работе Ю.Р. Орловой. С ее точки зрения, «незначительные количественные характеристики преступности несовершеннолетних (их криминальной активности) могут быть и следствием неправильности фиксации или неполноты сведений о преступлениях и несовершеннолетних, их совершивших, или их недостоверности вследствие неправильности заполнения карточек статистической отчетности сотрудниками штабных подразделений» [3].

Говоря о результатах проведенного исследования статистических данных, необходимо отметить отрицательные тренды в развитии уровня и структуры подростковой преступности при общем падении числа несовершеннолетних правонарушителей.

Начиная с 2012 г. темпы падения преступников-подростков в России снижаются на фоне аналогичных показателей прошлого десятилетия, а в 2015 и 2021 гг. отмечался незначительный рост данного показателя. Удельный вес наиболее тяжких преступных деяний в общей структуре подростковой преступности по-прежнему высок.

Перечисленное выше указывает на возросшую актуализацию профилактической деятельности с несовершеннолетними правонарушителями и прежде всего значащимися на криминологических учетах в полиции. Существует необходимость формирования механизмов раннего обнаружения и предупреждения неблагополучия в семье и поддержки детей в таких семьях. И, конечно, необходимо наращивать усилия по общественной адаптации и ресоциализации подростков, отбывших наказание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 г. № 195-ФЗ (ред. от 23.04.2019 г.) // СЗ РФ. 2002. № 1 (ч. 1). Ст. 1. Российская газета. – 2019. – 25 апреля.
2. Министерство внутренних дел Российской Федерации: официальный сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://мвд.рф/folder/101762 (дата обращения: 01.04.2023 г.).
3. Орлова, Ю.Р. Некоторые особенности латентной преступности несовершеннолетних и проблемы ее выявления в условиях трансформации российского общества // Российский следователь. – 2014. – № 8. – С. 39.
4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 г. № 63-ФЗ (ред. от 23.04.2019 г.) // СЗ РФ. – 1996. – № 25. Ст. 2954; Российская газета. – 2019. – 25 апреля.
5. Характеристика лиц, содержащихся в следственных изоляторах и тюрьмах // Федеральная служба исполнения наказаний Российской Федерации: официальный сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://фсин.рф/structure/inspector/iao/statistika/Xar-ka%20v%20CIZOiT/ (дата обращения: 01.04.2023 г.).

И.А. Гдалевич

ПРАВОВЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИИ

Аннотация. В данной статье предпринята попытка анализа базовых принципов обеспечения национальной безопасности в Российской Федерации. Установленные законом принципы обеспечения национальной безопасности способствуют развитию государства в области безопасности, однако перечень этих принципов необходимо дополнить.

Ключевые слова: принципы национальной безопасности, Российская Федерация, государство, права человека и гражданина.

I.A. Gdalevich

LEGAL PRINCIPLES OF ENSURING NATIONAL SECURITY IN RUSSIA

Abstract. This article attempts to analyze the basic principles of ensuring national security in the Russian Federation. The principles of ensuring national security established by law contribute to the development of the State in the field of security, but the list of these principles needs to be supplemented.

Key words: principles of national security, Russian Federation, state, human and civil rights.

Исходя из законодательства Российской Федерации [6], одним из базовых принципов обеспечения национальной безопасности, во-первых, является соблюдение и защита прав человека и гражданина, что, впрочем, очевидно, учитывая, что живём в правовом обществе и государстве [2].

Во-вторых, очень важным является принцип законности обеспечения национальной безопасности Российской Федерации. В самой статье он никак не описан и не комментируется – просто «принцип законности», что, на наш взгляд, недопустимо, необходимы пояснения.

В подтверждение этому аргументу, к примеру, В.М. Редкоус пишет, что в правовом обеспечении национальной безопасности огромную роль играет, в первую очередь, правильное построение принципиальных основ этого самого обеспечения, его содержательная, объяснительная часть. Также его слова касаются деятельности государственных органов, которые занимаются обеспечением безопасности страны. По его мнению, конкретные, чётко поставленные и подробно описанные принципы государственной безопасности позволяют находить наиболее эффективные решения тех или иных проблем в этом вопросе [4].

Стоит отметить, что принцип законности применим абсолютно ко всем правовым элементам нашей страны, и, пожалуй, мира в целом, учитывая, в какое время мы все сейчас живём. Принцип законности является одним из важнейших для деятельности каждого государственного, политического, экономического органа нашей страны, также и для органов местного самоуправления.

В-третьих, одним из важнейших принципов безопасности РФ является системность и комплексность. Эти два понятия подробно расписываются и уточняются в той же второй статье федерального закона «О безопасности». Исходя из него, речь идёт о систематизации применения федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов РФ, другими государственными органами, органами местного, регионального самоуправления тех или иных правовых, политических, социальных, экономических, информационных и прочих мер безопасности [7].

Важность наличия данного принципа в области национальной безопасности в первую очередь подкрепляется планами российского Правительства на развитие национальной безопасности, утверждёнными в положениях Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [6]. В 64 статье сказано о том, что стабильно и сбалансированно должно продвигаться комплексное и системное развитие субъектов Российской Федерации. Эта статья является прямым подспорьем принципа системности и комплексности, поскольку указывает, что одним из наиболее существенных направлений обеспечения национальной безопасности России является разработка методов уменьшения уровня межрегиональной дифференциации в социальном и экономическом развитии субъектов нашей страны [7].

В-четвёртых, законом утверждается одним из принципов осуществления национальной безопасности РФ приоритет, в первую очередь, предупредительных мер в целях обеспечения национальной безопасности Российской Федерации [7]. Наличие данного принципа в системе принципов обеспечения безопасности в РФ подтверждается нынешней политикой государства по отношению к национальной безопасности в плане взаимодействия с населением. В наше время осо-

бую опасность представляют террористические акты, к числу которых относятся, например, ситуации, когда происходят расстрелы в образовательных организациях. Или, например, несчастные случаи, связанные с халатностью хозяев тех или иных предприятий, в качестве примера которых можно привести ситуацию в Кемерово, связанную с торговым центром «Зимняя Вишня».

С.С. Санникова в своей статье характеризует превентивные меры как меры, связанные, например, с принудительной проверкой документов, проверкой предприятий, слежкой за людьми, которые недавно покинули исправительные заведения и иные места принудительного заключения, к примеру, СИЗО или, в случае домашних арестов, свои квартиры. Также в систему мер по предупреждению автор статьи включает и досмотры на дорогах, прекращение или ограничение передвижения транспорта на определённых дорожных участках, карантины и, конечно же, иные административные меры пресечения от правительства или местных городских управлений [5]. При всём этом в российском законодательстве нет точного указания, какие предупреждающие меры государственные органы власти или местные органы самоуправления могут предпринимать ради обеспечения безопасности населения и страны. Что, на наш взгляд, является небольшой лазейкой в российском законодательстве.

Как пятый важнейший принцип осуществления национальной безопасности законом признаётся принцип взаимодействия [7]. В самом Федеральном законе «О безопасности» он пусть и не слишком подробно, но все же раскрывается. Этот принцип подмечает важность взаимодействия между органами управления, как местными, муниципальными, так и государственными, между разного вида общественными организациями, народными движениями и населением в целом.

По мнению В.С. Конкина, принцип взаимодействия в большей степени подразумевает налаженное взаимодействие между органами власти. В своей работе он пишет о том, что очень важно, чтобы все звенья обеспечения национальной безопасности взаимодействовали друг с другом и взаимодействовали хорошо [1]. В пример можно привести взаимодействие таможенной службы и пограничных войск федеральной службы безопасности. На федеральных каналах часто приводят примеры, когда указанные выше государственные органы вместе предотвратили контрабандные действия.

А.С. Малышевым предлагается классификация возможных форм взаимодействия правительственных органов как между собой, так и с общественными организациями [3]:

1) создание и организация деятельности координирующих органов;

2) проведение совместных собраний и иных форм работы, налаживающих координацию между собой разных организаций, деятельность которых направлена на обеспечение национальной безопасности;

3) непрерывный обмен информацией для эффективной деятельности по обеспечению безопасности;

4) совместная разработка и исполнение мер по обеспечению безопасности;

5) совместная разработка и исполнение мер по налаживанию координации органов и организаций между собой;

6) формирование и осуществление адекватной правовой основы взаимодействия, создание системы.

Стоит также добавить, что принципами обеспечения национальной безопасности не всегда считались именно те, которые представлены выше. Из вышеуказанного перечня были по какой-то причине удалены пункты, к примеру, о принципе соблюдения жизненно важных интересов личности, общества, страны, принципе обеспечения национальной безопасности, принципе взаимной ответственности. Что, по мнению С.С. Санниковой, является действием, которое себя по итогу не оправдало [5]. Автор статьи считает, что удаление этих принципов из российского законодательства в итоге приведёт к тому, что граждане России, по факту, окончательно лишатся возможности как-то влиять на отрасль национальной безопасности, что все права по данному вопросу медленно, но верно перейдут в руки именно государственных органов.

В целом, учитывая всю вышеизложенную информацию, будет верным сказать, что перечень принципов осуществления национальной безопасности необходимо дополнить. К примеру, к вы-

шеуказанному ряду стоит добавить такой принцип, как принцип гласности. Под ним следует понимать гласность деятельности государственных органов и общественных организаций в области обеспечения безопасности, что будет подспорьем осуществления такого принципа, как принцип законности, уже имеющийся в российском законодательстве [7].

Таким образом, полагаем, что установленные законом принципы обеспечения национальной безопасности способствуют развитию Российской Федерации в области безопасности, однако ввиду удаления оттуда достаточно важных пунктов это развитие идёт в направлении монополизации государством любой деятельности в плане обеспечения безопасности. Также следует добавить, что, объективно, перечень этих принципов необходимо дополнить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конкин, В.С. Национальная безопасность современной России. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-bezopasnost-sovremennoy-rossii (дата обращения: 15.04.2023).
2. Конституция Российской Федерации. Статья 1. – URL: http://www.constitution.ru/10003000/10003000-3.htm (дата обращения: 15.04.2023).
3. Малышев, А.С. Национальная безопасность России в современном мире // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 2291–2295. – URL: http://e-koncept.ru/2016/86487.htm (дата обращения: 15.04.2023).
4. Редкоус, В.М. Особенности административно-правового обеспечения национальной безопасности в современных условиях // Закон и право. – 2010. – № 8.
5. Санникова, С.С. Принципы обеспечения национальной безопасности в Российской Федерации. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/printsipy-obespecheniya-natsionalnoy-bezopasnosti-v-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 15.04.2023).
6. Указ Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» от 2 июля 2021 г. № 400 // СЗ РФ. – 2009. – № 20. – Ст. 64.
7. Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ (ред. от 05.10.2015) «О безопасности». Статья 2. Основные принципы обеспечения безопасности. – URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=187049&fld=134&dst=100011,0&rnd=0.9007265633401429#06607263768765612 (дата обращения: 15.04.2023).

Я.В. Коженко , Н.В. Лихолетова, Е. А. Жорницкая

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ В АРХИТЕКТУРЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье анализируется роль и определяется значение национальных интересов в системе обеспечения национальной безопасности. Анализируются виды национальных интересов, а также формы и методы их реализации. Выявляются проблемы и определяются перспективы их реализации в условиях агрессивной геополитической обстановки.

Ключевые слова: государственное управление, национальные интересы, угрозы национальной безопасности, национальные приоритеты.

Y.V. Kozhenko, N.V. Likholetova, E. A. Zhornitskaya

THE ROLE AND SIGNIFICANCE OF NATIONAL INTERESTS IN THE ARCHITECTURE OF NATIONAL SECURITY: THEORETICAL AND LEGAL ASPECT

Abstract. The article analyzes the role and determines the importance of national interests in the system of ensuring national security. The types of national interests, as well as the forms and methods of

their implementation are analyzed. Problems are identified and the prospects for their implementation in an aggressive geopolitical environment are determined.

Key words: public administration, national interests, threats to national security, national priorities.

Правовая дефиниция «национальный интерес» является одной из основных и наиболее распространенных в системе понятий теории правовой науки. Упомянутая правовая категория является достаточно новой не только для российской юриспруденции, но и для зарубежной юридической науки. Компаративисты датируют появление термина «национальные интересы» как оформленной категории периодом XVI–XVII веков, в это время происходило зарождение новых государств в Европе. По мнению М. В. Ильина, термин «национальные интересы» обязан своему появлению на свет Вестфальской системе международных отношений, и именно в рамках данной системы основными участниками мировой политики стали государства-нации. Оформление термина «национальный интерес» как категории, применимой к внешнеполитической сфере деятельности, произошло к середине1930-х годов. С данным временным отрезком можно связать выход в 1934 году работы известного американского ученого Ч. Бирда «Идея национальных интересов». Спустя год ранее упомянутый термин был признан деятелями науки, а также получил литеральное закрепление в Оксфордской энциклопедии социальных наук.

В теории национальной безопасности принято выделять следующие подходы (концепции) к определению национальных интересов государства: внешнеполитический, либерально-идеалистический, теория принятия решений, глобалистический подход. Внешнеполитическая концепция национального интереса получила детальное описание в работе Г. Моргентау под названием «В защиту национального интереса» и основывалась на идеях представителей школы «политического реализма». Анализируя юридическую доктрину, считаем целесообразным выделить два наиболее существенных постулата данной концепции: главный критерий точности внешней политики государства заключаетсяв отстаивании своих собственных национальных интересов; внешняя политика любого государства должна иметь своей главной целью обеспечение выживания нации.

Представители школы «политического реализма» ассоциируют национальный интерес с желанием любого государства в мире укрепить свое влияние в мировой политике, которое тесно переплетено с её совокупной геополитической мощью. Представители либерально-идеалистического направления предложили другой подход к пониманию категории «национальный интерес». По их мнению, такие категории, как права человека, свобода, демократия, плюрализм, нуждаются в признании в качестве элемента «национального интереса». Ученые, придерживающиеся такого подхода, считают необходимым всемирное распространение ранее упомянутых категорий. Проиллюстрировать данный тезис можно примером, когда Дж. Картер и Дж. Кеннеди в своих выступлениях не раз доказывали, что защита прав и свобод человека – это основной компонент их внешнеполитической философии. Следовательно, для представителей данного подхода формирование национального интереса представляет собой некий механизм с заранее заданными параметрами.

Особый интерес представляет анализ концепции «принятия решений». Представляют данный подход Э. Фернис, Р. Снайдер и Р. Джервис, по мнению которых при формировании национальных интересов необходимо учитывать объективную составляющую и минимизировать влияние субъективизма правящей элиты. Р. Джевис отмечал, что для обоснования важных решений необходимо исследовать мировоззрение лиц, их принимающих. На наш взгляд полно отображает суть данной концепции высказывание Ю. А. Красина: «национальные интересы субъективны по своему характеру, национальный интерес – это то, что нация, тоесть тот, кто принимает решения, назовёт таковым». Таким образом, в рамках подхода «принятия решений» национальные интересы

представляют собой волеизъявление правящей элиты, отвечающей на данный момент за принятие внешнеполитических решений.

В настоящее время в рамках нового глобалистического подхода также раскрывается сущность понятия национальных интересов государства. Согласно этой концепции, развеивается понятие национального суверенитета государства и в силу данных обстоятельств в будущем национальные интересы потеряют актуальность, слагаемую веками.

Серьёзным фактором размывания национальных интересов служат международные политико-экономические и военные организации. К примеру, в настоящее время можно наблюдать, как происходит коллективное вмешательство во внутренние дела суверенного государства под предлогом миротворческой деятельности. Например, организация ОБСЕ окончательно подорвала свой авторитет, сотрудничая на Украине с ВСУ, нарушая при этом нормы международного права и осуществляя контрразведывательную деятельность, отказавшись от статуса нейтралитета. Таким образом, представители глобализма подвергают серьёзной критике существующую концепцию национального интереса из-за того, что в поле современных международных отношений возникли новые субъекты, такие, как наднациональные организации и транснациональные корпорации, которые разрушают традиционное понимание и осмысление государства-нации. Новые субъекты преобразовывают традиционное восприятие национальных интересов, заменяют его интересами отдельных структур и интересами международного сообщества [1].

В целом, необходимо констатировать, что термин «национальный интерес» вошел в научный оборот сравнительно недавно. В 1935 году это понятие было включено в Оксфордскую энциклопедию социальных наук, а приоритет его разработки принадлежит американским ученым Р. Нибуру и Ч. Бирду. В настоящее время вопросы, связанные с регулированием безопасности личности, общества и государства, четко регламентированы в Указе Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Данный правовой акт закрепил определение понятия «национальные интересы» – объективно значимые потребности личности, общества и государства в безопасности и устойчивом развитии. Национальные интересы обеспечиваются посредством взаимодействия государственного аппарата с действующими на основе Конституции и законодательства РФ общественными организациями. В рамках Стратегии национальной безопасности выделены в качестве объектов защиты личность, общество и государство, соответственно каждый из перечисленных объектов имеет собственные интересы. Интересы личности состоят в реализации конституционных прав и свобод, в обеспечении личной безопасности, в повышении качества и уровня жизни, в физическом, духовном и интеллектуальном развитии человека и гражданина. Интересы общества состоят в упрочении демократии, в создании де-факто правового, социального государства, в достижении и поддержании общественного согласия, в духовном обновлении России. Соответственно интересы государства состоят в незыблемости конституционного строя, суверенитета и территориальной целостности России, в политической, экономической и социальной стабильности, в безусловном обеспечении законности и поддержании правопорядка, в развитии равноправного и взаимовыгодного международного сотрудничества.

В свою очередь, стратегия разделяет национальные интересы по сферам. Так, в социальной сфере национальные интересы заключаются в обеспечении уровня жизни народа, формировании здорового образа жизни, обеспечении реализации конституционных прав и гарантий в сферах здравоохранения, санитарно-эпидемиологического благополучия населения, социального обеспечения, образования и культуры. В духовной сфере они состоят в сохранении и укреплении нравственных ценностей общества, традиций патриотизма и гуманизма, культурного и научного потенциала страны. В международной сфере национальные интересы заключаются в обеспечении суверенитета, упрочении позиций нашей страны как великой державы, в развитии равноправных и взаимовыгодных отношений со всеми странами и интеграционными объединениями, прежде всего

с участниками Содружества Независимых Государств и нашими традиционными партнерами и недопустимости применения при этом двойных стандартов. В информационной сфере национальные интересы России заключаются в соблюдении прав и свобод граждан в области получения информации, в развитии современных телекоммуникационных технологий, в защите государственных информационных ресурсов от несанкционированного доступа. В военной сфере национальные интересы нашей страны заключаются в защите ее независимости, суверенитета, государственной целостности, в предотвращении военной агрессии против РФ и ее союзников, в обеспечении условий для мирного, демократического развития государства. В пограничной сфере национальные интересы РФ заключаются в создании политических, правовых, организационных и других условий для обеспечения надежной охраны государственной границы РФ, в соблюдении установленных законодательством России порядка и правил осуществления экономической и иных видов деятельности в пограничном пространстве нашего государства. Национальные интересы России в экологической сфере заключаются в сохранении и оздоровлении окружающей среды, уменьшении уровня загрязнения атмосферного воздуха, обеспечении эффективного пользования природным сырьем. Таким образом, важнейшими составляющими национальных интересов России являются защита личности, общества и государства от терроризма, в том числе международного, а также от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера и их последствий, а в военное время – от опасностей, возникающих при ведении военных действий или вследствие этих действий.

Сущностное содержание национальных интересов государства находится в тесной связи со средствами и методами их реализации. Так, в ст. 2 Конституции закрепляется положение о том, что человек, его права и свободы провозглашаются как высшая ценность. Данный тезис можно дополнить положениями ст. 7 Конституции, в которой наша страна признается социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. Данная норма, на наш взгляд, оказала непосредственное влияние на определение круга национальных интересов нашей страны в Стратегии национальной безопасности 2021 года. Таким образом, первым в перечне интересов России определяется сбережение народа России, развитие человеческого потенциала, повышение качества жизни и благосостояния граждан. Стоит отметить, что успешная реализация данного интереса станет возможной в случае устойчивого развития экономики и социальной инфраструктуры на всей территории РФ. По мнению ряда экспертов, в условиях введения против нашей страны шестого пакета экономических санкций со стороны недружественных государств возникают существенные проблемы реализации курса стабильности экономического развития. Для стабилизации экономической ситуации Стратегия 2021 года предлагает создание высокотехнологичных производств, новых отраслей экономики, рынков товаров и услуг на основе перспективных высоких технологий, модернизации промышленных предприятий и инфраструктуры, использование технологий искусственного интеллекта, создание высокотехнологичных рабочих мест, а также иные меры. Возвращаясь к проблеме качества жизни и благосостояния населения, необходимо обратить внимание на показатель ВВП на душу населения, опираясь на который можно сформировать мнение о качестве жизни населения того или иного государства. Например, Банк России отмечает, что за 2021 год общий объем обязательств заемщиков по всем видам кредитов составил 24.11 трлн. рублей и 56.23 млрд. рублей в иностранных валютах. Эксперты также фиксируют данные о том, что 57% экономически активного населения страны связаны обязательствами по займу и по сравнению с 2020 годом общий объем выданных средств увеличился на 37% (кредиты наличными), на 46% (автокредиты) и на 28% (ипотека). Но так как ЦБ РФ постоянно повышает ключевую ставку, это постепенно приведет к общему удорожанию кредитов, росту ставок, что в дальнейшем приведет к увеличению суммы, изымаемой для уплаты кредитного платежа. Для достижения достаточного уровня жизни населения РФ планирует

реализовать следующие меры: увеличение реальных доходов населения, сокращение числа малообеспеченных граждан, снижение уровня неравенства граждан в зависимости от их доходов.

Следующая проблема, препятствующая полноценной реализации национальных интересов Российской Федерации, заключается в сокращении рождаемости и увеличении уровня смертности. На фоне пандемии численность населения России в 2020 году еще снизилась, несмотря на отрицательный прирост населения 2018 года. Демографическая ситуация продолжает усугубляться ввиду появления новых штаммов (версия «Дельта» COVID-19, «Омикрон» и др.).

Во избежание ранее упомянутых прогнозов Стратегия ставит задачу сформировать мотивацию к многодетности, можно предположить, что за счет введения новых социальных выплат, увеличения сумм материнского капитала и иных мер, также снижение смертности, повышение качества и доступности медицинской помощи, включая вакцинацию и лекарственное обеспечение, что является необходимым для поддержания жизнедеятельности населения. Также в качестве одной из самых остро стоящих проблем в XXI веке следует выделить уязвимость информационной системы РФ, что связано с переходом большинства структур в онлайн-режим в связи с пандемией. Стремясь обеспечить непрерывность рабочего процесса, многие компании были вынуждены ослабить ряд мер безопасности (или вообще отказаться от некоторых из них), создав новые уровни уязвимостей и рисков [2]. Один из таких рисков – распространенные DDoS-атаки как особый вид киберугрозы, при которой осуществляется множество запросов к одному ресурсу, что выводит данный ресурс из рабочего состояния. В феврале 2022 года Министерство цифрового развития заявило о «беспрецедентном масштабе кибератак». В частности, ряд кибератак осуществлялся на сайт «Госуслуги». Также, как отмечает пресс-секретарь Президента РФ Дмитрий Песков, с перебоями функционировал сайт Кремля. Столкнулись с неполадками также «Роскосмос» и другие ведомства. Всего зафиксировано более 50 DDoS-атак, а также ряд профессиональных целевых атак на портал «Госуслуг». С целью обеспечения информационной безопасности и ликвидации отмеченной проблемы планируется повышение защищенности функционирования российского сегмента сети «Интернет», а также создание условий для выявления и пресечения преступлений, совершаемых посредством информационных технологий. Следовательно, проблемы, связанные с реализацией национальных интересов, имеют в основном социально-экономический характер. Как известно, в Стратегии национальной безопасности 2021 года содержатся иные национальные интересы, также имеющие некоторые проблемы с реализацией, но, несмотря на это, считаем необходимым отразить проблемы, представленные выше, так как именно они являются первостепенными и существенно влияют на реализацию других национальных интересов. Процесс реализации национальных интересов всегда привлекал внимание, как различных государственных институтов, так и общества в целом. Как отмечает В. В. Трухачев, реализация должна быть прерогативой, прежде всего государства, ориентированного на улучшение качества жизни граждан, а значит, монополией на легитимную интерпретацию общенациональных приоритетов обладают исключительно институты государственной власти.

Экономическая сфера является основой стабильного государства, а соответственно, и устойчивой реализации национальных интересов. На современном этапе общественного развития мировое хозяйство представляет собой сложную экономическую систему, которая характеризуется разветвленными связями национальных экономик, взаимодействующих друг с другом непрерывно и отличающихся глубиной такого взаимодействия, а также и внутренним содержанием [3]. Между государствами обострились противоречия, связанные с неравномерностью развития в результате глобализационных процессов, углублением разрыва между уровнями благосостояния стран. Как известно, глобализация представляет собой процесс интеграции, поэтому основным вектором в осуществлении мирохозяйственных связей в отмеченном аспекте выступает международная экономическая интеграция. Интеграционные процессы в экономической жизни значитель-

но влияют на прозрачность национальных экономик, что уменьшает сложности при продвижении финансов, товаров, услуг и др. Ссылаясь на мнение отечественного экономиста М. С. Делягина, отмечаем, что в таком случае происходит формирование глобальных монополий на мировом рынке, отличающихся от традиционных транснациональных компаний своей финансово-информационной природой и абсолютной независимостью от государств. Соответственно, в качестве важного условия для выработки собственных общенациональных интересов РФ необходимо выявить общие точки с новыми участниками международных отношений, носящие как конкурентный, так и сотруднический характер.

Анализируя социальные факторы, влияющие на реализацию национальных интересов, следует отметить многообразие составляющих элементов: построение согласованной структуры общества, формирование благоприятной социальной обстановки для поддержания и развития его физического и духовно-нравственного состояния, включения его в общественную деятельность и повышения производительности его труда и другие. В отличие от экономического фактора, на который большее внимание оказывает межгосударственная политика, фактор социальный имеет прямую зависимость от стабильности и состояния внутренней политики и непосредственно отражает интересы человека. Эффективная реализация отечественных национальных интересов тесно взаимосвязана с выполнением различных национальных проектов, ориентированных на обеспечение бурного развития подсистем социальной сферы страны: улучшение материального благополучия граждан, создание условий и предоставление возможностей для раскрытия потенциала каждого. Сейчас находится в стадии реализации множество общенациональных проектов: «Демография», «Здравоохранение», «Образование», «Жилье и городская среда», «Экология», «Автодороги», «Рынок труда» и иные. Согласно п. 7 Стратегии национальной безопасности к национальным интересам относится укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранение культурного и исторического наследия народа России. Однако в реалиях 2022 года следует обратить особое внимание на лингвистическую безопасность РФ. Согласно ст. 68 Конституции РФ государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации.

После распада СССР реальным языком межнационального взаимодействия выступал русский язык, после 1991 года начинается переконструирование языковой ситуации на всем постсоветском пространстве. Наибольший ущерб лингвистической безопасности наносит вытеснение языка из сферы образования. Резкое сокращение школ с обучением на русском языке, а в свою очередь дефицит специализированной литературы, изданной на русском языке, порождает конфликтную ситуацию. На протяжении последнего десятилетия Россия сталкивалась с множеством провокаций и действий, обостряющих отношения с зарубежными странами. Стоит отметить, что попытки наладить взаимоотношения обернулись успехом, до 2022 года можно было наблюдать улучшение положения России на международной арене. Наиболее существенными условиями реализации национальных интересов в области внешней политики стали: противодействие терроризму, иракская проблема, вопрос международной атомной безопасности, сотрудничество с Китаем, азиатское направление внешней политики. Для успешной реализации перечисленного выше необходимо стабилизировать отношения между Россией и США. США пытаются образовать такой межгосударственный порядок, который в наибольшей мере соответствовал бы их общенациональным интересам. В противоположность США Россия придерживается позиции формирования многополярного мира с различностью его интересов, что воплощает в жизнь положения концепции 2008 года.

Таким образом, национальные интересы России будут реализованы тогда, когда весь государственный аппарат подчинит свои фактические материалистические цели духовным задачам наро-

да. Сближение интересов народа, налаживание сотрудничества, проведение взвешенной государственной национальной и региональной политики позволят обеспечить в России внутриполитическую стабильность, а комплексный подход к решению таких задач ляжет в основу внутренней государственной политики, которая обеспечит развитие России и от стабильности которой зависит также внешнеполитический курс. Укрепление российской государственности, совершенствование федеративных отношений и местного самоуправления должны способствовать обеспечению эффективной реализации национальных интересов России.

Под реализацией национальных интересов РФ следует понимать процесс осуществления и воплощения значимых потребностей личности, общества и государства с последующим их выражением вовне. Как и любой процесс, реализация национальных интересов имеет собственный правовой механизм, фундамент которого образуют основополагающие начала –принципы. По мнению Г. С. Беляевой, специфика механизма реализации заключается в его осуществлении как на основе принципов права, так и с учетом принципов механизма государства, государственного механизма, поскольку государство является основным субъектом механизма реализации национальных интересов, а также его механизм сопряжен с механизмом реализации национальных интересов. В теории национальной безопасности принято классифицировать данные принципы следующим образом: общие, которые согласно Постановлению Конституционного Суда РФ от 27 января 2004 г. № 1-П «По делу о проверке конституционности отдельных положений пункта 2 части первой статьи 27, частей первой, второй и четвертой статьи 251, частей второй и третьей статьи 253 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации в связи с запросом Правительства Российской Федерации» обладают авторитетом и являются критерием и мерой оценки правомерности всех нормативных актов.

В настоящее время наибольшим приоритетом защиты в качестве объекта являются интересы личности, соответственно считаем целесообразным выделить принципы, непосредственно относящиеся к реализации интересов личности, в свою очередь данные принципы нашли свое отражение в ст. ст. 17–19, ст. 45 Конституции РФ. Также кроме интересов личности подлежат защите интересы общества и государства. В данном случае необходимо отметить такие принципы, как приоритет прав и свобод человека и гражданина, принцип демократизма, федерализм, принцип дифференциации властей и принцип законности.

Хотелось бы особое внимание уделить принципу законности, так как от его проявления зависит благоприятное функционирование всех сфер общественной жизни. Данный принцип нашел свое воплощение в трехипостасях: как обеспечение и гарантированность со стороны государства и его органов, ориентир на соблюдение прав и свобод граждан и их объединений, создание необходимых условий для благополучного существования общества, что благоприятно влияет на успешную реализацию национальных интересов и непосредственное функционирование их механизма. Специальные (иные) принципы получили свое развитие в отдельных нормативно-правовых актах России, в частности реализация национальных интересов РФ осуществляется на основе положений ФЗ «О безопасности». Среди специальных принципов считаем целесообразным охарактеризовать сущность и значение принципов системности и комплексности применения мер обеспечения безопасности. Принцип системности заключается в проведении органами государственной власти и местного самоуправления деятельности по прогнозированию и выявлению национальных угроз, разработке мер предотвращения потенциальных угроз, созданию условий для состояния защищенности жизненно важных потребностей и интересов. Принцип комплексности выражается в полном (комплексном) и согласованном функционировании всех элементов механизма реализации национальных интересов.

Итак, значение ранее названных принципов для функционирования механизма реализации национальных интересов заключается в том, что они создают действительные предпосылки для

обеспечения защищенности жизненно важных потребностей личности, общества и государства и их устойчивого развития. Также необходимо выделить принцип взаимодействия в обеспечении защищенности национальных интересов, который, на наш взгляд, необходимо слегка видоизменить. Следует также затронуть в формулировке данного принципа и координацию деятельности всех субъектов механизма реализации национальных интересов. При рассмотрении принципов механизма реализации национальных интересов стоит заметить, что принцип соблюдения жизненно важных интересов личности, общества и государства не получил литерального закрепления в нормах ФЗ «О безопасности» последней редакции 2020 года, так же, как и в редакции 2010 года, в отличие от Закона РФ «О безопасности» в редакции 1992 года. Значимость данного принципа подчеркивается также в материалах судебной практики, где отмечена необходимость соблюдения баланса между законными интересами лица, права и свободы которого ограничены, и законными интересами иных лиц, государства и общества. Соответственно можно сделать вывод о необходимости внесения этого принципа в ст. 2 ФЗ «О безопасности», что поможет устранить «отстранение» граждан и институтов гражданского общества от решения жизненно важных вопросов обеспечения защищенности своих интересов и исключить возможность сосредоточить властные функции исключительно в руках государства, что противоречит принципам действия демократического правового государства.

Таким образом, следует подчеркнуть значение принципов в механизме реализации национальных интересов, так как их соблюдение выступаетодновременно и оценкой результатов соответствующего механизма, а также перспективным ориентиром дальнейших реформ в направлении повышения эффективности реализации национальных интересов.

Согласно п. 2 Стратегии национальной безопасности от 21.07.2022, это базовый документ стратегического планирования, определяющий национальные интересы и стратегические национальные приоритеты Российской Федерации. Не вызывает сомнения, что сам ход модернизации России и полученные в ходе изменений результаты в значительной степени будут зависеть от выбора приоритетов, соответствующих геополитическому и геоэкономическому положению государства. В свою очередь, под геополитикой принято понимать науку, котораяизучает факторы, состоящие в непосредственном взаимодействии и оказывающие влияние на стратегический потенциал государства. Говоря о самихфакторах, среди них следует выделить географические, политические, военные,экономические, демографические и иные; таким образом, можно выявить некоторое совпадение между геополитическими факторами и национальными приоритетами, которые нашли свое закрепление в п. 26 Стратегии национальнойбезопасности. С учетом обстановки современных реалий хотелось бы особое внимание уделить рассмотрению таких приоритетов, как сбережение народа России, оборона страны, государственная и общественная безопасность.

В качестве высшего национального приоритета В. В. Путин в Послании Правительству РФ 2022 года назвал сбережение народа и нации России. Также было отмечено, что все новеллы Конституции РФ определены данным приоритетом (положения о защите семьи, об укреплении социальных гарантий и др.) В качестве одной из главных целей реализации данного приоритета выделяют увеличение к 2030 году средней продолжительности жизни человека до 78 лет, а также здоровьесбережение – было поручено усилить меры по профилактике эпидемиологических заболеваний, а также провести вакцинацию населения. Анализируя процесс воплощения данных целей, следует сослаться на статистические данные.

Отмечается, что за последние 20 лет средняя продолжительность жизни увеличилась примерно на 8 лет, среди мужчин в 2021 году была зафиксирована средняя продолжительность 69 лет, а среди женщин – примерно 79 лет. Что касается эпидемиологической обстановки, также наблюдается плавное снижениеуровня заражаемости: в феврале 2022 года было зафиксировано почти 204 000 заражений, а в апреле 2022 года – 10 263 случаев. При рассмотрении государственной и

общественной безопасности нужно обратить внимание на пп. 16–17 и п. 47 Стратегии национальной безопасности. Важно отметить, что за первые два месяца 2022 года в отношении иностранцев за нарушение правил въезда или режима пребывания в России было составлено 55,7 тыс. административных протоколов. Помимо этого, почти на 22% и 88% увеличилось количество фактов незаконной трудовой деятельности. С целью снижения уровня незаконной миграции и более тщательного контроля за притоком мигрантов Д. А. Медведев предложил получать сведения о каждом иностранном лице, которое пересекает границу России: создать принципиально новые информационные системы всех ведомств, а также наладить межведомственный обмен данными.

Что касается социальных, межконфессиональных и межнациональных конфликтов, сепаратистских проявлений, то был выявлен ростмежнациональных и религиозных конфликтов с января по август 2021 года. Развитие данной ситуации можно проследить и в 2022 году: отмечаются вспышки русофобии в различных зарубежных странах, обусловленные проведением спецоперации. Как пример, можно привести слова Уполномоченной по правам человека в РФ Т. Н. Москальковой о том, как в социальных сетях «озлобленные иностранцы оскорбляют школьников и студентов родом из России» и винят их в том, что произошло на Украине, ссылаясь исключительно на их национальность.

Является очевидным факт взаимосвязи геополитики и геоэкономики.Если геополитика рассматривает механизм развития государства с учетом преимущественно внешних факторов, то в геоэкономику входят такие факторы, как описанный ранее демографический, экологический, а также экономические связи между государствами. Рассматривая вопрос экономических связей между государствами, стоит отметить их значительную напряженность, которая связана с нынешней политической обстановкой: многие страны отказываются сотрудничать с Россией, считая ее агрессором. Таким образом, можно прийти к выводу, что в условиях изменения геополитической и геоэкономической обстановки Россия достаточно успешно реализует как интересы, так и приоритеты, выполняя одну из самых главных функций государства – функцию протекции населения от внешних и внутренних угроз. Так, в теории национальной безопасности принято выделять несколькоподходов к пониманию сущности «национальных интересов», но в современноммире получил закрепление и не потерял актуальности глобалистический подход.Это связано с тем, что данная концепция основывается на двух столпах: отстаивание государством национальных интересов на международной арене и выживание нации как цель государства во внутренней и внешней политике, что закреплено в Указе Президента № 400 года в качестванационального интереса и национального приоритета – сбережение народа России и развитие человеческого потенциала.

Национальные интересы – многогранная категория, которая получает свою реализацию во многих сферах общественной жизни. Но в приоритете у Российской Федерации находятся: сбережение личности, оборона страны, экологическая и информационная безопасность, сохранение и поддержание государственного и общественного порядка. Также особую важность имеет защита личности, общества и государства от терроризма, в том числе международного, а также от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера и их последствий, а в военное время – от опасностей, возникающих при ведении военных действий или вследствие этих действий. В ходе исследования проблемных аспектов реализации национальных интересов РФ было выявлено, что наибольшие затруднения с выражением вовне имеются в экономической сфере, что связано с низким уровнем ВВП на душу населения и высоким уровнем закредитованности. Были выявлены проблемы в сфере медицинского обеспечения, что связано свозникновением эпидемиологической ситуации (нехватка медицинского оборудования и др.), данная проблема оказывает негативное влияние на демографическую ситуацию в России, что связано с уменьшением естественного прироста и увеличением смертности. Также есть сложности в информационной сфере: наличие кибера-

так, влияющих на производительность интернет-ресурсов и предоставляющих возможность завладевать информацией.

Национальные интересы России во многих сферах общественной жизни реализуются посредством создания различных национальных проектов, направленных на взаимодействие государственного аппарата и населения как условие удовлетворения потребностей последнего. Наиболее существенными условиями реализации национальных интересов в области внешней политики являются мероприятия, исключающие военные столкновения, а также сохранение культурного наследия России. Изучив национальные приоритеты в условиях изменения современной обстановки, следует отметить, что их реализация протекает достаточно успешно: выполняются процедуры для достижения определенных целей, заключенных в приоритете. К сожалению, многое зависит от политической обстановки, поэтому воплощение некоторых приоритетов затруднительно в условиях современной реальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дусь, Ю.П. Стратегические приоритеты развития России в контексте геоэкономического подхода // Вестник Омского университета. Серия: Исторические науки. – 2021. – Т. 8. – № 1(29). – С. 81–86.
2. Ефимова, Е.Г. Моделирование стратегических интересов и приоритетов в системе обеспечения национальной безопасности РФ // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 4 (57). – С. 112–118.
3. Катаева, Т.М., Катаев, А.В., Олейникова, И.Н. Исследование потребности в профессиональных кадрах на новых видах производств в Ростовской области в условиях санкционных и пандемических ограничений // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. – 2022. – № 6. – С. 99–102.

Я.В. Коженко, Н.В. Лихолетова, А.А. Шиндяпина

ПРЕСТУПНОСТЬ КАК УГРОЗА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье выявляются факторы, влияющие на рост преступности, рассматриваются формы и методы противодействия преступности, классифицируются криминологические угрозы национальной безопасности по степени их распространения, формулируются предложения по совершенствованию системы обеспечения общественной безопасности.

Ключевые слова: преступность, национальная безопасность, криминологические угрозы, система обеспечения безопасности, экстремизм, терроризм.

Y.V Kozhenko, N.V. Likholetova, A.A. Shindiapin

CRIME AS A THREAT TO NATIONAL SECURITY: THEORETICAL AND LEGAL ASPECT

Abstract. The article identifies the factors that influence the growth of crime, considers the forms and methods of combating crime, classifies criminological threats to national security according to the degree of their distribution, and formulates proposals for improving the system of ensuring public security.

Key words: crime, national security, criminological threats, security system, extremism, terrorism.

Преступность для многих государств мира является одной из серьезных угроз национальной безопасности, и Российская Федерация не является исключением. Изменение глобальных социально-экономических процессов и международно-правовых отношений, обострение экологиче-

ских проблем и санитарно-эпидемиологической обстановки, крушение авторитетных международных институтов обеспечения международной безопасности стимулируют рост преступности и способствуют криминализации общества.

Преступность существовала и существует на протяжении многих тысячелетий. Она пронизывает общество своими аморальными, безнравственными настроями, что влечёт внутреннее «разложение» социума. Преступность как угроза опасна для государства, потому что подрывает внутренний баланс, необходимый для решения глобальных внешних и внутренних проблем государства. Также преступность усложняет взаимоотношения между государством, представителями органов государственной власти и народом, так как вводит в заблуждение, вызывает негативные эмоции по отношению друг к другу. Именно из-за того, что преступность является динамичным явлением, с которым трудно бороться, актуальным остаётся её изучение.

Теоретическая ценность изучения преступности как одной из угроз национальной безопасности заключается в том, что с помощью научной базы можно разработать эффективные механизмы борьбы, а также определить вектор развития негативных факторов. С криминологической точки зрения можно не только противостоять угрозе в определенный исторический момент, но и определить будущие проблемы и причинно-следственные связи, с которыми предстоит столкнуться государству и обществу. Практическая ценность заключается в том, что имеющаяся теоретическая база позволит субъектам правоотношений найти подходящий «язык общения», упростить взаимоотношения, обеспечив их прозрачность и достоверность оборотной информации. В этой связи повышается роль и значение системы обеспечения национальной безопасности как от внешних, так и от внутренних угроз. Например, за 2022 год правоохранительными органами Российской Федерации (далее РФ) было раскрыто более миллиона преступлений. По 79,8% из них уголовные дела расследованы сотрудниками органов внутренних дел. Проблематика данного исследования заключается в том, что некогда разработанные механизмы обеспечения национальной безопасности требуют постоянного совершенствования, традиционные формы и методы борьбы с преступностью требуют адаптации к новым социально-экономическим и информационно-политическим реалиям XXI века.

Преступность, как известно, это антисоциальное явление, которое является угрозой не только для личности и общества, но и для государства. Преступность вызывает иные негативные явления в обществе, значительно влияет на положение государства. Так, если уровень преступности уменьшается, то растут другие показатели, такие, как уровень жизни, уровень образования, уровень правосознания и правовой культуры и т.д. Однако если показатели преступности увеличиваются, то показатели иные значительно уменьшаются, что негативно отражается на обществе и государстве. В обществе появляется много неразрешимых проблем, а государство теряет свои позиции на мировой арене. Так, в 2021 году РФ занимала 86 позицию с индексом преступности 39,99 в рейтинге стран по уровню преступности, а в рейтинге стран по уровню ВВП – 11 место с показателями 1,6 трлн. долларов. В то время как в 2019 году РФ занимала 53 место с индексом 41,93 в рейтинге стран по уровню преступности, а в рейтинге стран по уровню ВВП – 12 место с показателями практически аналогичными 2021 году. Данная динамика имеет зависимость от сложившейся в мире ситуации, а именно кризисного состояния в 2020–2021 годах из-за распространения COVID-19. Однако показатели весьма позитивные, что говорит об эффективности деятельности государственного механизма.

Вопреки позитивным показателям не стоит забывать и о том, какие угрозы в себе несёт преступность. Одной из угроз растущей преступности является уменьшение уровня ВВП, которое влечет за собой рост бедности, исчезновения среднего класса. Это является огромной проблемой, которую очень тяжело решить в дальнейшем, используя только правовые механизмы. Приходится задействовать и экономический и технический сегменты государства. Снижение уровня образования также является угрозой растущей преступности. Так, в рейтинге стран по уровню образования Россия в 2020 году занимала 39 позицию с индексом в 0,823, данные показатели свидетельствуют об острой необходимости развития в этом направлении. Взаимосвязь формируется из отсутствия свободных средств у родителей и представителей юных граждан страны для посещения дополни-

тельных занятий и кружков, соответственно, кругозор ребенка сужается. По результатам исследования криминологов средств не хватает на одежду, вкусную полезную еду, реализацию потребностей и социальных запросов. Данные факторы травмируют неокрепшую психику детей, толкая их на совершение преступлений. Это, соответственно, порождает круговорот преступности.

Отсутствие образования, порождает и иную проблему — проблему уровня правосознания и правовой культуры. В государстве, при такой ситуации, становится всё меньше «светлых умов», из-за чего все показатели опускаются ещё ниже. Уменьшается и уровень патриотизма, растут правовой нигилизм и ксенофобия. Однако ряд криминологических исследований конца XX и начала XXI века демонстрирует противоположную динамику: чем выше уровень образования, тем изощреннее преступления. Рассмотрев ряд угроз и проблем национальной безопасности, которые могут быть вызваны преступностью, можно сделать вывод о том, что растущая преступность негативно отражается на экономике государства, а это в свою очередь затрагивает все сферы жизнедеятельности человека и влечет снижение уровня жизни. По сути это взаимообразный процесс, поэтому необходимо бороться с преступностью на начальных этапах.

Борьба с преступностью является одним из векторов государственной политики любой страны, однако не многие связывают национальную безопасность и преступность: прямая зависимость первой от второй зачастую не осознается. Защищенность жизненно важных интересов от преступных посягательств, угроз, вызванных криминогенными факторами, – это то состояние общества и государства, к которому необходимо стремиться. Однако, чтобы обеспечить такое состояние, необходимо знать, что вызывает формирование этого самого состояния. То есть необходимо иметь преставления о видах криминологических угроз национальной безопасности, их источниках.

Наиболее явными источниками видов криминологических угроз являются причины и условия, в которых формируется, развивается преступность, сама преступность, а также её носители — субъекты. Более значимой является классификация криминологических угроз национальной безопасности по степени их распространения. Здесь можно классифицировать угрозы на индивидуальные, региональные, федеральные-национальные, международные, в зависимости от того, какую территорию занимает угроза, какой круг лиц в ней задействован и на какой объект совершаются посягательства. Классифицировать угрозы можно и по сфере общественных отношений, в которых они проявляется. Так, например, можно выделить политические угрозы, выраженные в принятии противоречивых законов, наличии вооруженных конфликтов, наличии изъянов в системе органов государственной власти, нарушении политических прав граждан и другие.

При классификации по сферам общественных отношений, в которых возникают угрозы, можно выделить ещё такой вид криминологических угроз национальной безопасности, как экономические, которые явно проявляются в отсутствии правового регулирования определенных сложных вопросов, разрушении производства, криминализации экономики, незаконных действиях органов государственной власти, коррупционных проявлениях, кардинальном снижении уровня жизни граждан и другие [1].

Значительным видом криминологических угроз национальной безопасности для граждан являются угрозы, возникшие в сфере защиты конституционных прав. Актуальным и значимым это является из-за того, что Конституция РФ — главный закон государства, который гарантирует права и их защиту. К этим угрозам можно отнести бюрократизм, нарушение законности, снижение уровня жизни и труда, слабые системы развития государства по всем направлениям, рост наркомании и алкоголизма, увеличение уровня заболеваемости граждан и другие.

При классификации криминологических угроз по различным критериям стоит учитывать не только масштаб самой угрозы, но и особенности, скрывающиеся обычно в последствиях, то есть предмет посягательства. В целом, классификация криминологических угроз национальной безопасности необходима для определения характера, масштаба, направленности и иных показателей угрозы национальной безопасности, вызванной преступностью. Зная вид и источник угрозы, государственные органы могут быстро и качественно реагировать и противостоять преступности. Что

актуально, так как гарантирует состояние защищенности гражданам, обществу и государству, а соответственно, повышает уровень доверия к государственной власти страны.

Проблемы обеспечения национальной безопасности от различных источников угроз, например, преступности, – это сложные, но разрешимые вопросы. Сложность заключается в том, что преступность имеет особо опасный характер, особенно если преступление совершается сложной группой, обществом. Так, транснациональная преступность — это явление, выраженное в формировании, функционировании и развитии сложной преступной группировки или же сообщества, осуществляющего свою противоправную деятельность на территории нескольких государств. Иногда транснациональная преступность представляет собой совокупность нескольких преступлений, ущерб от которых пришлось понести двум и более смежным государствам. Оба подхода гласят о том, что данный вид преступности является угрозой для двух и более государств, их развития и функционирования. В ситуации, когда существует транснациональная преступность и она несет угрозу для государства, сложно создать механизм или применить ряд норм, которые бы способствовали изменению событий. Но для этого государства объединяются, чтобы обеспечить безопасность прежде всего на территории своей страны, а потом обезопасить другие государства.

Транснациональная преступность выражается в незаконном обороте наркотических и психотропных веществ, поставке нефти, газа, миграции, выводе исторических ценностей; торговле людьми; распространении порнографии; фальсификации документов, ценных бумаг и денежных средств и иных преступлениях. Противостоять данным преступлениям тяжело, так как в большинстве случаев преступники скрываются с помощью использования достижений цифровых технологий, которые помогают скрыть следы преступления. Однако законодатель и представители органов государственной власти разрабатывают всевозможные механизмы борьбы с транснациональной преступностью, в чём им помогает знания о признаках, субъектах, объектах и особенностях данного вида преступности.

У транснациональной преступности есть особенные черты, к которым можно отнести следующие: субъектами таких преступлений являются граждане любого государства; преступление или преступления несут угрозу национальной безопасности для двух и более государств; это тяжкие и особо тяжкие преступления; цель такой преступности – быстро получить большой объем денежных средств и иных богатств; опасность заключается в развитии криминальной субкультуры на территории нескольких государств, вовлечении граждан и общественности, антисоциализации и уничтожении культуры народа; для достижения целей сообщество или группа использует любые механизмы и методы и т. д. В истории существует масса примеров транснациональной преступности, известных для многих, к таким относятся международные преступные организации: итальянская мафия, китайская триада, японская якудза, колумбийские наркокартели, американская мафия и другие. Однако у всех них есть общее — они были особо опасны, их деятельность разрушала общественность, государства многие годы не могли найти способов борьбы с их преступностью. Но как показала практика, с транснациональной преступностью можно бороться.

Анализ исторических событий, а также сущности транснациональной преступности привел к пониманию необходимости и значимости борьбы с данным видом преступности, а также помог сформировать видение того, какие меры должны применяться государством для борьбы с данным явлением. Государствам необходимо особое внимание сконцентрировать на экономическом секторе, он должен остаться под государственным влиянием, это так называемый «стратегический объект». Необходимо начать борьбу не просто с транснациональной преступностью «лоб в лоб», а скоординировать меры по разрушению группировки или сообщества изнутри. Также необходимо создать эффективную систему защиты иных участников, помогающих в раскрытии преступлений, совершенных транснациональной организацией, и борьбе с её преступностью, а также защиты их персональных данных и т. д.

Исходя из всего обозначенного, можно сделать вывод о том, что транснациональная преступность — это особо опасный вид преступности, вовлекающий в событие два и более государства, которые должны немедля принимать кардинальные меры, дабы защитить национальные интересы. Преступность действительно коренным образом влияет на состояние национальной безо-

пасности, уровень жизни граждан; преступность является угрозой и проблемой, с которой государство должно бороться мгновенно и кардинально; международное сообщество не должно допустить ситуации, когда преступность приобретет транснациональный характер и с ней будет сложнее бороться.

Коррупционные преступления, как известно, являются одной из самых распространённых групп преступной направленности. Коррупция воздействует не только на экономический сектор государства, но и на социальную составляющую. Данные преступления «разлагают» общество, негативно влияют на мировоззрение, правосознание и правовую культуру граждан любого государства [2]. Все обозначенные аспекты являются составными частями стабильности национальной безопасности. При деградации жизненно важных ценностей и развитии преступности коррупционного характера возникают угрозы для национальной безопасности Российской Федерации.

Масштабность коррупционных преступлений в Российской Федерации подчеркивает именно её положение в международных рейтингах. Так, в 2021 году Россия занимала 139 место в рейтинге стран по уровню коррупции, с индексом восприятия коррупции в государстве, равным 29. Данный рейтинг составлен со следующей взаимосвязью: чем выше индекс, тем ниже уровень коррупции в стране. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в России очень высокий уровень коррупции, и противостоять данному негативному явлению необходимо. Борьба с коррупцией является основной целью антикоррупционной политики любого государства. Сама политика данного направления представляет собой совокупность форм и методов по противодействию коррупционным преступлениям. Формы представляют собой систему взаимодействия и делятся на организационные и правовые. Как правило, правовые формы закреплены в действующем законодательстве (например, в ФЗ «О противодействии коррупции»), а организационные формы непосредственно либо вытекают из норм (правовых форм), либо дополнительно формируются в разрезе полномочий представителей органов государственной власти. В компетенцию этих органов входит профилактика, предотвращение и борьба с коррупционными преступлениями и проявлениями.

Методы борьбы с коррупционными проявлениями и преступлениями, по факту, это способы противостояния коррупции. Совокупность методов зависит от многих факторов: уровня экономического благополучия государства — реальный ВВП России, исторического опыта государства, географического и климатического расположения страны, культуры и уровня образования (кадры) в государстве и т.п. Однако главное – то, что сама совокупность методов, используемых в антикоррупционной политике государства, должна соответствовать всем направлениям. Т. е. обязательно должны присутствовать методы, регулирующие экономическую, политическую и социальную сферы государственной жизни.

Так, методы в экономической сфере антикоррупционной политики должны противостоять появлению и развитию следующих факторов: неэффективности распределения государственных доходов и расходов; искажению цен; росту монополии, теневой экономики; ухудшению инвестиционного климата государства и т. п. Методы в политической сфере антикоррупционной политики должны противостоять появлению и развитию следующих факторов: нарушению и препятствию осуществления демократических принципов; нарушению принципа верховенства законов в государстве; отсутствию эффективности действующих политических и судебных институтов; падению доверия граждан к политическим представителям государства; отсутствию реальной конкурентоспособности между политическими деятелями и т. п. В свою очередь, методы в социальной сфере антикоррупционной политики должны противостоять появлению и развитию следующих факторов: росту уровня безработицы и бедности; усилению и увеличению объема организованной и безнаказанной преступности; дискриминации прав и свобод человека и гражданина; уничтожению морально-нравственных устоев, культурных ценностей и национальных особенностей общества. Основываясь на приведённых выше аспектах, можно сделать вывод о комплексности и всеобъемлемости антикоррупционной политики государства [3]. То есть сама политика противостояния коррупции является комплексом форм и методов борьбы с формированием, развитием и усложнением коррупционных проявлений и преступности данной направленности.

Коррупция как разновидность экономической преступности является одной из самых распространённых и сложных. На основе этого можно сделать вывод о специфическом и весьма уникальном характере мер, направленных на противодействие данного рода преступности. Мероприятия по противодействию экономической преступности в целях минимизации угроз экономической безопасности современной России, по факту, представляют собой деятельность по профилактике и предотвращению экономических преступлений, то есть являются комплексом мер, принимаемых представителями органов внутренних дел РФ. Деятельность ОВД РФ осуществляется строго в соответствии с определёнными целями, задачами и ключевыми направлениями их компетенции и выстроены на приоритетах национальной безопасности, определённых вышестоящими органами власти и нормами действующего законодательства на территории нашего государства.

В соответствии со сложившимися текущими экономическими условиями, ключевыми направлениями мероприятий по противодействию экономической преступности в целях минимизации угроз экономической безопасности современной России являются: оперативно-розыскные мероприятия (ОРМ), цель которых – предупреждение, определение и прекращение экономических преступлений; определение ответственности (уголовная или административная) и привлечение к ней лиц, совершивших противоречащее действующему закону деяние в экономической сфере; определение потерпевших, размер ущерба, произошедшего в результате совершенного преступления, и его возмещение соответствующим лицам; информационная борьба с различными экономическими преступлениями.

Преступления в экономическом секторе представляют собой группу преступлений, наносящих значительный ущерб национальной безопасности РФ; в частности, преступления наносят ущерб обществу и государству. Для эффективной борьбы и предупреждения данного рода преступлений была разработана и утверждена Стратегия экономической безопасности в РФ. В соответствии с положениями Стратегии основными мероприятиями по противодействию преступлений в сфере экономической направленности, определенно, стали следующие позиции- задачи: профилактика, предупреждение и предотвращение рейдерских захватов, иных преступных и противоправных действий в хозяйственно-финансовой сфере, осуществляемых в том числе с вовлечением представителей правоохранительных, регулирующих и контрольно-надзорных органов, государственных корпораций и компаний с преобладающим участием РФ, а также мероприятия, сводящиеся к повышению уровня безопасности и антитеррористической защищенности критически важных и потенциально опасных объектов. Таким образом, можно говорить о том, что наше государство заинтересовано в обеспечении безопасности экономического сектора, а также привлечении правоохранительных органов для урегулирования возникших споров, ведь экономика есть залог успешного развития и дальнейшего процветания страны.

В настоящее время существуют три основные меры воздействия на экономический сектор: меры социально-экономического характера, меры правового характера, меры организационного характера. К мерам социально-экономического характера можно отнести следующие основные положения: оздоровление экономики на современном этапе; повышение активности инвесторов и привлечении новых активов; должный уровень обеспечения защищенности российских граждан и организаций в социальной, экономической и правовой сферах жизнедеятельности; обеспечение и стимулирование функционирования важнейших экономических составляющих (свобода предпринимательства, честная и добросовестная конкуренция и т. д). К числу мер правового характера можно отнести следующие: обновление действующей правовой базы; устранение возникших пробелов и коллизий; приоритет закона; создание определенных юридических механизмов; создание предписаний в соответствии с международными стандартами. В свою очередь, к мерам организационного характера можно отнести следующие: совершенствование стратегии в области противодействия преступлениям экономической направленности; необходимая координация для взаимодействия правоохранительных органов; организация взаимодействия государственных органов с целью координации в области противодействия преступлениям.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что государство разрабатывает пути и механизмы противодействия преступлениям экономической направлен-

ности. Существующие мероприятии в сфере экономической деятельности оказывают максимальное действие в борьбе с преступными проявлениями, что позитивно может сказать на последующей статистике экономической преступности. Рассмотренные ранее формы и методы профилактики экономической преступности в современной России позволяют сделать вывод о всеобъемлемости и масштабности принятых и принимаемых в РФ мерах по противодействию преступности в целом. В 2021 году РФ занимала 86 позицию рейтинга стран по уровню преступности, что говорит о недостаточной эффективности принимаемых законодателем мер. Однако качество и эффективность данных мер не соответствуют должному уровню, так как количество совершаемых преступлений неумолимо растет, в связи с чем необходимо уделять больше внимания модернизации механизмов профилактики и противодействию преступности в России. Для более качественного обеспечения общественного порядка и повышения уровня безопасности граждан внедряются различные инновации. В частности, в России хорошо себя зарекомендовали камеры с функцией распознания лица. Так, в столице нашего государства – г. Москве – наиболее динамично внедряются современные информационные технологии. Именно поэтому быстрыми темпами идет оснащение городских кварталов, улиц и общественных мест камерами видеонаблюдения с функцией распознания лиц. Стоит отметить, что камеры неплохо себя зарекомендовали, оказывают содействие в выполнении огромной задачи – защиты общества и государства. Заметим, что благодаря системе камер с распознанием лиц, преступность в Москве снизилась, а раскрываемость преступлений повысилась. Это является положительным результатом деятельности, ведь данная система поимки и наблюдения явилась для столицы новшеством, которое показало отличные результаты. Применимые новые технологии в обеспечении безопасности государства – залог процветания общества. Также необходимо отметить, что новые технологии лишь проходят стадии своей апробации и возможно, что в скором времени данные нововведения будут интегрированы в каждом субъекте и муниципалитете РФ.

При анализе зарубежного опыта борьбы с преступностью на разных уровнях особенный интерес представляет опыт Индонезии. Для того, чтобы обезопасить государство от преступлений различной направленности, зачастую используют новые технологии, такие, как нейросеть и искусственный интеллект. Так, президент Индонезии Джоко Видодо сделал заявление о том, что планируется заменить двух (из четырех) рангов госслужащих искусственным интеллектом. Предполагается, что это может сократить преступления в аппарате государственной власти и привлечь в страну больше инвестиций. Замену служащих на нейросеть может одобрить парламент, так как это способно оказать положительное влияние на бюрократию страны в целом, а также сделать совершеннее и быстрее государственное управление. Таким образом, можно говорить о том, что для борьбы с преступными посягательствами государства разных стран мира ищут наиболее эффективные методы.

Прогресс не стоит на месте, а следовательно, и государствам необходимо адаптироваться под современные аспекты и решать задачи, возникающие перед ними, что влияет на создание благополучного и процветающего общества. Изучив нормативную и правоприменительную практику форм и методов противодействия преступности как одной из угроз национальной безопасности государства, подкрепленных практическим опытом зарубежных стран, стоит отметить значимость и эффективность применения государствами, в том числе Российской Федерацией, прогрессивных способов борьбы с преступностью разной направленности. Об этом свидетельствует положительный результат 2022 года. Так, по данным МВД России, общее количество зарегистрированных в 2022 году на территории страны преступлений по сравнению с 2021 годом снизилось на 1,9%, в том числе тяжких и особо тяжких – на 4,1%. Отмечается снижение количества зарегистрированных в 2022 году разбоев на 10,5%, грабежей – на 7,1%, краж – на 4,8%, в том числе квартирных – на 7,5%. Зарегистрировано на 27,6% меньше краж, на 29% – фактов мошенничества с использованием электронных средств платежа, на 22,5% – криминальных деяний в сфере компьютерной информации.

По последним данным, в России было совершено почти 2 миллиона преступлений (1 991 500 инцидентов). Шансы оказаться жертвой преступления при такой статистике составляют 1,36%

для каждого гражданина РФ. Самыми частыми преступлениями, совершаемые на территории РФ, стали такие виды деяний, как: 1) кража – статья 158 УК РФ – 756,4 тысяч случаев; 2) преступления, связанные с незаконным оборотом веществ, – статья 228 УК РФ – 200,3 тысяч случаев; 3) умышленное причинение тяжкого вреда здоровью – статья 111 УК РФ – 23,2 тысяч случаев; 4) нарушение ПДД (уголовные дела с авто) – 20,1 тысяч случаев.

Сегодня среди популярных видов профессиональных преступлений можно выделить сбыт наркотиков, ограбление и кражу со взломом, мошенничества в киберпространстве. Профессиональные преступники совершают кражи и преступления экономического характера, потому что в обществе подавляющее большинство любой ценой стремится к доходу, потреблению и успеху. На преступления чаще всего идут люди, ведущие асоциальный образ жизни. Хотя встречаются и преступники из вполне обеспеченных семей. Возраст разный – от подросткового до пенсионного. Среди профессиональных преступлений на первом месте находятся хищения (практически каждое третье). Далее следуют уклонения от возмещения госрасходов на содержание детей, что назвать криминальным преступлением сложно. Заключают тройку уклонения от отбывания наказания. Вторые по распространенности – по-прежнему магазинные кражи, как ради развлечения, так и из-за острой нужды. Часто формируются целые профессиональные сообщества преступников, в которых участники не всегда находятся в выгодном положении. В нестабильные, кризисные времена особенно востребованы оказываются различные движения, которые обещают легкое решение жизненных проблем и простые ответы на сложные ситуации. Ничего удивительного, что молодежь, запутавшись в материальных, психологических ситуациях, будучи предоставлена сами себе в большом городе, становится легкой добычей для профессиональных преступников, ищущих себе подельников.

В настоящее время в нашей стране и в других странах происходит постоянное изменение динамики преступности, как в положительную сторону, так и в отрицательную. Меняется структура преступности – от организованной и очевидной до латентной и индивидуальной. Всё меньшее значение имеет национальный фактор, практически нет насильственной преступности без цели наживы по отношению к незнакомым им ранее лицам. Преступность продолжает быть последствием капитализма и стремлением к приемлемому уровню жизни в современном обществе. Огромной проблемой продолжает оставаться экстремизм. Проявления экстремистской деятельности находят свое отражение во всех странах мира, среди разных представителей населения, возрастов, социальных статусов, мировоззрений.

Проблема антитеррористической безопасности является одной центральных проблем в практике государственных деятелей различных стран. Именно поэтому данный вопрос будет актуальным для рассмотрения всегда вне зависимости от политической, экономической и военной ситуации в странах. Поиск и совершенствование мер по противодействию терроризма и экстремизма – необходимый процесс на пути обеспечения не только национальной, но и международной безопасности.

Подводя итоги исследования, считаем целесообразным отметить: контроль (государственный и общественный) должен строиться, опираясь на создание выполнимой программы борьбы с преступностью, эффективное действие принимаемых законов и профессиональную работу правоохранительных органов при активной поддержке институтов гражданского общества. Кроме того необходимо продолжить работу по совершенствованию структуры и деятельности федеральных органов исполнительной власти, создать механизмы предупреждения и нейтрализации социальных и межнациональных конфликтов; расширить цифровой методологический арсенал форм и методов борьбы с преступностью, отрегулировать процессы развития и совершенствования правоохранительных органов с учетом региональных особенностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев, Н.Н. О системе научных исследований в области обеспечения национальной безопасности страны и создания условий для реализации полученных результатов // Военное право. – 2019. – № 3 (55). – С. 15–20.
2. Вандышева, Т.М. Российский банковский сектор: тенденции, проблемы, перспективы развития // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2008. – Т. 6. № 3-2. – С. 219–221.

3. Катаев, А.В., Катаева, Т.М. Сетевая бизнес-модель развития регионального промышленного комплекса в условиях цифровизации // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2019. – № 2 (30). – С. 26–28.

О.А. Курилкина, Р.Г. Магомедханов, С.И. Пономаренко

ПОНЯТИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ И ЗНАЧЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОКУРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. Актуальность темы обусловлена тем, что в современных условиях Российская Федерация сталкивается с беспрецедентными вызовами со стороны внешних и внутренних акторов, что приводит к необходимости повышения эффективности деятельности всех ветвей государственной власти, уникальных мер по укреплению государства и обеспечению национальной безопасности во всех общественных сферах. В работе проделан анализ реализации принципов, лежащих в основе деятельности Прокуратуры Российской Федерации.

Ключевые слова: прокуратура, принцип, уголовный процесс, законность, состязательность, принцип доказательной преклюзии.

O.A. Kurilkina, R.G. Magomedkhanov, S.I. Ponomarenko

THE CONCEPT, CLASSIFICATION AND SIGNIFICANCE OF THE PRINCIPLES OF ORGANIZATION AND ACTIVITIES OF THE PROSECUTION IN MODERN RUSSIA

Abstract. The relevance of the topic is due to the fact that in modern conditions the Russian Federation is facing unprecedented challenges from external and internal actors, which leads to the need to improve the efficiency of all branches of government, unique measures to strengthen the state and ensure national security in all public spheres. The paper analyzes the implementation of the principles underlying the activities of the Prosecutor's Office of the Russian Federation.

Key words: prosecutor's office, principle, criminal process, legality, competition, principle of evidentiary preclusion.

Для понимания особенностей регулирования деятельности прокуратуры необходимо определить, что представляют собой принципы как таковые.

Исследование принципов деятельности прокуратуры важно в соотношении с характеристикой внутренней системы прокуратуры вместе с описанием ее влияния на уголовный процесс, защиту законности. Это обсуждение должно представлять собой общее изложение основных принципов внутренней организации прокуратуры, а не подробное описание задач и функций этого органа. Суть обсуждаемого вопроса заключается в последствиях принятой в Российской Федерации модели прокуратуры для хода уголовного судопроизводства и защиты прав и законных интересов граждан и государства [7, 65].

Необходимым введением в тему является обсуждение нормативно-правовых актов, регулирующих систему и структуру общеорганизационных подразделений прокуратуры. Взаимосвязь этих актов с Уголовно-процессуальным кодексом интересна своим характером, схожим с профессиональной прагматикой – Законом о прокуратуре и его положениями, применимыми только в прокуратуре.

Принцип – это понятие юридического языка, которое в зависимости от контекста может пониматься как:

а) принцип в описательном выражении – тип строения того или иного (правового) института, например, принцип состязательности, принцип доказательной преклюзии и др. [5, 55];

б) принцип в директивном подходе – директива поведения, которая может быть истолкована из юридического текста или выведена из истолкованных из этого текста правовых норм и поэтому является юридически обязательной (принцип права в строгом смысле);

в) иногда термином «принцип» обозначают также так называемые принципы-постулаты, т.е. иные директивы поведения, признаваемые в доктрине принадлежащими правовой системе или производными от нее иным образом, чем в случае принципов права в строгом смысле, – в том числе, в частности, заявления de lege ferenda. Принципы в директивном подходе обычно выражают ценности, которые законодатель считает особо важными и которые он хочет соблюдать при применении норм, не являющихся принципами закона.

Принципы можно понимать как те правовые нормы (или правовые положения), которые обладают одной или несколькими из следующих характеристик:

а) это нормы более важные, чем другие, особенно имеющие принципиальное (существенное, принципиальное, ключевое) значение;

б) это стандарты с широкой (универсальной) сферой применения, в частности, направленные на защиту каких-то общих ценностей или достижение каких-то общих целей;

в) это нормы, действительность которых обосновывается некоторыми общими целями или ценностями, рассматриваемыми в данной правовой системе (порядке) как (особенно) заслуживающие реализации [13].

Применение понимаемых таким образом принципов может ограничиваться данным правовым институтом или данным актом нормативного права, распространяться на всю отрасль права или на несколько отраслей права и даже распространяться на все отрасли. Таким всеохватывающим принципом можно считать, например, принцип верховенства права или принцип равенства перед законом.

Давая характеристику основным принципам деятельности прокуратуры в Российской Федерации, следует отметить, что процедура реализации прокурорского надзора заключается в наблюдении за законностью решений, принимаемых соответствующими органами государственной власти и местного самоуправления, хозяйствующих субъектов и объединений, которые затрагивают законные интересы и права граждан, а также общества и государства в целом. По этой причине сотрудники органов прокуратуры обязаны применять меры, которые будут способствовать устранению коллизий в нормативно-правовых актах, в полной мере будут восстанавливать нарушенные права и законные интересы граждан, привлекать к мерам ответственности виновных лиц. Основные отрасли прокурорского надзора обладают как общим предметом, так и самостоятельным предметом.

«Принципы организации и деятельности прокуратуры – это основополагающие, руководящие положения, определяющие наиболее существенные черты и признаки многогранной деятельности органов прокуратуры и основные, предъявляемые к ней требования» [4, 28].

Поскольку принципы определяют общие признаки и требования, то они обязательны для любого прокурорского работника независимо от занимаемой должности или конкретного направления его деятельности.

«Принципы организации и деятельности прокуратуры – это мировоззренческие идеи основополагающего характера, выраженные в нормах права, определяющие место и роль прокуратуры в механизме осуществления государственной власти, а также устанавливающие цели, задачи ее деятельности, полномочия и правовые средства их реализации» [3, 10].

Принцип – это основополагающая идея, лежащая в основе той или иной деятельности, в том числе – деятельности органов государственной власти. Федеральные законы и иные нормативные акты, как правило, содержат характеристику и сущность тех или иных принципов.

Можно согласиться с А.И. Алексеевым, который отмечает, что «организация и деятельность каждого государственного органа строится на определенных основах (принципах),

предопределяющих особенности его статуса и индивидуализирующих среди прочих государственных органов» [2, 211].

А.П. Рыжакова отмечает, что «применительно к принципам правосудия, термин “принцип” означает обобщенное выражение какого-либо явления. Понятие “принцип” можно определять через слова “основное начало”, “требование”, “обязанность”, “идея” и т.п. По-латыни принцип – это первоначало, основа» [14].

Принципы организации и деятельности прокуратуры – это основные правовые положения, выражающие природу и сущность организации прокуратуры и осуществляемого ею прокурорского надзора, а также иных предусмотренных Федеральным законом направлений деятельности.

Исходя из сущности принципов и их роли в деятельности органов власти под принципами организации и деятельности прокуратуры, на наш взгляд, можно понимать идейно-нравственные, организационные, руководящие и направляющие начала, на которых основывается вся деятельность прокуратуры Российской Федерации и ее отдельных представителей. Именно принципы должны быть в основе всех принимаемых нормативных и иных актов, которые регламентируют деятельность органов прокуратуры.

Основой принципов организации и деятельности прокуратуры является ст. 129 Конституции РФ [8].

Прокуратура Российской Федерации – единая федеральная централизованная система органов, осуществляющих надзор за соблюдением Конституции Российской Федерации и исполнением законов, надзор за соблюдением прав и свобод человека и гражданина, уголовное преследование в соответствии со своими полномочиями, а также выполняющих иные функции. Полномочия и функции прокуратуры Российской Федерации, ее организация и порядок деятельности определяются федеральным законом.

Данные принципы дублируются в п. 1 ст. ФЗ «О прокуратуре», можно говорить о принципах единства и централизации [9].

Помимо этого, выделяется еще ряд принципов, к которым можно отнести принцип гласности, единства, законности, независимости и др. [12, 69].

Относительно классификации принципов можно отметить, что выделяют три группы принципов:

а) общие (распространяются на все органы власти, законодательной, исполнительной и судебной);

б) отраслевые (определяют деятельность прокуратуры в сферах и отраслях);

в) специфические (определены в Конституции и ФЗ «О прокуратуре…», формируют основу деятельности именно прокуратуры как органа государственной власти, учитывают ее специфику [15, 56].

Следует отметить, что «в ФЗ “О прокуратуре” принципы организации и деятельности являются не декларативными, а основополагающими структурами и влияют на содержание институтов и норм, а также создают ориентиры для законодательных и иных нормативных правовых актов, регулирующих деятельность органов прокуратуры» [10, 55].

Существует определенное мнение о том, что следует выделять также принципы демократизма, равенства перед законом и судом, справедливости как принципы деятельности прокуратуры. На наш взгляд, выделение или невыделение данных принципов – вопрос теории. Если существуют определенные проблемы в сфере принятия решений, обеспечения тех или иных отношений, то, возможно, при реформировании органов прокуратуры следует учесть возможности дополнения списка основополагающих принципов.

Следует помнить, что принцип лишь определяет некое оптимальное обязательство, реализация которого, хотя и предписана законом, сталкивается с фактическими ограничениями (вытекающими, например, из отсутствия соответствующих технологий и потребностей человека)

и юридическими ограничениями (вытекающими из применения не противоречащих ему правовых принципов или правовых норм).

Разрешается противоречие между противоречащими друг другу правовыми принципами либо путем отдания приоритета одному из них (тому, что важнее, значительнее, актуальнее), либо путем их примирения (компромисса), вытекающего из важности (значительности, актуальности) каждого из них. Это делается без аннулирования каких-либо противоречащих друг другу правовых принципов.

Разделение на правовые принципы и нормы, не составляющие такие принципы, является дихотомическим делением: данная правовая норма не может быть одновременно правовым принципом и правовой нормой, не являющейся таковой.

Таким образом, изучение сущности и особенностей принципов деятельности прокуратуры позволило сделать ряд выводов.

Принципы – это основа любой деятельности, ее идейная составляющая; исходя из принципов, впоследствии выстраиваются нормативно-правовые акты, должностные регламенты, этические кодексы, а также стандарты воспитания и обучения будущих служащих прокуратуры.

Помимо задач, организационной структуры и системных принципов прокуратуры, Закон также определяет права и обязанности прокуроров, в том числе вытекающие из трудовых отношений, дисциплинарной ответственности. Также, исходя из принципов деятельности, формируются внутренние правила общих организационных единиц прокуратуры, которые определяют в общей части их структуру, организацию работы, руководство работой прокуратуры, в которое, в частности, входят: разделение деятельности и должностной надзор, вопросы сотрудничества с прессой и личные дела.

Определение принципов деятельности прокуратуры важно потому, что сама деятельность данного органа прописана в Конституции Российской Федерации, соответственно, возникает необходимость детальной проработки принципов работы прокуратуры и их переноса в практическое поле.

Прокуратура является государственной системой, осуществляющей надзор, координацию и обеспечение соблюдения законов во многих сферах общественной жизни. Основными направлениями деятельности прокуратуры являются обеспечение законности и правопорядка, а также защита свобод граждан и правовых гарантий. Кроме того, этот орган призван защищать права и законные интересы не только людей, но и самого государства. Сотрудники данной структуры занимаются представлением интересов государства и отдельных граждан в ходе судебных разбирательств, проведением следственных действий, а также координируют деятельность в коррупционной и уголовно-правовой сфере. Все вышеперечисленные ценности являются целями прокуратуры, которые они преследуют в процессе своей деятельности.

Деятельность структуры по большей части осуществляется в форме надзора. Она проводится во всех областях, в частности, в соответствии с действующими нормами. Кроме того, его представители обеспечивают надлежащее соблюдение принципа законности и верховенства права в ходе расследования и судебного разбирательства. Структура также осуществляет координационную деятельность, сотрудничая с другими органами власти, администрациями и исполнительной властью, разрабатывая новые программы борьбы с преступностью.

«Принципы организации и деятельности органов прокуратуры реализуются по следующим направлениям:

1) в правотворчестве органов федеральной законодательной власти, а также при издании Генеральным прокурором РФ соответствующих нормативных правовых актов;

2) при осуществлении прокурорского надзора и деятельности прокуратуры по другим направлениям» [7, 23].

Следует отметить, что сегодня существует определенная дискуссия относительно классификации и роли принципов прокуратуры: общих, специальных, отраслевых [11, 46].

При этом отмечается, что ряд авторов оценивает деление принципов на группы, дробление и излишнее разделение как спорное, отмечая, что это нецелесообразно [16, 57].

Данная дискуссия носит теоретический характер, но, по сути, формирует различные подходы к роли принципов в деятельности прокуратуры. В частности, А.Ф. Смирнова выделяет в качестве основных принципов такие принципы, как единство, централизация, независимость, законность и гласность, отмечает, что именно на этом основывается работа прокуратуры, то есть без реализации данных принципов в нормах регулирования эффективность и миссия прокуратуры будут под сомнением [17, 59].

На наш взгляд, можно согласиться с тем, что одним из принципов прокуратуры может стать принцип многофункциональности: введение данного принципа предложила Е.А.А. Алева-Герман, обосновав, что он имеет все признаки принципа и должен лечь в основу деятельности прокуратуры Российской Федерации [1, 170–181].

Внесение данного принципа в законодательство позволит определить роль и место прокуратуры в системе государственного управления и обеспечения безопасности государства не только как надзорного органа. Реформирование прокуратуры также может быть более эффективным, исходя из данного принципа.

Определяя роль принципов в деятельности прокуратуры, нельзя не сказать о том, что они выполняют важную роль в мотивации сотрудников прокуратуры, создании миссии и целей данной организации, определении у работников видения морально-этических, правовых основ своей деятельности. При этом роль принципов важна также потому, что в настоящее время зачастую вносятся различные предложения, касающиеся разных аспектов функционирования органов прокуратуры. С одной стороны, указывается на желательность или даже необходимость создания возможности воздействия органов исполнительной власти на текущую деятельность прокуратуры, и, в частности, создания правовой возможности органа исполнительной власти определять существенные аспекты уголовной политики, проводимой прокуратурой.

С другой стороны, подчеркивается необходимость сохранения независимости прокуратуры от исполнительной власти как элемента, гарантирующего устранение или, по крайней мере, минимизацию политического влияния на функционирование этого института, что коррелирует с постулатами и принципами деятельности данной организации.

Если не излагать здесь другие подробные вопросы, являющиеся предметом дискуссии о системном положении, конституционной легитимности и, наконец, о роли, задачах и функциях прокуратуры как органа государственной власти, представляется, что отправной точкой для рассуждений, направленных на выработку предположений, можно считать роль принципов в работе прокуратуры РФ с особым акцентом на следующие направления:

– оценка применимых правовых норм о прокуратуре в контексте действующей модели уголовного судопроизводства, исходя из доминирования элементов дознания в подготовительном производстве и значительной роли элементов дознания в юрисдикционном производстве в суде первой инстанции с точки зрения эффективности и действенности уголовного преследования и выполнения функции государственного обвинения в уголовном процессе;

– оценка применимых нормативных правовых актов с точки зрения эффективности органов прокуратуры и с точки зрения соблюдения гарантийных норм, в том числе в части вмешательства в сферу охраняемых Конституцией прав и свобод человека на основании решений или ходатайства, представленных прокурорами в ходе разбирательства;

– оценка применимых нормативных актов в контексте ошибок, допущенных прокурорами в ходе уголовного судопроизводства, с учетом профессионального и социального имиджа прокуратуры как института, созданного для контроля за соблюдением законности и осуществления преследования и преследования в уголовные дела;

– оценка применимых нормативных актов с точки зрения целей уголовного судопроизводства в контексте действующей модели уголовного судопроизводства и определение того, являются ли применимые нормативные акты о прокуратуре адекватными или нефункциональными;

– оценка действующих нормативных актов с точки зрения субъекта надзора за функционированием прокуратуры.

Разработка модельных предположений в сфере функций и роли прокуратуры с учетом принципов ее деятельности может быть обозначена, таким образом, с учетом следующих ключевых моментов:

− важность нарастания состязательных элементов на всех стадиях процесса для системного регулирования прокуратуры, в контексте важности зависимости системных решений относительно прокуратуры от роли и процессуальной функции, возложенной на этот институт;

− роль прокурора в предварительном производстве в контексте системных положений о прокуратуре;

− роль прокурора в юрисдикционном производстве в контексте системных положений о прокуратуре;

− эффективность работы прокуратуры в условиях системного регулирования с учетом вопроса о повышении объема самостоятельности прокурора в процессуальном аспекте и функции и роли внутреннего надзора при реализации прокурором процессуальных функций;

− вопрос об ответственности прокуроров за ошибки, в частности нарушения закона, в том числе нарушения, отнесенные к категории грубых с точки зрения дисциплинарной ответственности, ответственности за причинение вреда и уголовной ответственности в контексте принципиальной дилеммы относительно объема защиты государственного должностного лица в контексте необходимости надлежащего баланса гарантий эффективности возложенных на него функций, с одной стороны, и обеспечения реальных возможностей для всех, кого это касается или чьи права затрагиваются деятельностью прокурора, быть подверженными ответственности за вмешательство в сферу конституционно охраняемых прав и свобод человека;

− вопрос о механизмах, позволяющих формировать текущую деятельность органов прокуратуры в контексте реализации уголовной политики государства, в контексте принципиального вопроса о необходимости модификации действующих в настоящее время решений в сфера надзора и возможности влияния исполнительной власти на деятельность прокуратуры;

− решение о том, какой субъект должен выполнять конкретно определенные функции по надзору за деятельностью прокуратуры, и, в частности, решение о том, какой из конституционно регулируемых субъектов;

− решение вопроса о возможности внесения модельных изменений в уголовно-процессуальное производство без внесения принципиальных изменений в системные положения прокуратуры [6, 59].

Оценка деятельности органов прокуратуры отнюдь не однозначна, а критические замечания часто противопоставляются позициям, указывающим на объективные условия, вытекающие, например, из длительности уголовного процесса, включая, в частности, его подготовительную стадию, распределение или даже исключение ответственности прокуроров за процессуальные ошибки, повлекшие за собой необоснованное вмешательство в сферу прав и свобод личности, вытекающие из передачи компетенции судов по применению изолирующей меры пресечения, что, в частности, в представленных прокурорами должностях освобождает прокуроров от ответственности за необоснованное предварительное заключение, перекладывая всю полноту ответственности на лиц, принимающих решения судов, а фактически судей, и ряд других обстоятельств, делающих невозможным раскрасить образ прокуратуры в такие однозначные и в то же время критические цвета.

Таким образом, принципы деятельности прокуратуры – это основные ее деятельности, которые закреплены в нормах российского законодательства и принимаются как основа для функционирования данного органа государственной власти. Без принципов невозможно формирование миссии той или иной организации, деятельности органов власти, соответственно, именно они лежат в основе разработки и совершенствования законодательства о прокуратуре.

Принципы деятельности прокуратуры – это основные постулаты, на которых выстраивается правовая и организационная база прокуратуры, формируются стратегические и оперативные планы по развитию данного института. При этом дискуссия относительно принципов прокуратуры

показывает, что сама система этих принципов динамична, может изменяться с течением времени, а вопрос об отражении тех или иных принципов в законодательстве также является дискуссионным и требует дополнительных исследований.

Можно согласиться с тем, что система принципов прокуратуры РФ может быть дополнена принципом многофункциональности, что позволит впоследствии формировать законодательство, основываясь на возможности и необходимости выполнения прокуратурой множества функций, формировать условия для наделения ее дополнительными полномочиями и функциями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алева-Герман, Е.А.А. Многофункциональность прокуратуры российской федерации как принцип ее организации и деятельности / Е.А.А. Алева-Герман // Актуальные проблемы российского права. – 2022. – № 4. – С. 170–181.
2. Алексеев, А.И. Профессия – прокурор. Введение в юридическую специальность / А.И. Алексеев, В.Б. Ястребов – М.: Юристъ, 1998. – С. 211.
3. Басков, В.И. Курс прокурорского надзора / В.И. Басков, Б.В. Коробейников. – М.: АСТ, 2000. – С. 10.
4. Бессарабов, В.Г. Участие российской прокуратуры в правотворческой деятельности. – М.: Камерон, 2006. – с. 28.
5. Винокуров, А.Ю., Винокуров, Ю.Е. Прокурорский надзор. Учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2019. – С. 55.
6. Дытченко, Г.В. Развитие прокурорского надзора за исполнением законов в оперативно-розыскной деятельности. (Бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) / Г.В. Дытченко. – М.: Кнорус, 2020. – С. 99.
7. Зюбанов, Ю.А. Комментарий к Федеральному закону «О прокуратуре Российской Федерации» (постатейный). – М.: Проспект, 2018. – С. 65.
8. Конституция Российской Федерации: принята всенар. голосованием 12 декабря 1993 г. (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2014. – № 31.
9. О прокуратуре Российской Федерации: Федер. Закон. от 17.01.1992 № 2202-1: ред. от 09.01.2023 // Российская газета. – 1992. – № 39.
10. Поляков, М.П. Правоохранительные органы России. Краткий курс лекций / М.П. Поляков, А.В. Федулов, Е.С. Кузьменко. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – С. 55.
11. Прокурорский надзор в Российской Федерации: учебник / под ред. В.И. Рохлина. – СПб., 2000. – С. 46.
12. Прокурорский надзор: учеб. для бакалавров, для студентов вузов, обучающихся по юрид. специальностям и юрид. направлению / под общ. ред. Е. Ю. Винокурова. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2011. – С. 69.
13. Розенфельд, В.Г. О функциях и организации деятельности прокуратуры / В.Г. Розенфельд, А.В. Фролов // Журнал российского права. – 2019. – № 2. – С. 29.
14. Рыжаков, А.П. Правоохранительные органы: учебник для вузов. 4-е изд. // СПС КонсультантПлюс. – 2015.
15. Савельева, А.В., Коваль, Н.В., Карпов, Н.Н. Прокурорский надзор за исполнением законов. Участие прокурора в гражданском и арбитражном процессе. Курс лекций. Часть 1. – М.: Проспект, 2019. – С. 56.
16. Савенков, А.Н. Прокурорский надзор в Российской Федерации: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Юриспруденция». – М., 2006. – С. 57.
17. Смирнов, А.Ф. Организационно-правовые факторы оптимизации управления в органах прокуратуры Российской Федерации: дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.11. – М., 2017. – С. 59.

О.А. Курилкина, П.В. Пашковский, С.М. Хоменко

ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ И ВИДЫ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ПЛАТЕЖА

Аннотация. В работе исследован всесторонний анализ состава преступления, предусмотренного за хищение электронных денег в Российской Федерации. Современный человек стал частью информационного (цифрового) общества: практически все сферы жизнедеятельности тем или иным образом взаимосвязаны с информационными технологиями и сетевыми ресурсами. Авторами рассмотрена сущность электронных средств платежа в контексте уголовно-правовой характеристики кражи, совершенной с банковского счета.

Ключевые слова: денежные средства, деньги, банковский счет, электронные деньги, информационно-коммуникационные технологии, электронные носители информации.

O.A. Kurilkina, P.V. Pashkovsky, S.M. Khomenko

CONCEPT, ESSENCE AND TYPES OF ELECTRONIC MEANS OF PAYMENT

Abstract. The paper investigates a comprehensive analysis of the elements of the crime provided for the theft of electronic money in the Russian Federation. Modern man has become a part of the information (digital) society: almost all spheres of life are somehow interconnected with information technologies and network resources. The authors considered the essence of electronic means of payment in the context of the criminal law characteristics of theft committed from a bank account.

Key words: cash, money, bank account, electronic money, information and communication technologies, electronic media.

Согласно Федеральному закону от 27 июня 2011 г. №161-ФЗ «О национальной платежной системе» (далее – Федеральный закон №161-ФЗ) электронные денежные средства – это денежные средства, которые предварительно предоставлены одним лицом (лицом, предоставившим денежные средства) другому лицу, учитывающему информацию о размере предоставленных денежных средств без открытия банковского счета в соответствии с Федеральным законом №161-ФЗ [11].

Иными словами, ЭДС – денежные средства, владелец которых зачисляет их на свой виртуальный кошелек. Напоминаем, что к таким знакомым нам электронным системам относятся «Яндекс-Деньги» и «QIWI». Как только владелец приобретает данный кошелек, он может хранить денежные средства, а также переводить их.

Электронное средство платежа (ЭСП) – средство и (или) способ, позволяющие Клиенту Банка составлять, удостоверять и передавать распоряжения в целях осуществления перевода денежных средств в рамках применяемых форм безналичных расчетов с использованием информационно-коммуникационных технологий, электронных носителей информации, в том числе Карт, а также иных технических устройств [4].

Независимо от страны, в которую планируется отправить средства, можно снимать большую сумму денег раз в месяц, оплатив три процента за снятие. В этом состоит одно из преимуществ электронных денег. Но у данной системы есть и минус. Например, связаться с ее представителями будет сложно, если возникнут проблемы с переводом денег.

Согласно ч. 1 ст. 4 Федерального закона №161-ФЗ, «оператор по переводу денежных средств оказывает услуги по переводу денежных средств на основании договоров, заключаемых с клиентами и между операторами по переводу денежных средств, в рамках применяемых форм безналичных расчетов». В соответствии с ч. 10 ст. 7 Федерального закона №161-ФЗ перевод ЭСП осуществляется путем одновременного принятия оператором ЭСП на основании распоряжения клиента, уменьшения им остатка ЭСП плательщика и увеличения остатка ЭДП получателя средств на сумму их перевода. Необходимо понять, что происходит с «электронной» наличностью и куда она попадает [2].

Представим ситуацию: покупатель решил совершить оплату «электронной» наличностью. Он отправляет деньги через другие банки, так называемый банк-эмитент, являющийся участником платежной системы, который занимается выпуском и обслуживанием банковских карт. Взамен покупатель получает электронные наличные. Этими деньгами он может оплатить товар в интернет-магазине, затем магазин отдает товар и перечисляет электронные деньги банку-эмитенту. Последний, в свою очередь, переводит обычные денежные средства на счет магазина в банке.

В таких расчетах действуют «условные» деньги, которые подменяют реальные в момент нахождения их в расчетах в сети. Расчеты электронными денежными средствами могут осуществляться либо в реальном времени, либо в автономном режиме. Проанализируем эти расчеты подробно. При расчетах ЭСП в реальном времени момент направления распоряжения плательщика совпадает с моментом перечисления электронных денежных средств получателю. Речь идет о банковских переводах.

В ч. 12 ст. 7 Федерального закона №161-ФЗ говорится о том, что между зачислением ЭСП в остаток получателя и направлением распоряжения плательщика может пройти некоторое время. Распоряжение оператору ЭСП плательщик отправляет получателю. Далее получатель «хранит» их в течение некоторого времени, а затем отправляет их оператору ЭСП. После этого получатель должен сообщить оператору ЭСП о проделанных операциях не позднее следующего рабочего дня оператора ЭСП. Переводами ЭСП занимается оператор ЭСП, который, в свою очередь, «привлекает» для этого другие субъекты соответствующей платежной системы. Субъектом по переводу ЭДС выступает оператор ЭСП, под которым, согласно п. 3 ст. 11 Федерального закона №161-ФЗ, понимается любая организация, имеющая лицензию банка и занимающаяся переводом ЭСП без открытия банковского счета [6].

В качестве операторов ЭСП выступают Банк России, Внешэкономбанк, банковские и небанковские кредитные организации, имеющие соответствующие лицензии Центрального банка РФ. Проблема относительно ЭСП состоит в том, что банк не намерен начислять клиенту проценты на остаток ЭСП на счет и что такие денежные средства не защищены системой страхования вкладов, а значит, рискуют попасть под удар мошенников.

Для пользователей систем ЭСП отсутствие страхования означает, что в случае утраты лицензии кредитной организацией, которая осуществляет функции оператора, они остаются ни с чем. В этом и заключается отличие от обычных вкладчиков, у которых есть шанс получить денежные средства в рамках процедуры банкротства. При использовании ЭСП и переводе их третьим лицам через оператора ЭСП существует вероятность того, что мы можем столкнуться с мошенниками, которые могут воспользоваться нашими данными, счетами и картами.

ЭСП не обладают системой страхования банковских вкладов. Важно понимать, что система хранения огромного объема денежных электронных эквивалентов не обеспечена такой защитой, как обычные денежные средства, которые хранятся в банках. Прежде всего, следует помнить о том, что киберпреступность не дремлет. Она растет с каждым годом. По словам Президента России В.В. Путина, рост киберпреступности очевиден. В одном из выступлений В.В. Путин обратил внимание на следующие факты: «<…> за последние шесть лет число преступлений в ИТ-сфере выросло в десять раз. Понятно, сами технологии быстро развиваются, мы за ними не успеваем» [9].

Во-первых, в современной России, по сравнению с другими странами, доля пользователей ЭДС не превышает и одну треть доли процентов. Пользователями является именно молодежь, люди, не достигшие 25 лет. Во-вторых, если сравнить банковские карты и ЭДС, то становится очевидным, что большинство россиян будет считать, что пластиковые карты более защищены от мошеннических действий, чем электронные кошельки. Перспектива ЭДС видится в том, что они более удобны, вместительны, в отличие от обычных денег. Не придется стоять в очереди у банкомата за деньгами или снимать их со сберегательной книжки, поскольку сегодня это менее актуально. Например, ЭДС имеют перед наличными деньгами такие преимущества, как безопасность, экономия времени, вместительность, надежность, точность и другие. Из этого следует, что, как бы ни были значимы преимущества перед обычными деньгами, электронные деньги все-таки имеют и минусы [12].

Развитие информационных технологий, появление безналичного денежного оборота привлекло большое внимание преступников. Многие из них, ощутив преимущества совершения преступлений в информационной сфере, быстро адаптировались к новым условиям и изучили новые методы совершения преступлений, в т. ч. хищений. Более того, в настоящее время они продолжают совершенствовать свои навыки. Многие преступники начали пользоваться новыми возможностями для совершения хищений с банковских счетов и электронных кошельков. Правоохранительные органы не были готовы к такому качественному скачку преступности.

Реакция государства на данное обстоятельство выразилась в усилении уголовной ответственности за хищение денежных средств с банковского счета или электронных денежных средств принятием Федерального закона от 23 апреля 2018 г. №111-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации» [10], который дополнил ч. 3 ст. 158 и ч. 3 ст. 159.6 Уголовно-

го кодекса Российской Федерации (далее – УК РФ) новым квалифицирующим признаком «с банковского счета, а равно в отношении электронных денежных средств».

Отнеся данные преступления к категории тяжких, законодатель отметил их высокую общественную опасность. Согласно данным ФКУ МВД России «ГИАЦ», за 2021 г. в Российской Федерации зарегистрировано 517722 преступлений, совершенных с использованием информационно-телекоммуникационных технологий или в сфере компьютерной информации, из них 156792 – это кражи с банковского счета, а равно в отношении электронных денежных средств (п. «г» ч. 3 ст. 158 УК РФ) [7].

Таким образом, они составили 30% преступлений, совершаемых с использованием информационно-телекоммуникационных технологий. За 9 месяцев 2022 г. в Российской Федерации совершено 80407 краж с банковского счета, а равно в отношении электронных денежных средств. В сравнении с аналогичным периодом прошлого года они уменьшились на 30%, однако полагаем, что к снижению этих цифр привели внешние обстоятельства, связанные с проведением специальной военной операции. Несмотря на это, уровень преступности в рассматриваемой сфере остается высоким.

В качестве основных причин краж с банковского счета, а равно в отношении электронных денежных средств следует назвать внедрение безналичных финансовых операций, появление электронных платежных сервисов, глобальные процессы компьютеризации, цифровизации, отсутствие надлежащей защиты программных комплексов, персональных данных, возможность удаленного доступа к программным комплексам, низкую цифровую грамотность населения.

На последнем следует остановиться подробнее. Многие держатели банковских карт недостаточно бдительны в вопросах защиты своего имущества. Это касается тех лиц, у которых нет систем безопасности. Если предпринять надлежащие меры защиты от неправомерного доступа к персональным данным владельцев банковских карт и электронных денежных средств, то можно уменьшить вероятность хищения до минимума.

По нашему мнению, эффективной профилактикой краж с банковского счета, а равно в отношении электронных денежных средств является повышение информированности населения, его финансовой грамотности, информационной безопасности сделок в Интернете [8].

Подключенные услуги СМС-информирования о списаниях с банковского счета, наличие доступа к личному кабинету через приложение банка и возможность оперативной блокировки платежной карты часто позволяют пресечь доступ к банковскому счету и предотвратить начавшееся посягательство. Одной из эффективных мер, направленных на предупреждение рассматриваемых преступлений, является совершенствование механизмов блокирования подозрительных транзакций кредитными и иными финансовыми организациями, создание механизма задержки денежных средств на промежуточном счете, т. е. совершенствование Антифрод-системы. Разработка и внедрение правовых механизмов реализации указанной меры позволит более эффективно противодействовать названным преступлениям.

В настоящее время происходит трансформация преступности, связанная с развитием информационно-телекоммуникационных технологий, электронных средств платежа, и работа по минимизации новых угроз должна строиться опережающими темпами.

В соответствии со ст. 3 Федерального закона «О национальной платежной системе» [11], электронное средство платежа определяется как средство и (или) способ, которое позволяет клиенту оператора по переводу денежных средств составлять, удостоверять и передавать распоряжения в целях осуществления перевода денежных средств в рамках применяемых форм безналичных расчетов с использованием информационно-коммуникационных технологий, электронных носителей информации, в том числе платежных карт, а также иных технических устройств.

«Иными словами, путем использования таких платежных средств клиент может распорядиться находящимися на счету денежными средствами, так как оно является платежным инструментом, предоставляющим удаленный доступ к банковскому счету. На настоящий момент денежные средства можно подразделить на наличные, безналичные, электронные. Общественная опасность при хищении всех видов денежных средств одинакова, так как причиняется равный вред од-

ним и тем же общественным отношениям, несмотря на различия в способе изъятия. Электронные средства платежа могут применяться для перевода электронных и безналичных денежных средств, а также для зачисления и выдачи наличных. В юридической доктрине ведутся дискуссии относительно соотношения безналичных и электронных денежных средств» [2].

«Ряд исследователей придерживается мнения о том, что электронные денежные средства являются разновидностью безналичных. Тем не менее, не стоит отождествлять данные понятия. Различие между безналичными и электронными денежными средствами состоит в наличии или отсутствии банковского счета, на который зачисляются и с которого переводятся денежные средства» [9].

Согласимся с настоящей позицией, что данные виды денежных средств все же различаются, основываясь на том, что их разделил законодатель. Под электронными денежными средствами следует понимать денежные средства, предварительно предоставленные одним лицом другому лицу, которое учитывает информацию о размере предоставленных денежных средств без открытия банковского счета, для того, чтобы исполнить денежные обязательства лица, предоставившего денежные средства, перед третьими лицами и в отношении которых лицо, предоставившее денежные средства, имеет право передавать распоряжения исключительно с использованием электронных средств платежа. Из определения следует, что операции с электронными денежными средствами осуществляются без открытия банковского счета.

Между тем в п.3 ст. 861 ГК РФ [5] отмечается, что безналичные расчеты осуществляются путем перевода денежных средств с открытием банковского счета или без такового. «Для первого варианта будет характерно использование безналичных денежных средств, права на которые учитываются специальным субъектом – банком. В науке гражданского права безналичные денежные средства определяются как права требования к банку, тогда как электронные денежные средства следует считать правами требования их владельца к оператору электронных денежных средств об их погашении. Для использования таких денег применяется специальный счет, именуемый электронным кошельком. Перед совершением операций по переводу электронных денежных средств происходит их предоплата традиционными видами денежных средств (наличными или безналичными). Затем оператор конвертирует их в электронные денежные средства. Внешне может показаться, что понятия “безналичные денежные средства” и “электронные денежные средства” являются тождественными, но после рассмотрения понятия электронных денежных средств и их признаков становится очевидным, что данные виды денежных средств являются самостоятельными. Подтверждает соответствующую позицию и Верховный суд РФ, признающий денежными средствами наличные, безналичные и электронные денежные средства. Отметим, что по способу технического учета информации электронные денежные средства подразделяются на два вида: предоплаченные карты и программное обеспечение на базе ЭВМ или сетей (сетевые электронные деньги). В случае с предоплаченными картами устройством хранения денежных средств будет являться микрочип, который встроен в карту. Такие карты не содержат идентификационных данных о держателе и выпускаются мгновенно. При использовании сетевых электронных денег применяются либо специальные компьютерные программы, расположенные на жестком диске, либо удаленный сервер» [3]. Как уже отмечалось выше, понятие ЭСП охватывает не только системы онлайн-банкинга, но и различные виды банковских карт.

Внедрение информационных технологий в финансовый сектор сопровождается увеличением производительности в функционировании любого вида работы. Применение информационных технологий предоставляет возможность финансовым учреждениям в условиях постоянного изменения рынка собирать информацию, находить целесообразную стратегию, координировать ресурсы. Влияние информационных технологий на финансовую сферу привело к трансформации модели существования денег, что создает необходимость исследования проблемы взаимодействия виртуальных валют с экономической и финансовой системой. Преимущества:

– низкие комиссии;

– безопасность;

– ограниченное предложение;

– быстрые переводы;
– будущие перспективы.
Недостатки:
– анонимность;
– необратимость операции;
– сложный процесс добычи валюты;
– низкая степень принятия;
– волатильность;
– проблема регулирования.

«Криптовалюта является одним из активов цифровых денег для удовлетворения потребностей современных финансовых онлайн-транзакций. Эта валюта является автономной, что означает, что ни одно юридическое лицо не является брокером транзакций. Таким образом, платежи осуществляются в одноранговой сети, то есть напрямую от отправителя к получателю. Кроме того, все транзакции документируются с оптимальной защитой с помощью установленного метода. Поскольку криптовалюта является децентрализованной, требуется использование определенных компьютерных технологий. Обычно для транзакций используется блокчейн-сеть» [2].

Главная задача блокчейн-технологии – это доверительная передача электронных сбережений по интернету без посредников. Одним из главных определений блокчейна является транзакция – операция сохранения данных в блокчейне. Блок – это данные, которые хранят в себе все транзакции пользователей. С помощью узлов создаются транзакции, осуществляются обменные операции и происходят изменения в состоянии блокчейн-сети. Информация, хранящаяся в блоках, сохраняется и обрабатывается на компьютерах пользователей.

Фактически блокчейн – это децентрализованная логика хранения данных, в ней нет выделенного сервера. В блокчейне используется два криптографических алгоритма, так называемые хеш-функции и электронные подписи. Они гарантируют единство транзакций, а также несут ответственность за авторизацию. Все это создает сложность для попытки взлома ключей и защищает цепочку, как показано на рисунке 1.

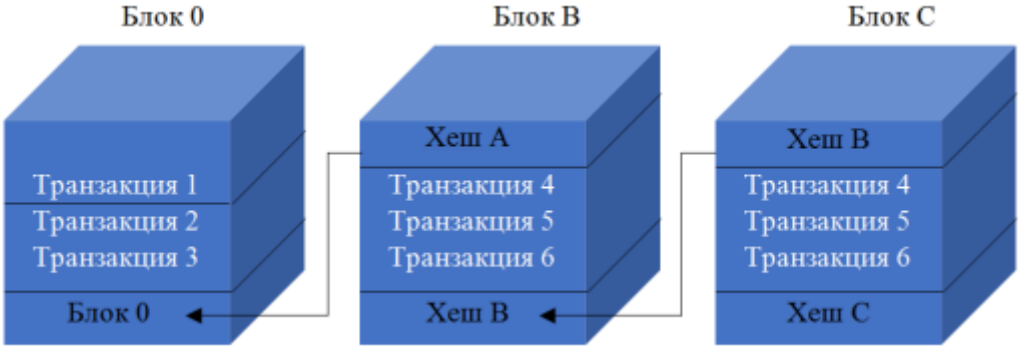


Рис. 1. Структура блокчейн-транзакции [6].

«Существующий рынок платежных систем и финансовых технологий является основным ориентиром для развития криптоактивов, поскольку количество безналичных платежей и банковских карт постоянно растет, следовательно, рынок, на котором криптовалюта хочет конкурировать, имеет растущий спрос. Однако криптовалюты имеют ряд исключений, которые выделяют их среди обычных бумажных денег и финансовых активов и препятствуют быстрому внедрению цифровых валют и криптовалютных систем на глобальный финансовый рынок» [12].

«Основными преимуществами цифровых валют являются конфиденциальность и надежность информации, передаваемой внутри системы, а также свобода транзакций. Эта характеристика применяется в основном к децентрализованным одноранговым сетям с распределенным управлением. Другие исследователи обсуждают фактическую скорость криптовалютной системы, выраженную в транзакциях в секунду (TPS), взятую как среднегодовую скорость. Их основные недостатки – высокая волатильность, сложность прогнозирования, низкая пропускная способность

платформ и проблемы масштабируемости. Однако все это дает возможность использовать криптовалюты как высокорисковый актив, способный диверсифицировать риск портфеля за счет низкой корреляции с основными рыночными показателями. При анализе рынка криптовалют абсолютным лидером рынка по капитализации и среднему дневному торговому обороту был выявлен биткойн с долей рынка 67% на начало 2020 года и долей в общей структуре торговли около половины рынка. Однако стоит отметить тенденцию к ослаблению лидирующих позиций криптовалюты за счет регулярного первичного предложения монет (ICO) и выхода на рынок новых платформ. Это положительно сказывается на конкуренции на рынке. Волатильность такого актива за последние три года составляет 12%, что в шесть раз выше аналогичного показателя рыночного бенчмарка (S&P500)» [12].

«Многие исследователи изучают реализацию финансовой системы криптовалюты с открытыми инновациями, используя статистический подход. Финансовые системы криптовалюты способны обеспечить высокий уровень безопасности за счет сети блокчейн; кроме того, криптовалюты минимизируют риски потери или изменения информации в системе из-за их децентрализованного характера. Здесь одним из основных преимуществ криптовалюты является распределенная проблема регулирования и мониторинга со стороны государства» [14].

Подведем итог вышеуказанному: электронное средство платежа является средством совершения преступления, предусмотренного ст. 159.3 УК РФ, стоимостной ценностью как предмет хищения оно не обладает. Положительным нововведением следует считать замену в 2018 году термина «платежная карта» на «электронное средство платежа», так как соответствующее изменение позволило расширить сферу действия данной статьи и на иные платежные средства, к которым относятся, в частности, платежные приложения, электронные кошельки и др.

В новой редакции ст. 159.3 УК РФ законодатель необоснованно исключил признак поддельного или принадлежащего другому лицу платежного средства, ранее применяемый к платежным картам, тем не менее мошенничество рассматриваемого вида может быть совершено с использованием поддельного или принадлежащего иному лицу электронного платежного средства [13].

Электронные средства платежа могут применяться для перевода электронных и безналичных денежных средств, а также для зачисления и выдачи наличных. В рамках данного аспекта авторы рассмотрели соотношение электронных и безналичных денежных средств и пришли к выводу, что данные понятия не являются тождественными, а представляют собой самостоятельные виды денежных средств.

Различие состоит прежде всего в осуществлении операций с открытием банковского счета или без такового, а также в субъекте учета прав на денежные средства: для безналичных – банк, для электронных – оператор электронных денежных средств. При рассмотрении вопроса о криптовалюте авторы пришли к выводу о том, что ее гражданско-правовой статус в настоящий момент не определен. Поскольку ни цифровая валюта, ни цифровые права не являются самими денежными средствами, а могут быть только лишь преобразованы/конвертированы в них, то появление такого средства или способа не подпадает под понятие электронного средства платежа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алборова, В.С. Хищение денежных средств с использованием электронных средств платежа / В.С. Алборова, С.И. Улезько // Студенческий форум. – 2021. – № 43-2 (179). – С. 84.
2. Балмина, Д.Н. Развитие электронных средств платежа / Д.Н. Балмина // Вектор экономики. – 2022.– № 4 (70). – С. 7.
3. Берсанов, А.М. Типичные способы совершения краж с банковского счета, а равно совершаемых в отношение электронных денежных средств / А.М. Берсанов // Молодой ученый. – 2021. – № 44 (386). – С. 87.
4. Бурцев, З.М. Денежные суррогаты как предмет хищения / З.М. Бурцев // Правовое образование. Гражданское общество. Справедливое государство. Материалы конференции. – 2022. – С. 248.
5. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая): Федер. закон от 26 янв. 1996 г. №14-ФЗ: принят Гос. Думой 22 дек. 1995 г. [ред. от 01 июля 2021 г.] // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 5. – Ст. 410.
6. Красуцких, Л.В. Электронные средства платежа как предмет совершения хищения / Л.В. Красуцких, В.В. Васильева // Молодой ученый. – 2022. – № 25 (420). – С. 105.

7. Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь-август 2022 года. – URL: https://xn--b1aew.xn--p1ai/reports/item/32515852/ (дата обращения: 13.02.2023).
8. Лещенко, В.П. Мошенничество, совершенное с использованием средств электронного платежа в системе имущественных преступлений против собственности / В.П. Лещенко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – № 7. – С. 111.
9. Мокроусова, В.Ю. Безналичные деньги как предмет хищения / В.Ю. Мокроусова // Молодой ученый. – 2021. – № 16 (358). – С. 280.
10. О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации: Федер. закон от 23 апр. 2018 г. №111-ФЗ: принят Гос. Думой 10 апр. 2018 г.: одобрен Советом Федерации 18 апр. 2018 г. // Собрание законодательства РФ. – 2018. – № 18. – Ст. 2581.
11. О национальной платежной системе: Федер. закон от 27 июня 2011 г. №161-ФЗ: принят Гос. Думой 14 июня 2011 г.: одобрен Советом Федерации 22 июня 2011 г. [ред. от 28.12.2022] // Собрание законодательства РФ. – 2011. – № 27. – Ст. 3872.
12. Савченко, М.М. Правовая природа безналичных и электронных денег как предмета преступных посягательств / М.М. Савченко // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 2 (55). – С. 244.
13. Старостенко, О.А. К вопросу об основных классификационных признаках краж электронных денежных средств / О.А. Старостенко // Правовая культура. – 2022. – № 2 (49). – С. 99.
14. Тюнин, В.И. Кража с банковского счета, а равно в отношении электронных денежных средств (криминализация и квалификация преступления) / В.И. Тюнин, Ю.И. Степанов // Российский следователь. – 2021. – № 3. – С. 41.

С.Н. Макаренко

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ НА ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЮРИДИЧЕСКИ РЕЛЕВАНТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. Рассматривается влияние эмоциональных состояний личности на процесс запоминания и воспроизведение событий, свидетелем которых она была. Затрагиваются проблемы общения следователя с подозреваемыми и подследственными во время допроса. Уделяется внимание формам и методам допроса лиц в состоянии эмоционального потрясения. Подчеркивается необходимость правильно оценивать показания свидетелей и подозреваемых в юридически релевантных ситуациях.

Ключевые слова: эмоциональные состояния; стресс; тревожность; адекватность свидетельских показаний; психические реакции подследственных.

S.N. Makarenko

THE INFLUENCE OF EMOTIONAL STATES ON BEHAVIORAL REACTIONS OF THE PERSON IN LEGALLY RELEVANT SITUATIONS

Abstract. The influence of the emotional states of the individual on the process of memorization and reproduction of the events he witnessed is considered. The problems of communication between the investigator and suspected persons under investigation during interrogation are touched upon. Attention is paid to the forms and methods of interrogation of persons in a state of emotional shock. It emphasizes the need to correctly assess the testimony of witnesses and suspects in legally relevant situations.

Key words: emotional states; stress; anxiety; the adequacy of the testimony; mental reactions of the defendants.

Вопрос о влиянии психических состояний личности на ее профессиональную деятельность представляет особую значимость для специалистов, чья работа связана с общением между людьми

и принятием ответственных решений, способных повлиять на судьбу человека. Одним из таких видов деятельности является деятельность юриста.

Познавательные процессы в юридической деятельности несколько отличаются от аналогичной деятельности в научной сфере. Познавательная деятельность юриста более эмоционально окрашена, для нее свойственны личностные переживания и особые психические состояния. Именно в этом проявляются познавательные и регулятивные состояния психики.

Юристу необходимо адекватно оценивать показания свидетелей, подзащитных, обвиняемых и подозреваемых. В этом смысле можно говорить о юридически релевантных ситуациях, когда для юриста необходимо определить степень соответствия между предполагаемыми фактами и реальными действиями.

Известно, что начальной стадией познания являются ощущения. При этом следует учитывать, что пороги чувствительности индивидуальны. Это зависит от возрастных факторов, внешних раздражителей (шум, свет) и других причин. Кроме того, могут происходить отклонения от нормы чувствительности. Например, в результате адаптации ощущение исчезает или притупляется. К таким ситуациям относится длительное нахождение человека в ярко освещенной комнате или в помещении с резким запахом. Долго длящийся непрерывный гул или шум становится вообще не воспринимаемым, и человек может спокойно заснуть. В то время как резкое прекращение этого звука и наступление тишины может разбудить человека. Подобные психические состояния необходимо проверять в ходе психолого-следственных экспериментов.

Во время получения свидетельских показаний необходимо отличать ложь от искреннего заблуждения, когда лицо не знало и не могло знать об истинном положении вещей, и, не подозревая этого, абсолютно было убеждено в том, что дает правдивые показания. В данном случае не может быть оснований для привлечения к ответственности за дачу ложных показаний по ст. 307 УК РФ [2]. Тем более, что указанная статья предусматривает наказание только за умышленное искажение фактов, суть которых неверно трактуется с целью сокрыть обстоятельства преступления, а также другие юридически значимые обстоятельства деяния. Заведомость ложности показаний, сведений, не соответствующих действительным событиям, может определяться по критериям высокой эмоциональной зависимости лица, описывающего события, участником которых оно было, если подтвердится нахождение личности в высокой степени эмоционального возбуждения во время совершаемого кем-то противоречащего нормам права поведения, угрожающего жизни и здоровью окружающих. Как отличить заведомость ложности от искренности заблуждений? Это проблема релевантности, т.е. соответствия фактического действия и его субъективного описания.

Известно, что событие, свидетелями которого было множество людей, описывают поразному. Некоторые видят только то, что хотят увидеть или услышать, другие видят то, что для них наиболее значимо и что соответствует их убеждению. Это уже проблема психологического восприятия окружающей действительности, наложенного на психическое состояние личности.

Для юриста необходимо помнить, что восприятие происходит не путем копирования («фотографирования») ситуации, а уподобляется процессу отбора, при котором в сознании запечатлеваются не все точки объекта, а лишь те, которым было отдано предпочтение воспринимающего субъекта. Понимание этого должно являться одним из важнейших психологических качеств юриста. Особенно четко оно должно проявляться в деятельности защитника (адвоката), который среди множества обстоятельств дела должен отобрать только те признаки и факты, на основании которых можно доказать невиновность клиента. Здесь очень важно, чтобы все воспринимаемые юридически значимые факты сохранились в памяти.

Следователь должен уметь извлекать из памяти свидетелей необходимую информацию. Для этого ему необходимы знания о закономерностях запоминания, сохранения и воспроизведения фактов. Самый активный вид памяти – образная память, далее по степени запоминания следуют двигательная память и эмоциональная память. Эти виды памяти связаны с физическими движениями тела и мобильностью психических состояний. Вербально-логическая память, как правило, несколько ниже. Человек редко запоминает слово в слово сказанное другим. Он чаще может передать смысл сказанного, но не способен точно повторить услышанное им.

Следует учесть, что память бывает кратковременной, долговременной и оперативной. И, конечно, нельзя не учитывать такое свойство человеческой памяти, как забывание, временное выпадение того или иного звена из логической цепочки событий.

В адвокатской или следственной практике необходимо учитывать, что незавершенные, прерванные действия запоминаются в два раза чаще, чем завершенные. Этот эффект памяти был открыт и доказан ближайшей помощницей Л.С. Выготского Б.В. Зейгарник [4].

Следует также учитывать такую особенность восприятия как реминисценция, сущность которой состоит в том, что человек способен воспроизводить в памяти события, которые изначально были для него невнятными и которые при первом воспоминании он был не способен воспроизвести. Реминисценцию можно понимать как позднее воспоминание на основе новых связей.

Среди познавательных процессов наиболее важным является процесс мышления. С психологической точки зрения мышление – это отражение в идеальных формах отношений и взаимосвязей объективного мира. Именно на этапе проведения анализа и синтеза, значимых для принятия решения фактов, проявляется релевантность юридических ситуаций. Здесь релевантность проявляется как соответствие между желаемым и действительным, как мера близости между реально полученными документами и тем, что следовало бы получить. Релевантность следует отличать от такого понятия, как пертинентность. Пертинентность представляет собой субъективную оценку соответствия качества полученной информации произведенному запросу.

Особо внимательно следует относиться к общению с лицами, дающими показания в состоянии повышенной тревожности. Они склонны к проявлению переживаний, сопровождаемых субъективным чувством мнительности и навязчивых представлений. Как отмечает Н.А. Бабаева, «негативные эмоциональные состояния, это субъективные дискомфортные переживания, возникающие в результате разрыва между желаемым и действительным, характеризующиеся невозможностью преодоления этого разрыва» [3, 33]. В страхе за свое будущее лица, дающие показания, постоянно озабочены последствиями своих слов и поступков, пребывают в ожидании возможных неудач. Подобные фантомные страхи порождают недоверие, недоверие порождает враждебность, враждебность порождает агрессию и реакцию, неадекватную реальной угрозе. Личностью принимаются излишние, избыточные меры предосторожности. Как правило, личность не осознает этого и абсолютно уверена в правоте своих действий, а именно, что действует в состоянии необходимой обороны.

В практике рассмотрения уголовных дел имеется достаточно критериев правомерности необходимой обороны, но они носят в большей степени субъективный характер. Уязвимым является определение понятия «мнимая оборона». Такая оборона провоцируется мнимым нападением в силу слабости отличия его от реального нападения. Тем более, что реальное нападение иногда маскируется под мнимое. Но бывают случаи, когда мнимое нападение выглядит настолько реальным, что оценить ситуацию и принять решение за несколько секунд просто невозможно. В такой ситуации необходимо учитывать и рассчитывать поведенческие реакции обороняющегося, которые носят рефлекторный характер по схеме: испуг – защита – ответ. В судебной практике формально относятся к понятию мнимой обороны, считая, что ответ на действия, несущие потенциальную опасность для жизни и здоровья, не является обстоятельством, исключающим преступность деяния. «Причинение вреда в силу повышенной мнительности при отсутствии обстоятельств, по внешнему виду похожих на общественно опасное посягательство, квалифицируется как преступление на общих основаниях» [5, 166].

Таким образом, угроза и страх создают у личности определенный эмоциональный симптомокомплекс, который состоит из сильной тревоги и может перерасти в состояние аффекта. Психические и эмоциональные переживания снижают уровень и остроту восприятия, искажается оценка расстояния между предметами, их размеров, формы, нарушается мышление, которое становится более узким по объему и более ригидным по содержанию. Воспоминания о пережитом становятся фрагментарными, отрывочными, сознание носит суженный характер. В результате чего не только пострадавшие, но и свидетели испытывают растерянность, не понимают до конца, что происходит.

Примером этому может служить психическое состояние случайного свидетеля ДТП (дорожно-транспортного происшествия), если на его глазах гибнут люди. Стресс и шоковое состояние от случившегося не позволяют ему адекватно воспринимать ситуацию. По сути, он находится в состоянии иррационального переживания, на уровне пограничного состояния психики, которое может перейти в состояние невроза или психоза [8]. Для впечатлительных людей подобная страшная картина гибели человека со временем, вследствие ослабления адаптивных компенсаторных механизмов, может сформироваться в навязчивый образ кошмарных видений, разрушающих психику. Но это уже поле деятельности психиатра, который ставит пациенту соответствующий диагноз и назначает лечение.

С юридической точки зрения (там, где нет патологии психики) абсолютно бесперспективно и даже вредно опрашивать свидетеля, находящегося в состоянии эмоционального стресса. Подобное состояние может сопровождаться либо эмоциями гнева и ярости, либо депрессии, тревоги и подавленности. Внешне это может проявляться в невнятности речи, мимике, жестах и действиях. Такие люди теряют контроль над собой и могут совершить поступки, которые никогда бы не совершили в нормальном состоянии.

Психологи определяют состояние аффекта не только как состояние сильного душевного волнения, но и, прежде всего, как страсть, внезапно и стремительно овладевшую человеком и характеризующуюся значительными изменениями его сознания, что может выражаться в мышечном напряжении и двигательных напряжениях в виде импульсивных действий (привычных автоматизмах). Как правило, человек потом сожалеет о совершенных им действиях, но главное в том, что у него происходит не только фрагментарность восприятия процесса, но и частичная амнезия происшедшего.

Здесь речь идет об объективности и непредвзятости следствия, в ходе которого должны быть получены доказательства вины подозреваемого. Следователь должен с пониманием относиться к утверждениям свидетеля или подозреваемого о том, что они не помнят, как всё было на самом деле. Иногда следователи берут на себя инициативу и оказывают психологическое давление на подозреваемых с целью дачи показаний, от которых подозреваемые потом отказываются. Такие показания не должны рассматриваться судом как доказательства вины. Это имеет значение для квалификации преступлений и, в конечном счете, позволяет дать ответ на вопрос: было ли преступление умышленным или совершено по неосторожности.

Мышление юриста должно характеризоваться познавательной активностью, высокой прогностичностью, гибкостью и открытостью. Причем открытость мышления означает возможность введения в уже существующие гипотезы новых предположений (даже если они разрушают существующую версию) и отказ от ранее принятых.

На этапе выстраивания версий может возникнуть проблемная ситуация, которая выражается в противоречиях (нестыковке) между различными юридическими фактами. Помочь в разрешении этого противоречия может развитое воображение. С помощью воображения возможно заполнить пробелы в последовательности действий подозреваемого, увидеть логическую связь, выявить цель и мотив противоправного деяния.

Но воображение должно иметь границы и четко контролироваться, иначе можно попасть во власть эмоций и личностных состояний. Известно, что выход эмоций из-под контроля оказывает влияние на поведение и мышление человека.

Поскольку юрист непосредственно общается с самыми разными людьми, он должен учитывать их психологические состояния, их эмоциональную напряженность. Наиболее часто встречающимся психическим состоянием у свидетелей, подозреваемых и потерпевших является состояние тревожности. Тревожность бывает ситуативная и личностная. Личностная тревожность связана с особенностями характера субъекта и отражает внутренний динамический конфликт его личности. Ситуативная тревожность представляет собой временное состояние психики в виде реакции человека на возникшую угрозу.

Близкой по характеру своего происхождения является эмоция страха. Как и тревога, страх связан с ожиданием надвигающейся опасности. Но в отличие от тревоги, страх является эмоцио-

нальной реакцией на конкретную угрозу. Тревога – это всего лишь неосознанное предчувствие негативного результата, который в реальности может быть весьма позитивным. Эмоция страха варьируется от обычной боязни до внезапного испуга и ужаса. Как правило, причиной страха является ощущение опасности для себя и своих близких, ощущение приближающейся угрозы их жизни и здоровью. Страх сопровождается чувством собственной беспомощности перед этой угрозой.

Страх может сопровождаться физической болью, а боль может вызывать физические страдания. В нормах уголовного и гражданского законодательства используются такие понятия, как «психические страдания» – ст. 117 УК РФ [2] и «нравственные страдания» – ст. 151 и ст.1101 ГК РФ [1]. Именно в этой связи следует рассматривать данные статьи, связанные с вопросами компенсации причиненного морального вреда. Наличие причинения морального вреда одной из сторон в отношениях, является наиболее сложным и неурегулированным вопросом в ходе судебного разбирательства. Установление признаков, подтверждающих перенесенные физические и нравственные страдания, не имеет регламентации в праве. Степень причинения физических страданий вообще не учитывается в нормах права. Но степень физической боли также не определяется медицинскими показаниями. Можно измерить температуру, давление, ритм сердца, но измерить величину физической боли и зафиксировать ее приборами, то есть объективными констатирующими средствами, невозможно. Физическая боль всегда субъективна. Можно говорить только о пороге терпимости и переносимости болевых ощущений. Это зависит от индивидуальных и физиологических качеств личности.

В целом, доказательство претерпевания физических страданий и боли не вызывает трудности. Для этого достаточно установить факт причинения вреда здоровью, зафиксировать телесные повреждения, которые по умолчанию признаются источником физической боли. Этот факт фиксируется в медицинском учреждении. Но врач описывает характер травмы, степень причинения вреда здоровью. Степень болевых ощущений нигде не фиксируется, но лишь предполагается. С медицинской точки зрения, болевые ощущения имеют значение тогда, когда они представляют угрозу жизни пациента, например, если болевой синдром может привести к остановке сердца. Во всех остальных случаях степень болевых ощущений не отражается ни в каких документах.

Поэтому суды уходят от рассмотрения вопроса о степени физической боли потерпевшего, соглашаясь только с тем, что физическая боль имела место и она явилась причиной нравственных страданий. Нравственные страдания – это уже категория юридическая, и рассматривается она в контексте возмещения причиненного морального вреда потерпевшему. Критериями перенесенных нравственных страданий являются не только волнения, переживания и стресс, но и изменения психического характера, наличие так называемой психотравмы. С доказательством этого особых проблем нет. Но все люди разные, и эмоциональные реакции на одни и те же действия не одинаковы. Поэтому величина нравственных страданий очень субъективна.

Суды учитывают особенности психологии отдельных личностей. Так несовершеннолетний сильнее испытывает нравственные страдания, чем взрослый человек. Индивидуальные особенности личности, безусловно, учитываются судами при решении вопроса о компенсации морального вреда, критерии степени причинения морального вреда имеют обобщенный, шаблонный характер без глубокого изучения психологических особенностей потерпевшего. Даже в одной и той же возрастной категории можно выявить лиц с разными темпераментами, а следовательно, и степень нравственных переживаний будет разная. Подобные нюансы судами не принимаются во внимание.

Другим наименее изученным понятием в юриспруденции является понятие «страдания». В общем смысле под страданиями понимаются отрицательные эмоции, травмирующие психику личности. Они влияют на самочувствие и здоровье человека. Если в результате причинения телесных повреждений наступила смерть потерпевшего, то родственники потерпевшего имеют право требовать возмещения вреда своему здоровью, полученного в результате нравственных страданий. Было бы рационально и справедливо пересматривать судами уголовные дела по ст.105 УК РФ в случае, когда родственник потерпевшего умер от инфаркта или инсульта, вызванного страданиями по

поводу утраты близкого человека. Тогда это деяние можно было бы квалифицировать по п. а, ч. 2 ст.105 УК РФ – «убийство двух или более лиц» [2].

Факт, что пострадавший пережил эмоцию страха или состояние сильной тревоги, может служить доказательством причинения ему нравственных страданий. Особой разновидностью страха являются фобии – пограничные состояния психики на грани неврозов и психозов. Но, несмотря на то что фобии представляют собой навязчивые, неадекватные переживания, человек сохраняет способность осознавать необоснованность своих страхов. Длительное состояние тревожности и страха может привести к эмоциональному стрессу, который сопровождается эмоциями злобы и ненависти, а иногда – апатии и уныния. Он впадает в прострацию – состояние подавленности и безразличия. Как отмечает И. В. Султанова, «психогенным расстройствам зачастую сопутствуют частичная или полная утрата способности к целенаправленной деятельности, критической оценки окружающего» [7, 91].

В юридически релевантных ситуациях оценка тревожности участника процесса должна проводиться с учетом особенностей личности подозреваемого, его социального статуса, самооценки и иных индивидуальных свойств. Например, адвокату при выстраивании линии защиты обвиняемого по уголовному делу следует выяснить, сопровождалось ли совершение преступления угрозами и запугиванием, не испытывал ли подзащитный в момент совершения противоправного деяния состояния страха за себя и своих близких. При рассмотрении таких дел необходимо применять личностный подход. Он состоит из ряда этических приемов. Прежде всего это уважение прав личности подозреваемого или свидетеля. Также при общении с участниками процесса необходимо уважать их честь и достоинство, вести себя вежливо и корректно, не допускать оценочных суждений о личности подозреваемого. Необходимо понимать, что подозреваемый еще не преступник и что его вина и ее формы еще не доказаны. Следователь не вправе брать на себя функцию судьи.

Иногда с подозреваемыми необходимо проведение психолого-психиатрической экспертизы. Такую экспертизу следует отличать от судебно-психиатрической экспертизы. Психолого-психиатрическая экспертиза проводится с лицами, испытавшими сильное нервное потрясение, не повлекшее за собой патологических изменений психики. Следует учитывать, что преступление иногда совершается под воздействием тяжелых жизненных обстоятельств, а также стрессовых воздействий. Для таких подследственных сам факт возбуждения уголовного дела и проведение следствия является нервным потрясением. В таких случаях важно успокоить подозреваемого, если потребуется, оказать медицинскую помощь и объяснить, что наказание хоть и является неотвратимым, но не с целью мести. Данное обстоятельство весьма уместно в отношении лиц, совершивших преступление впервые и небольшой тяжести, а также проявивших чистосердечное признание и деятельное раскаяние. Как отмечает Е.М. Разумова, «у подследственных с одной судимостью отмечены меньше деформаций эмоционального фона, в отличие от подследственных с большим количеством судимостей» [6, 65].

Важным компонентом уважения достоинства личности свидетеля или подозреваемого является внутренняя культура следователя, эксперта, специалиста, в основе которой лежит объективность и беспристрастность проведения общения с подозреваемым. Эксперт, следователь или какой-либо другой участник процесса должен абстрагироваться от личных симпатий и антипатий к лицу, в отношении которого проводится расследование. Он должен отстраниться также от чувства жалости или неприязни к подозреваемому.

Особый случай представляет общение и опрос несовершеннолетних свидетелей и подозреваемых. Наличие психологов в таких случаях обязательно. В данном случае важно установление психологического контакта. Прежде чем переходить к опросу или даче показаний, необходимо снять напряжение, воздействуя на эмоциональную сферу допрашиваемого. Такой прием может дать результат, если для допрашиваемого характерна повышенная эмоциональная возбудимость и импульсивность.

В ряде случаев эффективным способом установления психологического контакта с подозреваемым является обращение внимания на его положительные качества и заслуги. Это может по-

влиять на правдивость и искренность показаний. Опытный и профессионально подготовленный следователь может также применить обратный прием воздействия на допрашиваемого. Суть его в том, чтобы вывести подозреваемого из состояния равновесия, используя такие особенности его психики, как вспыльчивость и раздражительность. Следователь может специально спровоцировать у допрашиваемого вспышки гнева, так как в таком состоянии человек может сказать то, что в обычном состоянии не сказал бы. Самый распространенный прием, применяемый в общении с подозреваемыми, состоит в убеждении допрашиваемого в том, что ему выгоднее говорить правду и перейти к сотрудничеству со следствием.

В практике опроса свидетелей преступления следователи сталкиваются с тем, что несколько свидетелей описывают одну и ту же ситуацию по-разному, хотя в момент совершения преступления, свидетелями которого они являлись, находились рядом. Относиться к этому следует с пониманием, так как каждый обращает внимание на то, что для него значимо. От этого возможны ошибки в восприятии и искаженное отражение событий в сознании. Как правило, свидетели склонны преувеличивать пережитые им моменты, что снижает точность восприятия и делает информацию предубежденной. Цельную логическую картину происшедшего таким образом выстроить нельзя. И лишь путем последовательного опроса многих участников событий, сбора улик и вещественных доказательств можно сложить разрозненные моменты, отбросив лишнее.

Таким образом, на полноту и точность восприятия свидетелей и потерпевших оказывает влияние множество субъективных факторов. В основном к ним относятся психологические факторы и эмоциональное состояние. В состоянии нервного возбуждения человек почти не обращает внимания на внешние обстоятельства. Он поглощен внутренними импульсами сознания на уровне иррационального восприятия, доминирующего над рациональным. В таких состояниях о релевантности и степени соответствия внутреннего состояния личности внешним обстоятельствам говорить не приходится. Равным образом при этом отсутствует смысловое соответствие вопросам следователя и полученным ответам свидетеля или потерпевшего. Тем более что запоминание фактов и действий может быть произвольным и непроизвольным. Никто из свидетелей заранее не ставит своей целью запомнить последовательность действий и слов участников преступного деяния. Следовательно, он не старается сохранить в памяти воспринимаемое событие, тем более что на процесс запоминания существенно влияют эмоции. Под их воздействием воспоминания могут стираться, а пробелы памяти могут заполняться воображением, факты – замещаться домыслами, которые сам свидетель или потерпевший начинает воспринимать как истинные. В таких случаях нельзя привлекать свидетеля к ответственности за дачу ложных показаний, так как он сам искренне верил в правдивость своих слов.

Это важное обстоятельство имеет значение для рассмотрения дела по существу, так как эмоция страха сопровождается сужением остроты восприятия, нарушением мышления, растерянностью, непониманием происходящего. Все это сопровождается слабой контролируемостью своих действий. Для потерпевшего (т. е. лица, на которое направлено преступное посягательство) сильная эмоция страха может привести к превышению пределов необходимой обороны.

К сожалению, подобные психические состояния игнорируются при вынесении судами обвинительных приговоров. В результате даже в отношении лиц, совершивших преступление в состоянии аффекта, суды выносят несоразмерно более суровое наказание, чем заслуживает обвиняемый. Таким образом, нарушается принцип соответствия, принцип адекватности наказания содеянному. Это означает, что наказание нерелевантно деянию, противоречащему закону.

Преодолеть эту порочную практику возможно, если все участники юридически значимых действий, начиная от адвокатов, следователей и заканчивая прокуратурой и судом, будут строить свою деятельность с учетом влияний психических состояний на проявление деятельностной активности человека, с учетом всех его личностных свойств и с учетом всех жизненных обстоятельств, в которых он находится.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гражданский кодекс Российской Федерации: Федеральный закон № 51-ФЗ (ГК РФ): [принят Государственной думой 21 октября 1994 года: одобрен Советом Федерации 3 ноября 1994 года]: (в редакции от 16 апреля 2022). – Текст: электронный // ГАРАНТ-Образование. – URL: https://base.garant.ru/10164072/ (дата обращения 06.04.2023).

2. Уголовный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон № 63-ФЗ (УК РФ): [принят Государственной думой 24 мая 1996 года: одобрен Советом Федерации 5 июня 1996 года] : (в редакции от 18 марта 2023). – Текст: электронный // ГАРАНТ-Образование. – URL: https://base.garant.ru/10108000/ (дата обращения: 06.04.2023).
3. Бабаева, Н.А. Негативные состояния и методы их преодоления / Н.А. Бабаева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2022. – № 9. – С. 32 – 34.
4. Зейгарник, Б.В. Патология мышления. Серия: Классический учебник МГУ / Б.В. Зейгарник. – 2-е изд. – М.: Издательство МГУ, 2021. – 248 с.
5. Лукки, Е.В. Понятие мнимой обороны в российском уголовном праве / Е.В. Лукки // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 1: регионоведение, философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – Вып. 4 (167). – 2015. – С.165 – 166.
6. Разумова, Е.М. Изучение эмоциональных состояний подследственных, помещенных в СИЗО / Е.М. Разумова // Психология личности в современных условиях: сборник научных трудов. – Магнитогорск: Издательство МГТУ им. Г.И. Носова, 2021. – С. 64 – 67.
7. Султанова, И.В. Психофизиологические реакции в поведении и деятельности людей при витальной угрозе / И.В. Султанова // Психологическое обеспечение деятельности силовых структур: сборник статей Межведомственной науч.-практич. конф. (Севастополь 22 ноября 2017 г.) – Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. – Симферополь: Издательство РИБЕСТ, 2017. – С. 90 – 94.
8. Терещенко, Е.Ю. Теоретическое обоснование эмоций как психологическое состояние человека / Е.Ю. Терещенко // Вестник науки. – 2020. – Т. 2. – № 1 (22). – С. 35 – 39.

Ю.А. Сердюкова, В.В. Тимофеенко

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ КОРРУПЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ – СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается образование как главенствующая роль государства, так как именно в процессе обучения человек становится носителем определенных знаний и умений, необходимых ему для дальнейшего становления общества.

Ключевые слова: государство, противодействие коррупции, молодежная среда, образовательный процесс, государственная политика, закон.

Yu.A. Serdyukova, V.V. Timofeenko

ANTI-CORRUPTION IN THE EDUCATION SYSTEM – A MEANS OF FORMING CITIZENSHIP OF MODERN YOUTH

Abstract. This article discusses education as the dominant role of the state, since it is in the process of learning that a person becomes the bearer of certain knowledge and skills that he needs for the further development of society.

Key words: state, anti-corruption, youth environment, educational process, public policy, law.

В настоящее время реформирование системы образования в Российской Федерации является одной из приоритетных задач. Согласно статье 43 Конституции Российской Федерации каждый гражданин России имеет право на получение образования. Однако реализация гражданами указанного конституционного права в большинстве случаев может быть осложнена широким спектром негативных факторов, среди которых одним из наиболее серьезных выступает коррупция. Такое социально-негативное явление, как коррупция, носит дискриминирующий характер для граждан, получающих образование, прежде всего по уровню жизни и социальному статусу.

Политики, врачи, юристы, педагоги и другие профессии именно на стадии получения образования, становления профессионального поведения, формирования социальных ориентиров оп-

ределяют свое отношение к коррупции: пользоваться ее привилегиями или строить общество, искореняющее коррупцию в целом.

Коррупция – сложное многоаспектное социально-правовое явление, пока еще недостаточно изученное в системе образования, является как преступлением, так и антисоциальным проявлением.

При этом коррупция оказывает негативное влияние на эффективность освоения образовательных программ, а также в целом на реализацию правоотношений в сфере образования.

В связи с этим считаем необходимым определить следующие направления (аспекты) коррупции в системе образования:

– отношения, связанные с организацией образовательной деятельности;

– отношения, регулирующие управление системой образования.

Обозначим, что управление системой образования состоит из:

– проведения комплексного мониторинга всех элементов системы образования;

– принятия и реализации программ, направленных на развитие системы образования;

– организации и совершенствования системы взаимодействия государственных и муниципальных органов власти, к полномочиям которых отнесено управление системой образования;

– правовой регламентации образовательной деятельности;

– информационного, материально-технического, а также методического обеспечения деятельности государственных и муниципальных органов власти, к полномочиям которых отнесено управление системой образования;

– регулярного контроля деятельности образовательных организаций государственными и муниципальными органами власти [7].

Относительно деятельности направления образовательной организации отметим, что оно включает:

– непосредственно образовательный процесс;

– административно-хозяйственную деятельность.

Главный негативный эффект от коррупции в процессе воспитания и обучения состоит в сделке, при которой удовлетворяются материальные интересы исключительно представителя системы образования за счет использования должностного положения.

Такую сделку можно сравнить с договором купли-продажи, однако коррупционная составляющая оставляет вне рамок анализируемой сделки главное благо, а именно знания, умения и навыки, приобретаемые и остро необходимые обучаемому при дальнейшей профессиональной деятельности.

Соответственно, фактически безграмотный дипломированный специалист, получивший образование врача, юриста, учителя, строителя или другой квалификации, искалечит не одну человеческую жизнь, исполняя свою «профессиональную» трудовую деятельность. Высокий уровень всех сфер жизни государства как раз заключается в будущих квалифицированных молодых специалистах [7].

Одним из значимых негативных последствий коррупции является урегулирование коррупционным путем проблем студентов в образовательном процессе, что способствует приобретению обучающимися навыков вступления в коррупционные отношения. Таким образом, учащиеся формируют восприятие коррупции как допустимого общественного явления уже со школьной или студенческой скамьи.

Следует отметить, что привитию коррупционных навыков большую роль в нашем обществе играет укоренившийся в традиционной форме обычай дарения. В силу обстоятельств стремление граждан задарить, «умаслить», отблагодарить государственных служащих, врачей, учителей далеко не всегда является добровольным актом человеческой благодарности, а скорее выступает как сложившийся в обществе обычай, традиция, своеобразная норма поведения. Вместе с тем традиция дарения, а также получения подарков при определенных ситуациях может оказаться ничем иным, как бытовым взяточничеством [2].

Кроме того, стоит обратить внимание на следующие предпосылки коррупции в системе образования, на наш взгляд, не менее значимые.

1. Невысокая заработная плата педагогов и работников системы образования. Ситуация с данной категорией в последнее время улучшилась, однако в связи с нестабильной социально-экономической ситуацией в государстве кризис может затронуть данную сферу вновь. Также ощущается заметный разрыв между зарплатами руководителей и простых педагогов. Связано это в основном с тем, что руководители школ, вузов имеют право самостоятельно начислять различные надбавки к основному должностному окладу. В большинстве случаев данное распределение происходит по принципу: кто ближе к руководству, тот имеет право улучшить свое материальное положение.

2. Несоответствие выпускников школ требованиям вуза при поступлении на обучение. Для успешной сдачи единого государственного экзамена учащимся для достаточного, по требованиям вуза, результата помимо школьной программы следует нанимать репетиторов либо проходить дополнительные курсы для поступления в престижный университет. По этой причине следует сказать, что, несмотря на заявленное право Конституцией Российской Федерации на бесплатное получение образования, сложившаяся ситуация является элементом скрытой узаконенной коррупции.

3. Центрированная иерархическая система управления. Растет востребованность вузов центральных городов, таких, как Москва и Санкт-Петербург. Получение профессионального образования в провинции от года в год становится маловостребованным и менее престижным среди абитуриентов, что способствует росту различных проявлений коррупции в системе образования.

4. Система распределения грантов и государственных заказов как форма скрытого хищения государственных средств. Часто получение государственных заказов и грантов связано с перераспределением средств через приватные структуры, фиктивные договоры, коммерческий подкуп. Конкурсы и гранты объявляют уже под заранее оговоренные темы, в условиях содержатся такие требования, которым может соответствовать только один или несколько поставщиков, заведомо определенные. Поэтому появляются возможности бесконтрольного и произвольного распоряжения денежными средствами.

5. Взаимовыгодный механизм льготных поступлений абитуриентов на целевое обучение. Платная система образования создает высокие коррупционные риски, например, финансирование спонсоров в последующем получении взаимных преференций. Неформальное покровительство руководством вуза обучения высокопоставленных чиновников и членов их семей. В погоне за дополнительным финансированием руководство вузов поощряет недобросовестных студентов фальсификацией результатов их обучения.

На современном этапе развития государственной политики в сфере модернизации российской системы образования одним из наиболее актуальных вопросов является установление антикоррупционной образовательной среды.

При этом государственная политика в данной сфере должна основываться не только лишь на мерах государственного принуждения. Реформирование должно носить исключительно комплексный характер, и мы считаем, что достаточно эффективным средством в минимизации и в целом искоренении коррупции в образовательной среде выступает правовое просвещение и воспитание. В свою очередь указанные средства необходимо соотносить с реальной социальной практикой.

Учитывая современные способы коммуникации и взаимодействия, можно сделать вывод, что преимущественную роль в формирования поведения и мировоззрения молодого поколения в настоящее время играют социальные сети и иные виртуальные ресурсы.

Есть необходимость выделить цифровизацию как один из надежных способов борьбы с коррупцией в системе образования, своего рода панацею, а некоторые политики утверждают, что это единственный способ борьбы с коррупцией. Одна из проблем коррупции в системе высшей школы определяет получение максимальной выгоды в краткосрочный период. Но если бы участники образовательного процесса ориентировались в своей деятельности на долгосрочные планы

развития образования и имели собственные долгосрочные планы на жизнь, а также учитывали негативные последствия взяточничества в системе высшей школы нашего общества, уровень коррупции был бы в целом существенно ниже.

Для достижения высоких результатов в борьбе с коррупцией, на наш взгляд, необходимы сильная политическая воля и взаимодействие государства с обществом. Показали свою эффективность в борьбе с низовой коррупцией современные информационные технологии, которые сводятся к минимизации прямого человеческого общения с участниками образовательного процесса, в результате чего снижается искушение к проявлению коррупционных действий. Однако и тут не все отчетливо. Цифровизация ведет не к искоренению коррупции, а к ее видоизменению, переходя на более высокий уровень проявления, на котором контролируется доступ к информации, ее распространению, прозрачности, где по факту и контролируется данная цифра. Коррупция всегда останется именно вопросом политическим, а не технократическим.

Принимая во внимание исторические аспекты данного вопроса, отметим, что в полной мере искоренить такое социально-негативное явление, как коррупция, невозможно и до настоящего момента не удавалось ни одному из государств, поскольку коррупция выступает следствием функционирования каждой властной системы и связана также с психологическими элементами личности во власти. Задачей гражданского общества в этом случае является создание действенных способов и средств, минимизирующих коррупционные риски.

При этом подходить к вопросу прогноза минимизации коррупционных рисков следует только после комплексной и целенаправленной деятельности органов государственной власти, общественных институтов, в том числе образовательных организаций. Меры воздействия должны претерпевать регулярную модернизацию ввиду высокой приспособляемости коррупции к государственно-правовым инструментам.

Относительно проблемы антикоррупционного образования отметим, что она заключается в упрощении восприятия проблемы коррупции. Так, многие усматривают в коррупции исключительно взяточничество, в то время как коррупция представляет собой широкий спектр противоправных действий. В частности, сюда следует отнести так называемые кумовство и попустительство, а также знаменитый «русский блат» и «телефонное право».

Решение данной проблемы на современном этапе осуществляется посредством внедрения в рамках образовательного процесса различных антикоррупционных программ. Также все чаще прослеживается организация и проведение специальных учебных курсов среди преподавателей и студентов по вопросам профилактики коррупции в системе образования [3].

Министерством образованием и науки Российской Федерации принято Распоряжение от 14 декабря 2021 года № 475-р «Об утверждении программы по антикоррупционному просвещению населения на 2021 – 2024 годы». Программа по антикоррупционному просвещению населения на 2021 – 2024 годы предусматривает 16 мероприятий, таких, как обеспечение проведения онлайн-конференций, открытых уроков и классных часов, форумов, конкурсов и олимпиад на антикоррупционную тематику, а также разработку методических рекомендаций по осуществлению антикоррупционного мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования [4].

Наряду с этим рекомендации Transparency International содержат аналогичное предписание относительно разработки методических рекомендаций для преподавателей.

Формирование подобного сложного по структуре и разнопланового антикоррупционного законодательства можно считать эффективной мерой, однако мероприятия по противодействию коррупции не должны ограничиваться исключительно разработкой и принятием правовых актов. К тому же разработка соответствующих учебных планов по антикоррупционному образованию и проведение специальных курсов для преподавателей и учебных дисциплин для студентов по этой тематике не сможет в полной мере изменить сложившуюся ситуацию с коррупцией в стенах образовательных организаций.

Хорошее знание законодательных основ антикоррупционной политики не является залогом формирования нетерпимого отношения к коррупции.

В этой связи целесообразно также привести статистические данные, предоставленные Генеральной прокуратурой Российской Федерации, относительно состояния преступности в России в 2020 году, которые непосредственно касаются коррупционных преступлений.

Так, количество взяточников по сравнению с 2019 годом выросло на 5%, а преступлений коррупционной направленности увеличилось с 28,3 тыс. до 29,4 тыс. Наиболее высокий процент взяточников среди субъектов Российской Федерации отмечен в Республике Башкортостан, Ставропольском крае и в городе Москве.

При этом с начала 2020 года коррупционеры нанесли стране ущерб в более чем 45,4 млн. руб. В числе лиц, представших перед судом по обвинению в коррупционных преступлениях, 2804 взяткодателя и адвоката, не являющихся должностными лицами, 1434 сотрудника правоохранительных органов, 682 военнослужащих, 457 должностных лиц органов местного самоуправления, 302 работника образования и науки, 201 работник органов здравоохранения [2].

Что касается данных Генеральной прокуратуры Российской Федерации за 2021 год, то количество коррупционных преступлений выросло еще на 16,5% по сравнению с предыдущим годом.

В 2021 году зарегистрировано 24,5 тыс. преступлений коррупционной направленности лишь за полгода, что является абсолютным максимумом за восемь лет.

Больше всего таких преступлений прокуроры выявили в Пермском и Ставропольском краях, а также в Санкт-Петербурге и Москве. Как утверждается в докладе Генеральной прокуратуры Российской Федерации, преподаватели наряду с полицейскими и сотрудниками уголовно-исполнительной чаще всего совершают деяния, связанные с мелким взяточничеством (получение взятки в размере до 10 тысяч рублей) [2].

При этом вызывает сомнение тот факт, что должностные лица правоохранительных органов совершали вышеуказанные действия по незнанию и невежеству. В данном случае высокую роль играет правосознание, сформированное у сотрудника правоохранительных органов в период его обучения, что свидетельствует о низком уровне антикоррупционного просвещения как на этапе получения образования, так и непосредственно в период трудовой деятельности.

В целом следует обозначить, что сама полемика относительно проблемы коррупции на современном этапе фактически не отличается от опыта противодействия коррупции в советском государстве. Как и в советский период, меры по борьбе с коррупционными проявлениями зачастую сводятся к определенным пиар-акциям и созданию ложной статистики раскрываемости таких преступлений, в то время как объективная и всесторонняя работа в данном направлении нивелируется низким уровнем правосознания среди правоохранительных органов. Именно поэтому в магистерской диссертации и делается акцент на комплексность подхода в борьбе с этим социально-негативным явлением [4].

Третья проблема отражает психологические аспекты коррупционного поведения личности. При этом такое нетерпимое отношение не может выступать навыком или умением, сформированным в процессе обучения, а предполагает под собой систему смыслов и ориентаций, сложившихся в психологическом восприятии человеком окружающего мира ввиду комплексного воздействия государства и гражданского общества на мировоззренческий аспект [6].

Кроме того, подчеркнем, что меры законодательного регулирования, насколько бы они ни были прогрессивны, не способны изменить ситуацию с коррупцией без комплексного подхода к данному вопросу.

Так, например, Д. А. Повный утверждает, что наиболее коррумпированной системой общественных отношений до сих пор является сфера образования. Высокий уровень коррупции в системе образования обусловлен закрытым характером деятельности образовательных организаций, недостаточным и малоэффективным ведомственным и государственным контролем, отсутствием комплексного подхода к предотвращению коррупционных рисков, а также общей заинтересованностью субъектов во вступлении в коррупционные взаимоотношения.

При этом автором отмечается, что росту коррупции в системе образования способствуют следующие признаки:

– отсутствие единообразного подхода в законодательном регулировании правоотношений в сфере образования;

– понижение качества образовательных услуг;

– понижение уровня правового сознания среди обучающихся и как следствие рост правового нигилизма [6].

Также разделяем мнение Н. П. Бухариной, которая понимает коррупцию в образовательных организациях как общественно опасное социально-правовое явление, возникающее в образовательных организациях, предполагающее непосредственное или опосредованное использование должностными лицами своего положения в личных или групповых интересах для извлечения выгод, преимуществ материального и нематериального характера.

Согласно С. Г. Александровой, данный термин также имеет узкую направленность, поскольку в качестве субъекта коррупции предполагает исключительно должностное лицо, в то время как действующее законодательство, к примеру, относит к субъекту коррупционного преступления и взяткодателя, то есть лицо, которое может не обладать какими-либо государственно-властными полномочиями.

Таким образом, из анализа вышеуказанных определений можно сделать вывод, что феномен коррупции заключается в:

– противоправной направленности действий субъектов;

– использовании статуса должностного лица;

– психоэмоциональной мотивации, выраженной в материальной или нематериальной выгоде для себя или третьих лиц.

При этом исследование коррупции исключительно с позиции юридической науки представляется неполным и влечет за собой значительный пробел в понимании данного социально-негативного явления в целом.

Взяточничество в сфере образования представляет собой серьезное нарушение социальных норм и формирует устоявшуюся позицию в обществе, в соответствии с которой поступление в ВУЗ и успешное обучение в нем возможно только лишь при предоставлении незаконного вознаграждения руководства образовательной организации.

Неоинституциональная экономическая теория издержек рассматривает коррупцию в системе образования с точки зрения такого явления, которое отклоняется от устоявшейся нормы жизни [6].

Исходя из комплексного изучения коррупции, можем сделать вывод, что последняя выступает своеобразным экономико-правовым явлением, поскольку цель коррупционера – извлечение незаконного дохода посредством вступления в противоправные, наказуемые отношения.

Применительно к системе образования коррупция на современном этапе сталкивается с высоким уровнем коррумпированности преподавателей посредством использования властных и распорядительных полномочий для личного обогащения.

Можем предположить, что коррупция в образовательной сфере приобрела высокие масштабы ввиду институализации коррупции в данной среде, ослабления государственного контроля и замены идеологемы общих интересов интересами частными.

В частности, касательно институциональной коррупции следует отметить, что она предполагает длительный эффект в результате укоренившихся в системе образования коррупционных традиций, которые подстраиваются под стремительно развивающуюся систему образования, а также меры законодательного регулирования. Следовательно, институциональной коррупции не страшны какие-либо законодательные запреты, поскольку ввиду ее широкой распространенности она пронизывает каждый элемент системы образования, вовлекая в свои ряды практически каждого субъекта образовательной деятельности.

Рассматривая теорию рационального выбора, следует отметить, что взяткодатели в данном случае руководствуются рациональными взглядами, с учетом всех издержек и последующей выгоды. Так при осуществлении коррупционных действий в образовательной сфере взяткодатели ставят свою выгоду выше возможных издержек, а также риска наступления ответственности за про-

тивоправное деяние. Например, получение высшего образования в элитном ВУЗе достаточно престижно и способствует дальнейшему успешному трудоустройству, в связи с чем абитуриенту выгодна дача взятки при поступлении [5].

В связи с этим следует логический вывод, что коррупция в системе образования представляет собой явление, которое искажает главные цели всего образовательного процесса, а также выступает институтом с многолетними коррупционными традициями, пронизывающими каждый элемент такой системы.

В связи с этим считаем целесообразным акцентировать внимание на том, что одно из направлений Национального плана противодействия коррупции – «Образование и просвещение» – содержит ряд поручений о проведении различных обучающих и информационных мероприятий по вопросам противодействия коррупции, в том числе:

– ежегодного семинара-совещания по актуальным вопросам применения антикоррупционного законодательства для федеральных государственных органов и антикоррупционных органов субъектов Российской Федерации;

– всероссийского антикоррупционного форума финансово-экономических органов;

– всероссийского семинара для представителей СМИ по вопросам социальной антикоррупционной рекламы;

– научно-практической конференции «Противодействие коррупции в образовательных организациях и научных учреждениях»;

– международных и всероссийских студенческих мероприятий антикоррупционной направленности;

– информационно-разъяснительных и образовательных мероприятий для российских участников внешнеэкономической деятельности по вопросам минимизации рисков применения зарубежного антикоррупционного законодательства;

– учебно-методических семинаров для педагогических работников, реализующих программы дополнительного профессионального образования в области противодействия коррупции.

Также для настоящего исследования интерес представляют нормы Приказа Министерства науки и высшего образования России от 27 сентября 2021 года № 885 «Об утверждении Плана противодействия коррупции Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на 2021–2024 годы».

Кроме того, обратим внимание на позицию Стефана Р. Хайнемана, который утверждает, что система образования свободная от коррупции должна быть представлена такими элементами, как:

а) правдивое проведении аккредитации, с равным оцениванием учебных заведений согласно системе стандартов, открытых для общественной огласки;

б) гарантия доступности образования для всех граждан и непосредственная реализации данной гарантии;

в) соблюдение лицами, возглавляющими учебные заведения, профессиональных стандартов и кодексов этического поведения;

г) прозрачные и честные принципы выбора высшего образования; честное распределение учебных материалов;

д) честное получение образовательных услуг.

Следовательно, в отсутствие указанных элементов системы образования государство должно предпринимать решительные действия в борьбе с коррупцией. В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть опыт по противодействию коррупции в отдельных зарубежных странах.

Наряду с этим, регламентация антикоррупционных программ в образовательные стандарты способствует обеспечению системности преподавания большинства дисциплин и достижению обучающимися необходимых компетенций.

Орган государственной власти, реализующий компетенцию в сфере противодействия коррупции в Италии, установил отношения с учебными заведениями для реализации антикоррупци-

онных программ, профилактики коррупции среди преподавателей, а также совместной разработки моделей мероприятий, основанных на синтезе теоретического и практического опыта, направленных на искоренение коррупции в государстве в целом и системе образования непосредственно [5].

Далее отметим, что в большинстве государств в целях борьбы с потенциальными коррупционными проявлениями в рамках образовательных организаций разработана и утверждена система финансирования по формуле. Данная система направлена прежде всего на формирование финансовой автономности школ и предполагает выделение средств из расчета на обучение одного учащегося, с учетом всех необходимых в ходе образовательной деятельности затрат. При этом данные средства могут выделяться путем решения директора или совета школы. Подобная практика активно применяется в последние годы в ряде европейских государств, а также отдельных странах СНГ.

Подобный аудит проводится в электронном виде, что позволяет минимизировать затраты на его проведение. Кроме того, в целях проведения такого аудита и регулярного контроля должностных лиц образовательных организаций предусматривается учреждение в образовательной организации должности внутреннего аудитора, который не подотчетен руководителю такой организации и непосредственно взаимодействует с органом внешнего аудита.

Следует привести пример из доклада Организации экономического сотрудничества и развития, которая провела анализ «Реформы в сфере борьбы с коррупцией в странах Восточной Европы и Центральной Азии: достижения и проблемы, 2016–2019 гг.», и выделить государство Армения, которое внедрило рискориентированное планирование в четыре сферы, такие, как образование, здравоохранение, налогообложение и полицейская деятельность. Была проведена оценка коррупционных рисков и на основе ее результатов разработаны планы действий по борьбе с коррупцией.

С другой стороны, использование странами основанного на предварительном анализе текущей ситуации и оценке коррупционных рисков подхода к выстраиванию антикоррупционной политики все еще остается малораспространенным, а базой для ее разработки, как правило, становятся результаты исследований неправительственных организаций и иных заинтересованных сторон, объективность и показательность которых вызывает сомнения.

Мы же считаем целесообразным системный подход в решении данной проблемы. Учитывая изложенный опыт зарубежных государств в данной теме, считаем наиболее актуальным проведение в Российской Федерации реформы системы образования на примере Египта. Кроме того, для эффективного противодействия коррупции важным элементом является должное финансирование системы образования, которое может быть выражено в повышении зарплат работникам сферы образования (на примере Сингапура), а также установления ограниченной финансовой автономности образовательных организаций (на примере Великобритании, Канады и Австралии).

При этом подобные преференции со стороны государства могут быть сбалансированы установлением суровых мер ответственности, а также внедрением административно-надзорных процедур, таких, как регулярный аудит образовательных организаций.

При проектировании модели формирования антикоррупционного мировоззрения интерес представляют научные взгляды А. М. Новикова, который рассматривает проектирование образовательной среды как последовательность стадий и этапов его проведения, подчиненных логике практической деятельности, а также идеи Е. А. Шараповой о проблеме содержания процесса формирования антикоррупционной направленности личности студентов. В качестве основных этапов реализации модели учеными были выделены: познавательный (когнитивный), развивающий, рефлексивно-практический и мотивационно-ценностный.

Таким образом, формирование антикоррупционного мировоззрения в рамках высшего учебного заведения представляет собой комплексную работу, связанную с выработкой у субъектов образовательной среды высоких идеалов в процессе осуществления образовательной деятельности.

При проектировании соответствующих основ формирования антикоррупционного мировоззрения представляется важным разработать блок стандартов, направленных на становление взгля-

дов, отвечающих интересам общества и формирующих у субъектов неприязненное отношение к коррупционным проявлениям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронцова, И.П., Красноусов, С.Д., Терешкова, В.В., Хлонова, Н.В. Методика разработки коррупциогенной карты рабочего места руководителя образовательной организации / И. П. Воронцова, С. Д. Красноусов, В. В. Терешкова, Н. В. Хлонова. – Красноярск, 2015. – 148 с.
2. Глущенко, В.В. Коррупциология: системно-управленческий подход / В. В. Глущенко. – М., 2011. – 84 с.
3. Едкова, Т.А., Кичигин, Н.В., Ноздрачев, А.Ф. и др. Противодействие коррупции в федеральных органах исполнительной власти: научно-практическое пособие / Т. А. Едкова, Н. В. Кичигин, А. Ф. Ноздрачев. – М.: Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ, 2015. – 141 с.
4. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ; 30.12.2008 № 6-ФКЗ и № 8 – ФКЗ) / Справочная Правовая Система «Гарант». – Режим доступа: https://base.garant.ru/10103000/.
5. Марлухина, Е.О. Криминология: учебное пособие / Е. О. Марлухина. – М., 2018. – 370 с.
6. О Национальном плане противодействия коррупции на 2021–2024 годы [Электронный ресурс]: указ Президента: [утвержден 16 августа 2021 г.]. – М.: Собрание законодательства Российской Федерации, 2021. № 34 – ст. 6170 / Справочная Правовая Система «Гарант». – Режим доступа: https://base.garant.ru/402619978/.
7. Об утверждении программы по антикоррупционному просвещению населения на 2021–2024 годы [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки: [утвержден 14 декабря 2021 г.]. / Справочная Правовая Система «Консультант плюс». – Режим доступа: https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=407618#SX9d3FTsYbwSb56F.

В.В. Стеценко

АНТИКОРРУПЦИОННОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ КОРРУПЦИИ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье анализируются различные аспекты антикоррупционной проблематики. Выдвигается мысль о целесообразности развития антикоррупционного просвещения в рамках системы образования и воспитания. Автор выделяет перспективные, с его точки зрения, направления просветительской деятельности, применимые в профилактике коррупционных проявлений. Автор высказывает тезис о важности ценностно-смыслового, мировоззренческого базиса противодействия коррупции.

Ключевые слова: молодёжь, молодёжная политика, образовательная политика, система образования, система воспитания, профилактика коррупции, антикоррупционное образование, антикоррупционное просвещение.

V.V. Stetsenko

ANTI-CORRUPTION EDUCATION AS A CURRENT DIRECTION OF CORRUPTION PREVENTION IN THE YOUTH ENVIRONMENT

Abstract. The article analyzes various aspects of anti-corruption issues. An idea is put forward about the expediency of developing anti-corruption education within the framework of the education and

upbringing system. The author identifies promising areas of educational activity from his point of view, applicable in the prevention of corruption. The author expresses the thesis about the importance of the value-semantic, ideological basis for combating corruption.

Key words: youth, youth policy, educational policy, education system, education system, corruption prevention, anti-corruption education, anti-corruption education.

Антикоррупционная проблематика сохраняет свою актуальность в условиях глобального геополитического вызова, с которым столкнулась Россия, ввиду того что коррупция может оказывать разрушительное воздействие на критически важные сферы жизни государства и социума. Коррупционные проявления затрудняют общественную и государственную деятельность, дестабилизируют социальные и политические институты, снижают уровень доверия к власти, отрицательно воздействуют на мораль и нравственность общества.

В современных реалиях получает распространение мнение о том, что антикоррупционные мероприятия должны сопровождаться профилактическими и воспитательными мерами, направленными на ликвидацию факторов, формирующих коррупцию. Система мер должна иметь комплексный характер и воздействовать на весь социум. Однако особую значимость в рамках профилактики коррупции играет работа с молодёжью ввиду того, что данный социальный слой часто имеет такие черты, как склонность к протестным проявлениям, низкий уровень ответственности, неразвитость правового сознания. Молодёжь часто оказывается склонна к отрицанию устоявшихся ценностей, подвержена атомизации и разрыву социальных связей. Наряду с этим, молодёжь является наиболее активным социально-демографическим слоем населения.

Рассматривая антикоррупционное просвещение молодёжи, остановимся на законодательных актах, регламентирующих данную деятельность.

Федеральный закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» (с дополнениями и изменениями) относит принятие мер, направленных на формирование в обществе негативного отношения к коррупционному поведению, к основным направлениям деятельности государственных органов по повышению эффективности противодействия коррупции [10].

Указ Президента РФ от 16 августа 2021 г. № 478 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2021–2024 годы» содержит раздел «Повышение эффективности образовательных и иных мероприятий, направленных на антикоррупционное просвещение и популяризацию в обществе антикоррупционных стандартов», в рамках которого предполагается осуществление научных междисциплинарных исследований по актуальным вопросам противодействия коррупции, реализация комплекса информационно-просветительских мероприятий антикоррупционной направленности, разработка антикоррупционного стандарта и способствующих его реализации научно-методических и информационных материалов [9].

Согласно письму Министерства образования и науки РФ № 06-1130 от 7 сент. 2017 г. «По организации антикоррупционного просвещения в образовательных организациях», общеобразовательная учебная дисциплина «Право» содержательно наполняется темами и дидактическими единицами, направленными на освоение базовых принципов политики государства в области противодействия коррупции [6].

Законом «О противодействии коррупции в Ростовской области» в качестве приоритетных направлений деятельности выделяются развитие правовой и гражданской культуры населения, антикоррупционная пропаганда, информационно-просветительская работа с гражданами [5].

Таким образом, можно отметить, что российское законодательство в достаточной мере содержит положения о деятельности в сфере антикоррупционного воспитания и просвещения, которые, однако, требуют конкретизации и детализации, а также проработки механизмов их реализации на практике. Полагаем, что наряду с законодательным закреплением антикоррупционной профилактики ценностно-смысловое наполнение данного процесса должно быть актуализировано в образовательной, воспитательной, научной деятельности.

Антикоррупционная проблематика нашла отражение в исследовательской деятельности российских учёных, в сфере научных интересов которых – правовая культура и правосознание молодёжи, антикоррупционное мировоззрение, а также духовно-нравственное развитие молодых людей в контексте антикоррупционного просвещения.

По мнению Л.В. Якушевой, антикоррупционные идеи, взгляды, представления, транслируемые через систему образования и воспитания, призваны преобразовать мировоззрение молодёжи в сторону негативного отношения к коррупционным проявлениям. Исследователь отмечает, что выработка неприятия коррупции в молодёжной среде должна сопровождаться мотивацией к усвоению нравственно-правовых образцов антикоррупционного поведения, реализуемых в рамках системно-деятельностного подхода. Наряду с этим, важное место в антикоррупционном воспитании имеет активная жизненная позиция, нравственный пример педагога, обладающего высокими духовно-нравственными ценностями, гражданственностью, конструктивным жизненным опытом [11].

А.В. Морозов обращается к проблеме антикоррупционного воспитания молодёжи на основе формирования ориентационно-ценностной картины мира. Важным показателем эффективности подобной деятельности автор выделяет формирование нетерпимости к любым проявлениям коррупции, а также зрелую гражданскую позицию подрастающего поколения. По мнению учёного, антикоррупционные просветительские технологии подлежат активному использованию в рамках воспитательной и образовательной работы с молодыми людьми. Как отмечает А.В. Морозов, в качестве приоритетного направления антикоррупционного просвещения выступает разработка и реализация инициатив, направленных на развитие внутренней культуры личности и укрепление морально-этических основ деятельности молодежи. Учёный подчёркивает, что систематическая просветительская деятельность обеспечит антикоррупционный «иммунитет» различных социальных слоёв, а также усилит антикоррупционное правосознание. По мнению А.В. Морозова, современные СМИ способны оказывать воздействие на правовую культуру молодёжи как фундамент для стойкого антикоррупционного мировоззрения [4].

Е. О. Руева, А. Ю. Глезденёва относят коррупцию к так называемым социальным аномалиям, которые провоцируют деформацию этических, нравственных, правовых представлений. Авторы указывают на сложность минимизации коррупции в рамках ограниченного правового и законотворческого инструментария. Ключевым фактором является влияние на личностную структуру, представления о морали и этике, а также мировоззренческий ландшафт индивида в контексте формирования нетерпимости к коррупционным проявлениям. Целесообразно преобразование ценностно-идеологического базиса, а также широкое распространение категорий, представленных духовностью, нравственностью, этичностью, позитивными знаниями, гражданственностью. В качестве приоритетной группы населения, на которую должно быть в первую очередь ориентировано антикоррупционное просвещение, исследователи выделяют молодёжь. Е. О. Руева, А. Ю. Глезденёва указывают на востребованность осознанного развития антикоррупционных установок в мировоззрении молодёжи с помощью примеров положительного законопослушного поведения в различных ситуациях, демонстрирующего качества честности, порядочности и добросовестности. Авторы обращают внимание на деструктивную роль некоторых информационных ресурсов, проявляющуюся в пропаганде противоправной деятельности, а также в распространении дезинформации о неэффективной работе государственных органов в сфере борьбы с коррупцией. Исследователи отмечают роль семьи в рамках формирования правовой культуры, которая выступает фундаментом для антикоррупционных установок [8].

А. И. Попова, С. В. Посадскова анализируют категорию антикоррупционное воспитание, основными аспектами которого выступают антикоррупционное мировоззрение, а также различные навыки и знания в сфере борьбы с коррупцией. По мнению авторов, антикоррупционное воспитание можно охарактеризовать следующими задачами: создание негативного образа коррупции, обобщение представлений о коррупции и способах противодействия этому явлению, развитие политико-правовых компетенций антикоррупционной направленности, формирование у молодёжи представлений об антикоррупционных ценностях, демонстрация результатов антикоррупционной

деятельности. Наряду с этим, А. И. Попова и С. В. Посадскова выделяют принципы антикоррупционного воспитания в России, которое характеризуется превентивностью, комплексностью, индивидуальным подходом, единством и партнёрством, а также направленностью на саморазвитие. Авторы обращают внимание на необходимость выработки отторжения к коррупционным проявлениям на базе структур личности, таких, как антикоррупционная мотивация, антикоррупционная этика, антикоррупционные стереотипы поведения [7].

Исследователи А.В. Понеделков и Р.А. Авалян наблюдают причины наличия коррупционной составляющей у российской молодежи в политическом нигилизме, недостатке правовых сознания и культуры, дефиците морально-нравственных ценностей, отсутствии доверия к институтам политической власти. В качестве одной из первостепенных задач системы образования учёные выделяют работу по нравственному и правовому просвещению молодых людей, для которых коррупционные проявления должны быть неприемлемы. Осознанное отрицание коррупции должно быть сформировано на уровне личности, укрепляясь религиозными, моральными, нравственными ограничениями. Антикоррупционные стандарты, которыми должны руководствоваться российские чиновники и управленцы, должны быть представлены морально-нравственными и правовыми ценностями, которые в последние десятилетия были замещены материальными благами. А.В. Понеделков и Р.А. Авалян указывают на необходимость совместного идеологического и морально-нравственного воздействия государства и социума на российскую молодёжь в рамках формирования нетерпимости к коррупции [1].

По мнению Н.Ю. Волосовой, информационная среда представляет интерес в контексте противодействия коррупции. С точки зрения исследователя, информационная антикоррупционная среда представлена антикоррупционным образованием, просвещением, пропагандой и информированностью различных групп населения. Информационная антикоррупционная среда должна активизировать участие молодых людей, сформировать у них нетерпимое отношение к коррупционным проявлениям, выработать твердую гражданскую позицию. Именно студенчество может повлиять на развитие информационной антикоррупционной среды, поскольку является не только самым мобильным элементом общества, но и самым информированным, способным добывать и использовать информацию, обмениваться ей, доносить ее до иных участников коммуникационного процесса. Использование данного потенциала значительно расширит информационные возможности антикоррупционных программ и планов, а у молодежи и студенчества воспитает чувство ответственности перед обществом, своей сопричастности к проводимым государством антикоррупционным мероприятиям, будет способствовать выработке антикоррупционных стандартов поведения [2].

Анализ авторских позиций по вопросам антикоррупционного просвещения и воспитания свидетельствует об актуальности и многоаспектности данной проблематики, а также востребованности комплексных гуманитарных исследований в рассматриваемой сфере.

Полагаем, что антикоррупционная профилактика должна быть представлена как формальными, так и неформальными методами работы, комплексно используемыми в целях формирования ценностных ориентиров и развития у молодых людей неприятия коррупционных проявлений. Формальные аспекты антикоррупционного образования проявляются в базовых дисциплинах (правоведение, история, политология, этика) через формирование таких концептов, как «общественное благо» и «социальная справедливость».

Неформальные методы противодействия коррупции представлены системой просветительских инициатив, в центре которых правосознание и правовая культура молодых людей, борьба с правовым нигилизмом, формирование неприятия коррупционных проявлений. Данные мероприятия ориентированы на повышение эффективности правового воспитания и обучения в учреждениях образования с помощью адаптации инновационных практик профилактики коррупции.

Одним из продуктивных направлений просветительской деятельности в рамках интеграции государственной культурной, молодёжной и образовательной политики является антикоррупционное просвещение молодёжи в условиях функционирования высшей школы современной России.

Просветительские мероприятия для студентов, реализуемые в ТИ имени А.П. Чехова, могут рассматриваться в качестве примера формирования гражданских качеств, основанных на неприятии коррупции.

Полагаем, что определённый интерес в рамках работы с предпосылками коррупции может представлять концепция культурного просветительства, которая, как нам представляется, поможет провести профилактику коррупции на уровне ценностей, идей и смыслов. Полагаем, что во многом именно недостаток ценностных ориентиров, морально-нравственных качеств создаёт почву для коррупционных проявлений. Восполнить дефицит подобных личностных и гражданских качеств поможет обеспечить культурное просветительство.

В нашем представлении культурное просветительство является неформальной образовательной деятельностью, направленной на комплексное и системное формирование культуры и мировоззрения человека, а также создание системы ценностей и смыслов [3].

В культурном просветительстве могут участвовать различные социальные акторы, при этом очевидна ведущая роль государства. Большое влияние на просветительскую деятельность оказывают происходящие социально-политические процессы. Наиболее подходящей сферой для просветительской деятельности в антикоррупционном измерении представляется система образования ввиду того, что именно на данном этапе формируется профессиональная и этическая культура будущих специалистов, а также институционализируются общегосударственные поведенческие нормы.

Считаем целесообразным выделить направления деятельности, перспективные для противодействия коррупционным проявлениям среди молодёжи:

– разработка комплекса мер молодёжной политики, направленных на противодействие коррупции в долгосрочной перспективе;

– активизация гражданского участия в контексте воспитательного воздействия на молодёжь;

– взаимодействие с институтами гражданского общества в ходе профилактики коррупционных проявлений;

– борьба с правовым нигилизмом среди молодёжи;

– преобразование воспитательных практик с учётом специфики современной молодёжи;

– формирование квалифицированных кадров, занимающихся противодействием коррупционным проявлениям среди молодых людей;

– разработка виртуального пространства для обсуждения антикоррупционной проблематики, а также информационных антикоррупционных ресурсов.

Итак, полагаем, что эффективность антикоррупционной профилактики среди молодёжи во многом будет определяться тем, будут ли выстроены соответствующие ценностно-смысловые барьеры на базе комплексной просветительской деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авалян, Р.А. Противодействие коррупции в молодежной среде как фактор обеспечения национальной безопасности Российской Федерации / Р.А. Авалян, А.В. Понеделков // Противодействие коррупции на государственном и муниципальном уровне в современной России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ростов-на-Дону, 2020. – С. 31–37.
2. Волосова, Н.Ю. Молодежные программы противодействия коррупции и создание информационной антикоррупционной среды: некоторые размышления и опыт // Педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 371–379.
3. Голобородько, А.Ю. Актуальные направления государственной культурной политики в контексте укрепления культурного суверенитета современной России / А.Ю. Голобородько, А.В. Понеделков, В.В. Стеценко. – Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – 149 с.
4. Морозов, А.В. Просвещение подрастающего поколения в свете антикоррупционных взглядов и убеждений // Актуальные проблемы обеспечения экономической безопасности в сфере противодействия коррупции на современном этапе развития АПК. – Казань, 2021. – С.181–187.
5. Областной закон «О противодействии коррупции в Ростовской области» от 12 мая 2009 № 218-З (действующая редакция с изменениями) [Электронный ресурс]. URL: https://www.donland.ru/documents/2463/ (дата обращения: 25.03.2023).

6. Письмо Министерства образования и науки РФ № 06-1130 от 7 сент. 2017 г. «По организации антикоррупционного просвещения в образовательных организациях».
7. Попова, А.И. Антикоррупционное воспитание / А.И. Попова, С.В. Посадскова // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2021. – С.109–116.
8. Руева, Е.О. Формирование антикоррупционного сознания молодежи в современных условиях / Е.О. Руева, А.Ю. Глезденёва // Экономика. Право. Общество. – 2018. – № 4 (16). – С.76–80.
9. Указ Президента РФ от 16 августа 2021 года №478 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2021-2024 годы [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402519978/ (дата обращения: 25.03.2023).
10. Федеральный закон "О противодействии коррупции" от 25.12.2008 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/ (дата обращения: 25.03.2023).
11. Якушева, Л.В. Антикоррупционное просвещение обучающихся профессиональных образовательных организаций на примере дисциплины "право" // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – С.58–62.

В. А. Тимофеенко

ФИЛОСОФСКО–ПОЛИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В настоящей статье выделяется и рассматривается проблема выявления и минимизации коррупционных рисков в системе высшего образования, а также основания и предпосылки, связанные с их возникновением и предотвращением.

Ключевые слова: высшее образование, обучающийся, образовательный процесс, государственная политика, противодействие коррупции, нормативно-правовой источник.

V.A. Timofeenko

PHILOSOPHICAL - POLITICAL ANALYSIS OF IMPROVEMENT OF ANTI-CORRUPTION ACTIVITIES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. This article highlights and discusses the problem of identifying and minimizing corruption risks in the higher education system, as well as the grounds and prerequisites associated with their occurrence and prevention.

Key words: higher education, student, educational process, public policy, anti-corruption, legal source.

Определение уровня распространенности и должной оценки коррупционных рисков в системе высшего образования, равно как и выявление причин и условий, а также мотивов формирования коррупционных отношений, позволяет устранять пробелы в законодательстве, регулирующем вопросы противодействия коррупции, сложности, связанные с реализацией таких законодательных предписаний, а также предпринимать меры, направленные на предотвращение недостатков деятельности высших учебных заведений в организационном, ресурсном и идеологическом аспектах.

По результатам изучения научной литературы, а также нормативных источников следует сделать вывод, что в настоящее время сформирован достаточно широкий перечень определений термина «коррупционный риск». Вместе с тем отдельные авторы излагают указанную дефиницию в различных смыслах, в связи с чем усложняется подход к унифицированному изучению данного

института общественных отношений, а также к применению соответствующих методов по выявлению и минимизации таких рисков.

Принимая во внимание содержание изложенных дефиниций, необходимо сделать вывод, что все они имеют единую характерную черту, характеризующую коррупционные риски, предполагая при этом наличие благоприятных условий и обстоятельств, способствующих вступлению в коррупционные отношения.

С учетом указанного можно предложить следующее определение понятия «коррупционные риски в системе образования»: это совокупность объективных и субъективных факторов, побуждающих и открывающих возможность для участников образовательной деятельности вступить в коррупционные отношения.

Существует ряд системных факторов, определяющих коррупциогенность отношений между участниками образовательной деятельности, в частности среди них такие:

– применение субъективных методов оценки уровня знаний, умений и навыков, а также научных достижений при осуществлении различных видов контроля в образовательном процессе;

– иерархичность и системность коррупции;

– вовлеченность значительного числа лиц в коррупционные связи, в том числе несовершеннолетних [3].

Учитывая обозначенные факторы, представляется целесообразным привести классификацию коррупционных рисков, в целях разработки и регламентации системы противодействия коррупции в высшей школе, а также непосредственно минимизации коррупционных рисков.

Наиболее предпочтительной классификацией коррупционных рисков в высшей школе является классификация, приведенная С. Д. Красноуховым, которая подразделяет соответствующие риски на шесть взаимосвязанных между собой групп.

К первой группе рисков относится организация движения потребителей образовательных услуг, в том числе:

– прием в образовательные организации;

– отчисление из образовательных организаций в соответствии с основаниями, предусмотренными законодательством Российской Федерации в анализируемой сфере;

– восстановление отчисленных ранее обучающихся из образовательной организации;

– перевод обучающихся внутри образовательной организации (с контрактной формы обучения на бюджетную и др.) и между образовательными организациями.

Ко второй группе автор относит оценку теоретических знаний и приобретаемых, обучающимся профессиональных компетенций по итогам изучения образовательных программ высшего образования:

– проведение различных видов контроля знаний;

– процесс написания и сдачи лабораторных, курсовых работ, а также защита выпускных квалификационных работ;

– прохождение производственной, преддипломной практик и защита отчета по практике. По этому основанию формирующийся коррупционный риск приобретает межведомственный характер, поскольку к процессу оценки знаний и навыков студента на данном этапе подключается организация базы практики.

Третью группу коррупционных рисков составляет система распределения поощрений за достижения и социального обеспечения обучающихся:

– порядок и система распределения путевок в оздоровительные комплексы;

– предоставление повышенных стипендий;

– награждение обучающихся почетными грамотами, а также премирование за достижения в общественной, спортивной, научной, культурной деятельности.

Четвертая группа рисков, предполагающая особенности выполнения трудовой функции профессорско-преподавательским составом высшего учебного заведения:

– распределение учебно-педагогической нагрузки;

– прием работников в образовательную организацию;

– выполнение близкими родственниками в рамках высшего учебного заведения управленческих функций.

Пятая группа рисков коррупционного характера заключается в определении оценки качества предоставляемых услуг в сфере образования, среди них, в частности, такие:

– рейтинг эффективности образовательных организаций;

– реструктуризация сети образовательных организаций и распределение образовательных услуг между структурными подразделениями организации;

– процедура лицензирования и государственной аккредитации образовательных организаций.

Шестая группа связана с формированием и получением дополнительных источников финансирования деятельности ВУЗов:

– покупка учебного оборудования, необходимого для проведения научных исследований;

– предоставление платных консультационных услуг для населения, посредством практики студентов;

– привлечение средств третьих лиц для внедрения инновационных проектов.

Помимо изложенного весомую роль в вопросе минимизации коррупционных рисков в образовательных организациях высшего образования занимает процесс оценки коррупционных рисков.

Так, в Рекомендации закреплено и понятие «оценки коррупционных рисков», под которыми понимается общий процесс идентификации, анализа и ранжирования коррупционных рисков [5].

При этом существуют конкретные методы оценки коррупционных рисков, учет и применение которых позволит наиболее эффективно подойти к вопросу минимизации анализируемых рисков в рамках высшей школы.

В целом среди методов оценки коррупционных рисков выделяют два основных.

1. Статистический метод, предполагающий, что сведения о тех или иных действиях, которые имеют коррупционную направленность, целесообразно и можно получить посредством статистических данных в связи с рассмотрением сообщений в СМИ о коррупционных правонарушениях, из материалов, представленных правоохранительными органами о случаях коррупции в различных сферах деятельности.

Проведение анализа обращений, жалоб и иных уведомлений, содержащих информацию о возможном или случившемся коррупционном правонарушении, определение мотивов коррупционного поведения лица, а также способов совершения таких действий, позволят получить данные, которые в дальнейшем могут быть учтены при организации антикоррупционной работы, направленной на минимизацию рисков коррупционного характера, в том числе в высших учебных заведениях.

2. Метод экспертных оценок – обобщение мнений специалистов-экспертов в данной области о величине вероятности риска. На основании указанного метода реализуется процедура опроса компетентных лиц, проводится анализ их мнений и суждений в силу их профессиональных знаний и умений. Данный опрос позволяет в короткие сроки получить достоверную информацию [4].

Отметим, что целью оценки коррупционных рисков является определение конкретных бизнес-процессов и деловых операций в деятельности образовательной организации, в процессе осуществления которых существует повышенный риск возникновения коррупционных проявлений со стороны работников данной организации, а также последующий учет таких бизнес-процессов и операций в целях минимизации рисков в дальнейшем.

В целях оценки и минимизации коррупционных рисков в высшем учебном заведении представляется необходимым проанализировать все бизнес-процессы, которые осуществляются или могут осуществляться в образовательной организации. В связи с этим существует ряд последовательных этапов такой оценки.

В результате безусловным последствием деятельности любого участника образовательного процесса становится ответственность. Приобщение всех работников вуза к такого рода новым методологическим посылкам, не иерархического типа, развивает самоуправляющееся вузовское со-

общество, ориентирует его на плодотворное сотрудничество, устранение коррупционных рисков [4].

Так, например, Д. А. Повный утверждает, что высокий уровень коррупции в системе образования обусловлен закрытым характером деятельности образовательных организаций, недостаточным и малоэффективным ведомственным и государственным контролем, отсутствием комплексного подхода к предотвращению коррупционных рисков, а также общей заинтересованностью субъектов во вступлении в коррупционные взаимоотношения.

Также мы рассмотрели теоретико-правовые взгляды А. Ф. Ноздрачева, С. Г. Александрова, Е. О. Марлухиной, которые подробно изучали юридическую сторону коррупции.

Таким образом, из анализа трудов вышеуказанных авторов можно сделать вывод, что феномен коррупции заключается в: противоправной направленности действий субъектов; использовании статуса должностного лица; психоэмоциональной мотивации, выраженной в материальной или нематериальной выгоде для себя или третьих лиц.

Для нас же представляется корректным формирование системного подхода в решении данной проблемы. Учитывая изложенный в магистерской диссертации опыт зарубежных государств, считаем наиболее актуальным проведение в Российской Федерации комплексной реформы системы образования на примере Египта. Кроме того, для эффективного противодействия коррупции важным элементом является должное финансирование системы образования, которое может быть выражено в повышении зарплат работникам сферы образования (на примере Сингапура), а также установления ограниченной финансовой автономности образовательных организаций (на примере Великобритании, Канады и Австралии). При этом подобные преференции со стороны государства могут быть сбалансированы установлением суровых мер ответственности, а также внедрением административно-надзорных процедур, таких, как регулярный аудит образовательных организаций.

Наряду с этим укажем, что современная система образования обладает достаточной гибкостью и высокими темпами развития, следовательно, противодействие коррупции в системе образования также должно обладать концептуально новыми методами и средствами, включающими:

– разработку и внедрение программ, направленных на интеллектуальное развитие и просвещение обучающихся относительно вопросов антикоррупционной политики;

– создание дистанционных ресурсов взаимодействия обучающихся и педагогов;

– проектирование предметного содержания семинаров, конференций, курсов повышения квалификации для педагогов, молодых преподавателей, психологов, направленных на формирование антикоррупционного мировоззрения студентов и педагогов;

– участие студентов в волонтерских и иных движениях, направленных на работу с обществом относительно антикоррупционной политики;

– разработку антикоррупционных стандартов образовательной среды;

– мониторинг рисков проявления коррупционных правонарушений.

При этом одной из задач государства в существующих условиях является формирование антикоррупционного мировоззрения в учебных заведениях, представляющее собой комплексную работу, связанную с выработкой у субъектов образовательной среды высоких идеалов в процессе осуществления образовательной деятельности. При проектировании соответствующих основ формования антикоррупционного мировоззрения представляется важным разработать блок стандартов, направленных на становление взглядов, отвечающих интересам общества и формирующих у субъектов неприязненное отношение к коррупционным проявлениям.

Также, в этом контексте, важной является организация государственного контроля информационной повестки в социальных сетях и иных виртуальных ресурсах, поскольку именно данные средства коммуникации и взаимодействия в настоящее время преимущественно формируют мировоззрение и поведение молодого поколения.

На базе Таганрогского института имени А.П. Чехова нами было проведено исследование в форме анкетирования с применением информационно-коммуникационной системы «Интернет», а именно создание канала в мессенджере «Telegram». Такой формат проведения опроса является со-

временным решением и непосредственно выявляет отношение граждан к коррупции и проявлениям коррупции, а также действий по предотвращению коррупции в той или иной организации.

Кроме того, проанализировав проблему коррупционных рисков, мы пришли к выводу, что детальный анализ и оценка последних способствуют их должной минимизации. Посредством осуществления комплекса мероприятий, направленных на выявление особенностей осуществления того или иного коррупционного правонарушения в высшей школе, возможна эффективная и реальная антикоррупционная деятельность.

При этом указанные в работе особенности разработки проектов карт коррупционных рисков представляют собой один из наиболее эффективных способов по минимизации коррупционных рисков в образовательных организациях.

С этой целью нами был разработан пример карты коррупционных рисков в высшем учебном заведении. В данной карте были выявлены и проанализированы возможные коррупционные риски указанного ВУЗа, а также приведены наиболее действенные меры по их минимизации.

Таким образом, внедрение новых форм, методов, способов и технологий работы с обучающимися, а также постоянное их обновление выступают залогом эффективного противодействия коррупционным проявления в рамках образовательного процесса.

При этом особое внимание следует уделять формированию и развитию системы антикоррупционных стандартов образовательной среды студентов-юристов, поскольку именно обучающиеся юридических факультетов в дальнейшей профессиональной деятельности будут отстаивать идеалы законности, правопорядка и справедливости в обществе, которые были заложены в период получения ими образования.

Антикоррупционный методический просветительский комплекс является одним из первоочередных мероприятий, которое необходимо на базе любой образовательной организации высшего образования.

Таким образом, необходимым видится привести пример ВУЗа, в котором ведется антикоррупционная политика среди обучающихся. На факультете экономики и права Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)» (далее – Таганрогский институт имени А.П. Чехова) применяются информационно-пропагандистские и просветительские мероприятия, направленные на правовое просвещение общества и молодого поколения. А также в Таганрогском институте имени А.П. Чехова построена деятельность по формированию у работников и обучающихся нетерпимости к коррупционному поведению и снижению рисков возникновения коррупционных отношений в процессе образовательной деятельности. Таганрогский институт имени А.П. Чехова взаимодействует с представителями государственных органов, органов местного самоуправления, институтами гражданского общества и организациями. Ежегодно разрабатываются планы правового просвещения, включающие в себя программы правовых акций, деловых игр, тематических дней. Преподаватели факультета экономики и права систематически работают над проектами правового просвещения обучающихся образовательных организаций, организованными Управлением образования города Таганрога и Таганрогским институтом имени А.П. Чехова.

Преподаватели и магистранты направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», магистерская программа «Правоведение и правоохранительная деятельность» проводят с учащимися деловую игру «Государство», в ходе которой ребятам предлагается построить свое государство, в котором они хотели бы жить, и написать свою Конституцию. Отстаивать свой проект необходимо перед другими командами.

За время работы состоялись дискуссионная площадка «Молодежь бессильна против коррупции?!», учебный семинар-дискуссия «Противодействие коррупции: вопросы правового регулирования», кафедральные чтения «Понятие и признаки коррупции в зарубежном законодательстве», преподавателями факультета опубликован ряд статей по тематике НОЦ.

В перспективе работы факультета в сфере правового просвещения – активное взаимодействие юридических и педагогических кафедр по вопросам правового просвещения учащихся и обучающихся, создание учебно-методического материала, дающего возможность использовать право-

вые знания и обучать основам права не только обучающихся высших учебных заведений, но и учащихся образовательных организаций.

Таким образом, на базе Таганрогского института имени А.П. Чехова было проведено исследование в форме анкетирования с применением информационно-коммуникационной системы «Интернет», а именно создание канала в мессенджере «Telegram». Такой формат проведения опроса является современным решением и непосредственно выявляет отношение граждан к коррупции и проявлениям коррупции, знания о коррупции, а также знания о действиях по предотвращению коррупции в той или иной организации, о проводимой в ВУЗе антикоррупционной политике.

Хотелось бы обратить внимание на некоторые выводы, которые определило анкетирование среди студентов и преподавателей. Пятьдесят процентов опрашиваемых сталкивалось в своей жизни с фактами коррупции и определило себя как подверженных коррупционным рискам, между тем шестьдесят четыре процентов участников ответило, что в своей жизни им не приходилось давать взятку.

Восемьдесят шесть процентов участников определило, что подарок в виде коробки конфет и букета цветов не являются взяткой, соответственно, не стоит забывать, что на законодательном уровне предписано, что подарок более трех тысяч рублей для организаций образования является взяткой. Следует также отметить, что подарок – это передача какой-либо вещи безвозмездно, при этом так называемые «подарки» в системе образования зачастую преследуют цель – получение взамен каких-либо преференций со стороны педагога.

В качестве достоинства ВУЗа, на базе которого проходило исследование, необходимо выделить тот факт, что более пятидесяти процентов опрошенных знают об антикоррупционной программе и о работе по противодействию коррупции в ВУЗе, а также оценивают коррумпированность ВУЗа как низкую.

Особое внимание хотелось бы уделить проблеме коррупционных рисков, так как детальный анализ и оценка последних способствуют их должной минимизации. Посредством осуществления комплекса мероприятий, направленных на выявление особенностей осуществления того или иного коррупционного правонарушения в высшей школе, возможна эффективная и реальная антикоррупционная деятельность. При этом указанные в работе особенности разработки проектов карт коррупционных рисков представляют собой один из наиболее эффективных способов по минимизации коррупционных рисков в образовательных организациях.

Таким образом, внедрение новых форм, методов, способов и технологий работы с обучающимися, а также постоянное их обновление выступает залогом эффективного противодействия коррупционным проявлениям в рамках образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров, А.Ю. Проблемы минимизации коррупционных рисков в образовательных организациях высшего образования / А.Ю. Александров // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2016. – С. 11–15.
2. Бейсембаева, Н.А. Проблема коррумпированности в сфере образования и пути её решения в современной России / Н. А. Бейсембаева // Молодой ученый. – 2016. – № 9 (113). – С. 801–803.
3. Васильева, Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е. Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – № 4. – С. 76–82.
4. Гулина, Е.В. Проект карты антикоррупционных рисков как средство выявления, расследования и профилактики коррупционных преступлений в сфере высшего образования / Е. В. Гулина // Сибирское юридическое обозрение. – 2019. – Том 16. – № 2 – С. 223–227.
5. Метушевская, Т.И. Правовая политика в сфере противодействия коррупции в России в XVIII веке / Т. И. Метушевская // Историко-правовые проблемы: Новый ракурс. – 2019. – № 1. – С. 143–151.
6. Нравственное государство. От теории к проекту / Сулакшин С. С., Багдасарян В. Э., Вилисов М. В., Нетесова М. С., Пономарева Е. Г., Сазонова Е. С., Спиридонова В. И / под общ. ред. С. С. Сулакшина. – М., 2015. – 424 с.
7. Салюк, А.А., Матненко, М.А. Коррупция в сфере образования как социальное явление: проблемы и пути их решения / А. А. Салюк, М. А. Матненко // Актуальные проблемы права: материалы V Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди. – 2016. – С. 11–14.
8. Шурекова, К.А. Социально-правовая сущность коррупции. Признаки коррупции. Виды коррупции / К. А. Шурекова / Актуальные проблемы юриспруденции. – 2020. – С. 194–204.

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

А.А. Веселая

СИТУАЦИОННОЕ ЗАДАНИЕ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описан пример применения ситуационных заданий на занятии по дисциплине «Инвестиционный анализ», которые помогают студентам развивать практические навыки и готовиться к реальной жизни.

Ключевые слова. Ситуационное задание, решение реальных проблем.

A.A. Veselaya

SITUATIONAL TASK AS ONE OF THE MODERN METHODOLOGICAL RESOURCES FOR UPDATING THE CONTENT OF UNIVERSITY EDUCATION

Abstract. The article describes an example of the use of situational tasks in a class on the discipline «Investment Analysis», which help students develop practical skills and prepare for real life.

Key words: situational task, solving real problems.

Ситуационное задание является эффективным методическим ресурсом для обновления содержания вузовского образования. Оно позволяет студентам применять теоретические знания на практике, развивать умение анализировать сложные ситуации и находить оптимальные решения.

Применение ситуационных заданий в вузовском образовании имеет несколько целей [1]:

1. Развитие практических навыков и умений: ситуационные задания позволяют студентам отрабатывать практические навыки и умения. Например, решение задач на математических курсах, анализ кейсов в бизнес-курсах или отработка навыков общения с пациентами в медицинских курсах.

2. Развитие критического мышления: ситуационные задания заставляют студентов думать критически. Они вынуждают студентов рассматривать проблему с разных точек зрения, а также принимать во внимание все доступные факты и информацию.

3. Укрепление знаний: ситуационные задания позволяют студентам применять знания, полученные в процессе обучения, для решения реальных проблем.

4. Содействие формированию социально-этических норм: ситуационные задания позволяют студентам развивать социально-этические навыки. Например, при выполнении заданий, связанных с бизнесом, студенты учатся работать в команде, учитывать интересы других сторон и действовать в соответствии со значимыми социально-этическими нормами.

5. Подготовка к действительности: ситуационные задания помогают студентам подготовиться к реальному миру. Они учат студентов решать реальные проблемы и применять полученные знания и навыки в реальных условиях.

Ситуационные задания используются в таких областях образования, как экономика, менеджмент, медицина, право и другие. Они могут быть как теоретическими, так и практическими.

Рассмотрим пример применения ситуационных заданий на занятии по дисциплине «Инвестиционный анализ».

Тема занятия: «Правила инвестирования».

Тип занятия: урок комплексного применения знаний, умений и навыков.

Время проведения: 90 мин.

Цель занятия: сформировать представления о возможных рисках, возникающих у начинающих инвесторов.

Оборудование: распечатанные задания для каждой группы, ватман, цветные маркеры.

Технологическая карта занятия представлена в таблице 1 [2].

Таблица 1.

Ход и содержание занятия

№	Время (мин)	Элементы занятия и их содержание	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
1	5	Организационный момент	Приветствует студентов и проверяет их готовность к занятию	Приветствуют преподавателя, готовятся к занятию
2	5	Мотивация учебной деятельности студентов, сообщение темы и цели занятия	Сообщает тему занятия, его цели и мотивирует студентов	Внимательно слушают преподавателя
3	15	Осмысление содержания и последовательности применения практических действий	Объясняет ход занятия	Слушают, делятся на команды
4	50	Самостоятельное выполнение студентами задания под контролем и с помощью преподавателя	Координирует выполнение заданий	Выполняют задания
5	10	Обобщение и систематизация результатов работы	Слушает выступления студентов	Выступают с решением заданий
7	5	Подведение итогов	Подводит итоги занятия	Прощаются с преподавателем

Ход занятия:

• Организационный момент (5 мин.).

Преподаватель: Здравствуйте, ребята. Я очень рада вас видеть! Предлагаю начать нашу совместную работу с отметки отсутствующих и присутствующих.

Студенты здороваются с педагогом и оглашают отсутствующих.

• Мотивация учебной деятельности студентов, сообщение темы и цели занятия (5 мин.).

Преподаватель: Ребята, сегодняшнее занятие будет посвящено правилам инвестирования. Вы будете работать в команде. Хочу огласить вам правила, чтобы вы успешно справились с заданиями:

Уважай своего собеседника!

Умей выслушать мнение каждого!

Если ты с чем-то не согласен – предлагай что-то своё!

Поставьте общую цель и ищите совместно пути для её достижения!

Из предложенных вариантов, найдите тот, который будет устраивать каждого!

Выберите представителя группы, с помощью общего голосования.

Лидер команды озвучивает общепринятое решение и защищает его перед группой.

• Осмысление содержания и последовательности применения практических действий (15 мин.).

Преподаватель: Для того чтобы начать, вам нужно будет разделиться на 4 микрогруппы.

Студенты объединяются в микрогруппы по 7 человек.

Преподаватель: «Сейчас я даю вам задание, оно включает в себя 4 пункта: вы должны будете прочитать ситуационное задание, проанализировать его и ответить на поставленные вопросы, затем сделать вывод и оформить работу на ватмане. У вас есть 50 минут, чтобы его выполнить. Будьте внимательны, желаю всем удачи!»

• Самостоятельное выполнение студентами задания под контролем и с помощью преподавателя (50 мин.).

Задание для группы 1.

1. Вам дано ситуационное задание, прочитайте и проанализируйте его.

Семья Ивановых состоит из 4-х человек. Дочь Инна, студентка второго курса ВГУ. Учится на платной основе, стоимость обучения составляет 170 тыс. рублей в год. Мама Алеся находится в декретном отпуске, и ее ежемесячный доход составляет 16 тыс.руб. Папа работает адвокатом, и его ежемесячный доход составляет 70 тыс. рублей. Семья имела накопления в размере 150 тыс. рублей, они захотели приумножить свои сбережения и для этого купили акции компании ОАО «Гусь» по хорошей цене. Спустя некоторое время компания объявила себя банкротом и все вкладчики потеряли свои деньги. В результате Инна была вынужден прекратить обучение в ВУЗе, так как у родителей не хватало средств оплатить следующий год обучения своей дочери.

2. Вопросы для обсуждения в группе:

«Как вы оцените данную ситуацию и в чём, по вашему мнению, Ивановы допустили ошибку?»

«Могли ли они поступить иначе?»

Дайте советы родителям Инны.

3. Выводы оформите в виде ОДНОГО правила инвестирования.

4. Оформите результаты работы на ватмане.

Задание для группы 2.

1. Вам дано ситуационное задание, прочитайте и проанализируйте его.

Анна поделилась с подругой опытом своих родителей в сфере инвестирования, её подруга, студентка 3 курса Евгения, заинтересовалась данной темой и под влиянием рассказов подруги о достоинствах инвестирования решила заключить с банком депозитный договор. Но так как у неё не было личных средств, она сначала оформил кредит в этом же банке в размере 130 тыс. руб., под 23% годовых на срок 60 месяцев. Ежемесячный платеж по кредиту составил 6 тыс.руб. Евгения, оформила вклад в банке на сумму кредита в надежде, что прибыли от вложенных денег хватит на погашение кредита и останется ещё на личные нужды. Вклад «Поднимай» под 5% годовых без капитализации предполагал ежемесячную выплату процентов. Срок вклада – от 3 месяцев.

2. Выясните:

– К чему привели действия Евгении?

– Что она не учла?

– Какие советы вы могли бы дать Евгении?

3. Выводы оформите в виде ОДНОГО правила инвестирования.

4. Оформите результаты работы на ватмане.

Задание для группы 3.

1. Вам дано ситуационное задание, прочитайте и проанализируйте его.

Братья Абрамовы, получив в наследство от дедушки по 1 миллиону рублей, решили эти деньги инвестировать. Женя Абрамов всё наследство потратил на покупку облигаций федерального займа, а Иван Абрамов распорядился своими деньгами так: 70% на покупку ОФЗ, 15% – на покупку акций компании-энергоносителя, 10% на покупку акций нефтегазовой компании , а оставшиеся 5% он положил на депозит в банке. Спустя 10 лет братья решили поделиться друг с другом результатами своих сделок. Андрей заработал на своем наследстве 700 тыс.руб., а Михаил – 3 млн.100 тыс.руб.

2. Вопросы для обсуждения в группе:

«Почему Иван заработал больше, чем Женя?»

«Что бы вы посоветовали Жени и почему?»

«Какой вывод можно сделать, ознакомившись с данной ситуацией?»

3. Выводы оформите в виде ОДНОГО правила инвестирования, используя терминологию экономики.

4. Оформите результаты работы на ватмане.

Задание для группы 4.

1. Вам дано ситуационное задание, прочитайте и проанализируйте его.

Девушка по имени Лера живет, активно зарабатывая на фондовом рынке и всё свободное время проводя на сайтах брокерских компаний, в которых она открыла брокерские счета. Однажды, проверяя свои счета в брокерских компаниях, она обнаружил, что кто-то осуществляет финансовые действия с его вкладами, а он не имеет возможности управлять ими, кто-то делает это за нее, причем с её же компьютера.

2. Вопросы для обсуждения в группе:

«Какие ошибки допустила девушка по имени Лера?»

«Был ли у нее другой вариант поступить иначе?»

Дайте советы Лере.

3. Выводы оформите в виде ТРЕХ правил инвестирования.

4. Оформите результаты работы на ватмане.

Студенты внимательно читают задания, коллективно обсуждают, дают свои ответы, совместно принимают решение и готовятся к презентации результатов групповой работы, используя ватман.

Преподаватель наблюдает за работой студентов, при необходимости помогает им.

• Обобщение и систематизация результатов работы (10 мин.).

Преподаватель: «Ребята, время закончилось. Надеюсь, что каждая команда справилась с заданием. Команда, которая готова, может подойти к доске и продемонстрировать решение свого задания. Остальных порошу внимательно слушать».

Остальные команды внимательно слушают, анализируют, дополняют и задают вопросы.

Студенты участвуют в дискуссии.

Преподаватель координирует выступления студентов, контролирует время.

• Подведение итогов (5 мин.)

Преподаватель: «Наше занятие подходит к концу. Очень надеюсь, что вам было интересно. Расскажите, пожалуйста, что нового за сегодня вы узнали и было ли это занятие увлекательным?»

Студенты делятся своими впечатлениями.

Таким образом, ситуационные задания – это один из современных методических ресурсов обновления содержания образования, который помогает студентам развивать практические навыки и готовиться к реальной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева, Е.Г., Веселая, А.А. Особенности применения современных технологий в системе образования // Наука и образование: сохранение прошлого, создаём будущее сборник статей IX международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 115-117.
2. Трунова, А.В., Веселая, А.А. Дидактическая игра «По островкам знаний» // Мастер-класс. 2020. № 7. С. 41-45.

А.А. Веселая

НЕТРАДИЦИОННЫЙ УРОК «УВЛЕКАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ»

Аннотация. В данной статье представлена разработка нетрадиционного урока по менеджменту. Данный вид урока направлен на развитие навыков коммуникации и командной работы, на укрепление способностей к совместному принятию решений.

Ключевые слова: Нетрадиционный урок, менеджмент, стиль и этика управления.

A.A. Veselaya

NON-TRADITIONAL LESSON «FUN MANAGEMENTIN»

Abstract. This article presents the development of a non-traditional lesson on management. This type of lesson is aimed at developing communication and teamwork skills, at strengthening the ability to make joint decisions.

Key words: Non-traditional lesson, management, management style and ethics.

Ребята, сегодня у нас необычный урок, а именно урок-игра «Увлекательный менеджмент». Игра будет состоять из четырёх туров: блиц-опроса, ребусов, решения ситуационных задач и кроссворда [2]. Вам необходимо разделиться на две команды и придумать название. В каждой команде должен быть капитан, который будет озвучивать ответы. За каждый правильный ответ в блиц-опросе команда получает 1 балл, за решение ребуса – 2 балла, за каждую решённую задачу – 4 балла и за решение кроссворда – 5 баллов.

1 тур - «Блиц-опрос»

Первое впечатление о человеке формируется всего за тридцать секунд. А вот для разрушения неверного впечатления нужно минимум пять лет. Таким образом, менеджеру, конечно же, следует стремиться быть солидным. Вам необходимо ответить на следующие вопросы, свой ответ обоснуйте.

1. Что формирует положительный образ менеджера?
2. Назовите значимые качества для менеджера.
3. Чем отличается руководитель от лидера?
4. В чём заключается демократический стиль управления?
5. В чём заключается либеральный стиль управления?
6. В чём заключается авторитарный стиль управления?
7. Какой метод управления является самый эффективный?
8. Назовите главную цель любого предприятия.
9. Каким образом конфликт воздействует на деятельность организации?
10. Какие существуют способы разрешения конфликтов?

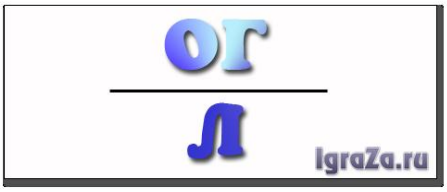
2 тур - «Ребус»

Далее вам нужно решить ребусы [1]. Прежде чем ответить, хорошо подумайте.

Ответ: деньги

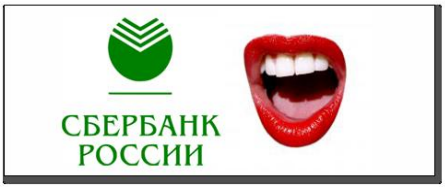
Ответ: товары

Ответ: экспорт



Ответ: налог

Ответ: заказ



Ответ: банкрот

Ответ: обмен

Все успешно справились с данным заданием.

3 тур - «Ситуация»

Далее вам будут выданы карточки, на которых описаны ситуации. Вам необходимо ответить на вопросы по заданной ситуации и сделать выводы.

Команда 1

Ситуация 1. Квалифицированные сотрудник Петров на вечерних курсах получил дополнительные профессиональные знания и хотел бы сейчас занять место на работе, соответствующее полученным знаниям. Он просит тебя поддержать его в этом.

- Какая потребность для Петрова актуальна в данной ситуации в рамках пирамиды Маслоу?
- Как вы поведёте себя, если в вашей компании нет вакансии?

Ситуация 2. Старшего менеджера, как хорошего специалиста, повысили в должности. Теперь он стал руководителем отдела, однако через некоторое время он перестал справляться со своими новыми обязанностями. Директор компании принял решение понизить его в должности. Владимир Иванович расценил это как личное оскорбление и написал заявление на увольнение.

- Как вы думаете, правильно ли поступил в данной ситуации Владимир Иванович?
- Что лучше было бы предпринять директору фирмы, чтобы избежать данной ситуации?

Команда 2

Ситуация 1. Приходит к Вам Сидоров, требующий повышения зарплаты. При этом он ссылается на то, что на другом предприятии может получать больше, поэтому он уволится, если заработная плата не будет повышена.

- Является ли поведение работника неправильным? Свой ответ обоснуйте.
- Какие действия вы предпримете в отношении Сидорова?

Ситуация 2. Бухгалтер фирмы «Золотой колос» Ольга Ивановна выполняет свою работу некачественно, игнорируя поручения директора фирмы. Из-за её халатности был невыполнен квартальный план. Также она была замечена во многих конфликтах внутри фирмы. Но своей работой в фирме она дорожит, так как это единственный источник дохода.

- Какие методы управления стоит приметить директору фирмы? Свой ответ обоснуйте.
- Какие действия нужно предпринять, чтобы побудить выполнять Ольгу Ивановну выполнять свою работу качественно?

Преподаватель: «Ребята, время закончилось. Уверена, что каждая команда успешно справилась с заданием. По очереди каждая команда озвучит своё решение, остальные внимательно слушают. Если есть дополнения, можно поднять руку и дополнить».

4 тур - «Кроссворд»

В заключительном туре вам необходимо решить кроссворд [3].

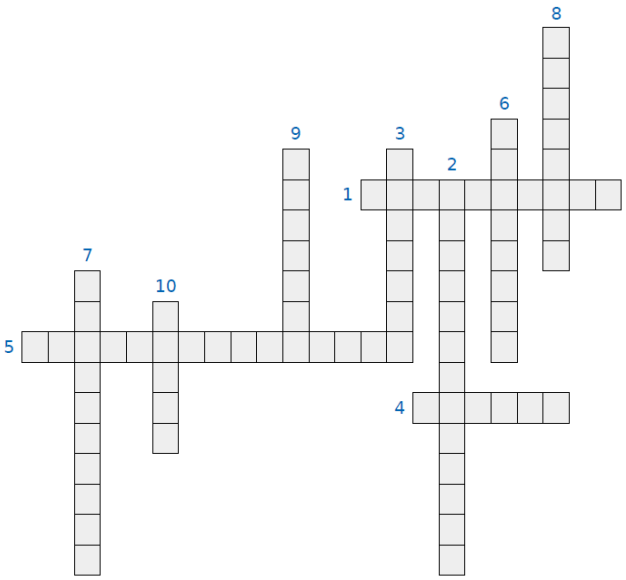


Рис. 1. Кроссворд для команды №1

По горизонтали:

1. Какой имидж характерен для взгляда со стороны?
4. Нормы и правила поведения людей в обществе.
5. Имидж, которому приписывается образ вождя, лидера.

По вертикали:

2. Вариант имиджа организации в целом.
3. Имидж, свойственный представлению человека о самом себе.
6. Какой имидж отражает то, к чему мы стремимся.
7. Стремление субъекта поступить правильно в рамках неких правил.
8. Позиция одного человека по отношению к другому, признание достоинств личности, его прав, убеждений.
9. Способность нравиться, притягательность, шарм.
10. Умение вести себя в обществе, создавать в глазах окружающих то, что называют своим неповторимым лицом.

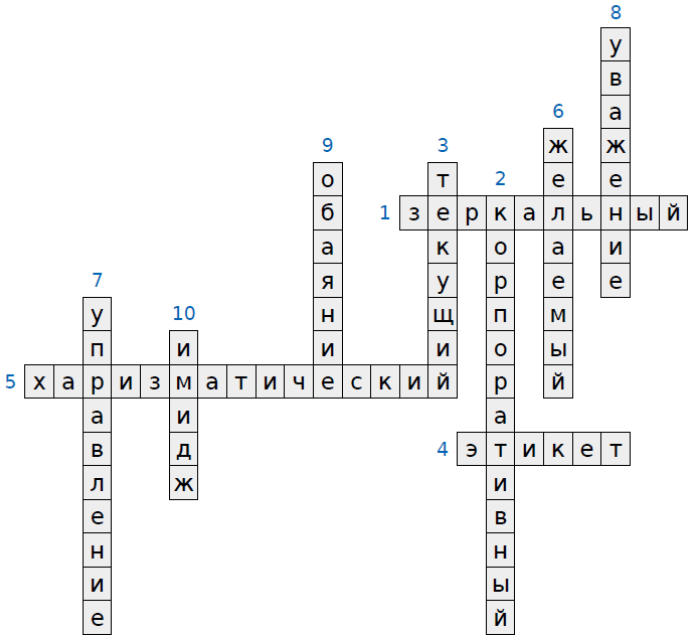


Рис. 2. Ответ на кроссворд команды №1

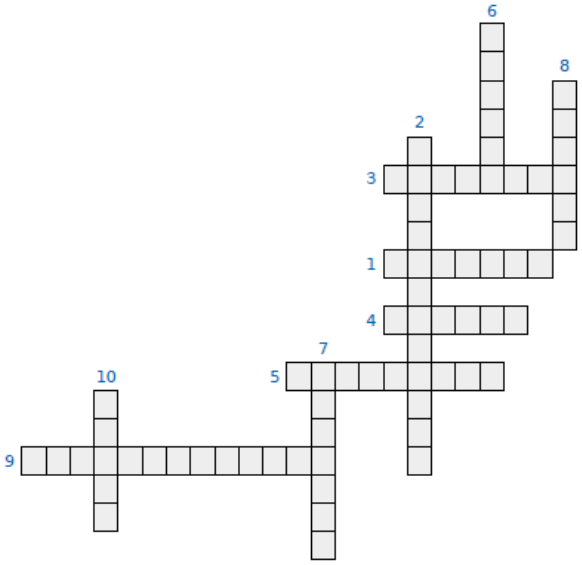


Рис. 3. Кроссворд для команды № 2

По горизонтали:

1. Анализ, оценка и суждение о человеке или его действиях.

3. Общение, обмен мыслями, сведениями, идеями.

4. Экономическая деятельность, направленная на получение дохода.

5. Универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений.

9. Воздействие друг на друга лиц, предметов, явлений и т.п., вызывающее какие - либо обоюдные изменения.

По вертикали:

2. Положение индивидуума в системе отношений подчиненный-начальник.

6. Нормы и правила поведения людей в обществе.

7. Процесс взаимодействия общественных субъектов: социальных групп, общностей или личностей.

8. Система этических ценностей, которые признаются человеком.

10. Учение о морали, нравственности.

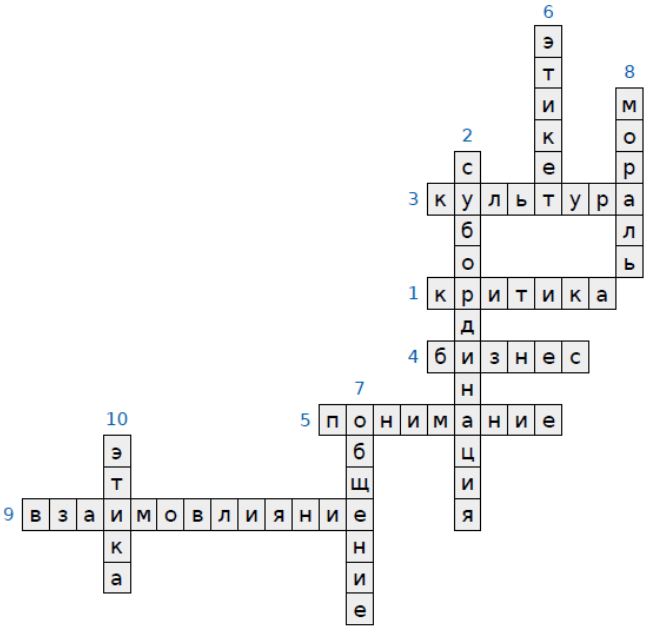


Рис. 4. Ответ на кроссворд команды №2

Наша игра подошла к концу, необходимо подсчитать баллы и определить команду-победителя. Надеюсь, что вам было интересно. Вы можете поделиться своими впечатлениями, рассказать, что больше всего понравилось и что нового вы сегодня узнали.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веселая, А.А., Стеценко Ю.А. Внеклассное мероприятие «В мире экономики» // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2022. № 2. С. 110-114.
2. Трунова, А.В., Веселая, А.А. Дидактическая игра «По островкам знаний» // Мастер-класс. 2020. № 7. С. 41-45.
3. Энс, Е.С., Весёлая, А.А. Квест «Этика управления» // Мастер-класс. 2020. № 7. С. 29-40.

В.М. Войченко, Н.Н. Попко

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье представлено авторское видение проблемы гендерного подхода к обучению иностранным языкам и обоснована необходимость гендерного подхода в поликультурной образовательной среде, а также приведены результаты исследования оправданности гендерного подхода к обучению иностранным языкам в учебных заведениях города Таганрога.

Ключевые слова: Гендер, гендерный подход, гендерная социализация, гендерные стереотипы, поликультурное образовательное пространство

V.M. Voychenko, N.N. Popko

GENDER APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The author's vision of the problem of gender approach to teaching foreign languages is presented and the necessity of gender approach in multicultural educational environment is substantiated, also the validity of gender approach to teaching foreign languages in educational institutions of our city is investigated.

Key words: Gender, gender approach, gender socialization, gender stereotypes, multicultural education space

В настоящее время проблема гендерных отношений занимает далеко не последнее место в современном мире. Сейчас, когда все чаще слышны слова *феминизм, дискриминация*, происходит смешение социальных ролей, увеличивается уровень разводов, впоследствии снижается рождаемость, наиболее актуальным как раз и является вопрос гендерного воспитания, азы которого закладываются с самого детства и реализуются в образовательных учреждениях.

Тема реализации гендерного подхода в образовательном процессе является весьма актуальной, однако ещё недостаточно изучена в наши дни. В научной литературе рассматриваются различные подходы к трактовке проблемы исследования гендерного фактора в социуме, как в России, так и за рубежом. Так, например, Т.Н. Доронова считает, что «в системе образования возникают серьезные проблемы по вопросам гендерной социализации и это связано с тем, что в программно-методическом обеспечении России не учитываются гендерные особенности, а лишь идет ориентация на возрастные и психологические особенности детей» [4]. Действительно, правительство с каждым годом создает все новые условия для успешного развития страны, используя и совершенствуя при этом человеческий потенциал, а это в свою очередь не исключает возможности углубленного изучения гендерного компонента и его включения во все общественные сферы жизни общества.

Исследователями гендерной психологии, лингвистики уже подшотовлена теоретическая база при рассмотрении феномена пола в различных сферах деятельности современного человека. По определению доктора психологических наук И.С. Клециной, «гендерный подход в образовании – это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, что в дальнейшем дает человеку большую свободу выбора и самореализации» [5, 15]. Такой вид воспитания включает в себя формирование у ребенка знаний и представлений о роли женщины и мужчины в семье и обществе. В процессе воспитания и воздействия на ребенка родителей и учителей у него формируется некоторая гендерная модель поведения, которой в дальнейшем он будет придерживаться.

В исследовании, посвящённом изучению гендерных стереотипов в обществе и языке, проведённом В.М. Войченко в 2009 году, было отмечено, что в российском обществе наблюдается слом патриархальных устоев и отход от гендерных и культурных стереотипов, характерных для XX века. В.М. Войченко в исследовании отмечает определённые причины происходящих изменений в «женском самосознании в российском обществе»: «Чтобы выстоять в столь сложное, кризисное время, чтобы быть с мужчиной наравне, женщина должна быть умной, энергичной, активной, предприимчивой, т.е. наделенной характерными чертами, которые раньше считались монополией мужчин» [2, 66]. Нельзя не обратить внимание и на изменения во втором десятилетии XXI века социальной роли мужчин: если женщина приобретает мужские черты, то мужчина, наоборот, лишается их, становясь более податливым, бесконфликтным, инфантильным, пассивным, изнеженным и т. д.

В связи с указанными переменами при рассмотрении гендерно-половых ролей в российском обществе первой четверти XXI столетия необходимо заложить подрастающему поколению те гендерные стереотипы, которые не противоречат устоям того бинарного общества, в котором мы родились и выросли, определив для ребёнка, что есть «мужественность» и «женственность» в нашем социуме. Начинать гендерное воспитание необходимо в семье, продолжая его в образовательных учреждениях (детские сады, школы, университеты).

Как уже было отмечено выше, в современном обществе происходит «слом гендерных стереотипов и смешение половых и гендерных характеристик», что, по мнению И.С. Клециной, «приводит к тому, что к характеристикам мужественности и женственности одновременно относят и

психофизиологические, и социокультурные аспекты психологических различий, тогда как в ситуациях реального взаимодействия между собой люди редко связывают биологические особенности своего организма с гендерными характеристиками» [5].

В задачи современных образовательных учреждений сегодня должны входить мероприятия по сохранению в обучающемся гендерного самосознания, предначертанного природой, путем разнообразных игр, заданий, бесед, дискуссий, просмотра обучающих фильмов и т.д., начиная с раннего возраста. Обучаясь говорить, ребенок примеряет на себя определённую гендерную роль. Причем это работает при обучении говорению как на родном, так и на иностранном языке.

Целью предложенной статьи является проследить, насколько готова современная российских школа к гендерному просвещению молодёжи. Особенно показательным, на наш взгляд, является урок иностранного языка, поскольку в условиях поликультурного образовательного пространства педагог имеет доступ к колоссальному количеству обучающих аутентичных материалов, несущих культурную информацию о странах изучаемого языка, включая все их аспекты и лингвострановедческие реалии. В задачи современного учителя иностранного языка входит формирование коммуникативной компетенции, позволяющей, по мнению Ю.В. Михайличенко, «получать наиболее четкую и полную информацию при чтении иноязычных источников, умения правильно и абсолютно адекватно понимать англоязычного собеседника, а также четко излагать свое мнение устно и письменно» [6]. Учитель иностранного языка, преследуя воспитательные задачи, вынужден быть очень внимательным при отборе учебных материалов: текстов, медиатекстов, упражнений, устных тем, исключая те, которые могут способствовать формированию ложных гендерных установок.

В обучении иностранным языкам «фактор пола», как было отмечено в трудах И.С. Клециной, Т.Н. Дороновой, В.М. Войченко и других исследователей, «оказывает многостороннее влияние на особенности мышления, восприятия, трактовки и практического использования полученной информации, определяя применение тех или иных мыслительных стратегий в когнитивной (познавательной), эмоциональной и мотивационной сферах обучающихся на разных этапах. Овладение коммуникативными навыками в основных видах речевой деятельности, осуществляемой воспитанниками на уроках иностранного языка (говорение, аудирование, чтение, письмо), отличается от обучения девочек» [5; 4; 3].

Как было отмечено И.С. Клециной, «в процессе обучения английскому языку гендерные тесты, практикуемые на занятиях, отвечают принципам современного обучения иноязычной культуры, которая, в свою очередь, направлена на личность обучающегося. Для мальчиков более важными являются материальные ценности, за счет того, что они в большинстве случаев ставят перед собой жизненно важные цели» [5]. В своём исследовании автор подчёркивает важность использования физиологических различий и особенностей восприятия у лиц разной половой принадлежности при обучении иностранным языкам, отмечая и разграничивая различные виды заданий для мальчиков и девочек с учётом их физиологических особенностей: «Для мальчиков эффективно использование разнообразие заданий, способствующих абстрактному мышлению, быстрая смена видов деятельности, большое наполнение урока. Применение и комбинация различных форм и методов обучения принесет более успешные результаты» [5].

Для ответа на вопрос о том, насколько оправдан гендерный подход к обучению иностранным языкам в учебных заведениях города Таганрога, нами было проведено анкетирование среди участников образовательного процесса (учителей школ, преподавателей вузов, а также родителей). Была составлена гугл-форма [7], включающая следующие вопросы:

Вопрос 1. Знаете ли вы что такое гендерное (полоролевое) воспитание?

Вопрос 2. Считаете ли вы необходимым учитывать пол ребенка при его воспитании? Почему?

Вопрос 3. Считаете ли вы актуальными вопросы гендерной социализации в школе?

Вопрос 4. Имеют ли влияние западные культуры на формирование гендерных стереотипов?

Вопрос 5. Можно ли оказывать влияние на формирование правильных гендерных стереотипов средствами иностранного языка?

Вопрос 6. Как могут помочь уроки иностранного языка в формировании гендерной социализации?

Вопрос 7. Необходимо ли учителю иностранного языка проявлять «гибкость» при отборе обучающих материалов с целью формирования правильных гендерных установок, характерных для российского общества?

Вопрос 8. Существуют ли различия в гендерных установках в России и за рубежом?

Вопрос 9. Обращали ли вы внимание на несоответствие аутентичных обучающих материалов российскими устоявшимся гендерным стереотипам?

Вопрос 10. Как вы оцениваете освещение вопроса гендерной социализации детей в образовательных учреждениях нашего города?

В анкетировании приняли участие 83 респондента. В результате ответа на первый вопрос нами был получен почти единогласный утвердительный ответ – 84% опрошенных, для 2,4% проблемы гендерного воспитания оказались незнакомыми. В рубрике «другое» респонденты дали своё определение термина «гендерное (полоролевое) воспитание»: «*Это обьяснение детям социальных ролей женщины и мужчины в обществе и семье»;*

«Формирование у детей представлений о настоящих мужчинах и женщинах.»;

«Это психологические, культурные и социальные различия между мужчиной и женщиной в конкретном обществе» (см. рисунок 1).

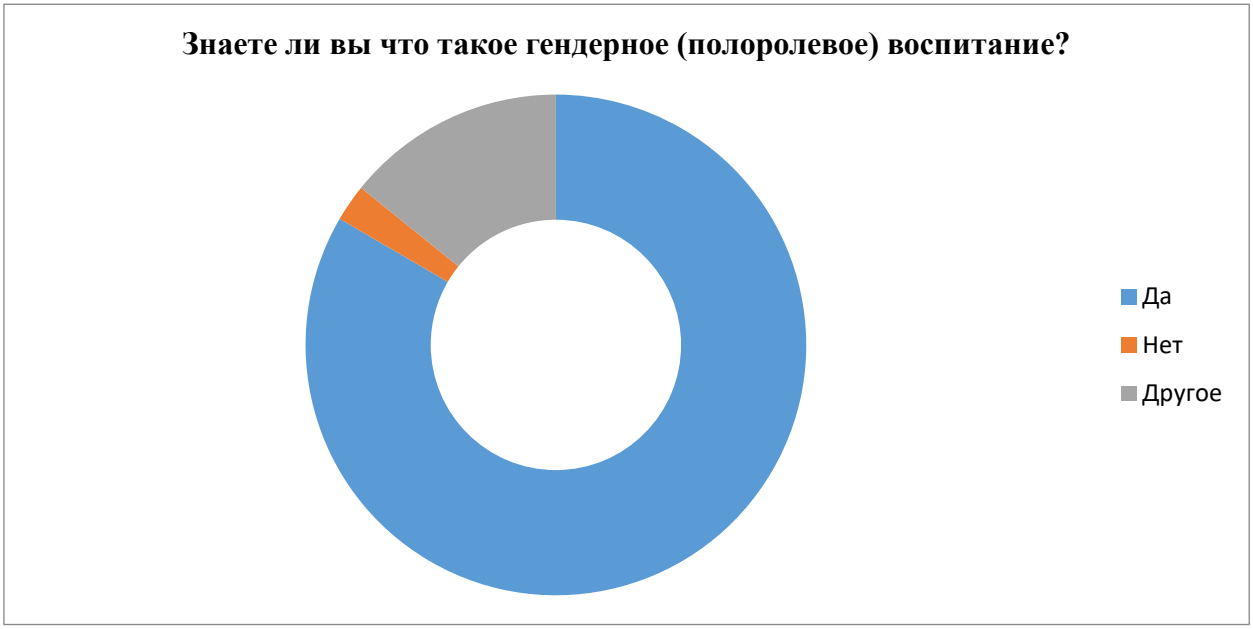


Рис. 1. Результаты ответа на вопрос «Знаете ли Вы что такое гендерное (полоролевое) воспитание?»

Все респонденты посчитали необходимым учитывать пол ребёнка при его воспитании, мотивируя свои ответы следующим образом: «*Да, это важно. Чтобы дети выросли достойными мужчинами и женщинами, не получив детских травм, мешающих становлению личности*»;

«*Конечно, так как в современном российском обществе существуют гендерные образцы поведения, и даже при максимально обобщенном воспитании в семье ребенок будет видеть данные образцы в иной среде (детский сад, школа, спортивные секции.)»;*

«*Да. Пол определяет нормы поведения в обществе*»;

«*Да. В современном российском бинарном обществе существуют определённые гендерные стереотипы, предписывающие определённые правила и нормы поведения»;*

«*Да, ведь для мальчика и для девочки в воспитании нужны свои, индивидуальные методы воздействия, наказания, поощрения*»;

«*Пол ребёнка важно учитывать, потому что мальчики должны знать, как вести себя по отношению к девочкам, например, как за ними ухаживать, что девочек обижать нельзя, а девочке надо прививать понимание, что она всё-таки слабый пол, например, и тяжёлую работу делать не надо, надо любить себя, учить готовить кушать»;*

«Да, необходимо, т.к. отсутствие понимания различий между мальчиками и девочками ведет к применению не совсем верных подходов, формированию черт, присущих представителям противоположного пола»;

«Да. У каждого пола свои биологические особенности, мыслительные процессы протекают по-разному и в целом мышление совсем иное. Поэтому нужно подстраиваться под ребенка».

70% респондентов считают актуальными вопросы гендерной социализации в школе, отмечая, что «*в настоящий момент вопросы гендерной социализации актуальны для школы, особенно для учащихся основной школы (5-9 классы), потому что формирующиеся личности крайне неустойчивы и детям, в данном случае, нужно давать ориентиры*». Однако 12% опрошенных посчитали иначе, считая данные проблемы «*лишней тратой времени».*

На вопрос о том, имеют ли влияние западные культуры на формирование гендерных стереотипов, 80% респондентов ответили утвердительно, отрицательно – 14,6%. В рубрике «другое» респонденты дали развёрнутые ответы, выразив свою точку зрения по данному вопросу (орфография и пунктуация авторов сохранены):

«Пока относительное»;

«Конечно. В век технологий, когда все доступно, это особенно актуально, ведь любая информация может сыграть свою роль в мировосприятии ребенка, именно поэтому важно фильтровать просматриваемый контент»;

«Очень сильно влияют. Разрушают ментальное здоровье, что задевает часто и физическое. (Научно подтверждено)»;

«Да, имеют влияние, но я стараюсь объяснять своим детям, что не нужно стремиться к западной культуре, что в нашей культуре принято, что мальчик – это это мальчик, а девочка – это девочка»;

«Мне кажется, имеют, потому что считаются более "свободными" в плане выражения собственных мнений, а люди всегда стремятся к независимости от других людей».

Вопрос о формировании гендерных стереотипов средствами иностранного языка вызвал затруднение. Мнения респондентов разделились. 41,5% опрошенных посчитали формирование гендерных стереотипов средствами иностранного языка возможным, 14,6% - нет. В рубрике «другое» испытуемыми было отмечено следующее:

«*Это можно сделать многими способами. средствами иностранного языка в том числе»;*

«Желательно через родной язык, так как для социализации важно полное отождествление лично ребенком с социумом, в котором он живёт»;

«Не уверен(а)/Не знаю»;

«Да, можно. На формирование правильных гендерных стереотипов в соответствии с духовно - нравственными традициями православной культуры народов России»;

«Затрудняюсь ответить, в нашей семье используем только русский слова, для того, чтобы объяснить детям правильные гендерные стереотипы»;

«Можно, анализируя и интерпретируя информацию, в частности, аутентичную»

«Да, применяя русские традиции».

Большинством было выявлено, что средствами иностранного языка можно сформировать гендерные стереотипы, а именно, по мнению респондентов:

«Любая помощь важна, главное, чтобы учитель был правильно настроен»;

«Тематическими текстами»;

«Расширение вокабуляра, построение гармоничных отношений между противоположным полом, уважения»;

«С помощью решения заданий, направленных на изучение социализации ребенка»;

«Сравнение западной и отечественной культуры, примеры личностей, которые проявляют качества, необходимые для гендерной социализации в нашей стране»;

«Формирование стереотипов»;

«Сформировать отношение к миру с позиций своего гендера»;

«Совместная работа на занятиях, проработка соответствующего языкового материала»;

«Представление о мужском и женском предназначении возможно на любых языках»;

«Изучение языка, культуры других стран помогает общей социализации, т.к. затрагивает многие нации и народы»;

«Через игры (интерактив), через материалы, которые полностью исключают другие гендеры»;

«Определённые упражнения, направленные на межкультурную коммуникацию способны познакомить с гендерными нормами и стереотипами в англоязычной культуре и дают возможность сравнения различных лингвокультур.»;

«Объяснить детям истину природы»;

«Читать релевантные тексты, обсуждать на уроках»;

«Обсуждение и анализ первоисточников».

Большинством опрошенных было обозначено, что учителю иностранного языка следует проявлять «гибкость» при отборе обучающих материалов с целью формирования гендерных установок, характерных для российского общества, однако есть 12% анкетируемых, ответивших отрицательно (см. рис.2).

Рис. 2. Результаты ответа на вопрос «Необходимо ли учителю иностранного языка проявлять «гибкость» при отборе обучающих материалов с целью формирования правильных гендерных установок, характерных для российского общества?»/

Интересным представляется проследить за тем, каким критериям, по мнению коллег, следует руководствоваться при отборе материала.

«*Если данные обучающие материалы используются в государственной школе, то они должны подвергаться отбору на соответствие необходимым установкам. Если обучение носит дополнительный характер, возможно, строгий отбор не будет иметь смысла и преподаватель будет решать самостоятельно, насколько широко освещать данный вопрос, исходя из своих взглядов»;*

«Да, следует учитывать особенности менталитета, а также возраст обучающихся»;

«Любой учитель должен проявлять гибкость, не толькоучитель иностранного языка».

Показательным представляется тот факт, что большинством респондентов были отмечены различия в гендерных установках в России и за рубежом (66%). Анкетируемые подчеркнули разницу менталитетов, различия гендерных стереотипов, а также гендерных ролей. Наиболее популярные ответы представлены в статье:

«*Конечно. В России за подобные истории статья»;*

«Да. Разная политика воспитания и еще много аспектов»;

«Да, в России мальчики и девочки, различие в воспитании. За рубежом появилось ОНО, и т.д. В этом и вся разница»;

«Конечно, но природу тяжело обмануть»;

«Некоторые различия имеют место»;

«Если данные обучающие материалы используются в государственной школе, то они должны подвергаться отбору на соответствие необходимым установкам. Если обучение носит дополнительный характер, возможно, строгий отбор не будет иметь смысла и преподаватель будет решать самостоятельно, насколько широко освещать данный вопрос, исходя из своих взглядов»;

«Да, следует учитывать особенности менталитета, а также возраст обучающихся»;

«Любой учитель должен проявлять гибкость, не только учитель иностранного языка».

Для преподавателя иностранного языка очень важно внимательно подходить к отбору аутентичного обучающего материала. Мы ставили целью выявить, насколько соответствуют материалы в аутентичных методических изданиях сложившимся гендерным отечественным стандартам. Подавляющее большинство респондентов отметили соответствие, однако 2% всё же находили несоответствия менталитетов, особенно в последнее время.

Вопрос об оценке освещения вопросов гендерной социализации в современной школе, адресованный участникам образовательного процесса, поставил респондентов в тупик, так как на сегодняшний день данной проблеме уделяется малое внимание со стороны администрации школ. Однако мы можем предложить наиболее интересные точки зрения анкетируемых:

«*Главное – не перестараться»;*

«Оцениваю положительно, у меня нет замечаний к освещению данной темы в нашей школе»;

«Освещение вопроса достаточно слабое, так как данные вопросы в большей мере должны реализовывать родители. Школа – инструмент государства, поэтому в ней не может быть представлено отличных от государственного курса мнений.»;

«А разве вопрос освещается?! ☺Или я что-то пропустила»;

«В наших школах такого не замечала»;

«Оно затрагивается школами в процессе воспитания личности»;

«Не достаточно качественно»;

«В образовательных учреждениях нашего города освещения вопроса гендерной социализации детей практически нет»;

«Я думаю, что этот вопрос сейчас активно поднимается на таком мероприятии, как "Разговор о важном"»;

«Можно было бы побольше информации от педагогов и медиков, чем дети это узнают из СМИ»;

«Зачем это нужно? В школах все равно ничему не учат, так ещё и этим мусором засорять детям мозги»;

«Удовлетворительно. Учитель – это не только тот, кто преподает материал. Учитель – этот тот, кому родители доверяют своего ребенка в период его формирования, педагог участвует в воспитании».

«Человеческое развитие обусловлено воздействием многих факторов: наследственности, среды социальной, биогенной, абиогенной, воспитания (вернее многих видов направленного воздействия общества на формирование личности) собственной практической деятельности человека. Эти факторы влияют не порознь, а вместе», – утверждает в своих трудах советский психолог Б.Г.

Ананьев [1]. Учебные заведения, являясь частью образовательной среды, должны принимать во внимание все перечисленные факторы. В рамках нашего исследования интересным и показательным является учёт гендерного фактора, вбирающего в себя определённые нормы и модели поведения в обществе, при обучении иностранным языкам в условиях поликультурного образовательного пространства. Основными задачами современного учителя является, на наш взгляд, сохранение нравственных установок, соответствующих российскому бинарному обществу, ограждение молодых людей от контента, транслирующего аморальные и чуждые нашему обществу гендерные модели и роли.

В связи с запросами быстро меняющегося мира грядут изменения некоторых качеств личности, как мужской, так и женской, что влечет за собой необходимость включения гендерного подхода в обучение. Часто женщина берет на себя больше обязанностей материальных и не только, тем самым мужской пол находится в некой растерянности. Также мальчики и девочки усваивают иностранную речь по-разному, даже при использовании одних и тех же методов и техник обучения. Соответственно меняется роль преподавателя, создаются и применяются новые методики, которые будут понятны каждому из обучающихся. В результате обучение иностранному языку становится более комфортным и знания усваиваются быстрее.

Проведённое исследование, описанное в статье, показало, что средствами как родного, так и иностранного языка можно и нужно формировать нравственные ценности, укреплять гендерные стереотипы, характерные для нашего гетеросексуального общества, одновременно формируя межкультурную компетенцию, реализуя на своих уроках воспитательные задачи путём составления диалогов, круглых столов, деловых игр, соответствующих возрасту и эмоциональной зрелости обучающихся. Вопросы гендерной социализации, согласно полученным данным, представлены в учебных заведениях нашего города слабо. Мы считаем, что данный вопрос требует более детального изучения. В перспективы работы по выбранному направлению входит создание и разработка упражнений, подборка англоязычных текстов, методических и игровых разработок, нацеленных на формирование правильных гендерных стереотипов, влияющих на чёткое формирование гендерных установок, присущих современному российскому обществу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. II. - М., 1980.
2. Войченко, В.М. Отражение гендерных стереотипов в языке и культуре / В.М. Войченко // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2009. – 1. – С.64-70.
3. Войченко, В.М. Развитие гендерной социализации в школе и вузе / В.М. Войченко // Фундаментальные проблемы лингводидактики в контексте современных требований к иноязычному образованию. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции. Отв.ред. О.В. Кравец. 2020. – С. 180-184.
4. Доронова, Т.Н. Пол или гендер?: (девочки налево, мальчики направо!) / Т.Н. Доронова // Обруч: образование, ребенок, ученик. − 2009. − № 3. − С. 3-6.
5. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений / И.С. Клецина // Автореф. дисс. . доктора психол. наук. СПб., 2004. - 39 с.
6. Михайличенко, Ю.В. Формирование англоязычной коммуникативной компетенции будущих журналистов с использованием электронных СМИ. / Ю.В. Михайличенко. – Режим доступа: http://philology.snauka.ru/2015/01/1136
7. https://docs.google.com/forms/d/1H7ASns34xTyoTVNT40qW3FpyqXA_HZSzWREFz1aBzbI/edit

А.Ю. Голобородько, И.Э. Голобородько, О.В. Склярова

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИКИ ПОНИМАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА: К ВОПРОСУ О РОЛИ ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СУВЕРЕНИТЕТА РОССИИ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается получающий развитие в современном исследовательском дискурсе феномен педагогики понимания в контексте обоснования места и роли учителя/наставника в укреплении человеческого потенциала как важного фактора обеспечения социокультурного суверенитета России. Актуальность работы эксплицируется, в частности, обращением авторов к проблематике вопросов формирования в условиях новой реальности стратегической самоидентификации общества и государства в отношении к региональным и глобальным процессам на основе обогащающих картину мира акторов социокультурного развития в рамках педагогического взаимодействия смысловых, обеспечивающих их (а, следовательно, общество и государство) жизнеспособность опор, репрезентирующих универсалии педагогической культуры, призванной «включиться» в ощую культуру.

***Ключевые слова*:** педагогика понимания, смысловая педагогика, педагогическая культура, человеческий потенциал, новая реальность, ценности образования, социокультурный суверенитет.

A.Yu. Goloborodko, I.E. Goloborodko, O.V. Sklyarova

THE PHENOMENON OF UNDERSTANDING PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF HUMAN POTENTIAL DEVELOPMENT: ON THE ISSUE OF THE TEACHER'S AND MENTOR'S ROLE IN THE ENSURING OF RUSSIAN SOCIO-CULTURAL SOVEREIGNTY

Abstract. In this article, the phenomenon of Understanding Pedagogy, which is being developed in modern research discourse, is considered in the context of substantiating the position and the role of a teacher/mentor in the strengthening of human potential as an important factor in ensuring the sociocultural sovereignty of Russia.The relevance of the work is explicated, in particular, by the authors' considering the issues of the strategic self-identification of the society and state in relation to regional and global processes based on enriching the picture of the world of actors of sociocultural development within the framework of pedagogical interaction, providing the society and the state with viability and the pillars, representing the universals of pedagogical culture, designed to "be included" in the general culture.

Key words: Understanding Pedagogy, Semantic Pedagogy, pedagogical culture, human potential, new reality, values of education, sociocultural sovereignty.

Важнейшей задачей оптимизации условий для формирования будущего глобального мироустройства является определение устойчивого ядра – «пула акторов» – постглобального мира. Позиционируемая задача тесным образом коррелирует с рефлексивным контуром, в рамках которого особую актуальность приобретает проблематика национального суверенитета: очевидно, что десуверенизация глобальных процессов, рассматриваемая как постепенное лишение национальных государств права на суверенитет, остается в прошлом… «Мир возвращается, несмотря на сохранение целого ряда глобальных систем, к пространственности, праву субъекта на суверенитет» [4, 121]. При этом необходимо отметить, если сейчас главным элементом суверенитета является пространственная защищенность, прежде всего военно-силовая, то в перспективе на первый план выйдут вопросы защищенности социальной и социокультурной среды и ограничения степени интрузивности остающегося глобализированным информационного общества [4].

По мнению позиционируемых московских ученых (представляющих РУДН и Институт Европы РАН), «…суверенитет в современном мире есть явление операционное, а не формальное, а

значит, вопрос суверенитета есть вопрос наличия локально оптимизированного инструментария для обеспечения и политической воли, чтобы его применить…» [4].

При этом в качестве важнейших в наше непростое, противоречивое, энтропийное время выделяют следующие виды суверенитета:

– пространственный суверенитет/пространственная безопасность (защищенность от военно-силовых и военно-политических угроз);

– цифровой суверенитет (цифровая самодостаточность, способная обеспечивать если не проецирование правил игры в среде цифровых коммуникаций и систем управления, то, как минимум, защиту наиболее важных систем управления на национальном уровне);

– продовольственный суверенитет (способность избежать кризисных социально-экономических последствий при выходе из системы мировой продовольственной торговли);

– социокультурный суверенитет (способность общества и государства к стратегической самоидентификации по отношению к региональным и глобальным процессам).

Доктор исторических наук, профессор МГУ В.И. Коваленко в своей известной работе «Общеисторические императивы общественного развития и требования отечественной традиции в политическом процессе России» [5], анализируя факторы трансформации общества, определяющей ее движение и магистральные траектории, отмечает, что «исторический отбор работает на установление соответствия между характером институциональной среды и свойствами макросоциального контекста» [5, 91], и констатирует, развивая этот тезис весьма жесткой критикой в отношении известных адаптационных моделей либерального конструкта, навязываемых нам в последние тридцать лет, что «адаптационная модель, во всяком случае, в ее абсолютизированных трактовках, изначально порочна: во-первых, она лишает страну и народ права на перспективы исторического сотворчества, роли субъекта исторического процесса, что отнимает возможность возвращения нации чувства достоинства и самоуважения, развертывания ее психологического и интеллектуального потенциала; а во-вторых, она несостоятельна в теоретическом отношении, ибо нацелена на воплощение… тенденции унификации, усечения культур» [5, 92-93]. Продолжает свои размышления автор справедливым и очень точным, на наш взгляд, утверждением о том, что всемерное развитие человеческого потенциала становится универсальным требованием новой эпохи – времени стремительных изменений и информационной революции.

Уместно, на наш взгляд, в этой связи предположить, что педагогическая наука и практика как сфера формирования образа человека и среда развития человеческого потенциала нации в координатах конструирования его функциональных умений и навыков вступать в отношения с внешней средой и адаптироваться к ней в современном противоречивом «мире неопределенностей» призвана выступить важным и, в значительной степени, определяющим ресурсом обеспечения функциональной готовности человека к жизнедеятельности в условиях неопределенности и стремительных изменений (полагаем, позиционируемая авторская позиция корреспондирует и с активно артикулируемыми в последнее время, например, руководителями Российской академии образования, ориентирами поиска «точек роста» – повышения качества педагогических исследований в области методики преподавания дисциплин, формирующих картину миру ребенка, теории и практики воспитания, необходимости «сужения» в целом «зон» исследовательских лакун и методологической энтропии в рассматриваемом поле задач).

Одной из актуальных методологических задач современной гуманитаристики, обращенной к исследованию образования как социокультурного феномена, является организация интегративного взаимодействия наук, освещающих проблемы становления человека; эта задача, подобно «общей теории поля», над которой работают физики, состоит в описании феномена образования в его целостности, в его «понимающем присутствии» в современном мире [3]. В этом контексте, как известно, получают развитие рефлексивные усилия исследователей, занимающихся вопросами формулирования сущностно-смысловых основ «образования понимания» (см., например, работы профессора Т.В. Черниговской). Так, Т.В. Черниговская рассматривает особенности развития человеческого сознания в эпоху турбулентности трека современной повестки дня образовательной политики [7].

Необходимо отметить, что важным аспектом развития отечественной системы образования в условиях новой реальности является возрастание роли воспитательной миссии конструируемой образовательно-познавательной среды, коррелирующей с важностью решения задач формирования в картине мире детей и молодежи уважительного отношения к родной истории, культуре, традиционным ценностям, составляющим ядро российского культурно-цивилизационного, генетического кода. В пространстве актуальных вопросов современного исследовательского педагогического поля акцентируются ориентиры на необходимость полисюжетной дискуссии о технологиях оптимизации возможностей конструирования «содержательных мостов» связи универсалий и смыслов культуры общей и понятий и смыслов, функционирующих в пространстве педагогической культуры.

Известно в этом контексте, что, например, профессор Е.В. Бондаревская, осуществляя глубокую рефлексию о механизмах интеграции универсалий общей культуры в методологическое поле педагогики, отмечала, что, «…во-первых, методологические основания воспитания как культурного организма представляют собой интеграцию культурного, философского и педагогического знания при доминанте культурных мировоззренческих универсалий и жизненных смыслов и, во-вторых, методология обогащает педагогику новыми идеализированными смыслами культуры, реагируя на изменения в основаниях культуры, но, с другой стороны, именно методология обладает способностью прогнозировать новые жизненные смыслы педагогической деятельности, которые затем, став достоянием педагогической культуры, включаются в культуру общую» [2].

В рамках современной/новой реальности, характеризующейся постоянным пребыванием человека в потоке информации, коммуникативной разобщенностью, преобладанием индивидуальных стратегий, необходимостью адаптации к непрерывно меняющейся неустойчивости и неопределенности, на наш взгляд, в качестве перспективных, отвечающих на актуальные вызовы направлений педагогических исследований можно выделить, в частности, изучение феномена функциональной грамотности обучающихся и обучающих в контексте «педагогики понимания»/смысловой педагогики как естественной среды формирования и развития ценностно-смысловых и функциональных жизненно необходимых «опор» обеспечения готовности человека к деятельности в условиях стремительных изменений.

«Педагогика понимания/живая педагогика», коррелирующая в рамках нашего исследовательского дискурса с концептуальным полем «смысловой» педагогики, призвана развивать личностно-смысловую сферу ребенка, характерным признаком которой выступает отношение к постигаемой действительности, осознание ее ценности, поиск причин и смысла происходящего вокруг, развитие индивидуальных способностей; в рамках содержательного ядра «смысловой педагогики» образование и воспитание рассматриваются как часть культуры, погружение и приобщение к ее ценностному духовному контенту [6].

В этой связи логичным представляется построение ландшафта формирования образовательной и воспитательной деятельности на методологических принципах «педагогики понимания»/живой педагогики как направления, основанного на смыслотворческой/смыслопоисковой деятельности, расширении «картины мира», трансформации ценностно-мировоззренческих установок в системе отношений субъектов педагогического процесса.

В профессиональной деятельности преподавателя важным становится решение задачи развития личности обучающегося на основе поиска оптимального соотношения индивидуально значимого и социально ценного при проектировании образовательно-развивающе-воспитывающей среды.

«Смысловая педагогика», основанная на принципах субъектности и гуманности, направлена на актуализацию механизмов ценностно-смысловой сферы личности, детерминированных объективно-содержательными и субъективно-личностными процессами, в результате которых происходит трансформация личностно-смысловых образований, социальных/общечеловеческих ценностей и смыслов, движение к образу жизнедеятельности, перспективам и целям жизни, адекватным требованиям общества и государства моделям поведения и деятельности.

Педагогическое образование имеет свои глубокие внешние «оправдания»: оно возникло исторически как особая форма разделения труда, как следствие естественного, обусловленного интересами государства и общества спроса на людей, способных осуществить преемственность поколений, обеспечить связь во времени между прошлым и настоящим, проложить дорогу в будущее, обеспечив понимание обучающимися жизненно важных ценностей и смыслов (см., например, [8]).

Сегодня в контексте обращения к интерпретации концепта «социокультурный суверенитет», на наш взгляд, как никогда актуальны усилия педагогического сообщества в рамках движения по направлению осмысления и понимания отношений «человек–человек» (вспоминается в этой связи А. де Сент-Экзюпери с его «Есть только одна подлинная ценность – это связь человека с человеком»), открывающего новые горизонты для развития педагогической герменевтики как важнейшего поля педагогики понимания.

В этом контексте два небольших отступления-тезиса:

1) в настоящее время в среде ученых усиливается мнение (см., например, сборник статей представителей профессорско-педагогического состава Самарского государственного технического университета «Человек в условиях неопределенности» [9]) о том, что сегодня гуманитаризация образования и гуманитарное образование не только имеют миссию уравновешивателя техногенного развития, но и должны стать порождающей средой для гуманитарных практик мышления и действия в обществе;

2) и мнение М.Н. Эпштейна: «Не потому ли в 21-ом веке общество в значительной степени отворачивается от гуманитарных наук, что в веке 20-ом, особенно во второй его половине, они сами отвернулись от своего предмета – человека, переключившись на изучение текстов, впав в интеллектуальный аутизм и утратив интерес к людям как существам духовным и творческим. Гуманистика стала текстологий и перестала быть человековедением» [10].

На наш взгляд, в условиях новой реальности и необходимости парирования угроз и опасностей, в том числе и для обеспечения социокультурного суверенитета страны, как никогда актуально решение задачи создания условий для возвращения гуманитарных наук к человеку, расширения возможностей гуманитаризации образования в целом, что, очевидно, может и должно выступить важным фактором укрепления и усиления качества человеческого капитала страны.

Известно, что педагогическое понимание как способ осуществления деятельности разворачивается в трех взаимосвянных полях (см. [8]): предметном (важны отношения между предметами; понимание этих отношений строится через различные рода объяснения: причинно-следственные, функциональные и др.), логическом (отношения между понятиями и фактами) и смысловом (понимается, рождается в отношения между людьми: учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-учитель и др.).

Логично в этой связи, что если понимание в предметном поле строится по условной схеме «что есть, то доказано», в логическом поле – «что доказано, то есть», то в третьем поле мнений, суждений, по одному и тому же вопросу может быть столько, сколько участников дискуссий, и даже больше. Сложность понимания в третьем поле увеличивается не только за счет активного начала, которым является Другой (его мотивы, цели, опыт), но и за счет привнесения в эту ситуацию своего учительского/наставнического «я» и отражения собственного опыта. Здесь, очевидно, существенная роль принадлежит доверию, соучастию, принятию Другого.

В этой связи предположим, что именно третье поле – поле смыслов – является важнейшим, доминирующим в педагогическом процессе, особенно если мы говорим о необходимости повышения качества как образовательной, так и воспитательно-просветительской деятельности в школе и вузе, если мы говорим о настоящей гуманитаризации образования! И именно понимание и обнаружение новых в отношении имеющейся картины мира обучающихся смыслов является одновременно и задачей, и результатом педагогического процесса, нацеленного на повышение качества их личности в гражданско-патриотическом и духовно-ценностном измерениях.

В этой связи важнейший вопрос – как обеспечить/создать такие условия, чтобы повысить продуктивность педагогики понимания как технологической платформы работы с человеком и его сознанием, способствующей росту его интеллектуального и духовного потенциала?

Основоположник понимающей психологии В. Дильтей рассматривает понимание как метод постижения некоторой целостности (целостного переживания культурного текста). По М. Хайдеггеру, понимание культурного текста – это внутренняя работа читателя, соединенная с «даром текста»; текст тонет в памяти читателя и побуждает к продуктивному воображению, и тогда в процессе понимания текста перед человеком возникают новые перспективы отношения к истории, обществу, собственному опыту. Иными словами, индивидуальное бытие становится бытием, «задетым за живое». Подобное понимание М.В. Бахтин называл «сочувственное понимание» (см. [8]).

Иными словами, педагогическое понимание предполагает перевод образовательной ситуации на язык внутренней речи и обнаружение новых смыслов во взаимодействии с Другим. Именно подобная, «смыслоориентированная», парадигма позволяет человеку не только приобщиться к культуре, но и стать соучастником реального культурного процесса, вести диалог с культурой, т. е. быть не только ее потребителем, но и носителем ее, ее творцом! Иными словами, осуществление человека в культуре означает обнаружение человеком своего смысла в ней и осуществление движения к этому смыслу. А открытие культуры («схватывание»/обнаружение новых смыслов) может состояться при условии, что работа с текстом культуры стала для непосредственных участников образовательного процесса событием, и не просто событием, а СО-БЫТИЕМ, порождающим цепную реакцию ума и сердца, из которой и обучающийся, и обучающий выходят обновленными: понимание, таким образом, наполняет серые педагогические будни смыслом, превращает «отбывание образования» в его совместное «проживание».

И тогда можно, на наш взгляд, говорить о ряде универсальных формул/правил/моделей организации педагогического процесса с акцентом на «живой», смысло- и диалогоцентричной педагогики понимания:

– смысл образования заключается в образовании смыслов;

– содержание образования внеличностно и не тождественно содержанию обучения и воспитания как создающемуся «здесь и сейчас» феномену взаимодействия и взаимного развития обучающегося и обучающего.

Полагаем, важными и весьма продуктивными в масштабе Ростовского государственного экономического университета (РГЭУ (РИНХ)) и Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) формами/направлениями практической педагогической деятельности, позволяющими говорить о важности живых, жизнеутверждащих и смыслонасыщающих картину мира как обучающихся, так и обучающих технологических платформ в контексте педагогики понимания и ее участия в решении задач укрепления их интеллектуального и духовного потенциала, можно, в частности, обозначить:

– проектно-образовательные интенсивы и акселераторы (эксплицирующие создание широкого поля возможностей продуцирования смыслов совместного креативного поиска обучающихся и обучающих, развития лидерских качеств молодежи, формирования гибкости мышления…);

– функционирование патриотических клубов и патриотических киноклубов (позволяющих его участникам осуществить «вживание» в смысловое ядро концептов «историческая память», «историческая правда», «верность долгу», «служение Отечеству» и др.);

– активное развитие проектной деятельности в рамках разработки и реализации новых педагогических идей и смыслов, операционной площадкой которых становятся, например, проекты и программы «Авторская школа», «Университетские смены», «Педагогическое стартап-проектирование» и др.

При этом, если мы говорим о системе «встраивания» смысловой педагогики во все аспекты жизнедеятельности вуза предметно, по-настоящему, с учетом стратегических, отвечающим сегодняшним ожиданиям государства и общества ожиданий задач улучшения и обогащения качества человеческого капитала, то позволим себе ряд комментариев.

Из теории систем известно, что противопоставление дифференциации и интеграции, включая общественные процессы, некорректно и в теоретическом, и практическом плане. Действительно, интеграция – процесс объединения, сплочения системы. Значит ли это, что система тем проч-

нее, чем однообразнее будут составляющие ее элементы? Нет. Система тем совершеннее, чем она пластичней, чем она способна к самокоррекции, видоизменению, что достигается, в первую очередь, разнообразием, полиморфностью элементов, из которых она складывается. Таким образом, система совершенствуется, укрепляя свою жизнеспособность и прочность, тогда, когда усложняются и дифференцируются слагающие ее элементы (см. [5]). При этом Россия антиномична, как отмечал Н.А. Бердяев [1], противоречивы и ее традиции. В этом контексте, сегодня, в условиях стремительных изменений и высокой степени энтропии, непременным и своевременным нужно считать исключение искуса самообольщения, консервации худших сторон отечественной традиции, которые этой традицией и рождались, в свою очередь, подпитывая ее, усиливая косность и инерцию общественного бытия, кристаллизирующегося в том числе и в педагогической практике.

По нашему мнению, в современных условиях развития педагогической практики нужен взвешенный, содержательный, самокритичный взгляд на «лакуны» в системе обучения и воспитания детей и молодежи. Считаем, что сегодня нужно «глубже взглянуть» на актуальное поле задач государственной образовательной политики, проанализировав «узкие места» и минимизировав эффекты самообольщения/самоуспокоения, косности и инерционности общественного бытия/практики конструирования педагогической реальности.

Вспоминается в этой связи Ю. Поляков и его книга «Селфи с музой. Рассказы о писательстве» [11], в которой авторитетный российский автор, размышляя, в частности, о причинах социальных изменений, отмечает, что «…советский человек существовал в двух мирах – в реальном, далеком от идеала, и в идеальном, далеком от реальности… Нельзя сказать, что эти два мира не были связаны, они постепенно, точнее скачкообразно, сближались…И главную роль в этом сближении тогда играло искусство во главе с литературой. Именно в литературных произведениях обкатывались идеи и новации, прежде чем лечь в основу нового идеологического дискурса… И все же разрыв между реальностью и идеологическим мифом оставался велик. Миф необходим человеку и обществу, но миф, которому перестали верить, а точнее – доверять, это уже предрассудок. Парадокс, а может, и закономерность увядания советского мифа заключались в том, что люди начинали ненавидеть его совсем не за то, что он звал к братству, равенству и социальной справедливости (как это пытаются представить ныне), а как раз, наоборот – за то, что братства, равенства и справедливости в жизни становилось все меньше. Именно поэтому разрушение советской цивилизации началось под лозунгом «больше социализма!».

Именно категория социальных изменений становится ключевой категорией социального аспекта в гуманитарных науках, что понятно и оправданно в контексте высокой скорости и энтропийности происходящих перемен. При этом содержательное ядро позиционируемой категории составляет опора на сохранение защитных механизмов отечественной культуры, субстанциональными основаниями которой принято считать, в частности, стойкую тягу к неатомизированным, надындивидуалистским началам общественной жизни, мобилизационный путь развития, идею служения, примат духовности над материальностью, морали над правом на шкале нравственных ценностей, особую роль государственности [5, 95].

Концепт, кстати, сильного государства, входящий в сердцевину русской политической культуры, должен, на наш взгляд, и сегодня сохранять свое безусловное значение, при этом именно сфера педагогической деятельности, как воплощающая государственную образовательную политику и имеющая в этой связи тесные связи с онтологией политической воли, призвана создавать условия для воспитания патриотизма и гражданственности в детской и молодежной среде. При этом, безусловно, важным и своевременным сегодня является вопрос об актуализации обладающих бесспорным эвристическим потенциалом понятий, среди которых можно выделить «политическое пространство» и «политическое время», естественным образом гносеологически и методологически «перекликающихся» с феноменами сознания, смысла, времени и пространства.

Как известно, категория политического пространства в рамках отечественной политической традиции свидетельствует о жизнетворности централизирующего начала и силы власти, а категория политического времени – о необходимости поиска ресурсов для постоянной оптимизации всей системы отношений между государством и обществом, между обществом и индивидом.

В этом контексте в современных смысловых координатах сильное государство ассоциируется не только с акцентами на укреплении государственных структур вообще, но и одновременном «эшелонировании» себя в сильной социальной политике, развитии гражданского общества, активной поддержке инициатив акторов гражданского общества (в том числе, конечно, и в сфере образования и воспитания), что обусловливает необходимость развития страны в ярко выраженных параметрах социального государства с опорой на российские социокультурные традиции, актуализация которых вследствие новых вызовов и угроз становится, по большому счету, имманентным условием укрепления общественного единства и обеспечения социокультурного суверенитета страны [5].

В этой связи, наверное, не требует дополнительной аргументации тезис о том, что важным фактором существования сильного государства, обладающего культурным иммунитетом и социокультурным суверенитетом, является мощный человеческий капитал, способный обеспечить и другие виды суверенитета (технологического, политического и др.), одному из которых. и посвящена настоящая работа.

В заключение считаем уместным отметить, что, говоря, вслед за Н.С. Михалковым, о культуре как «том мгновении, когда совершается истина», в контексте построения культуроцентричной педагогической реальности, логичным и оправданным видится осмысление актуальных задач построения отвечающей вызовам и угрозам сохранения социокультурного суверенитета отечественной системы образования в контурах создания естественных условий для постоянного приложения совместных серьезных усилий участников педагогического взаимодействия в рамках поиска и «раскодирования» культурных смыслов, становящихся педагогическими реалиями (актуальным содержанием обучения и воспитания), как симультанных актов озарения и когнитивного развития («мгновений, когда совершается истина»), что может обеспечить дискурс «педагогики понимания», позволяющий развиваться и обогащаться «здесь и сейчас» как обучающимся, так и обучающим их наставникам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев, Н.А. Судьба России. М.: Советский писатель, 1990. С. 10.
2. Бондаревкая, Е.В. Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании: монография / Коллектив авторов; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. – 436 с.
3. Валицкая, А.П. Гуманитарное образование в контексте модернизации: теория и практика // Вестник Герценовского университета. – 2011.– № 4. – С. 3-8.
4. Евстафьев, Д.Г., Межевич, Н.М. Постфестфальский суверенитет в постглобальном мире // Политическая наука. – 2022. – № 4. – С. 121–144. – DOI: http://www.doi.org/10.31249/poln/2022.04.06
5. Коваленко, В.И. Общеисторические императивы общественного развития и требования отечественной традиции в политическом процессе России. // Политическое пространство и время в России. – 2009. – С. 89-107.
6. Стеценко, И.А., Шевченко, О.В. Пролегомены «Живой педагогики»: рефлексивный анализ // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 7. С 75-81.
7. Черниговская, Т. В. Как научить мозг учиться. М.: 2015. – С. 98.
8. Сенько, Ю.В., Фроловская, М.Н. Педагогика понимания. М.: 2007. – 189 с.
9. Человек в условиях неопределенности: сборник научных трудов в 2-х т. / Под общей и научной редакцией д.ф.н. Е.В. Бакшутовой, д.п.н. О.В. Юсуповой, к.псх.н. Е.Ю. Двойниковой. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2018. – Т. 1. – 270 с.
10. Эпштейн, М.Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменить мир. М.; СПб.://Центр гуманитарных инициатив, 2016.
11. Поляков, Ю. Селфи с музой. Рассказы о писательстве. М.: Аргументы и факты, 2020. – 480 стр.

Н. А. Гурдаева, Т. И. Железогло

ПЕРЕСКАЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. в данной статье рассмотрен вопрос использования пересказа литературного произведения в логопедической работе. В результате проведённого исследования выявлены особенности развития связной речи у детей с диагнозом «общее недоразвитие речи III-го уровня» и доказана эффективность применения работы над пересказом в речевом развитии младших школьников.

***Ключевые слова*:** речевые нарушения, общее недоразвитие речи, развитие и коррекция речи, связная речь, пересказ.

N. A. Gurdaeva, T. I. Zhelezoglo

RETELLING AS A MEANS OF DEVELOPING COHERENT SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. This article discusses the use of a retelling of a literary work in correctional speech therapy work. As a result of the conducted research, the features of the development of coherent speech in children with a diagnosis of "general underdevelopment of speech of the 3rd level" were revealed and the effectiveness of the use of work on retelling in the speech development of younger schoolchildren was proved.

Key words: speech disorders, general underdevelopment of speech, development and correction of speech, coherent speech, retelling.

Связная монологическая речь на протяжении многих лет является предметом изучения разных наук: психологии, лингвистики, коррекционной педагогики, нейропсихологии, социальной психологии.

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание или ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивающих общение и взаимопонимание. Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания [1]. Именно от уровня развития связной речи зависит степень успешности ребенка в школе, полнота познания окружающего мира, развитие его личности в целом.

Развитая связная речь ребёнка позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым «включая» его в активный процесс социальной коммуникации. От уровня сформированности навыков связных высказываний напрямую зависит эффективность процессов общения и обучения [2].

Как известно, речь – это не врождённая способность. Она формируется в детском возрасте на основе речи окружающих ребёнка взрослых и в значительной степени зависит от их влияния. Как известно, речь в норме формируется у детей до семи лет, поэтому одним из основных направлений развития ребёнка в дошкольном возрасте должно являться речевое развитие.

Связная речь – это речь, организованная по законам грамматики и логики, представляющая систему, обладающая самостоятельностью, завершённостью и расчленяющаяся на части, которые связаны между собой.

У детей с различными речевыми нарушениями связная речь развита на более низком уровне, чем у детей с нормальным речевым развитием, т.к. связная речь предполагает достаточный уровень сформированности всех компонентов, необходимых для нормального развития речи (логического мышления, памяти, звукопроизношения, лексико-грамматического строя и т.д.).

Именно поэтому работа над развитием связной речи является наиболее сложной, и поэтому необходимо искать универсальные способы её развития.

Исследователи в области дошкольной и коррекционной педагогики указывают на то, что различные виды пересказа являются наиболее доступным и эффективным приёмом развития связной речи дошкольников. Пересказ как методический приём описывали такие отечественные учёные, как А. М. Бородич, Е. П. Короткова, Л. П. Федоренко, Т. Б. Филичева и другие. Пересказ – это относительно свободная, недословная передача текста. Работа над пересказом предполагает активизацию не только речевой, но и познавательной активности ребёнка. Создавая собственное высказывание, основанное на авторском тексте, ребёнок устанавливает причинно-следственные связи между фрагментами текста, усваивает грамматические и лексические нормы родного языка (нормы употребления различных частей речи, построения предложений, употребления слов в соответствии с их семантикой), учится интонационно правильно оформлять фразы. Пересказ также способствует развитию памяти, внимания, обогащению, уточнению и активизации словарного запаса, формированию правильного произношения.

Большинство исследователей (В. П. Глухов, Л. В. Лопатина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.), изучающих влияние работы над пересказом на речевое и интеллектуальное развитие детей с нарушениями речи, отмечали, что особое внимание необходимо обращать на отбор текстов для пересказа.

Так, В. П. Глухов указывает, что целесообразно отдавать предпочтение текстам со следующими композиционно-сюжетными особенностями:

- наличие однотипных эпизодов,
- наличие повторяющихся сюжетных моментов,
- ясная логическая последовательность событий,
- чёткое деление на фрагменты (эпизоды) [4].

По мнению Л. В. Лопатиной, подбираемые для пересказа произведения должны иметь ряд особенностей:

- посильный объём текста,
- небольшое количество смысловых частей,
- чёткое деление на фрагменты,
- наличие однотипных эпизодов,
- наличие повторяющихся моментов,
- очевидные причинно-следственные связи между фрагментами,
- ясная логическая последовательность событий,
- наличие каких-либо воспитательных задач в содержании произведения,
- доступность лексического и грамматического языкового материала [3].

Также необходимо учитывать следующие общеизвестные принципы выбора произведений для пересказа детьми дошкольного возраста: доступность для понимания, реалистичность, занимательность. Следует отдавать предпочтение текстам повествовательного характера с понятным сюжетом и доступной для детей лексикой. Важно также учитывать ограниченность личного опыта ребёнка-дошкольника: в основе произведения должны лежать понятные, знакомые ребёнку события.

Если говорить о реалистичности, то следует учитывать, что текст и наглядный материал для него должны отражать реально существующие явления, с которыми ребенок уже сталкивался, т.е. знакомые ему.

Необходимо выбирать тот материал, который будет интересен ребёнку, поэтому стоит выбирать произведения с увлекательным сюжетом, яркими образами, которые вызывают у ребенка достаточный эмоциональный отклик. Неинтересный или плохо понятный речевой материал будет только мешать логопеду при проведении исследовательской и коррекционной работы.

Практическая часть нашей исследовательской работы проводилась на базе детского сада № 52 «Лукоморье» города Таганрога, в рамках творческого проекта «Детская художественная ли-

тература как средство развития всех компонентов речевой системы у детей 5-7 лет с ОВЗ в условиях ДОУ (на примере произведений различных жанров)», который реализуется в рамках проектно-образовательной площадки «Logo-connect».

В диагностике приняли участие 10 человек – 7 девочек и 3 мальчика с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня».

При составлении методики обследования мы опирались на следующие методические разработки: «Методику обследования связной речи» В. П. Глухова и «Методику развития речи детей дошкольного возраста» О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной.

Данные методики предназначены для обследования уровня сформированности связной речи, в частности для диагностики уровня развития навыка пересказа.

Для исследования уровня сформированности навыка пересказа дошкольникам предлагалось воспроизвести небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст. Анализ детских высказываний производился по следующим критериям: понимание текста, объём пересказа, смысловая целостность созданного текста, уровень развития грамматического строя речи, уровень развития словаря, степень самостоятельности в процессе речевой деятельности. Данная диагностика позволяет изучить все стороны сформированности речевой способности ребёнка, в частности: степень самостоятельности при выполнении задания, глубину понимания текста, объём составленного пересказа, логичность и точность пересказа, объём активного словаря, а также характер используемых грамматических конструкций.

В процессе диагностики текст читается дважды, перед повторным чтением ребёнку даётся установка на последующее составление пересказа. У детей должен получиться полный, связный пересказ, в котором должна прослеживаться смысловая целостность и логическая последовательность событий.

При проведении диагностики был использован рассказ Евгения Ивановича Чарушина «Курочка».

После обработки данных мы получили результаты, которые подвергли качественному и количественному анализу. Критерии оценивания представлены в таблице:

1) полнота понимание текста,
2) объём пересказа (соответствие исходному тексту),
3) смысловая целостность,
4) развитие грамматического строя речи,
5) уровень развития словаря,
6) степень самостоятельности дошкольника.

Баллы соответственно отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты исследования сформированности навыка пересказа дошкольникам с ОНР-III.

	Критерии оценивания						Кол-во баллов	Уровень
	1	2	3	4	5	6		
1. Алиса	2	2	3	2	2	2	13	Ниже среднего
2. Анна	1	1	2	1	1	1	7	Низкий
3. София	2	2	2	3	3	3	15	Средний
4. Артем	3	2	3	3	2	3	16	Средний
5. Владислава	1	1	2	1	1	1	7	Низкий
6. Ксения	1	2	2	1	1	1	8	Низкий
7. Анастасия	1	2	2	2	2	2	11	Ниже среднего
8. Денис	1	1	2	3	1	1	9	Низкий
9. Владислав	3	3	3	3	3	3	18	Высокий
10. Алена	2	2	3	3	3	3	16	Средний
Общее кол-во баллов	17	18	24	22	19	20	120	

При анализе полученных данных мы выделили четыре уровня успешности выполнения задания, которые свидетельствуют о разной степени сформированности навыка пересказа исследуемых детей.

Высокий уровень развития навыка соответствует 17 – 18 набранным баллам.

Средний уровень развития навыка соответствует 14 – 16 набранным баллам.

Развитие навыка пересказа на уровне «ниже среднего» соответствует 10 – 13 набранным баллам.

Низкий уровень развития навыка соответствует 0 – 9 набранным баллам.

Для наглядности все данные отображены в таблице 2:

Таблица 2.

Уровни успешности выполнения задания.

Уровень	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
Кол-во баллов	17 – 18	14 – 16	10 – 13	0 – 9

Высокий уровень сформированности навыка показал всего один ребенок, который набрал 18 баллов. Средний уровень развития навыка пересказа показали трое детей, которые набрали от 15 до 16 баллов. Уровень сформированности навыка «ниже среднего» показали двое детей, набравшие 11 и 13 баллов. Низкий уровень сформированности навыка пересказа показали четверо детей, набравшие от 7 до 9 баллов.

Уровни соответственно отображены в таблице 3:

Таблица 3.

Уровни сформированности навыка пересказа.

Уровень	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
Число детей	1	3	2	4

Наглядно все результаты обследования представлены на рисунке 1:

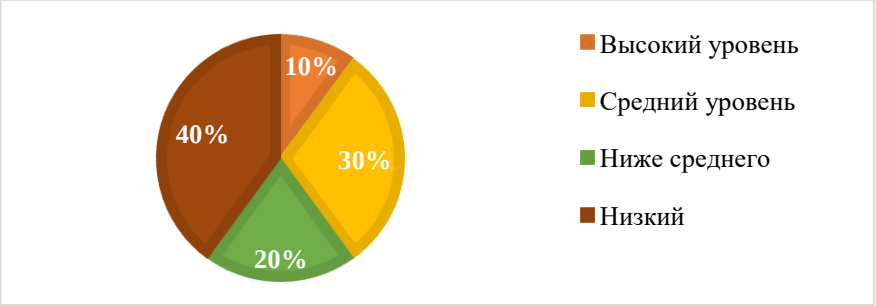


Рис. 1. Уровни сформированности навыка пересказа.

Нами был проведён количественно-качественный анализ полученных данных, который позволил сделать следующие выводы:

Низкий уровень сформированности навыка пересказа показали 4 ребёнка, что составляет 40% от всего количества участников исследования. Дети данной категории не смогли самостоятельно пересказать произведение, заменяли монологическую речь репликами диалога, в связи с чем им требовалось большое количество наводящих вопросов. Поскольку эти дети зачастую односложно отвечали на наводящие вопросы, объём их пересказа составил менее половины от всего объёма исходного текста, при этом были опущены смысловые отрезки, важные для понимания произведения. Даже при активной помощи педагога и значительном количестве наводящих вопросов дети с низким уровнем сформированности навыка пересказа упускали важные структурные элементы и искажали смысл произведения. У данной группы детей отмечалась бедность лексики и множественные грамматические ошибки.

Уровень сформированности навыка пересказа «ниже среднего» показали двое детей, что составляет 20% от всего числа участников обследования. Дети этой категории уже лучше справились с заданием: им в меньшей степени была необходима помощь педагога, т.е. меньшее количество наводящих вопросов, их пересказ получился более полным и содержательным, чем у предыдущей группы детей, его объем в среднем составил 50% от всего объёма рассказа. Более высокий уровень развития связной речи позволил детям допустить меньшее количество грамматических ошибок (в среднем было допущено по 3 грамматические ошибки). Дети с данным уровнем сформированности навыка пересказа допускали лексические ошибки и незначительные логические нарушения, которые не искажали основную идею произведения.

Средний уровень развития навыка пересказа показали трое детей, что составило 30% от всего количества участников. Они уже не нуждались в наводящих вопросах педагога, а могли самостоятельно пересказать текст, в связи с чем их пересказ составил 50 – 80% от всего объёма произведения. В высказываниях этой группы детей отмечались единичные грамматические ошибки (не более двух) и неудачные лексические замены (не более двух).

Высокий уровень сформированности навыка пересказа показал всего 1 ребенок, что составило всего 10% от всего числа участников исследования. Он полностью самостоятельно пересказал текст, не нуждлся в наводящих вопросах. В своём пересказе он использовал простые и сложные предложения, в основном употреблял авторскую лексику и самостоятельно удачно её заменял. Объём пересказа у этого ребенка составил 80% от всего объёма произведения. Пересказ был построен точно, последовательно и логически правильно. Дошкольнику удалось сохранить все структурные части произведения и отразить их в правильном порядке. Он полностью передал основную идею произведения, не исказив её.

Опираясь на всё вышесказанное, мы можем сделать вывод, что у большей части дошкольников исследуемой группы недостаточный уровень сформированности навыка пересказа, поскольку у 60% детей данной группы навык развит на уровне «ниже среднего» или на «низком» уровне.

При анализе результатов мы также обратили внимание на общее количество баллов по каждому критерию оценивания, на основе чего получили следующие выводы:

При оценивании критерия №1 «Понимание текста» мы учитывали то, насколько полно ребёнок передаёт основную идею произведения, допускает ли ошибки и нарушения, которые искажают идею произведения.

После проведения анализа полученных данных, было отмечено, что наиболее частотной ошибкой понимания текста является нарушение предметного содержания рассказа, искажение смысла всего произведения или его значимых частей.

Критерий №2 «Объём пересказа» позволил оценить степени полноты восприятия и воспроизведения текста детьми. Дошкольники, набравшие низкое количество баллов по данному критерию, не смогли составить рассказ самостоятельно, их пересказ состоял из простых нераспространённых предложений, иногда ответов на наводящие вопросы педагога, дети заменяли монолог репликами диалога, нуждались в наводящих вопросах, но и на них не всегда давали развёрнутые ответы. Из-за всех вышеперечисленных факторов у детей, набравших низкий балл по данному критерию, объём пересказа составил 50% и ниже от всего объёма произведения.

При оценивании смысловой целостности (критерий №3) учитывались последовательность и логичность в создании пересказа, сохранение (или искажение) структуры произведения. Дети, получившие низкий балл по данному критерию, либо полностью неверно воспроизводили структуру произведения, либо допускали пропуски важных структурных звеньев рассказа, важных для понимания смысла текста. Некоторые дошкольники изменяли последовательность частей произведения.

Критерий №4 «Используемые грамматические конструкции» позволил оценить уровень развития грамматического строя речи. Мы учитывали количество грамматических ошибок, допущенных детьми, а также разнообразие использованных синтаксических конструкций. Дети, получившие низкий балл по критерию №4, допускали множественные грамматические ошибки, в том числе ошибки в словообразовании и словоизменении различных частей речи, а также ошибки в со-

ставлении различных синтаксических конструкций. Они в большинстве случаев употребляли простые нераспространённые предложения с одинаковым порядком слов (подлежащее – сказуемое) или неполные предложения, причём пропуск структурно необходимого члена предложения не был оправдан.

При оценивании уровня развития словарного запаса (критерий оценивания №5 «Используемые лексические конструкции») мы анализировали то, насколько точным и разнообразным было лексическое наполнение детских рассказов. К наиболее частым лексическим нарушениям можно отнести неадекватные замены авторской лексики и смешение слов, относящихся к одной предметной области.

При оценивании степени самостоятельности пересказа (критерий оценивания №6 «Степень самостоятельности пересказа») мы учитывали необходимость в подсказках педагога, количество подсказок и их характер. Дети, получившие низкий балл по данному критерию, в разной степени нуждались в помощи педагога (значительной и незначительной).

Также нами было отмечено, что в процессе прослушивания рассказа внимание детей было рассеянным: они постоянно отвлекались на посторонние шумы, не могли сосредоточиться на задании, оглядывались по сторонам, перебирали руками лежащие рядом предметы, негромко напевали и т.п. При выполнении задания дошкольники часто отвлекались, задавали вопросы, которые не относятся к прослушанному тексту, рассказывали истории про семью и детский сад, у них отмечались частые паузы и большое количество речевых эмболов. Ребятам было сложно сосредоточиться и выполнять задание.

Максимально возможное количество баллов по каждому из критериев равняется тридцати, исследование показало, что ни по одному из представленных выше критериев оценивания детьми не было набрано максимального количества баллов, что свидетельствует о не достаточном уровне сформированности связной речи в целом и навыка пересказа в частности у дошкольников 5 – 6 лет с логопедическим заключением общее недоразвитие речи III уровня.

Наименьшее количество баллов участники обследования получили по следующим критериям: №1 «Понимание текста», №2 «Объем пересказа» и №5 «Используемые лексические конструкции». По каждому из трёх критериев детьми было набрано 17, 18 и 19 баллов из 30 возможных соответственно.

Обследование показало, что у группы дошкольников, которая подверглась обследованию, в большей степени нарушен лексико-грамматический строй, недостаточно сформирован навык определения основной идеи произведения, отмечается недостаточная концентрация внимания. Также стоит отметить, что дети этой группы часто нарушали логическую последовательность событий при построении пересказа, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности логического мышления.

Применение подобранной нами методики обследования позволило выявить у дошкольников экспериментальной группы различные нарушения связной речи в целом и навыка пересказа в частности, которые влияют на уровень общего развития ребёнка и значительно снижают его успешность среди сверстников. Благодаря проведённой нами диагностике, мы смогли определить наиболее актуальные для данной группы детей пути и методы коррекционной работы.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента стал основанием для разработки системы коррекционной работы. Для данной группы детей наиболее важна работа над пониманием идеи произведения, работа по коррекции и развитию лексической стороны речи, в частности по обогащению, уточнению и активизации словаря детей, что будет способствовать расширению объёма пересказа у детей. Также необходимо проводить коррекционную работу, направленную на улучшение результатов детей и по остальным критериям.

Коррекционная работа проводилась в течение семи месяцев (с октября 2022 года по апрель 2023 года). Все мероприятия были направлены на формирование навыка пересказа и развитие связной речи детей, именно поэтому основу всей коррекционной работы составили детские художественные произведения. Нами были учтены все условия отбора художественной литературы, описанные выше. В своей работе мы использовали сказки и рассказы таких известных детских пи-

сателей, как К.Д. Ушинский, В.Г. Сутеев, Е.И. Чарушин, Е.А. Пермяк и др. Для проведения системы коррекционных мероприятий мы подобрали наиболее подходящие, на наш взгляд, формы работы, которые в полной мере соответствуют целям и задачам нашего исследования. Все перечисленные ниже формы работы готовили дошкольников к пересказу текста, способствовали развитию всех сторон речи, памяти, внимания и логического мышления.

1. Восприятие художественного произведения на слух.
2. Беседа по содержанию произведения.
3. Игры и упражнения, направленные на развитие словаря и грамматической стороны речи. («Чей хвост?», «Один-много», «Кто живет в лесу?», «Детеныши», «Угадай героя», «Члены семьи», «Чья одежда» и т.п.).
4. Пересказ фрагмента произведения.
5. Пересказ произведения с опорой на картинку или серию картинок.
6. Инсценирование произведения или его отрывка и т.п.

Все выбранные нами игры, задания и упражнения направлены на развитие связной речи и всех её компонентов (логического мышления, памяти, звукопроизношения, лексико-грамматического строя и т.д.), а также положительно влияют на высшие психические функции, в том числе на внимание, память и воображение детей.

Уже на этапе проведения коррекционной работы очевидна положительная динамика в развитии связной речи дошкольников с ОНР:

1) дети стали внимательно слушать произведения и задания к ним;
2) повысилась активность дошкольников на занятиях, появился интерес к упражнениям и дидактическим играм;
3) дошкольники начали увереннее выполнять все задания, при построении пересказа стали обращать внимание на детали;
4) заметно снизилось количество пауз и эмболов, расширился активный словарный запас детей;
5) более разнообразными стали грамматические конструкции в пересказах: дети стали чаще использовать простые распространённые и сложные предложения в своей речи, предложения с однородными членами.

Таким образом, использованная нами методика обследования позволила выявить особенности развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями, а разработанная система коррекционных мероприятий оказала положительное влияние на связную речь дошкольников 5 – 6 лет с логопедическим заключением общее недоразвитие речи III уровня. Следовательно, можно утверждать, что пересказ является эффективным средством развития связной речи дошкольников с ОНР III уровня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. Заведений [электронный ресурс] // сайт pedlib.ru, URL: https://pedlib.ru/Books/4/0018/4_0018-253.shtml
1. Глухов, В.П. Комплексный подход к формированию навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №3. – С. 160.
2. Глухов, В.П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения пересказу // Дефектология. – 2009. – №1. – С. 8 – 11.
3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием/ В.П. Глухов. – М., 2004. – 168 с.

Ю.М. Демонова, А.А. Каракешишян, М.И. Мирозизьян

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПУТЕМ АКТИВИЗАЦИИ МЕНТАЛЬНЫХ СХЕМ ПРИ ПОМОЩИ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНАЙЗЕРОВ

Аннотация. Поиск универсальной действенной методики обучения чтению на иностранном языке до сих пор является одним из ключевых вопросов в методике преподавания по ряду причин. Исследователями была выбрана для анализа стратегия активации ментальных схем учащихся при помощи графичских органайзеров, которая может быть использована для улучшения понимания прочитанного учащимися.

Ключевые слова: чтение, предтекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап, ментальная схема, графичский органайзер.

Yu.M. Demonova, A.A. Karakeshishan, M.I. Mirsoisian

TEACHING READING COMPREHENSION IN A FOREIGN LANGUAGE BY ACTIVATING MENTAL SCHEMAS WITH THE HELP OF GRAPHIC ORGANIZERS

Abstract. The search for a universal effective method of teaching reading in a foreign language is still one of the key issues in the teaching methodology for a number of reasons. The researchers selected for analysis a strategy for activating students' mental schemas using graphic organizers, which can be used to improve students' reading comprehension.

Key words: reading, pre-text stage, text stage, post-text stage, mental schema, graphic organizer.

В России английский язык является обязательным предметом, который изучают с начальной школы вплоть до университета. Навыки, которыми обучающиеся овладевают в процессе, – это: говорение, аудирование, чтение и письмо.

Чтение – это интерактивный процесс между читателем и текстом. Это важнейший навык на всех ступенях обучения средней школы и вуза. Начинается формирование навыка чтения на младшем этапе. Цель обучения чтению на этом уровне состоит в том, чтобы дать учащимся возможность понять короткий текст на английском языке. Чтобы чтение было осмысленным, оно должно сопровождаться пониманием.

Понимание прочитанного относится к способности учащихся понимать печатный текст для того, чтобы получить некоторую информацию, связав фоновые знания учащихся с доступной из печатного текста информацией.

Чем больше у читателей фоновых знаний, тем легче им понять читаемый текст. Чтение – это многоуровневый и интерактивный процесс, в котором читатели создают осмысленное представление текста, используя существующие в их сознании ментальные схемы понимания. Это означает, что ментальная схема оказывает большое влияние на понимание прочитанного [2].

На практике учащимся не хватает понимания прочитанного; как правило, некоторые проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе чтения, заключаются в следующем: (1) учащимся трудно определить основную идею абзаца; (2) учащиеся испытывают трудности с пониманием текста из-за нехватки словарного запаса; (3) учащиеся не могут найти конкретную информацию в абзаце; (4) учащиеся не могут сделать вывод о значении предложений.

В преподавании иностранного языка существует множество стратегий обучения чтению. Одна из них – это обучение пониманию прочитанного «сверху вниз». Вкратце данную стратегию можно представить следующим образом: выбрать тему, связанную с содержанием текста, а затем попросить учащихся поработать ее в группах, чтобы выразить свое мнение по этому вопросу с учетом их базовых знаний. За основу в указанной стратегии берутся существующие в сознании

учащихся ментальные схемы понимания информации, основанные на прошлом опыте и фоновых знаниях.

Ментальная схема относится к знаниям, которые уже были сохранены в памяти. Ментальная схема – это гипотетическая ментальная структура для представления общих концепций, хранящихся в памяти. Это своего рода фреймворк, или план, сценарий. Ментальные схемы создаются на основе опыта общения с людьми, объектами и событиями в мире. Это можно рассматривать как использование организованных фоновых знаний для того, чтобы осуществлять интерпретацию прочитанного текста [1].

Кроме того, ментальная схема может рассматриваться как абстрактная структура знания. Это означает, что чем больше у студентов схем, тем лучше они способны понимать читаемый текст. Следовательно, чтобы активизировать ментальные схемы учащихся, учителям нужна стратегия, направленная на улучшение способности учащихся к пониманию прочитанного текста.

Существуют три этапа обучения чтению.Это предтекстовый этап, собственно чтения и послтекстовый этап. Учащимся необходима стратегия для активации фоновых знаний уже на стадии предтекстового этапа. Базовые знания студентов, или ментальные схемы, могут помочь им понять текст. Способом активации схем учащихся является использование графических органайзеров.

Графический органайзер помогает читателю наглядно представить основную концепцию того, что он читает. Графические организаторы уходят своими корнями в теорию ментальных схем. Теория ментальных схем утверждает, что новая информация должна быть связана с ранее существовавшими знаниями. Когда учащиеся узнают что-то новое, они должны иметь возможность сохранить эту информацию для последующего использования [5].

Использованию графических органайзеров при обучении чтению был посвящен ряд исследований зарубежных ученых: например, О. Озтюрк исследовал влияние графических органайзеров на понимание прочитанного учащимися на основе английского языка. Результат показывает, что обучение графическим организаторам на курсах английского языка помогает учащимся разбираться в материалах для чтения намного эффективнее [7]. М. Хасан и др. исследовали роль ментальной схемы, или активации фоновых знаний, при помощи графического органайзера в повышении уровня понимания прочитанного иранскими учащимися на занятиях по английскому языку. Результат показал, что активация ментальных схем при помощи графических органайзеров оказывает более значительное влияние на понимание прочитанного текста, чем традиционный способ [6].

В нашем исследовании одно из предположений, которое мы выдвигаем об активации ментальных схем, заключается в том, что некоторые слова, или группы слов, или заголовок текста, более других наводят на размышления и могут сигнализировать об определенной схеме понимания.

С нашей точки зрения, суть использования графического органайзера заключается в том, что предварительные знания учащихся можно использовать с помощью простых схем. Графические органайзеры – это диаграммы, которые визуально отображают информацию. В зависимости от их структуры, они могут показывать взаимосвязи между такими данными, как иерархии или подкатегории, их можно использовать для различных целей, поскольку они помогают учащимся визуально упорядочивать информацию и выделять важные детали.

Учитывая важность понимания прочитанного учащимися, мы провели исследование, чтобы выяснить, существует ли какое-либо существенное различие во влиянии стратегии активации ментальной схемы при помощи графического органайзера и использованием традиционных подходов на понимание прочитанного учащимися. Итак, мы считаем, что стратегия активации ментальной схемы и графические органайзеры хороши для решения проблемы студентов по поиску основной идеи текста, понимания лексики, идентификации конкретной информации, поиска обобщающих умозаключений.

Основываясь на опыте преподавания, проблемы при обучении чтению нами определены следующим образом.

1. Учащиеся испытывают трудности в понимании текста, извлечении информации из текста, нахождении основной идеи, идентифицировании конкретной информации, понимании незнакомой лексики, подытоживании прочитанного.
2. Учащимся не хватает стратегий активации схем, связывающих их предварительные знания с прочитанным текстом.
3. Учащимся не хватает визуализации материала для понимания прочитанных текстов.
4. Учителю не хватает соответствующей стратегии в обучении пониманию прочитанного.

Исходя из формулировки проблемы, целями нашего исследования мы определяем следующие:

- исследовать, существует ли существенная разница в понимании прочитанного учащимися до и после внедрения стратегии активации ментальных схем при помощи графических органайзеров;
- исследовать, какой аспект чтения улучшает понимание прочитанного учащимися при реализации стратегии активации схемы при помощи графических органайзеров.

Ожидается, что результаты исследования будут иметь как теоретическое, так и практическое значение для процесса преподавания английского языка: для учителя – исследование вносит положительный вклад, связанный с процессом преподавания и изучения английского языка, особенно в понимание прочитанного учащимися и преподавателями; для студентов – дает студентам мотивацию учиться чтению, активизируя их знания.

За основу нашего эксперимента мы взяли исследование взаимосвязи между использованием ментальных схем и графическим органайзером в понимании учащимися прочитанного М. Хасана и соавторов [6]. Цель исследования заключалась в использовании графических органайзеров для активации фоновых знаний, чтобы определить их эффективность в повышении уровня понимания текстов для чтения учащимися EFL. Он проводил исследование на двух группах испытуемых: в первой использовался графический органайзер, о второй, контрольной, обучение чтению строилось традиционным образом. Его выводы таковы: 1. Использование графического органайзера может сыграть значительную роль в повышении уровня понимания прочитанного среди учащихся EFL. 2. Ментальные схемы могли бы сыграть значительную роль в повышении уровня чтения взрослых, изучающих EFL. 3. Результаты показали, что баллы группы экспериментальной группы увеличились значительно более высокими темпами, чем в контрольной группе.

Графический органайзер используется в качестве инструмента для снижения когнитивной нагрузки за счет применения встроенных подсказок, улучшения рабочей памяти, максимального повышения уровня понимания прочитанного учащимися и обогащения их инвентаря стратегий изучения английского языка, обучения тому, как думать, обучения тому, как учиться, получения мотивации, повышение автономии учащихся, обогащения стратегий самосознания, улучшения отношения к чтению на английском языке, уменьшения разочарования при чтении, понимания содержание обучения, стимулирования креативности, передачи знаний, руководства самообучением и т. д.

Теоретически, существует три этапа обучения чтению. Ими являются следующие этапы.

1. Предтекстовый этап.
2. Собственно чтение.
3. Послтекстовый этап.

Что касается стратегии активации схемы для обучения пониманию текста, стратегия активации ментальной схемы включает в себя действия до чтения, во время чтения и после чтения. Исходя из теории ментальных схем, схемы учащихся определяют их понимание текста при чтении, поэтому процесс понимания прочитанного текста осуществляется с помощью графических органайзеров на всех трех этапах чтения [9].

Ментальные схемы, или фоновые знания, используются для придания смысла прочитанному тексту. Это взаимодействие между базовыми знаниями читателей и прочитанным текстом. Согласно Ш. Ан [4], термин «ментальная схема» впервые использовался психологами в значении активной организации прошлых реакций или переживаний.

В методике преподавания иностранного языка данный термин предполагает, что написанный текст не несет в себе какого-то принципиально нового знания. В нем даются указания читателям относительно того, как они должны извлекать или конструировать смысл из своих собственных ранее приобретенных знаний. Теория ментальной схемы может быть использована для того, чтобы помочь студентам понять прочитанный текст. Согласно теории ментальных схем, понимание текста – это интерактивный процесс между фоновыми знаниями читателя и текстом; процесс осмысления текста происходит, когда читатель вовлекается во взаимодействие, которое содержит деятельность, отражающую его фоновые знания.

Как правило, существует три основных типа ментальных схем, а именно: лингвистические схемы, формальные схемы и схемы содержания, которые тесно связаны с пониманием прочитанного [3]. Схематическое знание было описано как процесс, который функционирует как интерпретация новой информации, с помощью знаний, уже хранящихся в памяти. Обычно лингвистические схемы относятся к лексике и грамматике, формальные схемы относятся к риторической структуре текста, то есть когезии, а схемы содержания относятся, соответственно, к содержанию чтения текста, его семантике. Рассмотрим каждую из названных схем подробней.

Лингвистические схемы относятся к существующему у читателей уровню владения языком в области лексики, грамматики и идиом. Чем больше лингвистических схем у читателя в голове, тем быстрее он усваивает информацию и тем лучше может ее понять. Понимание новой информации в тексте соотносится с прошлыми знаниями или опытом. Без лингвистических схем читатель не сможет расшифровать и понять текст.

Формальные схемы – это фоновые знания о формальных, риторических организационных структурах различных типов текста. Различные виды текстов и дискурса (например, рассказы, описания, письма, репортажи, стихотворения) различаются по способам, с помощью которых тема, предложения и другая информация связаны друг с другом, образуя единое целое. Другими словами, формальные схемы – это организационные формы и риторические структуры письменных текстов. Они включают знания о различных типах текстов и жанрах, а также включают знания о том, что разные типы текстов по-разному используют организацию текста, языковые структуры, словарный запас, грамматику и уровень формальности.

Схемы содержания включают тему культурных знаний, знакомство с темой и предыдущий опыт. Они имеют дело со знанием предметной области понимания текста. Язык – это не только простое сочетание грамматики, словарного наполнения и структуры предложения, но также и носитель различных уровней лингвистической культуры. Это также может помочь учащимся понимать тексты, угадывая, определяя и выбирая информацию и уменьшая двусмысленность.

Схемы содержания относятся к базовым знаниям о содержательной области текста или теме, о которой говорится в тексте. Они включают знакомство с темой, культурные знания и предыдущий опыт работы в данной области. Содержательная схема – это знания о людях, мире, культуре и Вселенной. Многие исследования показывают, что схемы содержания читателей влияют на их понимание прочитанного в большей степени, чем формальные схемы. Знакомство с темой оказывает различное влияние на понимание читателями текста. Чем больше читатель знает о теме, тем легче ему усваивать информацию из текста.

Стратегия активации ментальной схемы – это стратегия реагирования на схемы учащихся. Активация предварительных знаний относится к действиям и стратегиям, которые использовались для выявления того, что учащиеся уже знают о теме. У студентов возникает много проблем с пониманием текста. Стратегия помогает учащимся начать использовать свои предварительные знания или ментальные схемы, когда им дается тема текста для чтения [6].

Теоретически этапы обучения чтению при реализации стратегии активации ментальных схем таковы: на предтекстовом этапе учитель использует определенную стратегию, например, вопросы, мозговой штурм и предварительное обсуждение – это простые и эффективные действия перед чтением. Во время занятий чтением, опираясь на то, что учащиеся уже знают, они должны расширять термины и информацию, о которой у них уже есть сложившееся представление, понимать, вызывать большое количество ассоциаций с помощью предварительных знаний, которыми

они уже обладают, и устанавливать четкие связи. Чтение под руководством преподавателя и обсуждение с партнерами являются эффективными видами деятельности, которые способствуют развитию способностей учащихся к чтению. Что касается заданий после чтения, то существует несколько таких эффективных способов, как конспектирование, сокращение и так далее, которые полезны для понимания учащимися текста.

Практически шаги по обучению чтению с использованием стратегии активации ментальных схем могут выглядеть следующим образом.

Упражнение перед чтением.

Учитель объясняет цели урока.

1. Учитель показывает картинку, связанную с темой, расширяя знания учащихся по теме с помощью рисунка, связанного с темой, чтобы привлечь внимание учащихся.
2. Учитель попросит студентов вместе изучить название текста и написать все, что они уже знали о названии темы.
3. Учитель организует обсуждение того, что написали учащиеся, и просит их проверить свое понимание текста.
4. Учитель просит студентов спрогнозировать содержание текста, обобщить знания и опыт студентов, связанные с тематикой текста.

Стратегия активации схемы выполняется на этапах 3,4 и 5.

Активность во время чтения.

Учитель раздает задание (серию рисунков).

1. Учитель просит студентов опираться на то, что они уже знают, от них требуется расширить термины и информацию, которые они уже понимают, с помощью серии картинок, написав некоторую информацию, относящуюся к каждой картинке.
2. Учитель просит студентов вызвать наибольшее количество ассоциаций, используя свои предварительные знания, которыми они уже обладают, и четко связать свои предварительные знания с темой под руководством учителя, а затем обсудить вместе.
3. Учитель раздает текст рассказа.
4. Учитель просит студентов записать новую информацию, которую они найдут в тексте, например, трудные слова, новые термины и общую структуру повествовательного текста.
5. Учитель просит внимательно прочитать текст, чтобы развить у них способность извлекать информацию из текста.
6. Учитель и студенты обсуждают грамматические времена в тексте.
7. Учитель и студенты обсуждают общую структуру повествовательного текста.
8. Учитель обеспечивает обратную связь, просит студентов ответить на вопросы об основной идее, явной информации, лексике, фактах.
9. Учитель и студенты обсуждают ответы вместе, чтобы расширить понимание учащихся.

Стратегия активации ментальной схемы выполняется на шаге 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9.

Активность после чтения.

1. Учитель просит студентов интегрировать полученные знания в более широкую схему, поняв текст, ответив на несколько вопросов в другом тексте, относящемся к теме.
2. Учитель просит студентов вместе обсудить ответы, чтобы помочь студентам понять структуру текста для чтения и дать им возможность сформулировать основную идею.
3. Учитель просит студентов завершить занятие обсуждением содержания повествовательного текста, общей структуры и формирования характера учащихся через моральную ценность прочитанной истории.

Стратегия активации схемы выполняется на этапах 1 и 2.

Из приведенной выше процедуры трех этапов чтения можно утверждать, что стратегия активации ментальных схем происходит на каждом этапе понимания прочитанного.

Графический органайзер – это графическое или пространственное представление текстовых концепций. Это учебный инструмент, который может помочь учащимся организовать, структурировать информацию и концепции так, чтобы они соотносились с другими концепциями.

Графические стратегии, визуальное представление информации в тексте, относятся к подходам, отличным от традиционных, линейных текстовых представлений. Основная цель состоит в том, чтобы улучшить навыки понимания прочитанного учащимися и способствовать овладению изучаемым языком. В своем исследовании П. Сэм и П. Раджан [8] обнаружили, что использование графических органайзеров учащимися ESL значительно способствовало:

- развитию стратегической компетентности в чтении;
- грамотному графическому оформлению содержания отрывка;
- выделение наиболее важных идей из вспомогательной информации.

Формы графических органайзеров были разработаны по-разному, в соответствии с конкретным типом информации. П. Сэм и П. Раджан протестировали несколько образцов органайзеров следующим образом:

1. Сюжетные карты могут быть использованы перед чтением отрывка, чтобы активизировать предварительные знания учащихся, ссылаясь на то, что они читают, структурируют их базовые знания; во время чтения отрывка помогают им ориентироваться в текстах, помогают контролировать понимание, а после прочтения отрывка облегчают обобщение наиболее важных идей. Сюжетные карты используются для облегчения понимания повествовательных текстов.
2. Матрица – это своего рода таблица, которая ограничивает сумму желаемой информации в пределах ее квадрата. Эффект последовательного сжатого ввода информации благоприятно влияет на формирование навыка определения смысловых связей и способности к сравнению.
3. Семантические карты представляют собой веб-органайзеры, карты разума, карты-пауки или солнечные вспышки – вот некоторые из терминов, которые используются для обозначения семантических карт. Они похожи на солнце или звезду с исходящими от нее лучами, так как состоят из круга с расходящимися от круга линиями.

Обозначим процедуру обучения пониманию повествования при чтении текста с помощью графического органайзера.

На первом этапе студентам предлагается написать заданную тему в центре листа бумаги. Затем они, проводя мозговой штурм по темам, которые, как они предполагают, имеют отношение к данной теме. По мере прохождения блока они добавляют концепции в свои органайзеры. Таким образом, рисунок в предварительном чтении сосредоточен на формировании мнения учащихся о тексте; рисунок в упражнении «собственно чтение» развивает всю историю, начиная с завязки, через кульминацию до развязки. В части послетекстовых упражнений студенты осмысливают историю, извлекая краткую информацию из текста. Представим действия с использованием графических организаторов более подробно.

На предтекстовом этапе можно использовать семантические карты. Они выглядят как солнце или звезда с исходящими от них лучами, поскольку состоят из круга с линиями, расходящимися от него.

Во время чтения карты сюжетов используются для облегчения понимания повествовательных текстов, в то время как другие типы графических органайзеров в основном используются для улучшения понимания научных текстов, которые представляют больше проблем для студентов, поскольку они могут содержать незнакомую лексику, сложные синтаксические отношения и структуры и часто в большей степени ориентированы на информацию, что делает текст насыщенным и сложным для понимания.

Графический органайзер после прочтения текста – это своего рода таблица, которая ограничивает необходимую информацию в пределах заданных ею значений. Он используется для определения важных категорий или отношений, или описания сходств и различий между двумя или более людьми, вещами, местами или событиями.

Представим пошагово действия учителя по обучению чтению с помощью графических органайзеров.

Предтекстовый этап.

1. Попросите студентов рассказать или развить подробнее название или тему отрывка.
2. Спросите студентов, что они знают о названии или теме.

3. Сделайте графический органайзер на доске. Запишите, что обсуждают студенты.
4. Попросите студентов развить полученные знания, обсудив следующие вопросы:
   «Что вы знаете о названии или теме?»
   «Помните ли вы какие-нибудь слова, связанные с названием?»
   «Вы знаете персонажей этой истории? Расскажите о них то, что вы хорошо знаете».
5. Раздайте учащимся семантический графический органайзер. Попросите их заполнить круги информацией, которую они знают о названии или теме.
6. Обсудите ответы учащихся, используя трудные для учащихся слова

Текстовый этап.

1. Попросите студентов активизировать свои базовые знания путем обсуждения основных компонентов прочитанной истории (например, персонажи, обстановка, сюжет и тема, или начало, середина, конец истории).
2. Попросите студентов заполнить графическое изображение (сюжетную карту истории) и дайте пример того, как заполнить его информацией о введении, проблемах и разрешении, основанной на их предыдущих знаниях.
3. Обсудите ответ вместе с учащимися.
4. Попросите учащихся прочитать рассказ под руководством учителя и обсудить трудные слова и термины в повествовательном тексте.
5. Обсудите общую структуру повествовательного текста.
6. Проверьте понимание учащимися повествовательного текста, ответив на некоторые вопросы (основная идея, конкретная информация, незнакомые слова).

Послетекстовый этап.

1. Интегрируйте знания студентов в более широкую схему путем понимания текста с помощью ответов на некоторые вопросы другого текста, связанного с темой.
2. Обсудите ответ учащихся вместе, чтобы помочь учащимся понять структуру текста и завершить основную идею, используя историю, которая обсуждалась ранее.
3. Завершите урок обсуждением содержания повествовательного текста, общей структуры и формированием характера учащихся через моральную ценность истории.

Таким образом, существует несколько стратегий обучения пониманию прочитанного. Мы остановили свое внимание на стратегиях активации ментальных схем и графических органайзерах. Цель стратегии – помочь учащимся осмыслить прочитанный текст и активировать ментальные схемы учащихся для лучшего понимания учащимися прочитанного. Мы считаем, что стратегия активации ментальных схем и графический органайзер могут быть использованы в качестве альтернативных способов обучения пониманию прочитанного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ajideh P. Schema theory-based pre-reading tasks in ESP English Book // The Asian EFL Journal. Teaching Articles. – 2006. – № 16. – Pp. 55-72.
2. Al-Isa A. Schema Theory and L2 Reading Comprehension: Implications For Teaching English Language Teaching // Published by Canadian Center of Science and Education. – 2006. – Vol. 5, №11. – Pp. 288-301.
3. Al-Salmi M. Schemata Background Knowledge and Reading Comprehension for EFLStudents // Research Journal Specific Education. Faculty of Specific Education Mansoura University. – 2011. – № 22. – Pp.45-51
4. An Shuying. Schema Theory in Reading // Theory and Practice in Language Studies. –2013. – Vol. 3, № 1. – Pp. 130-134.
5. Dye A. Gloria. Graphic Organizers to the Resque. Helping Students Link and Remember Information // Teaching Exceptional Children. – 2000. – Vol. 32, № 3. – Pp. 72-76.
6. Hasan M. H. K, Reimani N. R and Bonyadi A. (). The Role of Schema or Background Knowledge Activation and Graphic Organizer on Increasing Iranian EFL Learners'Reading Comprehension // European Online Journal of Nature and Social Sciences Speciall Issue on Teaching and Learning. – 2013. – Vol.2, № 2. – Pp. 136-142.
7. Öztürk Özlem. The Effects of Graphic Organizers on Reading Comprehension Achievement of EFL Learners. Pamukkale Þniversitesi Eğitim Fakþltesi Dergisi. – 2012 – № 32. – Pp. 37-45.
8. Sam Praveen & Rajan Premalatha. Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students // English Language Teaching; Published by Canadian Center of Science and Education. – 2013. – Vol. 6, № 2. – Pp. 456-459.

9. Zhao X & Zhu Lei. Schema Theory and College English Reading Teaching // English Language Teaching; Published by Elsevier ltd. – 2012. – Vol. 5, № 11.

С.А. Донских, О.С. Дмитриева

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-х – 11-х КЛАССОВ

Аннотация. Исследовательская деятельность учащихся – это деятельность, направленная на решение творческой, исследовательской задачи с изначально неизвестным способом и ходом решения и требующая наличия основных этапов, свойственных исследованию в научной сфере, структурированных в соответствии с принятыми в науке традициями: постановка проблемы, работа с литературой (изучение теории, посвящённой данной проблеме), выбор методических приёмов исследования и практическое овладение ими, накопление собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование имеет такую структуру. Данная последовательность является обязательным условием исследовательской деятельности, нормой её осуществления.

Ключевые слова: индивидуальный проект (ИП), исследовательская деятельность

S.A. Donskikh, O.S. Dmitrieva

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR THE PREPARATION AND IMPLEMENTATION OF AN INDIVIDUAL PROJECT FOR STUDENTS OF THE 10th – 11th GRADES

Abstract. The research activity of students is an activity aimed at solving a creative, research problem with an initially unknown method and course of solution and requiring the presence of the main stages inherent in research in the scientific field, structured in accordance with the traditions accepted in science: problem statement, work with literature (study of the theory devoted to this problem), the choice of methodological methods of research and practical mastery of them, the accumulation of their own material, its analysis and generalization, scientific commentary, their own conclusions. Any study has such a structure. This sequence is a prerequisite for research activity, the norm of its implementation.

Key words: Individual research (IP), a research activity

Федеральный государственный образовательный стандарт содержит положение об обязательном формировании метапредметных знаний у обучающихся. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся является эффективным средством получения метапредметных результатов обучения, а помимо этого способствует формированию и развитию предметных знаний и умений и достижению высоких личностных результатов.

Исследовательская деятельность обучающихся – это деятельность по решению творческой, исследовательской проблемы с изначально неизвестным способом и ходом решения и требующая наличия основных этапов, свойственных исследованию в научной сфере, структурированных в соответствии с принятыми в науке традициями: постановка проблемы, работа с литературой (изучение теории, посвящённой данной проблеме), выбор методических приёмов исследования и практическое овладение ими, накопление собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование имеет такую структуру. Данная по-

следовательность является обязательным условием исследовательской деятельности, нормой её осуществления.

Исследовательская деятельность развивает коммуникативный опыт обучающихся посредством совместного труда и общения. Она способствует:

- углублению и актуализации знаний обучающихся;
- саморазвитию, самоанализу, самоорганизации, самоконтролю и самооценке обучающихся;
- развитию интеллектуальной творческой инициативы обучающихся в ходе освоения образовательных программ;
- развитию научного склада мышления;
- овладению методами научного познания;
- формированию убеждённости в престижности и востребованности занятий научно-исследовательской деятельностью;
- освоению информационных технологий и современных средств коммуникации (умению создавать сайты, презентации и т.п.);
- профессиональной ориентации старшеклассников и содержательному наполнению свободного времени обучающихся;
- формированию научно-педагогического сообщества обучающихся, педагогов и научных сотрудников, осуществляющих различные программы учебно-исследовательской деятельности.

Особенность исследований в области образования заключается в том, что они являются учебными. Учебное исследование ориентировано на развитие личности обучающегося, а не на достижение новых результатов.

Основной целью научного исследования является получение новых знаний. В образовании исследовательская деятельность нацелена на формирование у обучающегося навыков исследовательской работы как способа познания окружающего мира, развитие исследовательского мышления, активизацию личностной позиции обучающегося в образовательном процессе на основе получения новых для него знаний и умений (т.е. самостоятельно приобретаемых знаний, новых и личностно значимых для конкретного обучающегося).

Для правильной организации исследовательской работы обучающихся необходимо понимать, что она в значительной степени отличается от научной деятельности взрослых. Цель научного познания учёных – получение новых для человечества знаний, цель же исследовательской деятельности обучающихся – научиться осуществлять само научное исследование и получать в результате этого новое лично для себя знание, творчески преобразуя объект изучения.

Учебный проект или исследование для обучающегося – это возможность максимально раскрыть свой творческий потенциал. Это деятельность, позволяющая обучающемуся реализовать себя персонально или в составе творческой группы, опробовать свои силы, приложить имеющиеся знания, принести пользу, продемонстрировать всем полученный результат. Это деятельность, нацеленная на решение интересной проблемы, нередко поставленной самими обучающимися в форме задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения задачи – имеет практический характер, прикладное значение и, что особенно важно, интересен и значим для самих юных исследователей.

Работа над проектом и его публичная защита требуют от обучающегося не только знаний в конкретной предметной области, но и умений сформулировать цель и задачи исследования, определить объект и предмет исследования, отличать полемику от дискуссии, владеть правилами ведения спора, искусством публичных выступлений, одним словом, быть компетентным в данной области. Критерием сформированности учебных компетенций служит выполненный полностью самостоятельно и публично защищённый индивидуальный исследовательский проект.

1. Этапы подготовки и выполнения индивидуального проекта

Последовательность действий обучающегося при проведении учебного исследования:

№ п/п	Исследовательская работа обучающегося	Руководящая работа учителя
1		Поиск проблемных вопросов, интересной информации, постановка проблемной задачи
2	Постановка проблемы: поиск противоречий в уже известной информации, осознание заинтересованности в более глубоком изучении того или иного объекта или явления	Предоставление обучающимся противоречивых, проблемных фактов, увлекательной информации, постановка проблемной задачи
3	«Период осмысления». Продумывание области исследования (создание перечня вопросов, на которые необходимо получить ответы)	Инициирование постановки проблемы обучающимися, поощрение поисковой деятельности, содействие в самоопределении в вопросе объекта исследования
4	Формулировка темы исследования	Содействие в определении предмета и темы исследования
5	Постановка цели и задач исследования	Содействие в постановке цели и задач исследования
6	Формулировка гипотезы (гипотез). Создание модели	Помощь в выдвижении гипотезы о характере зависимостей, которые предстоит изучить, выявить в ходе экспериментов или изучения литературы. Предложение обосновать выдвинутую гипотезу
7	Разработка методики исследования	Показ обучающимся различных путей решения поставленных задач исследования
8	Сбор информации и её систематизация	Помощь в систематизации и структурировании результатов выполненного исследования
9	Анализ, объяснение и обобщение полученных данных и материалов	Содействие обучающимся в анализе различных точек зрения на исследуемую проблему, присутствующих в литературе, в обработке данных, в формулировке личного мнения о проблеме. Показ различных подходов, схем, шаблонов для обработки и систематизации информации
10	Написание отчёта по работе	Помощь в подготовке отчёта и публичном докладе о результатах исследования
11	Публичная презентация и доклад результатов исследования	Помощь и поддержка непосредственно перед выступлением
12	Публичное обсуждение хода исследования и полученных результатов	Организация рефлексии со стороны слушателей
13		Самоанализ учителем хода и результативности его руководящей деятельности

2. Общая характеристика предварительного этапа подготовки индивидуального проекта.

Этап подготовки к проведению учебного исследования включает в себя следующие элементы:

1) выбор объектной области, объекта и предмета исследования;
2) определение, формулировка и обоснование темы исследования;
3) формулировка цели и задач исследования;
4) формулировка гипотезы исследования;

5) составление плана исследовательской работы;

6) выбор методов исследования.

Исследовательская работа начинается только при условии чётко сформулированной темы. Выбор и формулировка темы является важнейшим элементом предварительного этапа подготовки индивидуального проекта.

Тема отражает характерные черты проблемы. Она демонстрирует объект исследования в определённом ключе, характерном именно для этой работы. Точная в смысловом плане формулировка темы конкретизирует проблему, очерчивает границы исследования, уточняет основной замысел, закладывая тем самым предпосылки успешной работы.

Выбор темы исследования зависит главным образом от самого исследователя, в нашем случае от обучающегося. При выборе темы обязательно должны учитываться реальные возможности выполнения им исследовательской работы. Для большинства обучающихся выбор темы вызывает наибольшие затруднения. Нередко они берутся за слишком объёмные или сложные темы, раскрыть которые в рамках учебного исследования практически невозможно. Но бывает, что обучающийся выбирает «избитую» тему, которая обладает новизной лишь для него самого. Поэтому в выборе темы необходимо участие научного руководителя – учителя.

При выборе темы учебного исследования целесообразно следовать следующим рекомендациям:

- тема должна быть актуальной, т.е. касаться наиболее неоднозначных аспектов выбранной проблемы;
- тема должна быть интересной ученику, он должен увлечься ею;
- задача должна быть выполнимой, её решение должно принести практическую пользу исследователям;
- тема должна быть оригинальной, она должна содержать элемент неожиданности, нестандартности;
- тема должна быть такой, чтобы работу можно было выполнить качественно за сравнительно короткое время;
- тема должна быть доступной, т.е. обучающийся должен иметь возможность понять то, что он анализирует и описывает;
- тема должна быть интересна не только обучающемуся, но и его руководителю;
- работа над темой должна быть обеспечена материально, т.е. по выбранной теме должны быть доступны литературные источники и (или) лабораторная база.

Тема должна формулироваться лаконично, а используемые в её формулировке понятия должны быть логически связаны друг с другом.

После выбора и формулировки темы, нужно составить план работы, её структуру и оглавление. Названия глав непосредственно связаны с задачами работы. Поэтому план исследовательской работы и названия глав и параграфов должны коррелировать. Требования к формулировкам названий аналогичны требованиям к формулировке темы: лаконичность, логическая взаимосвязанность друг с другом, равнозначность объёмов рассматриваемых в главах вопросов (по возможности). Главы должны быть разбиты на параграфы.

3. Общая характеристика основного этапа подготовки индивидуального проекта

Осуществление проектной деятельности в процессе реализации основного этапа включает следующие шаги.

1. Сбор экспериментальных данных, сопоставление их с литературными сведениями и гипотезами теории. После выбора темы, формулируются вопросы, на которые нужно получить ответы – необходимо постараться собрать возможно большее количество информации о предмете изучения.

2. Планирование работы подразумевает необходимость выбора методики проведения исследования, определить необходимый объём наблюдений или количество экспериментов, спрогнозировать, сколько времени на какую часть работы уйдёт.

3. Выбор методики исследования определяется целью и предметом исследования: наблюдение, сравнение, эксперимент, анализ, синтез, моделирование и т.д.

4. Изучение литературы – важнейший элемент исследовательской работы, он даёт возможность понять современное состояние изучаемой проблемы, проанализировать результаты выполненных ранее исследований, уточнить направление научного поиска и т.д. Исходя из этого, постановка задачи исследования «проанализировать литературу» является бессмысленной, т.к. анализ литературы – это самостоятельный метод, он применяется для решения других задач. Необходимо задавать вопрос: для чего изучать литературу, что нужно узнать, увидеть, понять в результате этого изучения.

Общие рекомендации по работе с литературой:

1. Изучение научной литературы по теме исследования лучше начинать с публикаций общего характера, а уже потом переходить к узкоспециальному материалу.

2. При использовании готового библиографического списка, а также при его формировании обучающимся необходимо ориентироваться в структуре издания, т.к. отдельные её элементы имеют определенную функцию и сами являются носителями информации.

3. Знакомясь с литературой по теме, обучающемуся необходимо использовать различные способы чтения, предполагающие разный уровень глубины погружения в материал:

а) просмотровое чтение – ознакомление с общим содержанием источника;

б) ознакомительное (выборочное) чтение служит для поиска ответа на конкретные вопросы в нескольких источниках информации, для сравнения и сопоставления найденной информации, а также для выработки личной точки зрения;

в) изучающее чтение – активное, подробное, внимательное, обдуманное чтение. Цель его – получение нужной информации, восприятие логики доказательств, нахождение ответов на стоящие вопросы. Данный вид чтения способствует формированию умения критически воспринимать информацию.

4. Обучающимся нужно показывать различные способы фиксирования нужной информации и способы её оформления (карточки, отдельная тетрадь и т. д.), их нужно обучать созданию «банка данных» по теме исследования: конспектированию, выписыванию цитат и т. п.

5. Обучающимся нужно объяснять, что не вся выписанная информация может в дальнейшем оказаться нужной, не стоит пытаться включить в исследование весь имеющийся материал, если это способно навредить целостности и логической стройности исследования. Доказательства не могут состоять только из одних цитатах.

6. При изучении литературы нельзя напрямую заимствовать материал. Нужно сопоставить, проанализировать собранную информацию, сделать выводы и сформировать собственное мнение по исследуемой проблеме.

По завершении изучения литературы и формирования банка данных по теме нужно систематизировать имеющийся материала. Для этого обучающимся можно посоветовать разложить карточки (выписки и т. п.) в соответствии с оглавлением, соблюдая при этом логическую последовательность. Предварительно целесообразно составить развёрнутый план каждой главы (вопросы, методы исследования).

На данном этапе происходит также накопление собственного материала: проведение интервью, бесед, наблюдений, сравнений и т.п. Затем весь собранный практический материал также раскладывается по главам, осуществляется отбор методов его обработки. Создаётся глоссарий, необходимый для описания хода и результатов работы.

По окончании собственно исследования нужно «отрефлексировать» полученные результаты: проанализировать, насколько они подтверждают исходную гипотезу, соответствуют ли поставленным целям. После рефлексии можно перейти к планированию следующего этапа – оформлению результатов исследования и написанию основного текста работы.

4. Требования к составлению и оформлению индивидуального проекта

4.1. Структура индивидуального проекта

Исследовательская работа, как правило, должна иметь следующую структуру:

- титульный лист,
- оглавление,
- введение,
- основная часть,
- заключение,
- список использованных источников,
- приложения (при наличии).

Титульный лист – это основные выходные данные работы: наименование организации, в которой выполнялось исследование, тема исследования, сведения об авторе(ах) (фамилия, имя, отчество, класс, образовательная организация, населённый пункт) и научном руководителе (фамилия, имя, отчество, учёная степень, звание, должность, место работы), год выполнения работы. На титульном листе номер страницы не ставится.

Оглавление следует за титульным листом. В него включаются заголовки работы (введение, названия глав и параграфов, заключение, список использованных источников, приложения, если они есть) и соответствующие им номера страниц.

Во введении должны быть отражены: решаемая проблема, актуальность темы, цель и задачи исследования, краткое описание использованных источников, отражающее состояние изученности данного вопроса, личный вклад обучающегося в решение выбранной проблемы.

Основная часть содержит информацию, собранную и обработанную обучающимся. Основная часть работы делится на главы, которые имеют названия, номера и начинаются с новой страницы. Глава может состоять из параграфов.

В заключении лаконично формулируются выводы по выполненной работе, намечаются направления дальнейших исследований, обозначаются области практического использования результатов исследования.

Список использованных источников оформляется по ГОСТам.

В приложениях могут быть схемы, графики, таблицы, рисунки, фотографии, списки и т.п.

4.2. Требования к введению

Введение – это краткое обоснование актуальности выбранной темы. Во введении формулируются цель, задачи и методы исследования, предмет и объект исследования. Отдельно отмечается актуальность и новизна данного проекта. Введение может содержать краткий литературный обзор, показывающий текущее состояние проблемы. Особо должен быть отмечен личный вклад автора в решение выбранной задачи.

Основная задача введения как значимой части индивидуального проекта – обоснование выбора темы и её значимости для научного знания или практической деятельности людей. Чаще всего актуальность темы исследования определяется следующими аспектами:

- необходимостью в настоящем, перспективы в будущем, передовые подходы к решению проблемы;
- наличием нескольких противоречивых взглядов на проблему в науке и стремление в них разобраться;
- расхождением в бытовых представлениях и научных фактах о заинтересовавшем объекте или явлении природы;
- личной заинтересованностью в данной теме.

Актуальность выбранной темы обосновывает целесообразность проведения исследования в контексте общего процесса научного познания. Определение актуальности темы исследования – обязательное требование к любой работе. Индикатором актуальности служит наличие в рассмат-

риваемой области исследования какой-либо проблемы, т.е. противоречивой ситуации, ждущей своего разрешения. Возникновение проблемы может быть вызвано тем, что текущий уровень научного знания уже не позволяет решать новые задачи, разбираться в новых явлениях, давать объяснение до сих пор неизвестным фактам, или , наоборот, прогрессирующая наука побуждает по-новому посмотреть на уже известные факты и события. Актуальность может заключаться в потребности в получении новых данных, в переосмысления фактов, процессов, явлений, в определении их нового значения для науки.

Определение актуальности, как и формулировка темы, должно быть лаконичным и точным. Главное – обозначить суть проблемной ситуации, объяснить, с какой целью проводится исследование.

Затем во введении чётко обозначается область исследовательской деятельности, которая включает в себя три элемента: объектная область, объект и предмет исследования. Объектная область исследования – это отрасль науки и практики, из которой выбирается объект исследования, и она определяется в соответствии с выбранной учебной дисциплиной, по которой выполняется исследование, например, физика, математика, химия, биология и т.п.

Проблема исследования предлагает исследовать нечто неизвестное, что ещё только предстоит открыть, доказать, познать с новых позиций. Это конкретный вопрос, на который предполагается ответить в процессе исследования.

Объект исследования – это область, в границах которой проводится изучение системы взаимосвязей, отношений и свойств как источника нужной исследователю информации. Это некоторый процесс или явление, создающее проблемную ситуацию. Это своего рода носитель проблемы, то, на что нацелена исследовательская работа.

Предмет исследования более локален и содержит только те отношения и связи, которые непосредственно подлежат изучению в выполняемой работе. Предмет всегда исследуется в границах какого-либо объекта. Предмет исследования задаёт его тему, цели и задачи.

Следующим значимым шагом в написании введения является определение цели и задач исследования.

Цель – это планируемый результат деятельности. Применительно к исследовательской деятельности такая трактовка цели не вполне удобна, ибо в обстановке неопределённости по большей части невозможно заранее сказать, к какому результату придёт исследование, поэтому в формулировке цели указываются только намерения исследователя. Цель исследовательской работы заключается в изучении фактов, событий и установлении закономерностей, связывающих их между собой.

В исследовательской работе целью может быть установление характеристик явлений, событий, изучение эволюции явлений, событий, описание новых явлений, событий, выявление общих закономерностей, разработка классификации признаков и т. д.

Цель исследования раскрывается в задачах. Задача – это то, что нужно сделать для достижения цели, разрешения проблемы исследования. Задачи целесообразно формулировать как утверждения действий, которые необходимо выполнить для достижения цели. Постановка задач сводится к дроблению цели исследования на более мелкие части. Перечисление задач выстраивается от более простых к более сложным, а их количество определяется желаемой глубиной исследования.

Названия глав вытекают непосредственно из сформулированных задач. Совокупность задач, по сути, намечает программу исследования.

Классификация задач по сложности. К задачам исследования предъявляются определённые требования, а именно: ограниченное количество экспериментальных данных, способов их обработки, границы междисциплинарного анализа. По степени сложности анализа экспериментального материала можно разделить задачи исследования на задачи практикума, непосредственно исследовательские и научные.

Задачи практикума иллюстрируют какое-либо явление. Изменяется какой-либо параметр и изучается связанное с этим изменение других параметров.

В исследовательских задачах изучаемый объект зависит от ряда несложных факторов. Анализируется влияние факторов на исследуемый объект.

В научных задачах рассматривается много факторов, сложно влияющих на исследуемые величины.

Для отдельных индивидуальных проектов необходимым является выдвижение гипотезы. В то же время гипотеза является элементом методологии научного аппарата, а проекты обучающихся обычно являются прикладными исследованиями. Да и сформулировать гипотезу возможно не всегда.

Гипотеза – это предположительное суждение о сути изучаемого явления или процесса. Гипотеза научного исследования представляет собой суждение, нуждающееся в дальнейшей проверке и доказательстве. Гипотеза должна быть доступна проверке, иметь характер предположения, не иметь логических противоречий, вытекать из имеющихся фактов. В случае если в результате исследования гипотеза находит подтверждение, то она становится теорией, если же нет, то она, как ложное предположение, уходит в историю.

Наличие гипотезы превращает индивидуальный проект в полноценное научное исследование.

Виды гипотез:

1) описательные (предположение об устройстве объекта или процесса; о природе связей между структурными элементами исследуемого объекта);

2) объяснительные (предположение о причинно-следственных связях в исследуемом объекте, требующее экспериментальной проверки).

Гипотеза формулируется с использованием следующих типовых фраз: *можно предположить …*; *если …, то*; *предполагаем, что …*; *допустим, …; возможно, …; при условии, что…* и т.п., т. е. таких, которые нацеливают внимание исследователя на раскрытие сути явления, установление причинно-следственных связей.

Вообще же гипотезу нужно рассматривать в двух аспектах:

1) гипотеза – это один из способов объяснения накопившихся фактов,

2) гипотеза – это предположение, служащее основой планирования экспериментов.

Первая трактовка больше имеет отношение к фундаментальной науке. Вторая трактовка заключается в том, что, основываясь на общеизвестных знаниях, исследователь выдвигает предположение, становящееся основой планирования его экспериментов. Такая гипотеза помогает лучше понять, что и с какой целью будет исследоваться, и по сути является инструментом методологии, а не результатом исследования. Этот методический элемент нужен при проведении экспериментальных исследований, но он может оказаться неприменимым при использовании описательных и натуралистических методик. Иными словами, не любое предположение является гипотезой. Научная гипотеза должна удовлетворять следующим требованиям:

1) в ней должно содержаться предположение;

2) научная гипотеза должна быть проверяемой, т. е. умозаключения, полученные из неё путём логических рассуждений, должны поддаваться экспериментальной проверке и соответствовать результатам экспериментов, наблюдений, существующему фактическому материалу;

3) гипотеза не должна иметь логических противоречий. Из противоречивой гипотезы логически можно вывести любые следствия, истинные и ложные. Противоречивая гипотеза изначально не имеет познавательной ценности;

4) гипотеза должна обладать определённой общностью и предсказательной направленностью, т. е. давать объяснение не только тем явлениям, из изучения которых она возникла, но и всем связанным с ними явлениям. Помимо этого она должна быть основой для вывода заключений о явлениях, ещё не известных;

5) гипотеза должна рассматриваться как отвергнутая или доказанная в зависимости от результата её проверки.

В ряде случаев нужно разделять рабочую гипотезу (предварительное временное предположение, не претендующее на роль открытия и служащее для планирования исследования) и оконча-

тельную гипотезу (формулируемую по результатам исследования, претендующую на роль решения проблемы, со временем превращающуюся в утверждение).

Важнейшим атрибутом научности выполненного исследования является правильно выбранная методика и методы научного познания, что также должно содержаться в описательной части введения. Выбор конкретных методов и методик исследования зависит от характера объекта изучения, предмета, цели и задач исследования.

Методика научного исследования – это совокупность приёмов и способов исследования, порядок их использования и вид интерпретации полученных с их помощью результатов.

Научный метод – это способ достижения цели исследования. От выбора метода зависит сама возможность осуществления исследования, получения прогнозируемого результата. Методы научного познания делятся на два класса: эмпирические и теоретические.

Метод индивидуальных проектов помогает обучающимся освоить методы научного познания.

4.3. Требования к основной части

В основной части описывается ход исследования и делается анализ полученных результатов.

В тексте основной части должно чётко просматриваться выполнение всех целей и задач, поставленных во введении.

Основная часть должна заканчиваться выводами.

Структура основной части может быть различной, для неё не существует шаблонов, что оставляет широкий простор для творчества. Чаще всего можно встретить две формы, рекомендуемые для исследовательских проектов школьников:

1) основная часть последовательно раскрывает задачи, заявленные во введении;

2) основная часть разделяется условно на теоретическую и практическую (экспериментальную), в теоретической части выполняется анализ литературы по исследуемой проблеме, в практическую (экспериментальную) помещают описание и результаты наблюдений, экспериментов, анкетирования, тестирования и т. п.

Существенным элементом оформления результатов исследования в основной части являются ссылки и сноски на литературные источники, которые были изучены обучающимся при работе над темой.

Правила цитирования.

Научная этика требует дословного воспроизведения цитируемого текста, т.к. даже незначительное сокращение приводимой выдержки может привести к искажению того смысла, который вложил в неё автор. Общие требования к цитированию таковы:

1. Текст цитаты помещается в кавычки. Научные термины, введённые другими авторами, не помещаются в кавычки, за исключением случаев явной полемики. В таких случаях используется выражение «так называемый».

2. Цитирование должно быть дословным, без сокращения цитируемого текста и без искажения авторского смысла. Пропуск слов, предложений, абзацев при цитировании допускается, если не искажается смысл высказывания, и отмечается многоточием, которое может стоять в любом месте цитаты (в начале, в середине, в конце). Если перед пропущенным фрагментом или после него стоял знак препинания, то он не сохраняется.

3. Каждая цитата должна сопровождаться указанием источника, библиографическое описание которого должно соответствовать требованиям библиографических стандартов.

4. При вольном цитировании (пересказе, изложении мыслей других авторов своими словами), дающем существенное сокращение длины текста, необходимо быть максимально точным в передаче мыслей автора и корректным в комментариях излагаемого, приводить ссылки на первоисточник.

5. Если автор работы, цитируя чей-то текст, выделяет отдельные слова, то ему необходимо это особо отметить, т. е. после поясняющего текста поставить точку, а затем указать свои инициалы, а весь текст заключить в круглые скобки. Инициалы автора работы необходимо ставить также

и после пояснения, вставленного в текст цитаты, если без этого пояснения взятая вне контекста цитата может быть непонятной.

При оформлении цитат необходимо соблюдать правила написания прописных и строчных букв, а также употребления знаков препинания в цитируемых текстах.

Если цитата полностью повторяет предложение цитируемого текста, то она начинается с прописной буквы во всех случаях, кроме одного – если эта цитата является частью предложения автора исследовательской работы.

Ссылки на номер рисунка или страницы пишутся сокращённо и без знака «№». Если слова «рисунок» или «страница» не сопровождаются порядковым номером, то их нужно писать в тексте без сокращений.

Ссылки на формулы записывают порядковым номером формулы, заключённым в скобки.

На все таблицы в тексте должны быть ссылки, при этом само слово «таблица» в тексте пишут полностью, если таблица без номера, и сокращённо, если таблица имеет номер.

В повторяющихся ссылках на таблицы и рисунки необходимо писать сокращённо слово «смотри».

Ссылку на использованный источник информации прямо в тексте работы заключают в квадратные скобки. В ссылке указывают номер источника в списке литературы и страницу, на которой находится цитируемый текст.

Библиографические ссылки используют:

–при цитировании;

–при заимствовании формул, таблиц, рисунков;

–при необходимости отослать к источнику, где данный вопрос изложен более полно;

–при анализе опубликованных трудов.

Есть два вида библиографических ссылок:

Внутритекстовые. Помещаются непосредственно после текста, к которому относятся, в скобках с указанием номера в списке использованных источников и страницы в источнике.

Подстрочные. Помещаются внизу страницы, после основного текста, имеют сквозную нумерацию по всему документу.

Таблицы, не занимающие более 1/3 страницы, можно помещать прямо в текст. Более объёмную таблицу лучше поместить в Приложение. Если в тексте более одной таблицы, то они нумеруются цифрами без значка «№». Все таблицы должны иметь название.

Рисунки, схемы, графики, диаграммы, фотографии и т.п. рекомендуется размещать в Приложении. Их необходимо пронумеровать цифрами без значка «№» и снабдить названиями. Каждый вид наглядности нумеруется отдельно: рисунки – отдельно, графики – отдельно и т. д.

Делая в тексте ссылку на материалы, находящиеся в Приложении, в конце соответствующего предложения в скобках необходимо указать, какое приложение нужно смотреть.

Каждая глава основной части должна завершаться кратким промежуточным выводом.

4.4. Требования к заключению

В заключении в лаконичном виде приводятся выводы и результаты, полученные автором работы, а также, по возможности, формулируются направления дальнейших исследований и сферы возможного практического применения результатов исследования. Примерная схема построения этой части проекта имеют вид ответов на вопросы:

–Какова тема, проблема, на решение которой было направлено исследование?

–Цель и задачи проекта? Насколько они достигнуты.

–Какие новые результаты получены? Какие компетенции освоены?

–Возможное практическое использование результатов исследования?

–Возможные направления дальнейших исследований?

Ответы на приведённые выше вопросы формируют общую структуру заключения:

–главные выводы;

–результаты и личная ценность выполненной работы;

–направления возможного продолжения исследований данной проблемы.

4.5. Оформление списка использованных источников

Список использованных источников – это перечень проработанных по проблеме литературных источников, изложенный определённым образом. В список изученных литературных источников помещаются все использованные в тексте работы источники.

Список использованных источников составляется в алфавитном порядке по фамилии первого автора или названия, выполняя требования оформления библиографического списка изданий.

Составляется общий список литературных источников ко всей работе.

Труды одного автора располагаются в списке по алфавиту названий, либо по датам издания, в хронологическом порядке. Все библиографические записи в списке использованных источников нумеруются сплошной нумерацией.

4.6. Особенности оформления приложений

В этот раздел помещаются большие таблицы, графики, рисунки и иные иллюстративные материалы, которые по разным причинам неудобно включать в текст основного раздела. Всем им, вне зависимости от раздела работы, в котором они располагаются, присваивается отдельный порядковый номер. Нумерация таблиц и рисунков, в том числе графиков и диаграмм, выполняется отдельно. Помимо номера, всем им даётся собственное название, содержащее информацию о том, что означает данная иллюстрация. В тексте работы при этом нужно указать, к какой таблице или рисунку нужно обратиться при чтении основного текста.

В приложение также можно помещать документы, схемы, фотографии, списки и т. д. В одно приложение нужно помещать только один материал, снабжённый независимой нумерацией и названием.

Приложения выстраиваются в порядке упоминания в основном тексте и нумеруются.

Нумерация страниц с приложениями сквозная и продолжает общую нумерацию всего текста работы. Связь основного текста с приложениями оформляется посредством ссылок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гафитулин, М.С. Проект «Исследователь». Методика организации исследовательской деятельности учащихся [Текст] / М.С. Гафитулин // Педагогическая техника. 2005. – №3. – С. 21-26.
2. Левина, О.Г. Первые шаги в науку. Как проводится исследование. Практическое руководство для школьников. – Ярославль, МОУ «Провинциальный колледж», 2010. – С. 23.
3. Леонтович, А.В., Саввичев, А.С. Исследовательская и проектная работа школьников 5-11 классы. М.: ВАКО, 2014. – С. 160.
4. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: Аркти, 2003.

М.С. Жусова, Г.Н. Кобякова

МОБИЛЬНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ «МОЙ ДИАЛОГ» КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможности социализации глухих детей посредством мобильного приложения «Мой диалог», разработанного с учетом требований участников исследования. Приложение задумано как способ формирования диалогической речи у слабослышащих и глухих учащихся, а также как средство коммуникации слабослышащих и глухих. В статье отражены данные апробации, показана эффективность данной разработки.

Ключевые слова: слабослышащие и глухие, коммуникация, общение, мобильное приложение.

M.S. Zhusova, G.N. Kobyakova

MOBILE APPLICATION "MY DIALOGUE" AS A MEANS OF COMMUNICATION FOR DEAF AND HARD OF HEARING CHILDREN

Abstract. The article is devoted to the study of the possibility of socialization of deaf children through the mobile application "My Dialogue", developed taking into account the requirements of the study participants. The application is conceived as a way to form dialogic speech in hearing-impaired and deaf students, as well as a means of communication for hearing-impaired and deaf students. The article reflects the testing data, presents the effectiveness of this development.

Key words: hard of hearing and deaf, communication, mobile application.

К числу важнейших проблем дефектологии принадлежит проблема социализации детей с нарушениями слуха. Вопросу поиска способов установления контакта неслышащих со слышащими посвящено множество научных работ, однако эта проблема не теряет актуальности, т.к. каждое время открывает новые возможности для решения заявленной задачи.

В контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования работа с такими детьми в первую очередь предполагает формирование у них умений адекватно взаимодействовать с окружающими людьми (сверстниками и взрослыми) на основе речевого общения. Специалисты при этом особо акцентируют внимание на разговорной, диалогической речи, которую они рассматривают как основу для овладения ребенком с нарушением слуха лексико-грамматической и стилистической системами языка.

С целью изучения вопроса реализации общения глухими и слабослышащими мы провели коммуникативный эксперимент с обучающимися ГКОУ РО Таганрогской школы №1 (7 человек). У каждого из обучающихся свои проблемы при общении, но имеются и общие, в зависимости от того, с помощью чего ребенок улавливает звук: КИ (кохлеарная имплантация) или ИСА (индивидуальный слуховой аппарат).

Нами была разработана анкета, куда вошли вопросы, связанные с трудностями общения с незнакомыми людьми. Обработав данные этих анкет, мы выяснили, что детям трудно устанавливать контакт со слышащим социумом: оставаясь одни в окружении незнакомых людей, которые не понимают их речь (в транспорте, магазине, аптеке т.д.), они прибегают к сторонним средствам (ламинированные карточки с часто употребляемыми фразами, блокноты, в которых ведут запись, приложения в телефоне, которые помогают писать текст, озвучивать его). Мы узнали, что слабослышащим трудно разговаривать на ходу, в общественном месте, в транспорте. Несмотря на КИ, при разговоре им важно видеть губы собеседника, чтобы разбирать речь по артикуляции, но в общественном месте, где много шума и голосов, им сложнее понимать, что говорит собеседник, так как КИ улавливает все шумы вокруг и бывает очень сложно отделить речь от шума. Мы отметили, что почти у всех обучающихся имеются одни и те же вспомогательные средства для общения с окружающими:

- печатают текст в телефоне в различных приложениях – 3 человека (42,9%),
- используют заметки на телефоне и пользуются Яндекс-браузером с голосовым помощником «Алиса» – 3 человека (42,9%).

Участники эксперимента отметили, что это не всегда удобно, так как печатанье текстов требует ожидания собеседника, а тот часто не обладает свободным временем. Кроме того, часто приходится писать одни те же фразы для начала разговора. Это тоже временные потери. Яндекс-браузер «Алиса» далеко не всегда может дать точную информацию, необходимую для принятия решения слабослышащим.

При анкетировании выяснилось, что чаще всего респонденты общаются с другими (слышащими людьми) в магазине – 4 человека (57%), в общественном транспорте – 4 человека (57%), на рынке – 1 человек (14%), на вокзале – 2 человека (28%). Представим эти данные на диаграмме.

Исходя из этих данных, мы определили круг общественных мест, требующих включения в коммуникационное приложение.

С целью облегчения общения глухих и слабослышащих школьников нами было разработано мобильное приложение «Мой диалог», которое учитывало пожелания детей, включенных в экспериментальную группу. Обязательным условием для нашего продукта было следующее требование: интерфейс подобного приложения должен быть прост в использовании и интуитивно понятен.

Для создания приложения использовалось несколько программ: Figma – онлайн-сервис для разработки интерфейсов и прототипирования; Adobe Photoshop – многофункциональный графический редактор; Android Studio – интегрированная среда разработки для работы с платформой Android.

Задачи мобильного приложения:

1) решить важнейшие проблемы устной речи глухих и слабослышащих людей;
2) повысить интерес к общению;
3) уменьшить барьер при общении;
4) совместить различные вспомогательные средства в одном приложении.

Этапы работы:

1 шаг. Анализ подобной продукции, существующей сегодня на данном рынке. Разработка дизайна интерфейса приложения: выбор основных цветов приложения, структуры и расположения активных элементов.

2 шаг. Передача дизайна разработчику: написание кода, установка звукового модуля, вёрстка и тестирование.

При тестировании было отмечено, что приложение соответствует заданным критериям, интерфейс приложения прост, что дает возможность без специальных подсказок сразу им пользоваться, при запуске приложения появляется его логотип. При входе в приложение экраны сменяются в зависимости от задач коммуникации, пользователь видит наименования категорий с иллюстрациями, для более быстрой навигации внизу экрана располагается «Tab bar» – панель вкладок, позволяющая быстро переключаться между разделами приложения.

С панели вкладок можно перейти на такие экраны, как *Категории*, *Быстрые фразы*, *Чат* и *Профиль*. На рисунке 1 изображён один из экранов нашего приложения.

Рис.1. Экран «Категории» мобильного приложения «Мой диалог».

При выборе на главном экране одной из категорий происходит переход на следующий экран. Нами были созданы следующие категории: *«Транспорт», «Вокзал», «Магазин одежды», «Продуктовый магазин/рынок», «Аптека», «Канцелярский магазин».*

При входе в каждую из категорий вверху – её наименование, справа от нее иконка «+», которая дает возможность добавить свою фразу.

В каждую из категорий были помещены клише, подходящие по смыслу к данному направлению коммуникации; рядом с ними расположена иконка «рупор», эта функция предназначена для возможности озвучивания текста. Подбор клише для каждой категории осуществлялся при непосредственном участии детей, включенных в эксперимент. Из нескольких десятков разговорных фраз, предложенных ими, были отобраны оптимальные и помещены в приложение. Некоторые из клише универсальны и подходят к нескольким категориям, надо только дописать в открывающемся окне уточняющую информацию. Рассмотрим некоторые категории подробно.

При входе в категорию *«Транспорт»* пользователь видит разговорные клише, необходимые глухому и слабослышащему человеку для установления коммуникации (рисунок 2):

Рис. 2 – Экран категории «Транспорт» мобильного приложения «Мой диалог».

- На остановке, пожалуйста.
- Мне нужно доехать до (ввод информации).
- Какой номер маршрута?
- Где останавливается (выбор информации) автобус / трамвай / маршрутное такси / троллейбус?
- Где ближайшая остановка?
- Сколько стоит проезд?
- Вы выходите на следующей остановке?
- Мне нужно купить льготный билет.
- Разрешите мне пройти вперед и др.

По этому же принципу разрабатывались клише и для категории «*Магазин продуктов / продуктовый рынок»:*

- Вы можете мне помочь?
- Как пройти в (молочный / колбасно-мясной / овощной / фруктовый / бакалейный / соки и воды / полуфабрикатов / кулинария / рыбный / товары для дома / для животных) отдел?
- Сколько стоит это?

- Где находятся кассы?
- Я хочу вернуть товар.
- Дайте, пожалуйста, чек.
- Мне не нужен чек.
- Вы неправильно дали мне сдачу.
- Можно ли оплатить картой?
- Оплата (выбор информации) наличными / картой.
- Когда закрывается магазин?
- Когда открывается магазин?
- Я это покупаю.
- Взвесьте, пожалуйста,… (ввод информации).
- Покажите мне (ввод информации).

Клише для категории *«Вокзал»:*

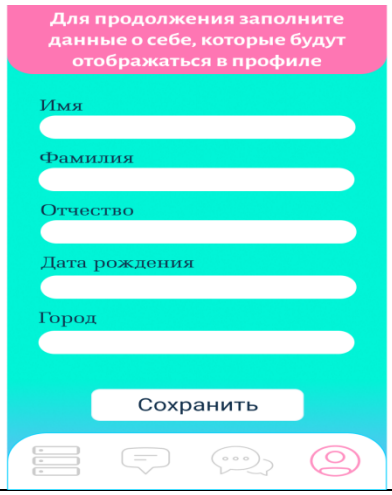
- Я хочу купить билеты на самолет (выбор информации) в один / оба конца (ввод информации).
- Я хочу купить билеты на поезд (выбор информации) в один / оба конца (ввод информации).
- Я хочу купить билеты на электричку (выбор информации) в один/оба конца (ввод информации).
- Могу ли я купить льготный билет?
- Сколько стоит билет до … (ввод информации)?

Клише для категории *«Аптека»:*

- Сколько стоит (ввод информации)?
- Дайте, пожалуйста, чек.
- Мне не нужен чек.
- Вы неправильно дали мне сдачу.
- Я могу оплатить картой?
- Оплата (выбор информации) наличными / картой.
- До которого времени работает аптека?
- Когда открывается аптека?
- Когда закрывается аптека на обед?
- Мне нужно купить… (ввод информации).
- Дайте лекарства, которые указаны в рецепте.
- Я это покупаю.

При открытии категории *«Чат»* можно увидеть поле для ввода текста. Текст вводится пользователем. После того как сообщение отправлено, его можно озвучить. Также на этом экране вверху располагается иконка «микрофон», при ее нажатии и удержании речь собеседника, которую улавливает смартфон, переводится в текст, и иконка «Назад» с помощью которой можно перейти на предыдущий экран.

В *«Профиле»* располагается основная информация пользователя: имя, фамилия, отчество, возраст и город. При нажатии одного из полей и смахивания вправо поле легко убирается, что дает возможность предоставить только необходимую информацию. При долгом нажатии на поле появляется окно со скрытой ранее информацией, при нажатии на определенное поле информация снова появляется в профиле. Поля для данных заполняются пользователем.

Рис. 3 – Экран «Профиль» мобильного приложения «Мой диалог». 	На рисунке 3 показаны поля, которые необходимо пользователю заполнить в качестве основных данных о себе. Для понимания речи детей с нарушениями слуха есть функция голосового ввода, которая переводит речь в текст в бесконтактной форме, что значительно упрощает алгоритм пользования.

Дети, участвующие в эксперименте, попросили разработчиков создать экран с быстрыми фразами, который включает в себя набор разговорных фраз:

- Я плохо слышу / Я не слышу.
- Повторите, пожалуйста.
- Спасибо.
- Пожалуйста.
- Привет.
- Здравствуйте.
- Пока.
- До свидания.
- Помогите мне, пожалуйста.
- Спасибо за помощь.

При апробировании мобильного приложения, которое длилось 3 месяца, были выявлены следующие пользовательские трудности.

1. Слишком большой выбор фраз при отсутствии возможности скрыть ненужные.
2. Временами замедление работы приложения и кратковременные зависания.
3. Ошибки при работе звукового модуля.

Указанные недостатки станут направлениями нашей работы для создания пользовательской версии.

После апробации было проведено второе анкетирование глухих и слабослышащих детей. Его результаты показали, что демоверсия мобильного приложения «Мой диалог» стала актуальным помощником для людей с нарушением слуха. Учащиеся отмечали, что установление контакта шло быстрее. Оно достаточно простое в использовании. Кроме того, приложением заинтересовались и коммуниканты без речевых нарушений, оценивая такой способ общения с глухими и слабослышащими людьми как современный и удобный.

В траекторию эксперимента вошли и несколько сторонних заикающихся подростков, выразивших желание использовать цифровое приложение «Мой диалог». Это объяснимо: люди с логоневрозом так же, как и дети с изучаемой нами патологией, испытывают значительные трудности коммуникации. В настоящий момент обучающиеся активно пользуются им. Приложение стало альтернативой другим сторонним вспомогательным средствам, которыми ранее пользовались исследуемые дети для общения.

Сравним алгоритм действий глухого или слабослышащего человека без использования мобильного приложения «Мой диалог» и с его использованием (рисунки 4, 5).

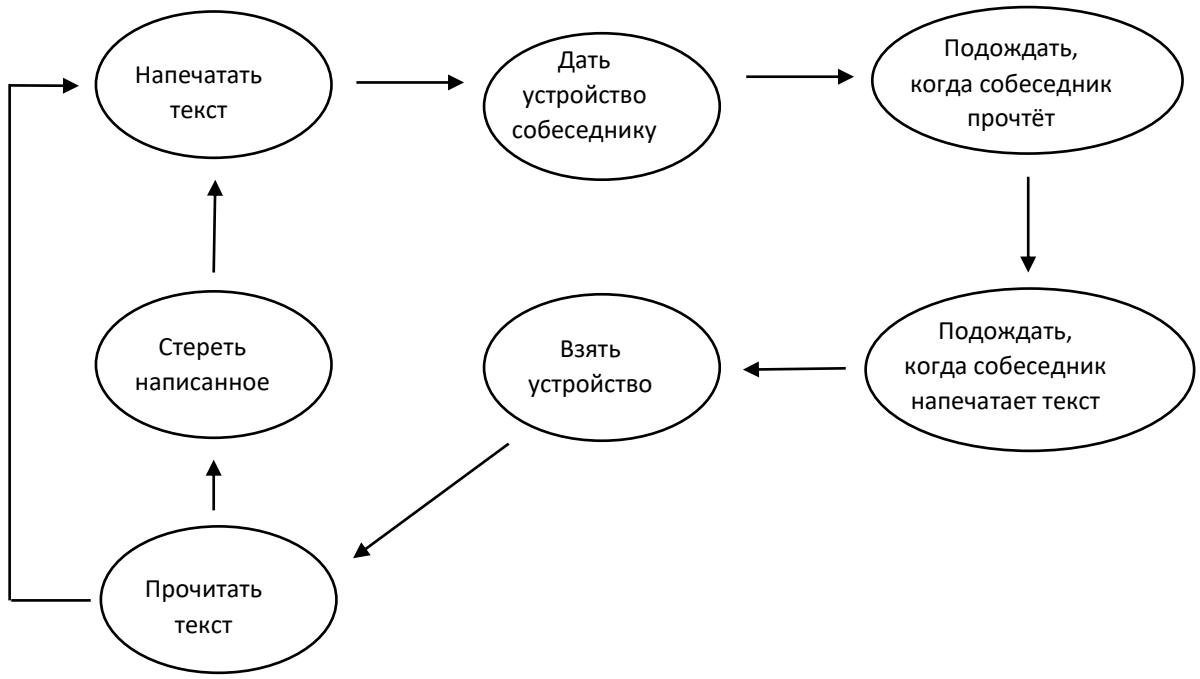


Рис. 4 – Алгоритм использования обычных заметок в смартфоне.

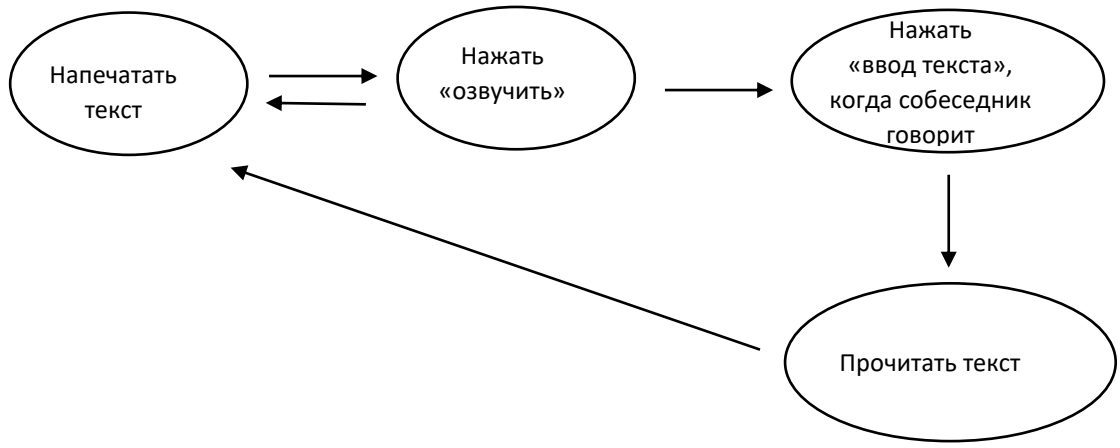


Рис. 5. Алгоритм использования чата в приложении «Мой диалог».

По окончании эксперимента мы попросили участников дать оценку приложению «Мой диалог». Все 7 обучающихся отметили, что наше приложение удобно тем, что оно может заменить все вспомогательные средства, которыми пользуются дети с нарушением слуха: карточки, голосовые помощники, заметка в телефоне, блокнот с ручкой, что значительно оптимизирует процесс коммуникации. Мобильное приложение «Мой диалог» находится на этапе разработки, но уже имеет весь необходимый функционал, с помощью которого слышащий человек будет с легкостью понимать людей с дефектами речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова, Т.Г., Ярошевич, Н.О. Проблемы социализации глухого подростка // Вопросы теории и практики сурдопедагогики: межвузовский сб. науч. трудов. М. : Альфа, 2000. Вып. I. С. 23–28.
2. Зыкова, Т.С., Зыкова М. А. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей: учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 176 с.

3. Нестерович, Т.В. Технологии изучения уровня речевого развития учащихся старших классов с нарушениями слуха // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии материалы VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. 16–17 апреля. 2012 г. Череповец : ЧГУ. С. 169–171.
4. Реут, М.Н. Особенности социализации неслышащей молодёжи: автореф. дис. канд. социол. наук : 22.00.04. М., 2000. 20 с.
5. Туджанова, К.И. Дидактика коррекционных учреждений I и II вида: теоретический курс : учеб. пособие. М. : Прометей, 2004. 204 с.

Т.Н. Занина, Е.И. Кибенко, И.Г. Лебединская

ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

Аннотация: На современном этапе развития общества наблюдается общий спад здоровья населения, в том числе и студенческой молодежи. Увеличивается количество студентов, отнесенных к специальной медицинской группе. Занятия физической культурой с данной категорией студентов предполагает выдвижение особых требований к их проведению.

Ключевые слова: медицинские группы, специальная медицинская группа, студенты, физическая культура, физические упражнения, индивидуальный подход.

T.N. Zanina, E.I. Kibenko, I.G. Lebedinskaya

CONDUCT OF LESSONS IN PHYSICAL EDUCATION WITH STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUPS

Abstract. At the present stage of development of society, there is a general decline in the health of the population, including student youth. The number of students assigned to a special medical group is increasing. Physical culture classes with this category of students presuppose special requirements for their implementation.

Key words: special medical group, students, physical culture, physical exercises, medical groups, individual approach.

Проблема здоровья студенческой молодежи не теряет своей актуальности и в настоящий период времени. Физическое воспитание согласно современным научным представлениям должно стать гарантом укрепления здоровья студентов. Однако одной из главных проблем в деятельности педагога является необходимость воспитания и формирования мотивации у обучающихся, с учетом развития их личности, в частности и физическое развитие. Динамика физического развития человека отражает уровень физического развития его организма, что очень важно для студенческой молодежи в период обучения в вузе. Динамика физического развития зависит от социальных условий и экологической среды [1].

Профессиональное образование на данном этапе развития нашего общества отличает высокий уровень интенсификации, применение образовательных технологий, в связи с этим происходит снижение двигательной активности студентов, что влечет дефицит мышечной деятельности, повышение статического напряжения, увеличение нагрузки на зрительный аппарат. Таким образом, совершенствование образовательного процесса имеет как положительную сторону – повышается качественный уровень обучения студентов, так и отрицательную – появляются предпосылки для развития у обучающихся отклонений в состоянии здоровья, что как следствие ведет к различ-

ным заболеваниям. Поэтому особое значение уделяется укреплению здоровья будущих специалистов.

В период обучения студентов в вузе продолжается интенсивное развитие организма, который способен одинаково реагировать как на неблагоприятные факторы, способствующие ухудшению здоровья, так и на оздоровительные меры. В последнее время наблюдается тенденция к увеличению количества студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, хронические заболевания, при этом достаточно большой процент данной группы обучающихся не занимаются физической культурой. Необходимость целенаправленной работы по оздоровлению этой категории студентов средствами физической культуры подтверждают клинические наблюдения, практический опыт работы специалистов. Физическую культуру необходимо рассматривать как наиболее эффективный фактор неспецифической общей профилактики и функционально-восстановительной терапии.

Данные о состоянии здоровья, полученные при поступлении в учебное заведение, позволяют распределить студентов на медицинские группы основную, подготовительную и специальную медицинскую группу (СМГ), которая делится на две подгруппы: специальная «А» (III группа), специальная «Б» (IV группа) [1]. Деление специальной медицинской группы на подгруппы в соответствии с заболеваниями, показано в таблице 1.

Основной целью данных групп в условиях учебного заведения является формирование социально-личностных компетенций как необходимого условия, способствующего сохранению и укреплению здоровья. Занятия физической культурой в медицинских группах позволяют развивать и формировать у студентов профессиональные навыки [1]. Физическое воспитание данной категории обучающихся предусматривает строгую конкретизацию задач и необходимость в равномерном распределении физической нагрузки в период всего учебного процесса. Каким же образом возможно решение задач обучения?

Основу решения задач обучения составляет овладение двигательными умениями и навыками, основными двигательными качествами и их совершенствование в пределах возможностей организма в каждом конкретном случае.

Таблица 1.

Характеристика специальной медицинской группы

Специальная медицинская группа	
Специальная подгруппа «А» (III группа)	Специальная подгруппа «Б» (IV группа)
• хронические заболевания (состояния); • врожденные пороки развития; • деформации без прогрессирования, в стадии компенсации или временного характера; • с нарушениями физического развития, требующими ограничения физических нагрузок.	• значительные отклонения в состоянии здоровья постоянного (хронические заболевания в стадии субкомпенсации) и временного характера, без выраженных нарушений самочувствия.

Исследование данной проблемы показало, что во многих высших учебных заведениях велась и в настоящее время продолжается разработка оздоровительных программ, которые необходимо рассматривать как средство увеличения двигательной активности обучающихся, имеющих специальную медицинскую группу, как средство, не только восполняющее ее дефицит в жизнедеятельности, но и как процесс оздоровления студентов.

Для занятий оздоровительной физической культурой со студентами, отнесенными к специальной подгруппе «А», разрабатываются специальные программы – здоровье корригирующие, оздоровительные технологии. Разрабатывая программы для студентов данной категории, необходимо учитывать, что комплексный подход будет наиболее целесообразен в работе с данной группой

студентов. Выделяют в структуре занятия базовую и вариативную части. Продолжительность каждой части от общего времени показана на рисунке 1.

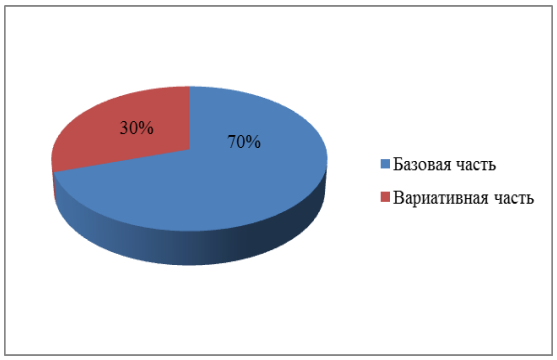


Рис. 1. Процентное соотношение частей физкультурного занятия от общего времени [1].

В базовой части педагог проводит контроль базовой подготовки студентов, в вариативной – ведется самостоятельная работа по индивидуальному плану, рекомендованному врачом или педагогом.

Данная организация занятий физической культурой позволяет достичь наиболее положительные результаты в ключевых целях медицинской группы.

Занятия со студентами данной категории предусматривают как практику, так и теорию. В практической части выделяют три части.

Первая часть – разминочные упражнения, постепенно переходящие к выполнению комплекса.

Вторая часть – теоретические сведения (особенности занятий физической культурой при определенных проблемах со здоровьем).

Третья часть – выполнение индивидуального комплекса упражнений.

Оценка физического состояния и самочувствия после выполнения физических упражнений производится на самостоятельных занятиях.

Каждая часть занятия решает соответствующие ей педагогические задачи. На практических занятиях предусматривается решение задач, представленных на рисунке 2.

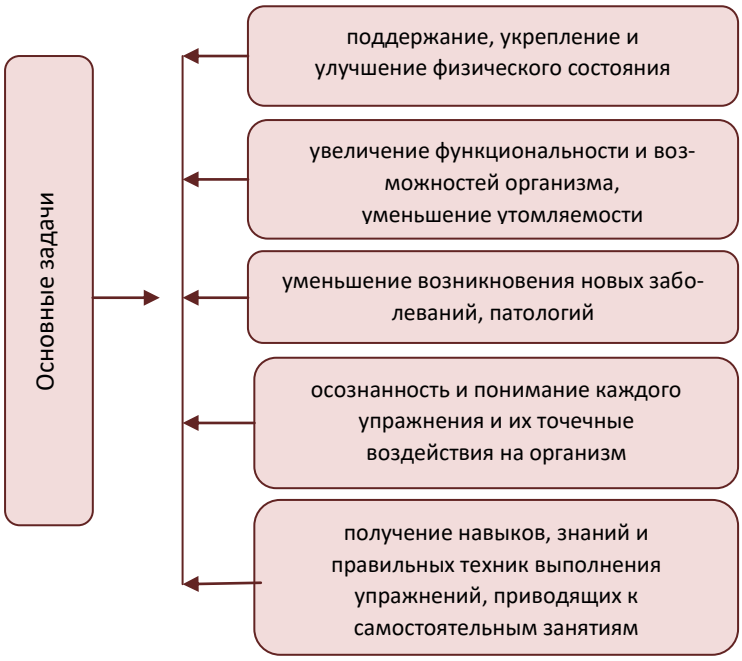


Рис. 2. Задачи практических занятий специальной медицинской группы.

Обязательное тестирование студентов, позволяющее правильно подобрать физическую нагрузку, разработать оптимальную программу занятий, проводят специалисты в специализированном медицинском учреждении. Тестирование учитывает такие параметры, как:

– физическое состояние: рост, вес, объем легких, пульс;

– показания качества движения: зрительная реакция, координация в пространстве, гибкость;

– возможности кардио системы: подъем по ступеням, приседания.

Полученные данные тестирования дают основания педагогу составлять комплексы физических упражнений в каждом частном случае, исходя из заболевания студента. Обязательным условием проведения занятий является контроль основных показателей здоровья и внешних проявлений утомляемости или плохого самочувствия. Дозирование и чередование нагрузки зависит от уровня подготовки студента, его возможностей. В содержание занятий в соответствии с принципом постепенности включаются новые упражнения, повышается объем выполнения ранее проводимых видов занятий, что связано с адаптацией организма. Это во многом будет способствовать повышению результативности занятий. В дальнейшем, увеличивать количество и интенсивность нагрузок возможно в том случае, если имеются рекомендации специалиста.

Для каждого студента формируется индивидуальное задание. Преподаватель ставит перед собой задачу улучшить функциональное состояние занимающихся, при этом он использует легкие дозируемые физические нагрузки, не вредящие их здоровью. На таких занятиях у студентов повышается выносливость, улучшаются адаптационные способности, возникает потребность в занятиях физической культурой.

Педагогам при занятиях необходимо учитывать характер и степень выраженности нарушений состояния здоровья, физическое развитие, а также уровень функциональных возможностей занимающихся. Величина физической нагрузки определяется подбором физических упражнений, их количеством, исходными положениями, темпом, ритмом, амплитудой выполнения, продолжительностью занятия, и др. [2]. Это позволяет педагогу исключить при подготовке и проведении занятий возможные педагогические и методические ошибки, планировать наиболее рациональные нагрузки, проводить контроль состояния занимающихся, анализировать адаптацию их организма к различным нагрузкам.

Как было выше сказано, для каждого студента формируется индивидуальное задание. Перед преподавателем стоит задача улучшения функционального состояния занимающихся, что предусматривает небольшие дозируемые физические нагрузки, положительно влияющие на их организм. Такие занятия способствуют повышению выносливости, улучшению адаптационных способностей обучающихся. В содержание практических занятий включаются рекомендованные комплексы физических упражнений, при выполнении которых физическая нагрузка распределяется равномерно на все группы мышц, повышается уровень основных физических качеств, происходит общее укрепление организма. В комплексы входят упражнения, требующие значительного напряжения мышц плечевого пояса:

–в быстром темпе;

– с задержкой дыхания;

– различные наклоны и др.

Использование таких упражнений требует повышенного внимания к студентам. Большое значение имеет постепенное повышение сложности упражнений и их взаимосвязь, когда предшествующие упражнения подготавливают организм занимающихся к выполнению следующего и обеспечивают чередование включения в работу различных мышечных групп. В программу занятий входят элементы гимнастики и упражнений легкой атлетики, плавание, и спортивные, подвижные игры и др. [3]. При ее разработке учитываются ограничения в выполнении скоростно-силовых, акробатических упражнений, подвижных игр умеренной интенсивности.

Среди всего многообразия физических упражнений общеразвивающие упражнения в СМГ являются основными упражнениями, посредством которых решаются основные задачи, стоящие перед медицинскими группами [2]. Использование этих упражнений не вызывает затруднений в дозировании нагрузки, они позволяют избирательно воздействовать на организм обучающегося.

При выполнении упражнений на снарядах основную нагрузку получает плечевой пояс, что повышает внутригрудное давление и затрудняет работу сердца. Наиболее быстрое достижение восстановительного процесса в организме будет достигнуто при чередовании упражнений, требующих значительных физических затрат с упражнениями на расслабление с ходьбой в умеренном темпе. Очень важно, чтобы не было переутомления и больших нагрузок на процессы обмена.

Особое внимание уделяется составлению правильного плана физических занятий, т. к. допущенные ошибки могут привести к нерационально-медленному прогрессу выздоровления, к ухудшению состояния здоровья занимающихся [3]. Внесение изменений в индивидуальный план занятий предусматривается только после проведения исследования, которое включает:

– физическое состояние, пропорции обучающихся (рост, вес, ЖЕЛ, ЧСС в покое);

– функциональные возможности кардиореспираторной системы, а также основные параметры ее работоспособности (PWC 170, 155, приседания);

– показатели двигательных качеств (координация движений, зрительно-двигательная реакция, гибкость) [3].

В теоретическом аспекте студенты должны предоставить тематический реферат, содержание которого отражает их заболевание, это помогает им более углубленно изучать состояние своего здоровья.

Актуальность физической культуры в свете данной проблемы несомненна, что вызывает необходимость прохождения преподавателями курсов повышения квалификации с медицинской направленностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова, Н.Ю. Особенности занятий физической культурой со студентами специальной медицинской группы / Н.Ю. Борисова, Т.Н. Галкина, Я.Е. Якимова. // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г). – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9798/ (дата обращения: 30.03.2023).
2. Трухачева, Л.А. Физическая культура и здоровье студентов: учеб. пособие для студентов специальных медицинских групп / Л.А. Трухачева, М.А. Васильева, Т.К. Костина. – Липецк: Изд-во ЛГТУ, 2012. – 65 с.
3. Путилина, Т. А. Восстановление функций опорно-двигательного аппарата у студентов средствами плавания // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. – Ставрополь: СКФУ, 2019. – С. 435-438.

Д.Д. Иванова, Е.В. Фирсова

ПРИМЕНЕНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования визуальных опор в преподавании немецкого языка на средней ступени обучения (5-9 классы). Проанализировав психологические особенности учеников средней школы, учебники по немецкому языку для данного этапа, Федеральный государственный образовательный стандарт, авторы приводят рекомендации по использованию наглядных опор при развитии лексических навыков.

Ключевые слова: визуализация, опоры, средний этап обучения, лексические навыки, иностранные языки, немецкий язык.

D.D. Ivanova, E.V. Firsova

THE USE OF VISUAL SUPPORTS FOR THE DEVELOPMENT OF LEXICAL SKILLS AT A GERMAN LESSON IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the problem of using of visual supports in teaching German language at the secondary stage of education. Having analyzed the psychological characteristics of primary school students, textbooks on the German language for this stage, the Federal State Educational Standard, the authors give recommendations on the use of visual supports in the development of lexical skills.

Key words: visualization, supports, secondary stage of education, lexical skills, foreign languages, German.

В настоящее время, время высоких технологий, учителю необходимо модернизировать способ преподавания предмета, чтобы поддерживать интерес учеников, поэтому большое внимание уделяется внедрению новейших подходов и методов обучения, одним из которых является использование визуализации учебного материала, которая является особенно эффективным стимулом, поскольку способствует запоминанию информации и её усвоению.

При подборе методики работы с учащимися необходимо учитывать психологические особенности, свойственные определённой ступени обучения. Среднему этапу обучения характерно активное развитие коммуникативной компетенции на родном языке, что способствует формированию личностных качеств и приобретению основных знаний, умений и навыков. При умелом использовании визуальные опоры могут служить полезным инструментом в процессе развития лексических навыков на среднем этапе обучения.

Исследования показывают, что у учеников средней школы отмечается высокий уровень зрительной памяти [3], хотя уже не преобладает, как это было на начальном этапе. Но мы считаем, что это не может помешать применению визуальных опор на уроках иностранного языка, поскольку такие опоры не являются основным компонентом обучения, а выступают как вспомогательные материалы в этом процессе.

Учёт психологических особенностей школьников помогает найти адекватные возрасту средства обучения, среди которых – использование визуальных опор.

Визуализация материала является эффективным стимулом к обучению, поскольку в обычном виде он может показаться школьникам сложным, что явно не привлечет их внимание и снизит их желание осваивать новые знания. Иностранный язык представляется им трудоемким в освоении, поэтому важной задачей учителя иностранного языка является привлечение интереса к предмету. Визуализация учебного материала хорошо подходит для решения этой задачи.

Термин «визуализация» имеет множество толкований в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов.

Методический словарь Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина определяет визуализацию (от лат. *visualis* – зрительный) как представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия [1]. Мы будем оперировать этим понятием как основным в дальнейшем развитии темы.

Метод визуализации используется в теории схем Р.С. Андерсона и Ф. Бартлетта, которая заключается в применении ментальных схем, «представляющих собой концептуальную структуру высокого уровня, которая организует предшествующий опыт в фоновые знания и способствует использованию знаний, хранящихся в памяти, для интерпретации новой информации» [6, с. 65]. Теория фреймов Ч. Фолкера, М. Минского и др. объясняет концепцию фреймов как «иерархически организованные структуры данных, которые представляют знания о какой-то стереотипной ситуации или класса ситуаций» [5, 101]. Согласно этим двум теориям, визуализация – это «вынесение мыслеобразов, форма которых стихийно определяется механизмом ассоциативной проекции, из внутреннего плана во внешний в процессе познавательной деятельности» [9, 146].

А.А. Вербицкий определяет визуализацию как «свертывание мыслительного содержания в наглядный образ, который может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [2, 78].

Одним из первых описал метод визуализации материала Т. Кампанелла, итальянский философ, писатель и теолог, в своем произведении «Город солнца» [4]. На страницах трактата не раз можно увидеть упоминание о визуальных способах хранения и передачи информации.

Если говорить о визуализации материала в наше время, то нельзя отрицать ее целесообразность, поэтому каждый учитель должен владеть визуальной грамотностью.

Согласно методическому словарю Э.Г. Азимова и А.Н Щукина, визуальная грамотность – это способность грамотно использовать аудиальные и визуальные источники информации [1].

В.В. Давыдов причисляет такую грамотность к способностям человека, которые необходимы для нормального развития личности. Визуально грамотный человек различает окружающие его символы, объекты, интерпретирует их и использует творчески [9].

Все методы и приемы, используемые в процессе обучения, должны быть направлены на решение определённых задач. Визуализация не является исключением. И.А. Трухан и Д.А. Трухан выделяют следующие педагогические задачи, которые позволяет решить визуализация:

• обеспечить интенсификацию обучения;

• активизировать учебную и познавательную деятельность;

• сформировать и развить критическое и визуальное мышление, зрительное восприятие;

• развить образное представление знаний и учебных действий;

• передать знания;

• повысить визуальную грамотность и визуальную культуру [11, 115].

С процессом визуализация тесно связан принцип наглядности. Сравним эти два понятия, чтобы определить, можно ли считать их синонимичными. Как уже было упомянуто, визуализация - это представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия [1]. Воспользуемся методическим словарём Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина и рассмотрим понятие «наглядности». В словаре термин используется в двух значениях:

а) как опора в процессе обучения на дидактический принцип наглядности, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися;

б) как использование на занятиях специальных средств обучения (аудиовизуальные средства обучения, мультимедиа, технические средства обучения) [1, 152].

Отсюда можно сделать вывод, что мы можем объяснить наглядность и визуализацию как демонстрацию материала с целью облегчения его понимания.

Визуализация является одним из приёмов, который может служить помощником учителя в работе с учениками и помощником учеников в работе с учебным материалом. К тому же, мы считаем, что эффективность использования методов визуализации отражается на результатах обучения, требования к которым прописаны в Федеральном государственном образовательном стандарте.

При использовании того или иного метода в работе учитель должен руководствоваться Федеральным Государственным Образовательным Стандартом (ФГОС) [7], согласно которому в настоящее время педагогический процесс гуманизируется, а ученик наделяется статусом главного субъекта образования.

ФГОС включает в себя требования:

• к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования;

• к структуре основной образовательной программы основного общего образования, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений;

• к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям [7, 4].

Требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы основного (среднего) общего образования основаны на возрастных и индивидуальных особенностях школьников. На основе изученных сведений о психологических особенностях учащихся средней школы мы можем утверждать, что использование визуализации учебного материала оправдано.

Что касается основного общего образования, то требования к результатам обучения разделяются на личностные, метапредметные и предметные.

Личностные требования включают в себя готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества, сформированность основ гражданской идентичности.

Метапредметные требования предполагают, что обучающиеся освоят универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.

Предметные требования подразумевают под собой освоенный обучающимися опыт специфической для данной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира [7].

При рассмотрении этих требований можно сделать вывод, что визуализация способствует их выполнению. Грамотно визуализированный материал может служить одним из инструментов для поддержания мотивации к обучению, а также помочь овладеть ключевыми компетенциями. Метапредметные результаты предполагают использование знаково-символических средств представления информации для создания визуально-наглядных моделей изучаемых объектов и процессов [7], что также предусматривает использование визуализации учебного материала.

Предметные результаты освоения иностранного языка на уроках на среднем этапе обучения ставят перед учителем следующие задачи, которые посредством использования визуальных опор также могут быть решены:

1) формировать чувство толерантности к другим культурам, их ценностям, формировать самосознание на основе знакомства с жизнью сверстников в других странах;

2) формировать и совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию, расширять лингвистический кругозор и лексический запас, способствовать овладению общей речевой культурой;

3) способствовать созданию основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения иностранным языком, «в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющего расширять свои знания в других предметных областях» [7, с. 18].

Различные методы визуализации могут быть включены в работу учителя для увеличения эффективности обучения, благодаря чему вышеперечисленные требования будут удовлетворены. Мы убедились, что визуализация помогает достичь результатов, которые прописаны в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Не стоит забывать, что учебный процесс строится на основе учебно-методического комплекса (далее УМК), выбранного для работы в классе. Поскольку визуализация является лишь средством преподавания языка, то на этапе подготовки визуализированного материала необходимы учебник и другие компоненты УМК.

Мы проанализировали наиболее часто используемые УМК по немецкому языку, рассмотрели возможности использования материалов учебников для визуализации, проверили наличие визуализированного материала к страницам учебников.

В перечень анализируемых УМК вошли:

- УМК “*Wunderkinder Plus*“ (О.А. Радченко, И.Ф. Конго, Г. Хебелер), УМК «Немецкий язык» (И.Л. Бим, Л.В. Садомова), УМК “*Spektrum*” (Н.А. Артёмова, Т.А. Гаврилова), УМК “*Deutsch Mosaik*“ (Н.Д. Гальскова, И.Р. Шорихина).

- УМК “*Wunderkinder Plus*“ (О.А. Радченко, И.Ф. Конго, Г. Хебелер)

Учебник полон иллюстраций, которые чётко подобраны и прикреплены к лексическим единицам, что является опорой для закрепления лексики по теме урока. Каждая новая тема вводится диалогом между персонажами учебника. Такие диалоги представлены в виде комикса, что является визуально привлекательным для обучающихся. На страницах учебника много схем и таблиц и иного материала, представленного визуально.

• УМК «Немецкий язык» (И.Л. Бим, Л.В. Садомова)

По нашему мнению учебник данного УМК не настолько красочный и наполненный иллюстрациями, как учебник предыдущего комплекса, но в нём присутствует такой метод преподнесения материала, как визуализация.

• УМК “*Spektrum*” (Н.А. Артёмова, Т.А. Гаврилова) и УМК “*Deutsch Mosaik*“ (Н.Д. Гальскова, И.Р. Шорихина)

Учебники полны интересных красочных иллюстраций, фотографий и наглядных опор. Присутствуют упражнения, стилизованные в соответствии с темами уроков, а также упражнения на соотнесение слов и образов. На страницах учебников встречаются диалоги между персонажами, выполненные в виде комиксов.

Рассмотрев наиболее часто используемые УМК на уроках немецкого языка в средней школе, мы можем сделать вывод, что авторы большинства из них используют визуализацию как метод представления учебного материала. С такими учебниками учителю будет легче реализовывать этот метод на уроках иностранного языка. Стоит отметить, что УМК “*Wunderkinder Plus*“ представляется нам наиболее привлекательным не только с точки зрения методики, но и с точки зрения визуального наполнения.

Визуализация может быть использована для развития всех структурных компонентов речи: фонетики, грамматики, лексики. Рассмотрим подробнее последний компонент.

Освоение лексических навыков начинается с самого первого урока иностранного языка, поскольку лексика является одним из основных компонентов общения. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин утверждают, что лексические навыки являются автоматизированным процессом выбора подходящей лексической единицы и её правильного интегрирования в поток речи [1].

Г.В. Рогова выделяла три компонента содержания обучения лексике:

• лингвистический, который состоит из необходимого набора лексических единиц на конкретном этапе обучения;

• методологический включает в себя умения работать с лексикой самостоятельно – использовать словари, вести собственные словари или заполнять карточки с новой лексикой, систематизировать лексику (составлять лексико-семантические поля, распределять слова по темам и т.д.);

• психологический компонент [8].

Е.Н. Соловова отмечала, что психологический компонент основан на «двух типах структурных отношений на уровне лексической единицы: синтагматическом и парадигматическом» [10 с. 85].

В своих лекциях по методике обучения иностранным языкам Е.Н. Соловова говорила также о наглядности, которая выступает помощником в развитии лексических навыков. При обучении лексике можно использовать предметную, изобразительную, звуковую, контекстуальную наглядность и наглядность действием. Выбор способа визуализации зависит от его доступности, целесообразности и простоты [10]. Используемый элемент наглядности должен быть понятен школьнику, соответствовать его возрастной группе. Помимо этого он должен быть конкретным, т.е. недвусмысленно обозначать предмет или явление.

Нами могут быть предложены следующие виды визуальных опор для реализации наглядного метода при развитии лексических навыков у учеников средней школы.

Фотографии, картинки, открытки и т.п.

Мы считаем изображения самым распространённым видом визуализации. Они могут быть использованы для описания, что развивает монологическую (при корректно поставленном задании и диалогическую) речь, для поиска предметов и их узнавания на изучаемом языке, для сравнения и т.д. Все эти виды упражнений могут быть применены при подготовки к ВПР и ОГЭ, так как эти виды контроля подразумевают задания на описание и сравнение изображений.

Личные фотографии, рисунки, открытки могут быть использованы для создания проектов по темам программы, которые сейчас включены во все УМК.

Схемы и таблицы

Этот вид визуализации призван упорядочить материал и систематизировать его для успешного использования в моменте речи или для запоминания материала. Для развития лексических навыков могут быть использованы ассоциативные таблицы-ряды слов, схемы родственных понятий, что позволит расширить словарный запас обучающихся.

Карточки

Карточки могут быть использованы для повторения и закрепления лексических единиц. Карточка выглядит следующим образом: на одной стороне изображается или записывается лексическая единица на немецком языке, а с другой стороны – её перевод на русский язык или дефиниция на немецком языке. Этот способ систематизации получил широкое распространение в наше время, поэтому были созданы электронные инструменты (приложения и сайты) для комфортного и быстрого создания таких карточек. Это не только облегчает процесс повторения и заучивания (в подобных приложениях существуют разные режимы работы с карточками), но и может привлечь внимание обучающихся.

Таким образом, мы можем утверждать, что применение визуальных опор для развития лексических навыков на уроке немецкого языка в средней школе является оправданным, что подтверждается приведёнными нами особенностями возраста обучающихся, положениями ФГОС и построением современным УМК. Также существует много способов для реализации этого метода, что создаёт вариативность в работе учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Головешкина, Н. В. Индивидуально-психологические и личностные характеристики обучающихся среднего звена общеобразовательной школы // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – №3. – С. 29 – 33.
4. Кампанелла, Т. Город солнца. – Рипол Классик, 2013. – 114 с.
5. Кулль, И., Рятсеп, Х. Проблемы моделирования языковой интеракции: труды по искусственному интеллекту I. – Тартуский государственный университет, 1978. – 115 с.
6. Макарова, Е.А. Теория схем: история и перспективы развития // История российской психологии в лицах: Дайджест. – 2018. – №4. – С. 64 – 77.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
8. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993-1999. – Т. 2. – 608 с.
10. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
11. Трухан, И.А., Трухан, Д.А. Визуализация учебной информации в обучении, ее значение и роль // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10 – С. 113 – 115.

Е.В. Казанцева, А.В. Рытикова, А.О. Колесов

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ФАКТОРА ЭМОЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен обзор основных исследований в зарубежной психологической науке о роли эмоций в процессе формирования расстройств пищевого поведения (РПП). Анализируется когнитивный подход к пониманию выбора эмоциональных стратегий в зависимости от характера ситуации и способности управлять эмоциональной сферой. Рассматривается модель Дж. Гросса как наиболее актуальная для оценки фактора эмоционального поведения при наличии РПП.

Ключевые слова: расстройство пищевого поведения (РПП), анорексия, булимия, синдром ночного обжорства, адаптивные/малоадаптивные стратегии, руминация, подавление мыслей, сверхценные идеи о теле.

E.V. Kazantseva, A.V. Rytikova, A.O. Kolesov

THE ROLE AND SIGNIFICANCE OF THE EMOTIONAL FACTOR IN THE FORMATION OF EATING DISORDERS

Abstract. The article presents an overview of the main studies in foreign psychological science on the role of emotions in the formation of eating disorders (EDD). The cognitive approach to understanding the choice of emotional strategies depending on the nature of the situation and the ability to control the emotional sphere is analyzed. The model of J. Gross is considered as the most relevant for assessing the factor of emotional behavior in the presence of eating disorders.

Key words: eating disorder (EDD), anorexia, bulimia, night eating syndrome, adaptive/maladaptive strategies, rumination, thought suppression, overvalued ideas about the body.

Вопрос об изучении нарушений пищевого поведения находится сегодня в десятке наиболее приоритетных научных тем для различных дисциплин антропологического цикла. Несмотря на многочисленные исследования и расширение научного тезауруса по данному вопросу ученные не имеют единой позиции относительно природы и общих закономерностей при описании расстройств пищевого поведения (РПП). А. А. Лифинцева, Ю. Ю. Новикова, Т. А. Караваева, М. В. Фомичева указывают в своей работе: «В настоящее время нет единого мнения у исследователей, относительно критериев диагностики, клинических проявлений и даже применяемой терминологии. Так, например, Всемирная организация здравоохранения ставит знак равенства между психогенным перееданием, компульсивным перееданием и гиперфагической реакцией на стресс (англ. binge-eating disorder) – расстройство приема пищи, представляющее собой переедание, приводящее к появлению лишнего веса и являющееся реакцией на дистресс» [2; 3]. При этом необходимо отметить, что, несмотря на то что в Международной классификации болезней имеются четкие различия в описании категорий «психогенное переедание» как переедания, являющегося реакцией на дистресс, и «компульсивное (приступообразное) переедание», являющегося составляющей частью нервной булимии и далеко не всегда связанного с влиянием стрессовых факторов и наличием психоэмоционального напряжения» [там же], в большинстве случаев первичной причиной нервной булимии выступают такие факторы как повышенная тревожность, признаки дисморфофобии, наличие низкой самооценки, субдепрессивный фон настроения [9]. Таким образом, эмоции либо выступают в качестве непосредственного механизма, запускающего эмоциональное замещающее переедание, либо являются косвенным фактором, оказывающим вспомогательное действие в развитии РПП и других форм психопатологии. На этот факт указывают зарубежные и отечественные исследования, отмечающие ведущую роль эмоций в развитии таких патологических форм, как

депрессивные, тревожные, психосоматические и диссоциативные расстройства, а также при формировании девиантных моделей поведения (Gross J.J., & Jazaieri H.) [13]; Trompeter, N., Bussey, K., et all., [21]; Первичко [5]; *Сагалакова, О.А., Труевцев, Д.В., Ювенский Д.Б. [10]. Доказанным научным фактом на сегодняшний день является установление «коморбидности (сочетания) психических расстройств и нервной анорексии (булимии) [6]. В.В. Ромацкий, И.Р. Семин приводят данные зарубежных исследований для подростков «коморбидность нервной булимии и депрессии у подростков считается доказанной и общепризнанной» [6].*

Специалисты, работающие в сфере нарушений пищевого поведения (Christensen, K.A., Haynos, A.F.; Trompeter, N., Bussey, K., Forbes, M.K., Abby Braden, Dara Musher-Eizenman, Tanya Watford) [11; 12; 16] приходят к сходным выводам и констатируют: «Нарушение регуляции эмоций часто выступает в качестве основного компонента интернализирующих расстройств, включая расстройства пищевого поведения. Однако остается неясным, на каких этапах развития и этиологической цепочки нарушение регуляции эмоций способствует патологии пищевого поведения» [17].

В связи с этим цель нашего исследования – обобщить теоретические данные позволяющие отразить значимость фактора эмоций в формировании РПП и , в частности, эмоционального переедания.

Рассмотрение природы эмоций помогает более четко понять, как работают механизмы аффектов на разных уровнях психической структуры и моделей поведения. В современной западной науке одним из ведущих векторов изучения эмоционально-аффективной сферы становится когнитивный подход [5]. Данный подход сосредотачивает свое внимание на двух аспектах: 1) оценка происходящей ситуации и выбор когнитивно-аффективных стратегий реагирования; 2) регуляция эмоций [14; 15; 16].

Остановимся на кратком обзоре наиболее актуальных для нашего исследования концепциях. В зарубежных работах наблюдаются значительные расхождения в понимании специфики эмоциональной регуляции. Отдельные теории регуляции эмоций акцентируют внимание на контроле эмоционального переживания и экспрессии аффектов (особенно экспрессивный контроль отрицательных эмоций), результатом которого становится общее снижение эмоционального возбуждения (Cortez & Bugental, 1994; Garner & Spears, 2000; Kopp, 1989; Zeman & Garber, (1996). Кортес & Бугенталь, (1994); Гарнер и Спирс, (2000); Копп, 1989; Земан и Гарбер, (1996)) [13; 15]. Ряд исследователей подчеркивает функциональную природу эмоций, предполагая, что регулирование эмоций не является синонимом эмоционального контроля и при этом не обязательно предполагает немедленное уменьшение негативных проявлений и переживаний (Cole, Michel, & Teti, 1994; Thompson, 1994); (Cole, Michel, & Teti, 1994; Thompson) [14]. В целом ряде клинических медицинских наблюдений за пациентами представлено, что все попытки избежать внутренних переживаний (например, нежелательных мыслей и чувств) лежат в основе многих психологических расстройств и психопатологий (см. Stewart, Zvolensky, & Eifert, 2002) [15]. В ряде экспериментальных и медицинских исследований, посвященных данному вопросу, было доказано, что общая тенденция к ограничению эмоциональной экспрессии, а также выполнение инструкций в ходе эксперимента по сокрытию своих эмоциональных проявлений вызывает общее повышение физиологического возбуждения и увеличение активности парасимпатической нервной системы (Notarius & Levenson, 1979; Gross & Levenson, 1997) [15]. В ходе своей жизнедеятельности человек постоянно находится в ситуации оценивания значимых ситуаций и выбора стратегии эмоционального реагирования, опираясь на свой предыдущий опыт.

Иной подход к природе эмоционального реагирования связан с непосредственным анализом стратегий. Все стратегии управления эмоциями можно подразделить на адаптивные и малоадаптивные (дезадаптивные) [21]. В работе Л. Гинберга и Дж. Сафрана эти две группы обозначены как первичные, или аутентичные, эмоции и вторичные, или «выученные» эмоции. Вторичные эмоции – это более сложный продукт, включающий в себя когнитивный компонент оценивания первичных эмоциональных реакций на значимые события или объекты с элементами социального принятия/непринятия. Дисфункциональные и неадаптивные эмоции, по Гринбергу и Сафрану, обычно

представляют собой вторичные эмоции, которые блокируют переживание и выражение первичных эмоций. Далее авторы указывают, что «все первичные аффективные реакции обеспечивают адаптивную мотивационную информацию для организма» (Greenberg & Safran) [19]. Вторичные эмоции также содержат в себе взгляд или позицию значимого другого, принимающего моё эмоциональное поведение или порицающего его. Марша Лайнен, анализируя данную информацию, отмечает, что «очень важный момент здесь состоит в предположении, что дисфункциональные и неадаптивные реакции на события часто соединяются или переплетаются с «аутентичными», уместными реакциями на события» [3], поэтому ключевая задача состоит в обучении человека проявлять «аутентичные эмоции» более уверенно.

Адаптивные стратегии включают в себя опору на информацию, исходящую от самих эмоций, переоценку ситуации, активное решение задач и полную осознанность используемых стратегий. Адаптивной может считаться такая стратегия, которая проявляется как эффективная в различных контекстах [13]. Большая часть зарубежных исследований, посвященных роли и значению эмоций в формировании расстройств личности, опирается на идеи, предложенные в работах Марши Лайнен, которая считает, что нарушение регулирующей функции эмоций является одной из центральных особенностей пограничного расстройства личности и лежит в основе многих связанных с этим расстройством форм поведения, включая преднамеренное самоповреждение (поведение, которое, как считается, выполняет функцию регуляции эмоций) [3].

Малоадаптивные стратегии – руминация (в форме мыслительной «жвачки» совершенных ошибок), избегание и полное подавление эмоций [21]. В некоторых ситуациях малоадаптивные стратегии могут быть достаточно эффективными, они как правило являются значимыми элементами жизненных сценариев человека. Малоадаптивные стратегии формируются как практики выживания в кризисных ситуациях, поэтому они не обладают гибкостью и способностью к трансформированию. В научном языке появились даже специальные понятия, объясняющие отдельные стратегии и формы контроля эмоций. Miethe, S., Wigger, J., Wartemann, A «Подавление мыслей (Thought suppression) – это попытка подавить мысли, касающиеся неприятных и нежелательных событий и воспоминаний, в то же время пытаясь контролировать эти мысли, чтобы убедиться, что подавление работает (Nixon et al., 2011). Как средство активного преодоления тревожных состояний или эмоций (Петкус и др., 2012), TS можно рассматривать как стратегию эмоционального регулирования. Собраны эмпирические доказательства того, что попытки подавить нежелательные мысли или чувства, связанные с травматическим событием, приводят к обратному эффекту и способствуют навязчивым когнитивным процессам, вмешиваясь в обработку травматической памяти, препятствуя ее трансформации и последующей интеграции в долговременную память (Elzinga & Bremner, 2002; Foa & Kozak, 1986). Это подтверждается результатами, свидетельствующими о том, что подавление мыслей опосредует связь между негативным настроением и симптомами ПТСР (Rosenthal et al., 2006). Не все исследователи согласны и с идеей проявления отрицательных эмоций как способа снижения общего внутреннего напряжения [21].

Наибольшее значение для понимания и оценки характера эмоционального реагирования как в норме, так и патологии получила концепция эмоциональной регуляции, представленная в работах американской школы Дж. Гросса и исследованиях Томпсона [5].

Теория эмоциональной регуляции (ЭР) может быть описана как «многомерная конструкция, включающая такие процессы как осознание, понимание и принятие эмоций; способность контролировать импульсивное поведение и участвовать в целенаправленном поведении при переживании негативных эмоций; гибкое использование стратегий для модуляции интенсивности и продолжительности эмоциональных реакций для достижения индивидуальных целей и ситуационные требования; готовность переживать негативные эмоции в ходе выполнения значимой деятельности и столкновения с трудностями в жизни» (Gratz & Roemer, 2004) [17].

Понимание процессуальной модели Дж. Гросса имеет фундаментальное значения для исследований расстройств пищевого поведения, поскольку объясняющие модели формирования РПП опираются на идею выбора стратегий управления эмоциями в значимых жизненных ситуациях [17]. Дж. Гросс в своей модели представляет процесс эмоционального регулирования развернутым

во времени состоящим из двух основных этапов. Водораздельной чертой для них служит процесс формирования эмоционального импульса [15]. На основе этого выделяются два типа основных стратегий регуляции эмоций. Первая группа стратегий, сфокусированных на восприятии и оценке ситуации субъектом и, таким образом, фактически предшествующие возникновению эмоциональной реакции (antecedent-focused). Во-вторых, стратегии, применяющиеся уже после генерации эмоционального ответа – так называемые «стратегии, сфокусированные на реакции» (response-focused) [15]. Эти два типа стратегий могут иметь как адаптивный, так и дезаптивный характер. И идея о том, что прием пищи или отказ от него тоже может выступать как форма эмоционального регулирования и рассматривается многими психотерапевтами как одна из актуальных на сегодняшний день [Meule A., Richard A., Schnepper]. Согласно модели регуляции аффекта, предложенной в работах Чен и Даниель, расстройство пищевого поведения выступает как «стратегия влияния, изменения и контроля тяжелых и болезненных эмоциональных состояний» [1]. Особым маркером для обнаружения РПП выступают так называемые «автоматические мысли» (мыслительная «жвачка»). Аныкина, Ребеко считают, что автоматические мысли «можно описать как «спонтанные» мысли, которые всплывают в нашем сознании на протяжении всего дня» [1]. На основе модели «автоматических мыслей» были предложены несколько моделей, описывающих различные варианты РПП.

В частности, модель М. Купер объясняет происхождение булимии на основе таких негативных мыслей о себе, связанных с едой, собственной внешностью, параметрами фигуры, веса, количеству съеденного и проч. [1]. Сходную модель в своих исследованиях предлагает и Абрамсон. Он выделяет целостный блок «автоматических мыслей», которые связаны с формированием различных видов РПП. Общей доминантой для них выступает фиксация на самом аспекте приема пищи и жесткой регламентации приемов еды. Показателями автоматизированных мыслей в пространстве пищевого поведения Абрамсон считает следующие:

- сверхзначимость идеи контроля пищевого поведения;
-акцент на негативных фильтрах при оценке пищевого поведения;
- мрачные (негативные) прогнозы относительно своего будущего (я много съела, мне никогда не похудеть, все что я делаю напрасно и проч.);
- черно-белое мышление (все или ничего);
- эмоционально окрашенные рассуждения (а неудачница, я не могу придерживаться своего плана питания);
- другие люди считают меня уродливой, толстой или сумашедшей [12].

Louise Puttevils, Marie-Anne Vanderhasselt, Paula Horczak в своем исследовании показывают, что сильная отрицательная связь наблюдается между адаптивными стратегиями эмоциональной регуляции и нарушенным пищевым поведением [19].

Общая направленность современных исследований по проблемам пищевого поведения состоит в изучении характера взаимосвязей между отдельными эмоциями и РПП.

В работе испанских ученных (Aitziber Pascual, Itziar Etxebarria and María Soledad Cruz) рассмотрено соотношение между уровнем тревоги и алекситимией и отдельными видами РПП, такими как нервная анорексия, нервная булимия. Что касается алекситимии, то, согласно результатам некоторых исследований (Schmidt, Jiwany, & Treasure, 1993; Sexton, Sunday, Hurt, & Halmi, 1998), у женщин с нервной анорексией (AN) уровень алекситимии значительно выше, чем у женщин с нервной булимией (BN). Важно отметить, что высокие показатели наличия выраженной алекситимии свойственны всем представителям с наличием РПП. Последние исследования, проведенные с учетом более дифференцированых таких параметров, как руминация (автоматизированные мысли); трудности с идентификацией чувств; трудности с описанием чувств; негативное восприятие эмоций другого человека; негативное отношение к эмоциональной экспрессии; влияние диеты, веса и формы тела на настроение и ряд других показали, что «женщины с наличием нервной анорексии испытывают большие трудности с описанием своих чувств, чем женщины с различными типами нервной булимии» [7].

Наиболее тесная связь наблюдается между аффективными процессами и эмоциональным перееданием. Абрамсон связывает формирование пищевого эмоционального поведения как с положительными, так и негативными эмоциями. Он выделяет такие эмоции, как тревога, скука, чувство опустошенности, депрессия, злость, беспомощность, вина, ревность, отвращение и влюбленность [12]. В своих работах Абрамсон к разновидностям эмоционального пищевого поведения относит: 1) компульсивное переедание; 2) перекусы на ходу без выделения специального времени для приема пищи; в психологическом аспекте человек в состоянии стресса не всегда способен точно оценить, что стало причиной голода – эмоциональный стресс или физиологическая потребность; 3) ночные приемы пищи или синдром ночного пищевого поведения; 4) Grazing как потребность жевать и пережевывать небольшие порции пищи, как правило выступает как не контролируемый процесс, приводящий к ожирению [12]. Мы любим читать или смотреть кино и механически забрасывать в рот пищу, не испытывая при этом реальной потребности в еде.

Abby Braden, Dara Musher-Eizenman, Tanya Watford, Elizabeth Emley поставили себе задачу исследовать феноменологию данного явления. Традиционно было принято считать, что эмоциональное пищевое поведение формируется как «склонность к перееданию в ответ на такие негативные эмоции, как тревога или раздражительность» [11]. Человек бессознательно заедает негативные эмоции и подобное компульсивное пищевое поведение в последствие вызывает новый цикл негативных эмоций: злость на себя, раздражение и проч. Такое переедание обычно включает в себя потребление продуктов с высоким содержанием сахара и жира, поскольку выступает как быстрый способ получить гормон удовольствия. Это в свою очередь может привести к увеличению веса, негативному образу тела и следующим за этим компенсаторному поведению, такому как чрезмерные физические нагрузки с целью похудения или очистительные процедуры, которые практикуются при нервной булимии.

На современном этапе по данному вопросу проведено значительное количество исследований, которые позволили выделить отдельные типы эмоционального пищевого поведения: «Питание в ответ на депрессию (EE-D), беспокойство / гнев (EE-A), скуку (EE-B) или положительные эмоции (EE-P)) [12].

Braden, Musher-Eizenman, Watford доказали, что подобная связка «эмоции + модель пищевого поведения» чаще всего приводит к патологическим последствиям при ослаблении ряда таких базовых психологических показателей , как общее психологическое благополучие, наличие симптоматики расстройства пищевого поведения, регулирование эмоций, а также факторов, связанных с оценкой физического здоровья человека [12; 21]. Полученные данные согласуются с отдельными концепциями, описывающими природу эмоционального переедания. Психосоматический подход рассматривает в качестве причины формирования РПП. Наличие у человека плохой интероцептивной осведомленности «приводит к неспособности распознавать голод и сытость и отличать эти сигналы от других телесных ощущений, включая эмоциональное возбуждение, что приводит к приему пищи в ответ на эмоциональное возбуждение» [18].

Широкую известность получила теория контроля, которая утверждает, что негативное воздействие вызывает переедание, особенно у людей, которые едят сдержанно, но из-за временного нарушения самоконтроля и когнитивных усилий, необходимых для противодействия желанию есть, контроль ослабевает [21]. Сторонники эгопсихологии отмечают, что пищевое поведение тесно связано как с регуляторной функцией, так и системой построения коммуникации и взаимодействия с другими людьми. В исследованиях Блиссета отмечается, что родительский стиль кормления обуславливает стиль воспитания и может выступать как фактор, способствующий развитию булимии [1]. Попустительский стиль также будет способствовать низкой адаптивной форме пищевого поведения. Поскольку данный стиль связан с таким персональными установками, как неспособность формировать и удерживать свои личностные границы. Подобная практика оказывает негативное влияние на ребенка в сфере формирования личной саморегуляции, в том числе и пищевом поведении. Аслам и коллеги в своем исследовании описывают механизм формирования расстройства пищевого поведения под влиянием социальных факторов. Семейное окружение формирует у ребенка установку избегать «негативных» эмоций, механизм блокировки становится при-

вычным способом избегания тех состояний, которые выступают на уровне сознания как неприемлемые [1].

Другой популярной теорией эмоционального переедания является теория эскапизма (побега) Хизертона и Баумайстера [21], которые предполагают, что люди переедают в ответ на негативные эмоции, чтобы попытаться убежать или отвлечься от угрожающих самолюбию стимулов, которые вызывают образ травмирующий самосознание, и вместо этого сосредоточиться на существенных внешних стимулах, таких как еда [21]. Данные, полученные экспериментальным путем, показали увеличение потребления пищи у людей с эмоциональным питанием после стрессоров, которые считаются угрожающими их эго, в таких сложных жизненных ситуациях , как , например, публичные выступления или в тех случаях, когда человек не мог справиться с поставленной задачей [10].

Парадоксальность человеческой природы, человеческой психики состоит в том, что состояние нужды или потребности активизирует организм и заставляет его изобретать способы для достижения и удовлетворения потребностей. Как только необходимый ресурс становится легко доступным и обесценивается, с его помощью очень часто закрывают или удовлетворяют другие потребности, которые удовлетворить на данный момент не получается или нет осознания или желания искать нужный ресурс, тратить на это энергию. На этот важный аспект при исследовании РПП обращают внимание многие ученые. В частности, О.К. Труфанова отмечает: «В качестве факторов часто упоминается семейный стереотип: пища играет доминирующую роль в жизни семьи. Она – главный источник удовольствия. Другие возможности получения удовольствия (духовные, интеллектуальные, эстетические) не развиваются в должной мере или игнорируются в современной семье. Любой соматический или эмоциональный дискомфорт ребенка воспринимается матерью как голод. Наблюдается стереотипное кормление ребенка в ситуациях внутреннего дискомфорта, что не позволяет ему научиться четко дифференцировать соматические ощущения и эмоциональные переживания, например, голод от тревоги и внутреннего напряжения. В семьях не происходит адекватного научения другому поведению в период стресса и закрепляется единственный и неправильный стереотип: «Когда мне плохо, я должен есть» [9]. В заключении мы еще раз хотели подчеркнуть, что наши эмоции выступают как сигналы, позволяющие нам лучше понимать себя и окружающую реальность. Пищевое поведение каждого человека обусловлено не только нашими естественными потребностями, но и нашим эмоциональным состоянием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аныкина, А.В, Ребеко Т.А. Адаптация русскоязычной версии опросника «мысли и паттерны поведения» для лиц, страдающих ожирением //Психологический журнал, 2009. Т. 30. № 1. с. 106-118.
2. Лифанцева, А.А., Новикова Ю.Ю., Караваева Т.А. и др. Психосоциальные факторы компульсивного переедания: мета-аналитическое исследование / А. А. Лифинцева, Ю. Ю. Новикова, Т. А. Караваева, М. В. Фомичева // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 2019. – № 3. – С. 19-27. – DOI 10.31363/2313-7053-2019-3-19-27.
3. Лайнен, Марша М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности: Пер. с англ. — М.: ООО "И.Д. Вильямс" . 2008. — 592 с.:
4. Малкина-Пых, И.Г. Терапия пищевого поведения. / https://ld.dbormental.ru/knigi-kondrashov/Pih.pdf
5. Первичко, Е.И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход https://npsyj.ru/pdf/npj-no16-2014/npj_no16_2014_13-22.pdf
6. Ромацкий, В.В., Семин И.Р. Феноменология и классификация нарушений пищевого поведения /Бюллетень сибирской медицины 2006. № 3. с. 61-69. https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-i-klassifikatsiya-narusheniy-pischevogo-povedeniya-analiticheskiy-obzor-literatury-chast-i/viewer
7. Сагалакова, О.А., Труевцев Д.В., Жирнова О.В. Руминации как психологический механизм формирования и поддержания суицидального поведения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 1. С. 124–136. DOI: 10.17759/jmfp.2022110112.
8. Свиткевич, Ю. В. (2021). Переедание как способ регуляции эмоциональной сферы людей с синдромом нервной булимии очистительного типа. Северо-Кавказский психологический вестник, 19(1), 5–20. https://doi.org/10.21702/ncpb.2021.1
9. Труфанова, О. К. Психологические факторы нарушений пищевого поведения / О. К. Труфанова // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2018. – Т. 1. № 2. – С. 56-67.

10. Ювенский, Д. Б. Эмоциональное переедание и как с ним бороться / Д. Б. Ювенский // Энергия: экономика, техника, экология. – 2010. – № 11. – С. 78-79.
11. Abby, Braden, Dara Musher-Eizenman, Tanya Watford, Elizabeth Emley Eating when depressed, anxious, bored, or happy: Are emotional eating types associated with unique psychological and physical health correlates? /Appetite 2018 Jun 1;125:410-417. doi: 10.1016/j.appet.2018.02.022. Epub 2018 Feb 22.
12. Abramson, E. Breaking Free from Emotional Eating, Bulimia and
Anorexia. Pesi conference. February 28, 2011. https://ohjeezisthatme.wordpress.com/2011/07/12/breaking-free-from-emotional-eating/
13. Christensen, K.A., Haynos, A.F. A theoretical review of interpersonal emotion regulation in eating disorders: enhancing knowledge by bridging interpersonal and affective dysfunction. J Eat Disord 8, 21 (2020). https://doi.org/10.1186/s40337-020-00298-0
14. Gross J.J., & Jazaieri H. Emotion, Emotion Regulation, and Psychopathology: An Affective Science Perspective // Clinical Psychological Science. – 2014. – Vol. 2. – N 4. – P. 387-401
15. Gross, JJ, Thompson RA. Emotion regulation: conceptual foundations in Handbook of Emotion Regulation. New York, NY: The Guilford Press (2006). /Handbook of Emotion Regulation, edited by James J. Gross Copyright © 2007 https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.8579&rep=rep1&type=pdf
16. Gross, J.J, Thompson RA. Emotion regulation: conceptual foundations in Handbook of Emotion Regulation. New York, NY: The Guilford Press (2006). /Handbook of Emotion Regulation, edited by James J. Gross Copyright © 2007 https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.8579&rep=rep1&type=pdf
17. Meule, A., Richard A., Schnepper R., Reichenberger J., Georgii C., Naab S., Voderholzer U. & Jens Blechert (2021) Emotion regulation and emotional eating in anorexia nervosa and bulimia nervosa /Eating Disorders, 29:2, 175-191, DOI:https://doi.org/10.1080/10640266.2019.1642036
18. Miethe, S., Wigger, J., Wartemann, A. et al. Posttraumatic Stress Symptoms and its Association with Rumination, Thought Suppression and Experiential Avoidance: a Systematic Review and Meta-Analysis. J Psychopathol Behav Assess (2023).
19. Puttevils, L., Vanderhasselt M-A., Horczak P., Vervaet M. Differences in the use of emotion regulation strategies between anorexia and bulimia nervosa: A systematic review and meta-analysis /Comprehensive Psychiatry 2021. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2021.152262
20. Shireen, H., Castelli S., Legault M., Phenomenological support for escape theory: a qualitative study using explicitation interviews with emotional eaters /Huma Shireen, Samantha Castelli , Maurice Legault , Yair Dor Ziderman, Julia Milad and Bärbel Knäuper.
21. Trompeter, N., Bussey, K., Forbes, M.K. et al. Emotion Dysregulation within the CBT-E Model of Eating Disorders: A Narrative Review. Cogn Ther Res 45, 1021–1036 (2021). https://doi.org/10.1007/s10608-021-10225-5

Т. Г. Кликушина, Д.А. Погорелова

МЕТОДИКА БУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен процесс обучения английскому языку путем просмотра аутентичных художественных фильмов на старшем этапе обучения в средней общеобразовательной школе. Раскрыты понятия «аутентичный художественный фильм» и «киноурок». Освещены теория и практика, этапы, формы работы зарубежных и отечественных педагогов с аутентичными художественными фильмами на уроках по иностранному языку, а также показан собственный опыт применения аутентичных художественных фильмов на уроках английского языка на старшем этапе обучения в средней общеобразовательной школе.

Ключевые слова: аутентичные художественные фильмы (АХФ), киноурок, методические рекомендации для работы с АХФ, методика преподавания английского языка, старший этап обучения.

T. G. Klikushina, D.A. Pogorelova

METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH USING AUTHENTIC FEATURE FILMS AT THE SENIOR STAGE OF LEARING

Abstract. The article considers the process of teaching English through authentic feature films at the senior stage of education in a comprehensive school. The concepts of "authentic feature film" and "film lesson" are defined. The theory and practice, stages, forms of work of foreign and Russian teachers with authentic feature films in foreign language lessons are highlighted, as well as our own experience of using authentic feature films in English lessons at the senior stage of education in a comprehensive school.

Key words: authentic feature films (AFF), film lesson, guidelines for working with AFF, methods of teaching English, senior stage of education.

В настоящее время изучение английского языка является важной частью интеллектуальной и профессиональной деятельности многих людей. С появлением интернета национальные границы стираются, и для современного человека не представляет никакой трудности найти труды в области культуры других стран и народов и ознакомиться с ними. Именно поэтому очень часто люди объясняют свою потребность в изучении английского языка желанием понимать фильмы, сериалы, книги и песни в оригинале.

Для учителя при планировании урока английского языка крайне важно учитывать повышение мотивации обучающихся к изучению предмета. Однако очень часто в старших классах наблюдается низкая мотивация и активность на уроках английского языка. Мы считаем, что использование аутентичных художественных фильмов в качестве оригинального аутентичного материала на уроках английского языка может помочь не только повысить общий интерес учащихся к предмету, но и стать незаменимым инструментом в формировании лексических, грамматических, аудитивных навыков, навыков говорения у старшеклассников.

Фильмы оказывают огромное влияние на человека и общество в целом, выполняя такие функции, как передача людям знаний и распространение информации; развитие чувства прекрасного; формирование вкусов.

Кино также объединяет людей и помогает им общаться при обсуждении поднимаемых в кино тем и проблем. Знания о фильмах позволяют нам становиться частью культурной жизни общества.

Таким образом, **актуальность** нашего исследования вытекает из понимания того, что использование аутентичных художественных фильмов при обучении говорению, аудированию, лексике и грамматике на уроках иностранного языка имеет много преимуществ. Фильмы способствуют повышению мотивации учеников и снимают эмоциональное напряжение в классе. Кроме того, кино, благодаря своей аутентичности, облегчает усвоение новых лексических единиц и грамматических конструкций, поскольку незнакомый материал рассматривается в контексте. Актуальность продиктована недостаточным количеством разработанных методик и пособий по обучению языку на базе аутентичных художественных фильмов.

Объектом исследования является процесс обучения говорению, аудированию, лексике, грамматике на материале аутентичных художественных фильмов на старшем этапе обучения в СОШ.

Предмет исследования – методические рекомендации на материале аутентичных художественных фильмов, направленные на формирование лексических, грамматических, аудитивных навыков и навыков говорения в старших классах.

Перед тем как использовать аутентичные фильмы в преподавании английского языка, необходимо охарактеризовать аутентичный художественный фильм и определить особенности работы с ним. Проблемами определения понятия «аутентичный художественный фильм», характеристиками, функциями, особенностями работы с ним занимались такие ученые, как Ф. Хэ, Дж. Э. Шампу, Е.В. Писарева, М.А. Осмонова, А.С. Тимощенко, Б.К. Кабылжанова, С.Т. Бейсембаева, И.С. Самохин, Л.Ж. Караванова, С.И. Юткевич и М.В. Мыльцева и др.

Согласно С.И. Юткевичу, аутентичный художественный фильм – это произведение киноискусства, которое создается с помощью актерской игры или средств мультипликации, имеет в ос-

нове вымышленный сюжет, воплощенный в сценарии и интерпретируемый режиссером, и является реальным продуктом носителей языка, который не адаптирован для изучающих иностранный язык [9].

Мы предлагаем следующую трактовку данного понятия: аутентичный художественный фильм – это разновидность аутентичного видеоматериала аудиовизуального характера, представляющая собой скрипт, зачастую сокращенного аутентичного литературного текста разной жанровой направленности, содержащий диалоги, монологи и авторскую речь.

Преподаватель из Китая Ф. Хэ рассматривает изучение английского языка в начальной школе с помощью просмотра аутентичных анимационных фильмов [13]. Учитель утверждает, что киноуроки вызывают у учеников интерес и энтузиазм и подчеркивает, что мультфильмы на английском, являющиеся яркими, интересными и соответствующие психологическим особенностям детей, отвечают их потребностям в изучении языка, повышая их мотивацию. Обучающиеся с удовольствием принимают участие в ролевых играх, озвучивают и разыгрывают сцены из мультфильмов. Несомненно, фильмы действительно мотивируют учеников говорить, они могут быть стимулом к подлинному общению в классе. Именно киноурок дает им платформу для выступлений на английском языке и, следовательно, дает им чувство достижения. Во время урока у учеников есть возможность заметить пробелы и недостатки в своей речи. В результате они уделяют больше внимания решению имеющихся у них проблем, что способствует большому прогрессу.

Чтобы убедиться в высоком качестве обучения, учебные процедуры должны быть продуманы. Другими словами, занятия в классе не должны быть слишком простыми или слишком сложными для учащихся. Также, по наблюдению Ф. Хэ, на уроках медленные ученики плохо справляются, когда их распределяют в одну группу, так как другая группа легко может их превзойти. Более того, неспособность показать хорошие результаты на соревнованиях в классе сильно расстраивает их, что приводит к неэффективности обучения. Поэтому на занятиях учителя должны тщательно контролировать распределение по группам в соответствии с уровнем знания английского языка учащимися [13].

Наблюдение за успеваемостью учеников после киноуроков показывает, что фильмы являются ценным аутентичным материалом для улучшения разговорных навыков детей. Например, говоря о своих мечтах, некоторые ученики сразу же отвечают: «I am going to be a police officer». Когда ученики чувствуют, будто их обманули, они всегда говорят: «You − liar». Когда они подбадривают своих одноклассников, они могут сказать: «Anyone can be anything». Другие фразы из фильмов, которые они всегда используют в повседневной жизни: «OK. You are the boss». Дело в том, что после многочисленных английских киноуроков, ученики запоминают и усваивают слова в контексте, поэтому они спонтанно используют цитаты из фильмов. Можно ясно увидеть, что фильмы полезны для улучшения интерактивных навыков учеников. Учебники обычно не учат светской беседе и разговорной речи.Таким образом, фильмы могут быть эффективным способом мотивировать учащихся развивать свои навыки, поскольку фильмы обычно представляют самый актуальный и реальный язык в различных ситуациях взаимодействия [13].

Профессор Дж. Э. Шампу из университета в Нью-Мексико рассматривает фильм как учебный ресурс и характеризует способы использования фильма следующим образом:

1) в качестве кейса;
2) в качестве экспериментального упражнения;
3) в качестве метафоры;
4) в качестве толкования;
5) в качестве опыта [12].

По мнению автора, аутентичные фильмы могут выполнять множество функций в программе обучения. Рассмотрим функции аутентичных художественных фильмов более детально.

1. Кейс-анализ или анализ конкретных случаев и ситуаций. Фильмы с цельным сюжетом и связной историей подойдут как кейс: удачно подобранные фильмы в качестве кейсов помогают развивать аналитические способности учащихся. Несколько сцен из фильма «The Coca-Cola Kid» прекрасно демонстрируют сопротивление организационным изменениям. В некоторых фильмах

допускается «предсказательный» подход, который может привести к богатому обсуждению и укреплению концепций и теорий учеников. В фильме «Crimson Tide» есть несколько сцен, которые показывают принятие решений, стресс, конфликты и лидерство. Сцены достаточно сложны, чтобы проверить аналитические способности учеников в этих тематических областях. Они также достаточно сложны, чтобы обеспечить продолжительное обсуждение.

2. Фильм как экспериментальное упражнение. Сцена «Houston, we have a problem» из фильма «Apollo-13» хорошо подходит в качестве материала для эмпирического упражнения. Центр управления полетами и руководитель полетов Джин Кранц сталкиваются с неоднозначной проблемой безопасного возвращения на Землю поврежденного космического корабля. Студенты могут анализировать данную сцену в небольших группах, используя некоторые общие знания об устранении проблем, индивидуальном и групповом принятии решений, чтобы дать свои рекомендации по поводу определенной конфликтной ситуации.

3. Восприятие кино как метафоры в учебном процессе. Фильмы проясняют сложные мысли, придают живость абстракциям, усиливают мысль для драматического эффекта и дают понимание, предлагают множество возможностей для создания мощных метафорических образов, абстрактных теорий и концепций, которые можно использовать для обсуждения на уроках. Режиссеры часто пытаются представить свои образы как метафоры ключевых идей, которые они хотят подчеркнуть.

4. Фильм как толкование. Кино – отличное средство для придания смысла теориям и концепциям. Сцены из фильма «12 Angry Men» покажут учащимся значение конфликтных эпизодов и их концепции более эффективно, чем учебник или лекция. Каждый эпизод фильма заканчивается голосованием, в результате которого присяжные не могут решить, виновен подсудимый или оправдан. Напряженный сценарий, выдающаяся актерская игра и непревзойденная режиссура Сидни Люмета делают эти сцены мощным учебным пособием.

5. Фильм как опыт. Таким образом можно использовать кинофильмы, чтобы познакомить учащихся с культурой других стран. Например, фильм «Mississippi Masala» служит фоном для введения кросс-культурного организационного поведения и управления. Другие кинокартины подчеркивают ценности и поведение в разных культурах. При использовании фильмов для показа образа жизни других культур можно попросить учащихся обратить внимание на культурные феномены и особенности жизни и поведения носителей языка в странах, которые были показаны в фильмах, поделиться их наблюдениями. Фильм «Coca Cola Kid» показывает аспекты австралийской культуры и сатирически представляет австралийский менеджмент [12].

Что касается функций кинематографа, Е.В. Писарева в своей работе о роли кинематографа в жизни человека выделяет следующие функции фильмов: познавательная, воспитательная, эстетическая, идеологическая [1].

1. Познавательная функция фильмов состоит в передаче информации и знаний ученикам.

2. Воспитательная функция считается продолжением познавательной и включает в себя формирование собственных взглядов на основе событий, показанных в кинофильме.

3. Эстетическая функция представляет собой формирование чувства прекрасного. Музыка известных композиторов, которая используется в качестве саундтрека к фильмам, а также темы кинофильмов, связанные с искусством, помогают обучающимся погрузиться в мир творчества. Так, британский фильм «Billy Elliot» рассказывает о мальчике, который мечтает стать профессиональным балетным танцором.

4. Кино также способствует общению учеников, что объясняется его коммуникативной функцией. Обучающиеся после просмотра фильма стремятся обсудить его тематику и вопросы, которые поднимает режиссер и сценарист [1].

М.А. Осмонова в своей статье об эффективности использования фильмов в преподавании указывает на то, что использование фильмов может разнообразить учебную программу и мотивировать учащихся к изучению иностранного языка, однако использование фильмов не всегда проходит просто и без проблем [15].

Использование фильмов на уроках английского языка требует тщательной подготовки, и поэтому некоторые учителя могут считать, что при использовании кино в процессе преподавания необходимо затратить слишком много усилий. Подготовка киноуроков считается слишком трудоемкой, и многим преподавателям легче следовать учебнику, чем готовить фильм и связанные с ним задания [15].

Задания необходимо планировать с учетом уровня навыков учащихся, и они должны быть достаточно сложными, но не слишком, чтобы поддерживать мотивацию учеников. Задания также должны подходить разным типам учащихся, независимо от их знаний или личных качеств. Также важно отметить, что реакции детей могут отличаться, и некоторых учеников, например, может отвлекать определенная сцена. Таким образом, планирование киноуроков иногда может быть довольно сложным.

А.С. Тимощенко в статье об использовании видеоматериалов на уроках английского языка рассматривает три этапа работы над фильмами:

- преддемонстрационный этап, который включает в себя вступительную беседу о тематике и названии фильма, снятие трудностей и предъявление установки;
- демонстрационный этап: восприятие фильма;
- последемонстрационный этап, который представляет собой контроль понимания просмотренного фильма или отрывка из кино [8].

Задания, которые используются на уроках английского языка, отличаются на каждом этапе работы над фильмами.

Так, на преддемонстрационном этапе, по мнению Б.К. Кабылжановой и С.Т. Бейсембаевой, ученики узнают о названии фильма и высказывают свои предположения о возможных персонажах, месте действия, времени и содержании. Также на данном этапе учитель вводит новый вокабуляр, который будет встречаться в кинофрагментах и использоваться обучающимися в устной речи [4]. Также преподаватель может предоставить ученикам список вопросов, ответы на которые необходимо найти во время просмотра фильма.

На последемонстрационном этапе обучающиеся сравнивают свои предположения о тематике и содержании фильма и определяют, кто оказался наиболее близок к правильному ответу.

Авторы также предлагают следующие задания на киноуроках:

1) выбор правильного ответа из предложенных;
2) разбивание фильма на логические фрагменты и выбор заголовка для каждого из фрагментов;
3) расставление фраз по порядку в соответствии с содержанием фильма;
4) связывание утверждений с героями кино;
5) обозначение участников диалога и выбор правильного продолжения фразы[4].

Интересным, на наш взгляд также являются, выделенные Б.К. Кабылжановой и С.Т. Бейсембаевой такие виды деятельности с применением фильмов, как иллюстративный просмотр, просмотр с целью выявления фактов, просмотр с целью изучения, просмотр с целью поиска, просмотр с целью критического анализа.

При иллюстративном просмотре ученики получают наглядную информацию, которую можно применить в области грамматики, произношения. Грамматические явления могут быть проиллюстрированы благодаря речи одного из героев фильма. Также ученики могут познакомиться с невербальными средствами общения, а именно с различными жестами и знаками, которые используют персонажи.

Во время просмотра с целью выявления фактов ученики стремятся понять общую идею фильма и получить информацию о нем. Обучающиеся после просмотра определяют тему и основную идею кино. Таким образом, дети смогут научиться прогнозировать и угадывать значение незнакомых слов, что способствует развитию их критического мышления.

Просмотр с целью изучения позволяет извлечь подробную информацию из фильма и сконцентрироваться на понимании основных и второстепенных событий кино. Ученики могут оценить

события, которые происходили в фильме, высказать свое мнение и прояснить информацию, критически ее обработав.

При просмотре с целью критического анализа обучающиеся оценивают содержание фильма в соответствии со своими знаниями и личным опытом, что может стать основой для организации дальнейшей дискуссии. Преподавателю следует заранее сформулировать задания, которые будут направлены на критический просмотр кино.

Просмотр с целью поиска позволяет ученикам быстро найти необходимую информацию, представляющую собой характеристики, даты, факты, имена, инструкции. Такой вид деятельности помогает обучающимся развить логическое мышление.

И.С. Самохин, Л.Ж. Караванова, М.В. Мыльцева рекомендуют смотреть не весь фильм целиком, а только отрывки продолжительностью до 10 минут [7]. Они утверждают, что подобные фрагменты позволяют ученикам интенсивно работать на уроке. Данный факт основан на информационной плотности видео. Более долгий просмотр кинофрагментов может перегрузить кратковременную память, что приведет к осложнению процесса восприятия.

Говорение является наиболее сложным для освоения видом речевой деятельности, который вызывает много трудностей у учеников. Проблемами обучения говорению с использованием аутентичных художественных фильмов занимались такие преподаватели, как Е.В. Карсанова, Т.Р. Джанелидзе, Б.К. Кабылжанова, С.Т. Бейсембаева, В.А. Евдокимова и А.В. Колотвина, А.С. Шнипова. Они подчеркивают, что в процессе киноуроков можно развивать и совершенствовать навыки говорения.

Хотелось бы обратить внимание на некоторые наиболее важные этапы в работе над аутентичными художественными фильмами у каждого преподавателя. Во время обучения говорению особенно важным является постдемонстрационный этап. Так, Е.В. Карсанова создала учебное пособие «Enjoy Watching Movies in English», в котором постдемонстрационный этап включает в себя обсуждение фильма, характеристику главных и второстепенных героев, а также анализ определённых сцен, что способствует развитию и совершенствованию навыков монологической речи. Автор считает данный этап работы на киноуроке самым продуктивным и полезным [5].

Преподаватель Т.Р. Джанелидзе также создал учебное пособие «Spoken English Through Films and Songs», в котором представлены материалы к известным короткометражным фильмам, способные помочь учащимся развить навыки говорения. Например, перед просмотром комедийного короткометражного фильма «The Expert», в котором рассказывается о сложностях инженера в корпоративном мире, ученикам можно задать вопросы о том, кто такой эксперт, в каких сферах могут работать эксперты и как можно им стать [3].

Во время демонстрационного этапа ученики отвечают на вопросы, касающиеся содержания фильма, например:

1) What is the initial request for the project?
2) Why was the project impossible?
3) What is stopping the expert from completing the project?
4) What are the extra requirements for the project? [3].

После просмотра Т.Р. Джанелидзе предлагает следующие вопросы и ситуации для обсуждения короткометражного фильма:

1) If you were the expert, how would you manage the same issue?
2) What would you do if you were asked to do something you are not the expert in?
3) Act out the same situation with the expert facing the obstacles [3].

Б.К. Кабылжанова, С.Т. Бейсембаева показывают, как использовать короткометражные фильмы в обучении английскому языку, и подчеркивают значимость кино для развития навыков и умений устной речи. Они считают, что стимулировать коммуникативную деятельность можно с помощью заданий, при выполнении которых ученикам необходимо описать место и время действия фильма, внешний вид и характер главных героев, восстановить хронологию событий, а также выразить свое мнение о персонажах и поделиться впечатлениями о кино.

Обучение говорению неразрывно связано с фонетикой. В.А. Евдокимова и А.В. Колотвина утверждают, что ученики часто нуждаются в коррекции речи, и анимационные фильмы на английском языке можно использовать в качестве инструмента для отработки правильного произношения [2]. Киноуроки позволяют максимально приблизить ребёнка к языковой среде и воспроизвести речевую ситуацию.

А.С. Шнипова считает, что аутентичный художественный фильм, в частности «Dead Poets Society», может служить средством развития устных навыков посредством имитации определённых сцен из фильма и построения высказываний на заданную тематику [10]. В ходе исследования художественных фильмов А.С. Шниповой были разработаны упражнения, целью которых стало развитие навыков говорения. Например, после просмотра фильма можно ответить на вопросы по содержанию кинокартины:

1. What subject did Mr. Keating teach?
2. What was the name of the school society? What was its purpose?
3. Name the members of the society.
4. Where was the society held?

Для развития навыков говорения А.С. Шнипова также предлагает имитировать акценты актёров и их интонации, повторяя за ними фразы из определённой сцены, например:

1) Речь директора перед родителями учеников академии.
2) Нил Перри, рассказывающий страшную историю.
3) Чарли Далтон и другие ученики читают свои стихотворения.

При работе с фильмом «Dead Poets Society» 1989 года для обучения говорению Е.В. Карсанова предлагает ученикам прокомментировать ряд фраз и цитат из фильма и придумать жизненные ситуации, в которых их можно использовать. В качестве примера можно привести такие цитаты учителя Джона Китинга, как «Boys, you must strive to find your own voice. Because the longer you wait the less likely you are to find it at all», «Just when you think you know something you have to look at it in another way. Just when you think you know something you have to look at it in another way» [5]. Т.Г. Кликушина предлагает комплексную работу по фильму: не только работу со словарем, последовательный перевод отдельных сцен, но и разбор цитат всех главных героев фильма, а также некоторых культурологических реалий: Welton Academy in Vermont, Ivy League, Keats, Byron, Shelley, Wordsworth, Coleridge. Для более полного понимания фильма предлагается написать эссе.

Также Е.В. Карсанова включает в сборник список вопросов для обсуждения после просмотра фильма, при ответе на которые ребята могут высказать свое мнение и поделиться личным опытом, например:

1) What do you think about the motto «Carpe diem (Seize the day)»? Do you agree with this statement? Why?

2) John Keating inspired his students to look at poetry and life with a different perspective. Have you ever had a similar life experience in your school or any other sphere?

3) Neil Perry, a bright and talented student, was under the thumb of his overbearing father which resulted in Neil's suicide. Do you think there was a way to avoid this tragedy?

4) Why did John Keating make lives of his students extraordinary? [5].

Навыки аудирования являются одними из самых сложных для освоения учениками. М. Полат и Б. Эристи рассматривают термин «тревога при аудировании по английскому языку», который можно описать как «чувство беспокойства, напряжения и страха, которое учащиеся испытывают во время прослушивания иностранного текста» [16]. Преподаватели считают, что аутентичные фильмы обеспечивают гораздо более эффективные результаты в сфере развития навыков аудирования, чем прослушивание аудиозаписей на обычных занятиях.

М. Полат и Б. Эристи подчеркивают, что в экспериментальных группах, где на занятиях использовались аутентичные художественные фильмы для развития навыков аудирования, уровень владения языком был выше, чем на простых занятиях [16]. Также киноуроки помогли ученикам повысить мотивацию и снять тревогу при прослушивании иностранной речи.

В.А. Планковой было разработано методическое пособие для обучения аудированию по фильму «The Nanny Diaries» для старшего этапа обучения [6]. Во время просмотра определённой сцены В.А. Планкова предлагает задания, при выполнении которых учащимся необходимо правильно вставить пропущенный предлог или прилагательное в предложения, например, «I will see you … Christmas», «He decided to trade his car in … a motorbike», «She applied … the job», «The child is really …», «His behaviour was …», «Looking after kids is hard work but it is really …», «Then the immediate future is …», «Some of his decisions have been …». Данные упражнения можно использовать как при обучении грамматике, так и при обучении говорению. Они не только развивают навыки аудирования учеников, но и помогают расширить их активный словарь.

По мнению О.Е. Янкиной и С.В. Ледяйкиной, аутентичные художественные фильмы являются наилучшим способом формирования навыков аудирования на старшем этапе обучения, поскольку в течение просмотра кинокартин «происходит слухо-зрительный синтез, представляющий собой одновременную трансляцию звука и изображения» [13]. Мимика и жесты актеров, движения губ, а также контакт глаз способствуют лучшему понимаю речи.

Преимущества использования кинокартин на занятиях для развития и совершенствования навыков аудирования О.Е. Янкина и С.В. Ледяйкина рассматривают на примере заданий к фильму «The Pursuit of Happiness». Целью демонстрационного этапа является формирование аудитивных навыков у учеников. Во время просмотра О.Е. Янкина и С.В. Ледяйкина предалагают такие упражнения, как заполнение пропусков лексическими единицами, услышанными во время сцены, правильное расположение реплик персонажей в диалоге, определение верности утверждений во время просмотра сцены фильма:

During watching this scene (01:00–03:00) decide whether these statements are true or false:

1. The full name of the main character is Bob Gardner.
2. Gardner met his father for the first time when he was 10 years old.
3. The first part of the story is called «Riding the bus»[13].

Благодаря вышеперечисленным примерам, мы можем сделать вывод, что применение аутентичных художественных фильмов на занятиях способствует развитию навыков говорения и помогает ученикам лучше понять английскую речь, а также имеет большое значение для отработки навыков аудирования.

Для того, чтобы проверить эффективность применения аутентичных художественных фильмов на уроках английского языка, 20 сентября 2022 года мы провели киноурок в 9 «В» классе в количестве 12 человек во время практики в МАОУ гимназии №2 города Таганрога под названием «Harry's Magical Map of Hogwarts» по фильму «Harry Potter and the Prisoner of Azkaban». Чтобы определить языковой уровень учеников и их мотивацию, мы предварительно посетили уроки в данном классе и провели беседу с учениками. В ходе беседы и на основе проведённого учителем в начале года диагностического теста было выяснено, что большинство учеников обладают уровнем А2 и низкой мотивацией, что подтверждалось постоянными разговорами в ходе урока, а также отвлечением на другие посторонние занятия.

Киноурок состоял из 3 этапов: преддемонстрационного, демонстрационного и последемонстрационного.

На преддемонстрационном этапе ученики по фотографиям угадывали, из какого фильма они будут смотреть фрагмент. Перед тем как показать сцену из фильма «Harry Potter and the Prisoner of Azkaban», мы сняли трудности и раздали карточки с новым лексическими единицами, которые встретятся в сцене из фильма: to pipe down, bless him, rubbish, wrench, if you will, I solemnly swear that I am up to no good, Messrs. Moony, Wormtail, Padfoot and Prongs, the Marauder's Map, to owe, a study, pacing, to nick, secret passageways, the One-Eyed Witch passageway, cellar, to head, give it a tap, mischief managed, otherwise [14]. Некоторые из них были уже знакомы, и ученики без проблем могли подобрать русские эквиваленты, однако остальные слова и словосочетания были неизвестны, и ученики перевели новые лексические единицы, прослушав их дефиниции на английском языке по ходу просмотра сцены из фильма. Также ученики по знакомым лексическим единицам пытались определить, какую именно сцену они будут смотреть.

На демонстрационном этапе ученики смотрят сцену из фильма и, слушая дефиниции незнакомых слов, ищут эквиваленты на русском языке, а также отвечают на вопросы по содержанию сцены при повторном ее просмотре.

На последемонстрационном этапе мы проверили правильность переведенных слов и словосочетаний, а также ответы на вопросы, которые были заданы до показа сцены из фильма. После проверки мы выдали сценарий сцены 3 ученикам, которые должны исполнить роли Гарри Поттера, Фреда и Джорджа Уизли, для того чтобы ученики разыграли сцену из фильма, используя в качестве реквизита волшебные палочки, мантию-невидимку и Карту Мародёров.

Можно отметить высокую активность и вовлеченность учеников, слаженную работу во время проигрывания сцены из фильма. На протяжении всего занятия наблюдался положительный эмоциональный настрой, нам удалось вовлечь в деятельность абсолютно всех учащихся. Также было замечено, что у учеников, которые ранее в течение занятий не проявляли желания принимать участие в деятельности на уроке, оказались замотивированы во время просмотра кинофрагмента и выполнения заданий. Концентрация внимания и мотивация данных учеников повысилась, что подтверждает эффективность аутентичных художественных фильмов на уроках английского языка.

Мы также разработали серию упражнений к другим фильмам для развития основных навыков при обучении английскому языку.

Применение фильмов при обучении говорению

Чтобы развить навыки говорения у учеников на уроках английского языка, мы подготовили специальные упражнения по фильму «Columbus» 2017 года режиссера Когонада к модулю «Life & Living» УМК «Английский в фокусе» Ю. Е. Ваулиной, 9 класс.

Для того чтобы обсудить фильм данный фильм, ученики могут ответить на следующие вопросы:

1. How do the main characters change throughout the movie?
2. How would you describe your emotions while watching a scene with Casey at the beginning of the movie (a moment of silence) and in the middle of the movie (dancing scene)?
3. Comment on the dialogue between Casey and Gabriel about the crisis of attention and the crisis of interest.
4. What do you like about art? What touches you?
5. What do you find comforting when you feel miserable?
6. What helps you deal with negative emotions?

Ученики также могут дать свои комментарии на цитаты из фильма «Columbus»:

1. «Are we losing interest in things that matter? Are we losing interest in everyday life?» − Gabriel.
2. «He had this idea, Polshek did, of architecture being this sort of healing art. That it had the power to restore and that architects should be responsible» − Jin.
3. How do you understand the quotation of Jin's father «modernism with a soul»?
4. «It doesn't seem fair. He never paused his life for me» − Jin.

Применение фильмов при обучении аудированию

Чтобы развить навыки аудирования у учеников на уроках английского языка, мы подготовили специальные упражнения по фильму «American Beauty» 1999 года режиссера Сэма Мендеса к модулю «Life & Living» УМК «Английский в фокусе» Ю. Е. Ваулиной, 9 класс.

Так, ученики могут заполнить пропуски лексическими единицами, которые они услышали во время просмотра сцены «The most beautiful thing I've ever filmed»:

Ricky: You want to see the most _____ thing I've ever _____? It was one of those days where it's a minute away from _____, and there was this _____ in the air. You can almost hear it. Right? And this _____ was just…dancing with me, like a little kid _____ me to play with it, for 15 minutes. That's the day I _____ that there was this entire life behind things and this incredibly _____ that wanted me to know that there was no reason to be afraid. Ever. Video's a poor _____, I know, but it helps me _____.

I need to _____. Sometimes there's so much _____ in the world. I feel like I can't take it and my _____ is just going to _____ in.

Во время просмотра сцены «First conversation at the dinner table» ученики должны правильно расположить реплики из разговора трех персонажей:

Jane: What do you expect? You can't all of a sudden be my best friend just because you had a bad day. I mean, hello, you've barely even spoken to me for months.

Carolyn: No. No, we don't. And as soon as you've prepared a nutritious yet savory meal that I'm about to eat, you can listen to whatever you like.

Jane: It was okay.

Lester: So, Janie, how was school?

Jane: Oh, great. So now it's my fault?

Lester: Oh, what? You're "Mother of the Year?" You treat her like an employee.

Lester: Janie. I'm sorry I haven't been more available. I'm just… I… You know, you don't always have to wait for me to come to you.

Jane: No, dad. It was spectacular.

Jane: Mom, do we always have to listen to this elevator music?

Lester: I'm going to get some ice cream.

Carolyn: What? What?

Lester: Just okay?

Lester: Well, you want to know how things went in my job today? They've hired this efficiency expert, this really friendly guy named Brad. How perfect is that? And he's basically there to make it seem they're justified in firing somebody, because they couldn't just come out and say that, could they? No, no. That would just be too honest. So they've asked us… You couldn't possibly care less, could you?

Lester: I didn't say that. It's nobody's fault. It… Janie, what happened? We used to be pals.

Применение фильмов при обучении лексике и грамматике

Чтобы развить лексические и грамматические навыки у учеников на уроках английского языка, мы подготовили специальные упражнения по фильму «After Yang» 2021 года режиссера Когонада к модулю «Technology» УМК «Английский в фокусе» Ю. Е. Ваулиной, 9 класс.

Так, ученики могут выполнить упражнение на соотнесение слов и их дефиниций, которые встретились в сцене «The mysterious nature of tea»:

To acquire	(of a plant or tree) to produce flowers, or (of a flower) to open or be open
To compel	not real and based on illusion
Pursuit	the material on the surface of the ground in which plants grow
Illusive	an activity that you spend time doing, usually when you are not working
Soil	to produce a strong feeling or reaction
Adequately	to have something inside or include something as a part
Damp	in a way that is enough or satisfactory for a particular purpose
To contain	slightly wet, especially in a way that is not pleasant or comfortable
To bloom	to get or obtain something

Исходя из грамматического материала учебника, учитель может предложить ученикам выполнить следующие задания.

1. Определение времени в предложениях из диалога Джейка и Янга;
2. Заполнение пропусков в тексте диалога;
3. Замену предложений во времени Present Simple на времена Future Simple и Past Simple.

YANG: What __ you like about tea?

JAKE: __ you mean the taste of tea?

YANG: Maybe. __ the taste why you like tea?

JAKE: It __ (have) something to do with it.

YANG: __ it why you've given your life to tea?

JAKE: Given my life to tea, well, that ____(sound) pretty serious.

YANG: __ it not serious?

JAKE: I guess I've acquired a taste for tea. But it __ not why I ____ (become) interested. Interested. I think what I was really drawn to at the beginning was the idea of tea. The idea of tea.

YANG: The idea of tea.

JAKE: Yeah, I ____ (see) this old documentary when I __ in college. It __ from the 20th century. And it __ about this man searching for the best tea in China. It __ about a man searching for the best tea in China.

YANG: China __ where tea started.

JAKE: Yes, I __ sure you ___ (have) lots of interesting facts about tea in China.

YANG: I __ (do). Would you like to hear some of them?

JAKE: Maybe another time.

YANG: I __ sorry, you ___ (say) about the man searching for tea.

JAKE: Yeah. Yeah. Yeah, actually, I ____ (think) that's it. I _____ (think) it was his searching that ___ (compel) me. You ____ (know), the pursuit of this illusive thing, this process that was connected to the soil, to the plants, to the weather, and to a way of life. To a way of life.

YANG: So that's what you ___ (like) about tea? The search, not so much the taste.

JAKE: No, no, no, the taste, too. (LAUGHING) There __ this, uh... There __ this part in the film, it __ a great part, where the man ___ (explain) to his German friend why it __so difficult for him to describe the taste of tea. He says, "There __ no language for it. "There __ no words to adequately express "the mysterious nature of tea." And his German friend, who's just standing right beside him with a cup of tea, ___ (say), (IN GERMAN ACCENT) "Yes, but I _____ (imagine) things "like you ___ (walk) through a forest, "and there __ leaves on the ground, "and it just had rained, and the rain has stopped, "and it__ damp, and you ___ (walk), "and somehow, that __ all in this tea." (IN NORMAL TONE) I ___ (mean), I loved that so much. (LAUGHS) I loved that so much. "Somehow, that __ all in this tea." "Somehow, that __ all in this tea." God, I watched it over and over again.

YANG: I would like to watch this movie.

JAKE: Well, maybe we can do it together.

YANG: Yes. That would be nice. So __ you believe it?

JAKE: What __ that?

YANG: That a cup of tea can contain a world? That you could taste a place, a time?

JAKE: Let's put it to the test, shall we? So you ___ (want) to smell it first. You know, there __ not just flavor and the aroma, there __ history, too. You ___ (know), traditionally, tea shops that ___ family businesses passed down from one generation to an... Were passed down from... ...generation to, you know this, from generation to generation. Maybe it __ time I started teaching you the trade. Let's see if we can taste the world together. Drink it all at once.

YANG: What did you think?

JAKE: I __ not sure if I can taste the forest.

YANG: __ you taste anything?

(CLICKS TONGUE)

JAKE: Maybe I haven't the language for it.

YANG: I wish Chinese tea wasn't just about facts for me.

JAKE: What __ you mean?

YANG: I ___ (like) watching the way you ___ (make) tea. It __ very beautiful. The way the leaves ____ (bloom) and ____ (float) and ___ (fall). I ___ (wish) I felt something deeper about tea. I ___ (wish) I had a real memory of tea in China. Of a place. Of a time.

Таким образом, мы изучили опыт отечественных и зарубежных преподавателей, которые применяют фильмы на уроках английского языка, провели и проанализировали собственный киноурок со старшим классом, а также разработали план урока с применением аутентичного художественного фильма и подготовили серию упражнений для преддемонстрационного, демонстрационного и последемонстрационного этапов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бороненкова, Е.С. Роль кинематографа в жизни современного человека [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-disk-public%3A%2F%2FVa8az8202i1eIBoVi79XOcrIuaN6QjJol%2B5KJktRd24%3D&name=101767-rol_kinematografa_v_zhizni_sovremennogo_cheloveka..docx&nosw=1 (Дата обращения: 29.01.2022).
2. Евдокимова, В.А. Формирование правильного произношения младших школьников посредством просмотра и анализа англоязычных мультфильмов и фильмов / В.А. Евдокимова, А.В. Колотвина // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 35. – С. 899-906.
3. Джанелидзе, Т.Р. Spoken English Through Films and Songs : учебное пособие / Т. Р. Джанелидзе. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2016. – 46 с.
4. Кабылжанова, Б.К. Типы дидактических материалов и виды деятельности с использованием короткометражных фильмов в обучении английскому языку [Текст] / Б.К. Кабылжанова, С.Т. Бейсембаева // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации: сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, – 2021. – С. 67-73.
5. Карсанова, Е. В. Смотрите фильмы на английском с удовольствием. Ч. 1 [Текст] = Enjoy watching movies in English. Pt. 1: учебное пособие. – Владикавказ: ИПЦ ИП Цопанова А. Ю., – 2017. – 152 с.
6. Планкова, В. А. Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2011. – № 4. – С. 188-199.
7. Самохин, И.С. Использование художественных фильмов на занятиях по английскому языку в школе и вузе [Текст] / И.С. Самохин, Л.Ж. Караванова, М.В. Мыльцева // Научно-методический электронный журнал Концепт. –2019. – № 8. – С. 40-49.
8. Тимощенко, А.С. Использование видеоматериалов на уроках иностранного языка [Текст] // Молодой ученый. – 2020. – № 26 (316). – С. 317-319. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/316/72072/ (дата обращения: 29.01.2023).
9. Художественный фильм [Текст] // Кино: энциклопедический словарь / гл. ред. С.И. Юткевич. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 640 с.
10. Шнипова, А.С. Аутентичный художественный фильм как средство развития устных навыков английского языка // XIII Машеровские чтения: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых / редколлегия: И.М. Прищепа [и др.]. – 2019. – С. 257-258.
11. Янкина, О. Е., Ледяйкина С.В. Использование видеофильмов для формирования аудитивных навыков учащихся на старшем этапе обучения // Евсевьевские чтения: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения» / отв. ред. Л. Е. Бабушкина. – Саранск, 2017. – С. 52-57.
12. Champoux J.E. Film as a teaching resource // Journal of Management Inquiry. – 1999. – № 8 (2). – P. 5-7.
13. He F. Study of Teaching English in Primary School with Original English Animated Films // Education Proceedings of the 3rd International Conference on Economics and Management, Education, Humanities and Social Sciences. – 2019. volume 325. – P. 380-383.
14. Learn English with HARRY POTTER | Harry's Magical Map of Hogwarts [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=-AP8iJn7qOo (дата обращения 07.03.2023)
15. Osmonova M.A. Effectiveness of using movies in teaching english // Bulletin of Osh State University. – 2018. – № 4. – P. 30-34.
16. Polat M. The effects of authentic video materials on foreign language listening skill development and listening anxiety at different levels of English proficiency / M. Polat, B. Erişti // International Journal of Contemporary Educational Research. – 2019. – № 6 (1). – P. 135-154.

В. В. Королькова. Е. Н. Маликова, Т. Э. Бурок

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В данной статье будет рассмотрена возможность обучения учащихся на различных социальных платформах. Также будут раскрыты основные достоинства и недостатки данного метода обучения. Особое внимание будет уделено психологическому аспекту обучения, потому что обучающиеся достаточно давно привыкли использовать социальные сети для повседневного общения, а также просмотра развлекательного контента, но не для образовательного аспекта. Также будут оценены возможности развития письменных и коммуникативных навыков при помощи социальных сетей.

Ключевые слова: учебная мотивация, социальная сеть, онлайн обучение, коммуникативные навыки.

V.V. Korolkova, E.N.Malikova, T.E. Burok

THE USE OF SOCIAL NETWORKS TO INCREASE THE MOTIVATION OF STUDENTS TO LEARN FOREIGN LANGUAGES

Abstract. This article will consider the possibility of teaching students on various social platforms. The main advantages and disadvantages of this teaching method will also be disclosed. Particular attention will be paid to the psychological aspect of learning, because students have long been accustomed to using social networks for everyday communication, as well as watching entertainment content, but not for the educational aspect. The possibilities of developing written and communication skills using social networks will also be assessed.

Key words: educational motivation, social network, online training, communication skills.

В современном мире происходит много изменений, и , естественно, сфера образования не остается в стороне. Современные тенденции в обучении диктуют свои правила, и при этом педагоги становятся работниками ни одной сферы деятельности, а многогранными профессионалами в различных областях, что обусловливает их конкурентоспособность. Без достаточной подготовки в компьютерной сфере педагогу будет трудно выстраивать современный урок, который будет удовлетворять всем требованиям ФГОС.

Интернет и образование за последние тридцать лет стали неразрывно связаны друг с другом. Создаются специальные платформы и технологии для обучения не только иностранным языкам, но и другим дисциплинам. Развитие интернет ресурсов, доступ не только к русским, но и иностранным сайтам вывели образование на новую ступень развития. Содержание образования, методы, средства и формы обучения претерпевают колоссальные изменения. Если раньше было достаточно магнитофона для аудиоматериала, а еще раньше обучающиеся ориентировались только на речь педагога, то сейчас почти каждый кабинет школы оснащен компьютером, интерактивной доской и проектором, что позволяет прямо на уроке прослушать речь носителей языка, а также увидеть на экране в режиме реального времени зарубежные города и страны. Также обучающиеся могут самостоятельно создавать мультимедийные презентации, подготавливать доклады, а также читать аутентичные тексы не только книг, но и газет и журналов.

Все это приводит к изменениям форм коммуникации: сообщения в социальных сетях заменили живое общение, а также длинные письма, которые существовали ранее. Интернет ресурсы могут помочь улучшить грамматические и лексические навыки, а также предоставляют возмож-

ность для практики речи как устной, так и письменной. Сейчас есть возможность общаться с людьми в режиме реального времени, где бы они ни находились, главное чтобы был доступ в Интернет. Это открывает огромные возможности для всех, кто изучает иностранный язык, так как можно общаться с носителями языка и лучше узнавать их культуру, а также улучшать свои языковые навыки. Существует множество интернет платформ, которые позволяют проводить обучение онлайн. Онлайн-обучение – это процесс репетиторства в онлайн, виртуальной или сетевой среде, в котором учителя и учащиеся участвуют из разных физических мест [3, 151].

Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод, что мотивация к изучению иностранных языков должна быть достаточно высокой. В педагогическом словаре под мотивацией понимается «вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения» [2, 88]. Проблема мотивации всегда актуальна при изучении любого предмета, однако при изучении иностранного языка этой проблеме придают особое значение. При обучении иностранному языку педагогу в первую очередь нужно мотивировать своих учеников. Не замотивированные школьники будут не активны на уроке, не будут заинтересованы в достижении определенных высот и результатов изучения данного предмета. На начальном этапе, до начала обучения, дети более заинтересованы и мотивированы на изучение иностранного языка. На этом начальном этапе закладывается фундамент для дальнейшего изучения иностранного языка. Однако в процессе самого процесса изучения иностранного языка учащиеся сталкиваются с определенными трудностями, которые снижают мотивацию, активность и успеваемость. Так, в дальнейшем на основном и старших этапах обучения многие педагоги сталкиваются с проблемой отсутствия мотивации, что приводит к серьезным последствиям в обучении, поэтому педагог должен выстраивать свой урок таким образом, чтобы обучающиеся вновь стали замотивированы к изучению их предмета, что в разы усложняет сам процесс обучения.

В современном мире существует огромное количество различных технологии в обучении, которые помогают педагогу замотивировать обучающихся к изучению их предмета. Применение различных технологий позволяет разнообразить сам процесс обучения, который может быть для школьников ярким и интересным. Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет увидеть результат деятельности обучающихся сразу, а также сокращает процесс усвоения, закрепления нового материала и облегчает проведение контрольных срезов. С развитием технологий процесс обучения стал более простым, ведь во всемирной паутине существует достаточно много разработок, аутентичных материалов, что делает работу педагога легче.

Говоря о психологических особенностях подросткового возраста (11-14 лет), следует отметить, что это один из самых трудных и сложных периодов. Это обусловлено не только психологическими изменениями, но и физиологическими. У многих подростков происходит переоценка ценностей, они становятся более автономными, независимыми от своих родителей. В этом возрасте у многих школьников возникает множество новых тревог,связанных с неуверенностью в себе и в своих способностях. У обучающихся появляется множество новых предметов, у каждого учителя свои требования, и подростки не всегда правильно их воспринимают. Так, в подростковом возрасте многие обучающиеся теряют мотивации к учебе, их успеваемость и работоспособность снижаются, что влечет за собой дополнительные проблемы в школе и дома.

В подростковом возрасте обучающиеся становятся наиболее восприимчивыми к психологическим тренингам и знаниям. Они начинают задумываться о своем будущем и отбирают необходимые предметы для своей будущей профессии. Многие школьники перестают отвечать на уроках, выполнять домашние задания и даже посещать занятия по тем предметам, которые , по их мнению, не представляют для них интереса в будущем, это приводит к необратимым последствиям, а также еще большим проблемам в школе и дома.

Многие подростки начинают почти все свое свободное время проводить в социальных сетях, где они могут найти друзей и единомышленников. «Социальная сеть (от англ. social networking service) — платформа, онлайн сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений, визуализацией которых являются социальные графы» [1, 210]. Нет сомнений в том, что современные подростки кардинально отличаются от подростков

прошлого поколения, которые жили без гаджетов, общались вживую или при помощи писем. Ни для кого не является секретом, что социальные сети являются причиной споров и разногласий между поколениями, которые представлены, с одной стороны, родителями и учителями и подростками – с другой. Практически вся жизнь обучающихся заключена в эти социальные сети. В социальных сетях можно найти очень много личной информации и узнать об интересах подростков, что может помочь в отборе интересного для них материала по иностранному языку и тем самым повысить мотивацию к изучаемому предмету.

Какая же главная польза и вред социальных сетей и каково их влияние на поведение подростка?

Перечислим основные плюсы в использовании социальных сетей в обучении иностранному языку:

- они позволяют связываться с людьми на любом конце земного шара, в любое временя, в любом возрасте и на любом расстоянии, главное чтобы устройство было подключено к сети Интернет,
- в социальной сети можно найти любую информации о любом человеке, что также облегчает нашу жизнь,
- социальные сети облегчают обучение школьников и работу учителей, любую информацию можно передать через сеть или даже направить обучающихся на образовательную платформу и даже провести урок в этой сети.

Однако использование социальных сетей в обучении иностранному языку имеют ряд недостатков:

- жизнь в социальных сетях для подростков становится более реальной, чем жизнь за их пределами;
- подростки забывают о существовании реального общения и постепенно навык живого общения теряется;
- подростки испытывают проблемы психолого-эмоционального плана;
- в социальных сетях существует множество развлечений , подростки начинают все свое время проводить в Интернете;
- при написании сообщений в социальных сетях на иностранном языке подростки используют онлайн-переводчики и электронные словари, что ведет к потере грамотности и уменьшению словарного состава.

Социальные сети, являясь естественной средой для подростко, могут помочь в мотивации обучающихся. Использование социальных сетей позволяет сделать процесс обучения более легким и интересным, а также помогает учителям лучше узнать своих учеников. Социальные сети облегчают общение между обучающимися и педагогами, снимают трудности при общении учеников с учителем, так как им привычней общаться «онлайн». Педагог может создавать различные образовательные группы, чаты и выдавать там задания, что позволяет повышать интерес и мотивацию к изучаемому предмету.

Нами был проведен эксперимент в МБОУ СОШ № 2 города Батайска. Суть данного эксперимента в том, что нами была создана беседа среди шестых классов в одной из популярных социальных сетей. Цель данной группы была улучшение коммуникативных и письменных навыков обучающихся, а также повышение мотивации к учению. В составе этой группы было 3 учителя английского языка и 82 ученика. Каждый день размещалось задание для детей, при выполнении которых они должны были рассказать о себе, конечно же, преподаватели также принимали активное участие, подсказывали и направляли учеников. Всё общение в данном чате происходило только на иностранном языке.

День 1. Участники должны были прислать своё фото и рассказать немного о себе. Стоит отметить, что в первый день всего 10 человек выполнили предложенное задание. Данная группа обучающихся рассказала о себе кратко, часто используя вместо предложений отдельные слова.

День 2. Во второй день участникам группы было предложено рассказать о своих выходных, как и с кем они их провели. Во второй день уже 15 человек приняли активное участие в обсуждении прошедших выходных. Обучающиеся вступали в диалоги и споры, однако всю переписку вели на английском языке. Также некоторые уже стали выстраивать полноценные предложения, потому что до этого педагоги исправляли и делали акцент на том, что нужно использовать полноценные предложения в своей речи.

День 3. Обучающиеся должны были рассказать о своем хобби или увлечении. Эта тема была интересной для многих , это был один из самых активных дней в данном чата. В обсуждении этой темы приняло участие 35 человек. Многие из детей увлекаются спортом, танцами, музыкой, а также творчеством, например, созданием видео, вязанием и т. д. В этот день обучающиеся и педагоги общались не только на тему хобби, а перешли на обсуждение текущего дня и обменялись интересной информацией и последними новостями. Здесь они стали применять более сложные конструкции, конечно, некоторые использовали интернет словари, но многие школьники пытались строить предложения самостоятельно, без помощи вспомогательных средств.

День 4. Дети должны были рассказать о своем домашнем любимце или о животном, которое им нравится. Эта тема также многим понравилась, 30 человек активно рассказали о своих любимцах или о животных, которых хотели бы завести. Как и в прошлый день все общались на отвлеченные темы.

День 5. Расскажи о своем друге. В этом дне дети также рассказывали о своих лучших друзьях. Также 33 человека приняли участие в данной теме. Многие дети решили самостоятельно рассказать о друзьях, конечно, были допущены грамматические ошибки, но также они были исправлены педагогами.

День 6. Это был заключительный день. Ребятам нужно было рассказать о каникулах мечты или о своем идеальном дне. Многие из участников группы говорили о том, что они хотят отдохнуть со своей семьей или друзьями, погулять на улице и даже улучшить свои навыки катания на самокатах или скейтбордах. В этот день уже меньше участников допускали ошибки в письменной речи, используя правильные грамматические конструкции.

Если подводить итоги данного эксперимента, то можно сделать вывод, что не всегда социальные сети негативно влияют на обучающихся, они также помогают улучшать навыки общения на иностранном языке. Конечно, не все приняли активное участие в общении в данном чате, но эту проблему можно отнести к психологической, ведь многие из них просто стеснялись и боялись допустить ошибку в своей речи. Также данный чат помог обучающимся познакомиться лучше с преподавателями, так как последние также рассказывали о себе, показывая на своем примере, как нужно строить предложения и правильно оформлять свою речь.

В результате нашего недельного эксперимента мотивация обучающихся повысилась по сравнению с начальными данными, обучающиеся с большим удовольствием начали посещать уроки иностранного языка в школе и более качественно выполнять домашние задания. На уроках некоторые обучающиеся стали активно проявлять себя, отвечать на вопросы, а также выполнять письменные задания с меньшим количеством ошибок. Сразу стал виден прогресс тех учеников, которые не использовали интернет словари, а писали самостоятельно.

В заключении хочется сказать, что с развитием информационно-коммуникационных технологий обучение иностранным языкам полностью преобразилось. Современный урок невозможно представить без использования компьютера и сети Интернет, что делает урок более динамичным и интересным. Использование интернет ресурсов, социальных сетей, аудио и видео материалов позволяет сделать урок более разнообразным, интересным, а главное, современным для обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Boyd, D. and Ellison, N. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship (англ.) // Journal of Computer-Mediated Communication. – 2007. – Т. 13. — № 1. – С. 210-230.
2. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.

3. Сэнфорд, Дэниел Р. (2020). Руководство Роумана и Литтлфилда для коллег-репетиторов. Лэнхэм, доктор медицинских наук: Роуман и Литтлфилд. 205 с.

К.А. Площенко, О.В. Кравец

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья рассматривает вопрос использования компьютерных технологий на уроках английского языка в школе. Описываются преимущества компьютерных технологий в учебном процессе, такие как улучшение качества обучения, интерактивность, доступность и помощь учителям. Также в статье указываются недостатки использования компьютерных технологий на уроках английского языка.

Ключевые слова: компьютерные технологии, учебный процесс, английский язык, обучение, интерактивность, доступность, учитель, недостатки, преимущества, школа.

K.A. Ploschenko, O.V. Kravets

USING OF COMPUTER TECHNOLOGY IN ENGLISH LESSONS AT SCHOOL

Abstract. This article examines the computer technology in English lessons at school. The advantages of computer technologies in the educational process are described, such as improving the quality of education, interactivity, accessibility and assistance to teachers. The article also points out the disadvantages of using computer technology in English lessons.

Key words: computer technology, educational process, English, teaching, interactivity, accessibility, teacher, disadvantages, advantages, school.

С повышением уровня технического прогресса использование компьютерных технологий на уроках английского языка становится все более популярным. В данной статье будут рассмотрены вопросы о том, какие компьютерные технологии можно использовать на уроках английского языка и как они могут повысить эффективность обучения.

1.Использование интерактивных досок.

Интерактивные доски – это большие дисплеи, которые могут использоваться в качестве доски, на которой учитель может писать и рисовать, а также для показа видео и других мультимедийных материалов. Интерактивные доски могут быть использованы для обучения английскому языку с помощью интерактивных игр, викторин, аудио и видео материалов. Использование интерактивных досок также позволяет учителю сохранять материалы урока и делиться ими с учениками после урока.

2.Использование электронных учебников.

Электронные учебники – это цифровые версии учебников, которые могут быть использованы на компьютере или планшете. Электронные учебники содержат аудио и видео материалы, интерактивные упражнения и игры, что делает процесс изучения более интересным и эффективным.

Также использование цифровых учебников предоставляет возможность для более инновационного и эффективного подхода к образованию, одновременно уменьшая экологический след, связанный с традиционными печатными материалами.

3.Использование онлайн-ресурсов.

Существует множество онлайн-ресурсов, которые могут помочь в изучении английского языка. Некоторые из них содержат интерактивные упражнения, другие предлагают различные видео и аудио материалы. Учителя могут использовать эти ресурсы для подготовки уроков или рекомендовать их своим ученикам для самостоятельного изучения языка.

4. Использование коммуникативных технологий.

Современные коммуникативные технологии, такие как Skype, Zoom, Google Hangouts и другие, позволяют ученикам общаться на английском языке с носителями языка в режиме «онлайн». Это помогает ученикам развивать навыки общения на английском языке и улучшать свое произношение.

5. Использование игр и викторин.

Игры и викторины помогают ученикам учиться английскому языку в игровой форме. Например, игры на запоминание слов, игры на развитие навыков аудирования и чтения и другие [2,9].

Однако необходимо учитывать, что использование компьютерных технологий не должно заменять традиционные методы обучения, такие как чтение книг и выполнение письменных заданий. Компьютерные технологии должны использоваться в дополнение к этим методам, чтобы помочь ученикам лучше усваивать материал и развивать свои навыки на английском языке.

Рассмотрим плюсы использования компьютерных технологий на уроках английского языка.

Во-первых, использование компьютерных технологий на уроках английского языка позволяет учителям сделать уроки более интересными и привлекательными для учеников. С помощью компьютерных программ и интернета учителя могут показывать ученикам видеоролики, презентации, аудиозаписи и другие материалы на английском языке, что помогает ученикам лучше понимать язык.

Во-вторых, использование компьютерных технологий на уроках английского языка позволяет учителям более эффективно контролировать прогресс учеников. С помощью компьютерных программ учителя могут следить за успеваемостью учеников, их ошибками и успехами, а также корректировать свою методику преподавания в соответствии с потребностями учеников.

В-третьих, использование компьютерных технологий на уроках английского языка позволяет учителям экономить время. С помощью компьютерных программ учителя могут создавать тесты, задания и другие материалы, которые ученики могут выполнять самостоятельно, что позволяет учителям более эффективно использовать свое время на уроке [4; 5].

Хотя использование компьютерных технологий на уроках английского языка может иметь много преимуществ, оно также имеет свои недостатки.

Один из главных недостатков использования компьютерных технологий на уроках английского языка – это возможность отвлечения учеников. Учащиеся могут легко отвлечься от учебных задач, переключившись на социальные сети, игры или другие развлекательные приложения. Это может существенно снизить эффективность обучения.

Кроме того, использование компьютерных технологий может привести к некоторым техническим проблемам, таким как проблемы с подключением к сети, неисправность оборудования и т.д. Это может замедлить процесс обучения и привести к неудобствам как для учителей, так и для учеников.

Еще одним недостатком является отсутствие взаимодействия в классе. Когда ученики работают на компьютерах, они обычно сосредоточены на своей работе и не взаимодействуют с другими учениками или учителем. Это может привести к ухудшению коммуникационных навыков студентов и снижению их социальной активности.

Наконец, не все ученики могут быть знакомы с компьютерной технологией, и использование компьютеров на уроках английского языка может вызвать у них чувство неуверенности или дискомфорта. Это может привести к снижению мотивации и эффективности обучения [8].

В целом, несмотря на все преимущества использования компьютерных технологий на уроках английского языка, необходимо учитывать и их недостатки, чтобы эффективно использовать эти технологии в обучении.

Один из способов использования компьютерных технологий на уроках английского языка – это использование мультимедийных приложений по УМК Кузовлев. Эти приложения, такие как "Happy English", "Путь к успеху", "Параллели", предназначены для обучения английскому языку в школе и могут использоваться как дополнение к учебникам.

Мультимедийные приложения по УМК Кузовлев имеют много преимуществ. Они предоставляют ученикам доступ к более интерактивным урокам, где они могут слушать и смотреть видео, а также работать над заданиями на компьютере. Это помогает ученикам лучше понимать английский язык и облегчает процесс изучения.

Кроме того, использование мультимедийных приложений на уроках английского языка помогает стимулировать визуальное и слуховое восприятие, что может существенно улучшить понимание и запоминание материала. Ученики могут использовать мультимедийные приложения для изучения новых слов, грамматики и произношения, а также для тренировки своих навыков аудирования и говорения.

Также мультимедийные приложения по УМК Кузовлев предлагают ученикам возможность работать самостоятельно и в своем темпе. Это позволяет каждому ученику находиться на своем уровне и двигаться вперед в соответствии со своими потребностями и возможностями.

Однако, как и любые технологии, использование мультимедийных приложений по УМК Кузовлев также имеет свои недостатки. Например, некоторые ученики могут не иметь доступа к компьютеру или интернету дома, что может ограничить их возможности для работы с этими приложениями. Кроме того, слишком большое количество времени, проведенного за компьютером, может привести к утомлению и вредному влиянию на зрение.

В целом использование мультимедийных приложений по УМК Кузовлев – это полезный и эффективный способ улучшить процесс обучения английскому языку. У читателя должно быть понимание, что эти приложения не должны заменять традиционные методы обучения, такие как устные разговоры, чтение и написание. Вместо этого они могут использоваться в дополнение к этим методам и стать ценным инструментом для улучшения навыков английского языка.

Также стоит отметить, что использование мультимедийных приложений по УМК Кузовлев требует определенных навыков и компетенций со стороны учителей. Учителя должны уметь правильно выбирать и использовать эти приложения, а также уметь интегрировать их в уроки таким образом, чтобы они дополняли и обогащали обучение.

Использование мультимедийных приложений по УМК Кузовлев на уроках английского языка может быть полезным инструментом для улучшения процесса обучения и повышения интереса учеников к предмету. Однако, как и любая технология, они должны использоваться с осторожностью и в сочетании с традиционными методами обучения [1;6; 7].

Важно отметить, что использование компьютерных технологий на уроках английского языка не только помогает улучшить результаты обучения, но и может быть очень интересным и занимательным для учеников. Они могут более эффективно усваивать материал благодаря интерактивным играм, визуализации учебного материала, а также совместной работе в группах и командном режиме.

Использование компьютерных технологий может быть особенно полезным для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Например, для детей с нарушениями зрения или слуха существуют специализированные программы и приложения, которые помогают им учиться английскому языку. Также существуют программы, которые помогают детям с нарушениями координации движений, например, с дисграфией, развивать письменные навыки.

Одним из примеров таких программ является "Clicker", который помогает детям с дисграфией развивать письменные навыки. Он позволяет ученику слушать слова, создавать тексты с помощью перетаскивания слов и фраз, а также использовать речь вместо письма. Также существуют специальные приложения, которые помогают детям с нарушениями слуха учиться английскому языку, например, "Sounds Right" [3].

Подводя итог, можно сделать вывод, что использование компьютерных технологий на уроках английского языка имеет свои преимущества и недостатки. Среди преимуществ можно выде-

лить повышение мотивации учащихся, возможность индивидуализации обучения, увеличение эффективности обучения и улучшение понимания материала. Среди недостатков можно выделить риск зависимости от технологий, негативное воздействие на здоровье и отвлекающий эффект на учащихся.

Однако при использовании компьютерных технологий на уроках английского языка необходимо учитывать возможные трудности учащихся с ограниченными возможностями зрения, слуха и моторики, а также обеспечивать безопасность при работе с компьютером.

В целом компьютерные технологии предоставляют учителям и учащимся большие возможности для улучшения качества обучения английскому языку, но должны использоваться в сочетании с другими методами обучения и быть направлены на достижение конкретных учебных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрианова, И.В. «Мультимедийные технологии в обучении английскому языку», 2016 г.
2. Гаврилова, М.А. Использование компьютерных технологий на уроках английского языка в средней школе // Научный вестник МГПУ. Серия: Лингвистика. 2018. №3 (79). С. 120-125.
3. Киреева, Е.В. Опыт использования ИКТ-технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование. 2016. №1 (14). С. 87-91.
4. Козлова, Н.А. Использование компьютерных технологий на уроках английского языка в школе: методические рекомендации. М.: ООО «Айрис-пресс», 2016.
5. Кононова, И.В. Компьютерные технологии на уроках английского языка: возможности и перспективы // Профессиональное образование в современном мире. 2018. №4. С. 68-71.
6. Кузовлев, В.П. и др. «Английский язык. 10-11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений», 2013 г.
7. Нечаева, И.В. Использование информационных технологий в обучении английскому языку в начальной школе // Вестник РГПУ им. А.И. Герцена. 2019. №4 (186). С. 129-136.
8. Chapelle, C. A. (2018). Introduction to computer-assisted language learning. John Wiley & Sons.
9. Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. Language Learning & Technology, 14(2), 95-110.

Т.В. Куклина

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В рамках данной статьи рассматривается метод «Учение через обучение», который может применяться на уроках иностранного языка в средней школе. Данный метод способствует активизации совместной деятельности учащихся в групповой работе, осмыслению языкового и речевого материала, а также формированию необходимых навыков и умений.

Ключевые слова: речевое взаимодействие, организация общения, интеракция, обучение в сотрудничестве, метод «Учение через обучение».

T.V. Kuklina

ORGANIZATION OF SPEECH INTERACTION OF STUDENTS IN GERMAN LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. Within the framework of this article, the method of "Learning through learning" is considered, which can be used in foreign language lessons in secondary school. This method promotes the activation of joint activities of students in group work, comprehension of language and speech material, as well as the formation of necessary skills and abilities.

.***Key words***: speech interaction, communication organization, interaction, learning in collaboration, teaching through learning method.

Проблема организации общения и речевого взаимодействия на уроке иностранного языка (далее – ИЯ) следует из методической концепции построения процесса обучения языку как средству общения. В научных исследованиях по методике обучения иностранному языку понятия «общение» и «речевое взаимодействие» часто отождествляются и обозначаются термином «интеракция».

В современной лингводидактике обучение интерактивному взаимодействию рассматривается не только со стороны содержания, но и в плане его социальной организации. В процессе общения важно не только взаимодействовать, но и планировать общую деятельность, организовывать обмен речевыми действиями в соответствии с принятыми нормами межличностного и делового общения [4]. Следует отметить, что процесс речевого взаимодействия на уроке ИЯ в средней школе имеет свою специфику. В большинстве случаев этот процесс является односторонне-направленным, обеспечивается скудным репертуаром клишированных фраз, что разрушает иноязычную атмосферу на уроке и подчеркивает условность ИЯ как средства общения.

Представленные компетенции в новых обновленных Федеральных государственных образовательных стандартах среднего общего образования указывают на необходимость переосмыслить традиционные подходы в организации учебного процесса в средней школе, что выражается, в частности, в увеличении доли интерактивного обучения в учебном процессе [8].

В отечественной методике обучения ИЯ к проблеме речевого взаимодействия обращались Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, Е.С. Полат, М.В. Моисеева, Л.И. Палаева, С.Л. Бояринцева. Ученые подчеркивали, что совместная учебная деятельность на уроке способствует социализации обучающихся, сплачивает их, способствует активному формированию личности через совместные умственные усилия для преодоления трудностей и решения проблем [5; 6].

Полученные данные в ходе наблюдений во время педагогической практики студентов в средних школах позволили сделать вывод о том, что в практике школьного обучения мы имеем дело не с речевым взаимодействием, а речевым воздействием. Практически все речевые действия учителя ИЯ и обучающихся осуществляются на русском языке, что объясняется необходимостью быстрого понимания, отсутствием соответствующего речевого опыта у учеников. Как следствие обучающиеся не владеют лексикой общения на уроке ИЯ и не могут решать самые элементарные коммуникативные задачи (разрешения выйти, попросить повторить и т.д.).

Кроме того, в беседах с учителями выяснилось, что далеко не все из них понимают важность речевого взаимодействия на уроках ИЯ, как части учебного процесса. Они считают, что главное – это «пройти учебный материал», а то, что выполнение не ситуативных заданий, проговаривание ни на кого не направленных предложений, лишенных в этой связи всякого смысла, разрушает саму суть обучения языку как средству общения, остается без внимания.

Поэтому было установлено противоречие между требованием современной методики обучения ИЯ к организации обучения ИЯ как процессу общения речевых партнеров и отсутствием интеракции на основе общей деятельности.

В качестве путей решения данной проблемы можно предложить технологию, благодаря которой сформируются необходимые языковые и речевые навыки в определенных коммуникативных учебных ситуациях.

В практике обучения ИЯ уже известны методы для активизации речевого взаимодействия обучающихся на уроке ИЯ – игровая методика, проблемный метод, коммуникативный метод и технология обучения в сотрудничестве [1].

В рамках данного исследования особое значение имеет технология обучения в сотрудничестве. Под технологией обучения в сотрудничестве понимается обучение в процессе общения обучающихся друг с другом и с учителем и обязательно на ИЯ. Это социальное общение, поскольку участники поочередно выполняют разные социальные роли: лидера, организатора, исполнителя,

исследователя, докладчика и т.д. В данном случае создаются условия для активной совместной учебной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях, в которых осваивается ИЯ [3].

В этой связи заслуживает внимание представленный в европейской общеобразовательной школе метод «Учение через обучение». Этот метод был разработан профессором Айхштеттского университета Жан-Поль Мартаном. В его основе лежит идея о том, что обучающиеся не только могут, но и должны становиться полноправными партнерами учителя в учебном процессе. Только в этом случае они будут осознавать свою ответственность за результаты собственного труда. Суть данного метода заключается в том, что с помощью учителя обучающиеся готовят и проводят урок. Это может касаться как отдельных эпизодов, так и этапов урока [7].

Например, перед началом изучения новой темы можно распределить материал между группами численностью 2-3 человека. Подготовка заключается в самостоятельном тщательном изучении нового материала, в подборе дополнительной информации. Ответственные в группах должны проверить, насколько правильно был понят материал, опросить, обобщить. Данный метод может применяться на разных этапах обучения ИЯ в средней школе.

Опишем, как могут проводиться фрагменты уроков. Обучающиеся получают задание в качестве речевой разминки провести игру «Erzähle über dich und deine Familie». Задача заключается в том, чтобы использовать в речи как можно больше предложений по теме. Игра начинается с одного предложения, произносимого обучающимся, каждый последующий обучающийся должен в своем высказывании добавить еще одно предложение.

Учитель: Wir machen heute ein Spiel. Bildet 4 Gruppen. Wer leitet das Spiel in jeder Gruppe? Fang an!

Саша: Lena fängt an, dann sind Kolja und Lida dran.

Коля: Ich heiße Kolja.

Лида: Ich bin Lida und bin 12 Jahre alt.

Саша: Ich bin Schüler. Ich lerne gern. Mein Lieblingsfach ist Mathe.

Лена: Mein Name ist Lena. Ich habe eine Schwester. Sie ist klein. Sie geht in den Kindergarten.

Саша: Wer ist jetzt dran?

Коля: Ich habe auch eine Schwester. Sie heißt Katja. Sie ist 2 Jahre älter als ich. Sie kann Deutsch sprechen. Sie hilft mir immer mit den Hausaufgaben.

Лида: Meine Familie ist nicht groß. Mein Vater ist Arbeiter. Er ist 36 Jahre alt. Meine Mutter ist Buchhalterin. Sie ist 34 Jahre alt. Wir haben eine Katze und einen Hund.

Саша: Die Zeit ist aus. Wir machen Schluss. Wer hat die meisten Sätze gesprochen?

Как результат, в ходе выполненного задания повторяется изученный материал, развивается способность сосредоточиться, умение слушать друг друга. Благодаря многократному проговариванию материала, высказывания фонетически, лексически и грамматически правильно оформляются.

Особое внимание следует уделить заданиям по отработке лексики, обеспечивающей речевое взаимодействие участников. Для этого нужно отобрать лексический материал, работа над которым ведется на каждом уроке, например:

Was sagst du,

- wenn du etwas brauchst? (Gib mir!)
- wenn du etwas nicht verstanden hast? (Wiederhole!)
- wenn du etwas fragen möchtest? (Darf ich fragen?)
- wenn du dich entschuldigen möchtest? (Entschuldige!)
- wenn dir etwas nicht gefällt (Das gefällt mir nicht.)
- wenn du Hilfe иrauchst (Kannst du mir bitte helfen?)
- wenn du anderer Meinung bist? (Ich bin anderer Meinung.)
- wenn du herein oder hinaus willst? (Darf ich herein/hinaus?)

В данном упражнении обучающиеся подбирают языковые средства согласно конкретной речевой ситуации, что способствует активизации словарного запаса.

Работа по закреплению лексического материала может проводиться следующим образом. Например, каждой группе предлагается одна из следующих ситуаций:

1) У: Was sagst du, wenn dir etwas oder jemand gefällt?

- Cool, fantastisch, super, klasse, toll.

- Fragt und erzählt, wie ihr etwas findet. Jeder muss 3 Fragen und 3 Antworten aufschreiben.

- Wie findest du ...? (meine Jacke, diese Blume, das Wetter, ...)

- Ich finde die/das/den ...

2) Was sagst du auf Deutsch, wenn es dir besonders gut geht?

- Ich freue mich! Mir geht es super! Alles in bester Ordnung!

Sielt einen Dialog, fragt einander, wie es euch geht.

- Wie geht es dir?

- Alles in bester Ordnung!

- Und dir?

- Mir geht es super!

3) Was sagst du, wenn du schlecht gelaunt bist?

- Ich bin total genervt. Mir ist langweilig. Ich will Ruhe haben. Lass mich in Ruhe. Ich habe schlechte Laune.

Пример диалога:

- Wie geht es dir?

- Lass mich in Ruhe.

- Warum?

- Ich habe schlechte Laune.

4) Was sagst du, wenn du dich bei jemandem entschuldigen möchtest? Was kann er/sie dir antworten?

- (Es) tut mir leid. Entschuldige bitte. Mach dir keine Sorgen. Ist nicht so schlimm. Kannst du mir verzeihen? Das geht schon in Ordnung. Das macht nichts.

Пример диалога:

a) - Ich habe deinen Kuli mit nach Hause genommen. Entschuldige bitte.

- Ist nicht so schlimm.

b) - Verzeihe mir, ich habe heute dein Buch vergessen.

- Mach dir keine Sorgen. Ich brauche es heute nicht.

c) - Es tut mir leid. Ich kann heute nicht kommen.

- Das geht schon in Ordnung, komm morgen.

Данный пример отображает методику овладения обучающимися лексическим материалом через его прочтение и проговаривание в диалогах. На следующем занятии группы получают другие ситуации. Усвоенным материалом обучающиеся обмениваются друг с другом, что способствует его активизации во внеучебное время.

На уроках по обучению устной речи групповую работу можно организовать следующим образом: с ответственными за урок проводится консультация, на которой им предлагается лексический материал. Например, сначала обучающиеся отвечают на вопросы к тексту, затем каждому из них предлагается описать свою картинку и в конце подводятся итоги работы. При этом ответственные за групповую работу получают или сами составляют вопросы к картинкам.

Покажем возможную организацию групповой работы на уроке по обучению устной речи по теме «Deutsche Schulen. Wie sind sie?».

- Bildet 4 Gruppen. Wer leitet die Gruppenarbeit?

Обучающиеся, ответственные за проведение урока, получают задания и начинают работу.

1) Wir sprechen heute über deutsche Schulen. Es gibt in Deutschland verschiedene Schulen: moderne und alte, große und kleine, Stadt- und Dorfschulen. Aber in jeder Schule sind viele Räume. Welche Räume sind in der Schule?

Когда задание выполнено, ответственный сообщает об этом учителю: *Wir sind fertig. Wir können jetzt alle Schulräume nennen.*

2) Учитель раздает группам картинки с изображение школьных помещений и предлагает группам описать их. Ответственные задают заранее подготовленные вопросы:

«Wie heißt dieser Raum? Wie ist der Raum? Was gibt es hier? Was machen die Schüler da?»

Ответы на вопросы представляют собой рассказ о школьном помещении. Этот рассказ зачитывается перед всем классом:

«Das ist die Schulbibliothek. Sie ist groß und hell. Es gibt da 3 Fenster. Auf den Fensterbretten stehen Topfblumen. An den Wänden hängen schöne Bilder. Hier gibt es eine Leseecke. Da stehen 2 Tische und 6 Stühle. Rechts sind Bücherregale mit Büchern. Hier ist es seht gemütlich».

Вышеописанный материал показывает речевое взаимодействие обучающихся в группе при решении конкретной задачи, каждый отвечает за результаты работы всей команды, слабомотивированный обучающийся проявляет речевую инициативу. Здесь групповая работа становится инструментом создания иноязычной среды для развития коммуникативной компетенции у изучающих иностранный язык.

На следующем уроке группы получают новый текст о школе с заданием не только перевести и ответить на вопросы, но и научиться беглому и правильному фонетическому прочтению текста. Для этого следует читать текст вслух и пересказывать. Работа в группе ведется следующим образом:

- Zuerst lesen wir den Text vor und übersetzen ihn. Nina, lies den ersten Absatz vor. Übersetze bitte! Wer ist jetzt dran? Kolja, lies bitte weiter vor. Du liest falsch. Kann ich dir helfen? Hör zu! Jetzt ist es gut. Kannst du übersetzen?

Если у обучающихся возникают вопросы по переводу, то они обращаются к ответственному за работу с вопросами:

- Ich kann dieses Wort nicht übersetzen. Wie heißt es auf Russisch?
- Ich habe nicht verstanden. Kannst du mir helfen?

Проделанная совместная работа обучающихся будет способствовать лучшему запоминанию необходимых слов и выражений.

Организация активного речевого взаимодействия в рамках групповой работы позволяет сделать учебный процесс более интенсивным, повысить речевую активность обучающихся на уроке, вызвать интерес к самому процессу овладения речевыми умениями и навыками.

Для диагностирования уровня готовности обучающихся к речевому взаимодействию в процессе выполнения учебных заданий можно выделить четыре уровня:

1-й уровень (низший) – обучающийся не владеет иноязычными коммуникативными умениями и навыками, поэтому не принимает участие в ситуациях учебного общения;

2-й уровень – (низкий) – использование коммуникативных умений и навыков в ситуациях учебного общения возможно только при помощи учителя, но обучающийся занимает пассивную позицию и проявляет безответственность при подготовке к уроку;

3-й уровень (средний) – стремится использовать приобретенные коммуникативные умения и навыки в ситуациях учебного общения, обращается за помощью к учителю, проявляет ответственность в осуществлении совместной работы;

4-й уровень (высокий) – использование коммуникативных умений и навыков в ситуациях учебного общения не вызывает больших затруднений, обучающийся выступает инициатором речевого взаимодействия в совместной деятельности [2].

Привлекательным при использовании данного метода изучения лексического материала является то, что устраняется кажущаяся несовместимость между знанием и коммуникацией. Реализация коммуникативного компонента осуществляется через желание обучающихся говорить, т.к. они действительно хотят объяснить своим товарищам новый материал, научить их использовать новые знания, помочь справиться с проблемами. Даже сначала вынужденно мотивированные обучающиеся, мало увлеченные изучением иностранного языка из-за негативного школьного опыта, благодаря данной технологии, будут проявлять к нему интерес и добиваться значительных успехов.

Таким образом, применение метода «Учение через обучение» в организации учебной работы на уроках ИЯ в средней школе будет способствовать активизации речевого взаимодействия обучающихся, вовлечет их в учебный процесс, создаст благоприятную для учения атмосферу, способствующую повышению мотивации, чувства ответственности не только за себя, но и за других участников группы, удержит внимание на уроке и активизирует речевое взаимодействие обучаемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алекберова, И.Э. Речевое взаимодействие на уроке иностранного языка [Электронный ресурс] // Lingua mobilis. 2012. №. 6 (39). URL: rechevoe-vzaimodeystvie-na-uroke-inostrannogo-yazyka.pdf (дата обращения: 15.04.2023)
2. Ваваева, Е.С. Коммуникативно-речевое развитие школьников (на примере изучения иностранных языков) [Электронный ресурс]. URL: kommunikativno-rechevoe-razvitie-shkolnikov-na-primere-izucheniya-inostrannyh-yazykov.pdf (дата обращения: 15.04.2023)
3. Владимирова, С.В. Обучение в сотрудничестве на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Вестник Югорского государственного университета. 2015. № 1 (36). URL: obuchenie-v-sotrudnichestve-na-urokah-inostrannogo-yazyka.pdf (дата обращения: 15.04.2023)
4. Коптякова, Е. Е., Забирова, В. Х. Применение интерактивного метода в обучении иноязычному взаимодействию на уроках иностранного языка в средней школе [Электронный ресурс] // Образование и право. 2023. № 10. URL: primenenie-interaktivnogo-metoda-v-obuchenii-inoyazychnomu-vzaimodeystviyu-na-urokah-inostrannogo-yazyka-v-sredney-shkole.pdf (дата обращения: 15.04.2023)
5. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. URL: osnovy_kommunikativnoi_teorii.pdf - Яндекс.Документы (yandex.ru) (дата обращения: 16.04.2023)
6. Сидорова, А. Е., Бойкова, Ю. В. Метод активизации возможностей личности и коллектива: интенсивное обучение или метод Китайгородской на примере французского языка [Электронный ресурс] // Педагогические науки. 2015. 10 (19). URL: metod-aktivizatsii-vozmozhnostey-lichnosti-i-kollektiva-intensivnoe-obuchenie-ili-metod-kitaygorodskoy-na-primere-frantsuzskogo-yazyka.pdf (дата обращения: 15.04.2023) Учение через обучение [Электронный ресурс] // Википедия. URL: Учение через обучение — Википедия (wikipedia.org) (дата обращения: 15.04.2023)
7. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (полного) среднего образования [Электронный ресурс]. – URL: ФГОС Основное общее образование - ФГОС (fgos.ru) (дата обращения: 20.04.2023)

В.П. Куликов, М.А. Парамонова

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В настоящей статье мы останавливаемся на основных теоретических положениях, касающихся развития навыков устной диалогической речи, опыта ее изучения на среднем этапе обучения немецкому языку в средней общеобразовательной школе, а также на построении и описании эксперимента, проведенного в одной из средних общеобразовательных школ г. Таганрога.

***Ключевые слова*:** методика преподавания иностранных языков в средней общеобразовательной школе, устная диалогическая речь, навыки устной диалогической речи, развитие навыков, модель.

V.P. Kulikov, M.A. Paramonova

DEVELOPMENT OF ORAL DIALOGICAL SPEECH SKILLS AT THE MIDDLE STAGE OF STUDYNG OF THE GERMAN LANGUAGE IN SECONDARY GENERAL EDUCATION SCHOOL

Abstract: In this article we focus on the main theoretical provisions concerning the development of oral dialogical speech skills, the experience of studying it at the middle stage of teaching the German language in a secondary school, as well as on the construction and description of an experiment conducted in one of the secondary schools in the City of Taganrog.

Key words: methods of teaching foreign languages in secondary school, oral dialogical speech, oral dialogical speech skills, skills development, model.

Развитие навыков устной диалогической речи учащихся на среднем этапе изучения немецкого языка в средней общеобразовательной школе продолжает оставаться одной из актуальных проблем в методике преподавания иностранных языков. Поскольку согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основной целью обучения немецкому языку является развитие у учащихся способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка,то развитие навыков устной диалогической речи будет и дальше составлять основу учебного процесса [8].

Исходя из направления нашего исследования, была определена **цель,** которая заключалась в описании процесса развития навыков устной диалогической речи у учащихся на среднем этапе изучения немецкого языка в средней общеобразовательной школе. В соответствии с целью были поставлены **задачи,** которые в теоретическом плане сводились к определению понятий «диалогическая речь», «навыки устной диалогической речи», «развитие навыков», «аспекты изучения диалогической речи», а в практическом – к установлению методической модели, которая, на наш взгляд, смогла бы помочь развить навыки устной диалогической речи у учащихся.

Знакомство с методической литературой отечественных и зарубежных авторов показало, что понятие «диалогическая речь» трактуется как особая функционально-стилистическая форма речевого общения, которой свойственны наличие беседы двух или нескольких участников, обменивающихся речью; определенный темп беседы, когда каждый компонент ее является репликой; сравнительная краткость реплик, а также лаконичность и эллиптичность построений внутри реплик [7, 121-133; 4, 229; 6, 470-471; 2, 76]. Понятие «развитие навыков» дефинируется в методической литературе как процесс обучения с целью формирования действия, в динамическую структуру которого входят когнитивные компоненты: сенсомоторный образ исполнительного акта, программа действия и контроль (текущий и конечный), а также коррекционные процессы [3, 286-287]. Что касается «навыков устной диалогической речи», то они ,по мнению большинства ученых, рассматриваются как автоматизированные и устойчивые компоненты речевой деятельности в устной форме, обеспечивающие ситуативно или контекстуально обусловленное использование лексико-грамматических явлений в форме лаконичных реплик между двумя или более коммуникантами [5, 40], [1, 22].

Обобщив имеющиеся теоретические положения, а также опыт изучения развития навыков устной диалогической речи на уроках немецкого языка, мы предприняли попытку в практической части исследования смоделировать эксперимент для развития навыков устной диалогической речи у учащихся среднего этапа изучения немецкого языка в средней общеобразовательной школе и пошагово описать его. При описании мы исходили из того, что он должна включать в себя три ступени: ***предварительный (констатирующий), основной*** и ***контролирующий***. В качестве эмпирического материала исследования мы использовали материалы учебника «Wunderkinder Plus» под редакцией О.А. Радченко и Е.Э. Сысоевой, тему „ Berlin und St. Petersburg“ – *Берлин и Санкт-Петербург*.

Констатирующий этап включал установочный тест, содержащий задания на диагностику сформированности фонетических, грамматических и лексических навыков диалогической речи навыков. Первое задание в тесте – аудирование: в ходе прослушивания текста учащиеся должны были заполнить пропуски. Второе задание было направлено на проверку лексических навыков. Третье задание, письменная часть теста, предполагало проверку грамматических навыков учащихся: предлагалось вставить правильные окончания глаголов. Также данный этап включал устное задание, заключавшееся в том, чтобы учащиеся составили диалог по образцу, например:

1. **Прослушайте диалог и вставьте пропущенный слова.**

Melanie: Mama, _____ ich diese Statue fotografieren?
Mama: Nein, das _____ du nicht. Das ist verboten.
Heiko: ____ ich dich was fragen?
Papa: Na klar, du ____.
Heiko: _____ Melanie und ich auf der Bank sitzen? Wir sind müde.
Papa: Natürlich _____ ihr.
Mama: Glaubst du, sie _____ auf dieser Bank sitzen? Ist das nicht ein Exponat. Sie sieht so alt aus.
Papa: Das sitzt schon ein Mädchen. Sie ____ das. Und unsere Kinder _____ das auch.
Melanie: Hurra! Endlich _____ wir ein bisschen sitzen.

2. **Прочитайте диалог и заполните пропуски, выбрав один вариант ответа.**

1. Heiko: Der ICE kommt. Oh, hier ist auch unser _____
1) Wagen
2) Auto
3) Plätze

2.Nummer 4, und hier sind unsere _____
1) Stelle
2) Orte
3) Plätze

3. Melanie: Darf ich am Fenster sitzen?
Mama: Natürlich darfst du.

4. Melanie: Papa, dürfen wir uns die Fotos _____
1) anschauen
2) ansehen
3) zeigen

5. Papa: Hier sind ____.
1) sie
2) ihr
3) Sie

6. Hier sind wir auf dem Bahnhof in Berlin. Ich glaube, Heiko schläft noch. Seine _____ sind zu.
1) Mund
2) Ohren
3) Augen

3. **Заполните пропуски.**

-Hallo! Kann___ du mir helfen? Wo lieg__ Berlin?
-Hallo! Natürlich. Berlin lieg__ an d___ Spree.
- Was ___ das Symbol der deutschen Einheit?
-Das Symbol der deutschen Einheit ___ d___ Brandenburger Tor.
-Wo lie__ die Deutsche Staatsoper?
-Die Deutsche Staatsoper lieg___ auf d__ Straße „Unter den Linden“.
-Wie heiß__ d__ Hauptstraße Berlins?
- D__ Hauptstraße Berlins heiß___ der Kurfurstendamm.

4. Составьте диалог, опираясь на образец, данный ниже.

-Hallo! Wie heißt du?
-Hallo! Ich heiße Melanie. Und du?
-Ich heiße Oleg. Wie alt bist du?
-Ich bin 12 Jahre alt. Und wie alt bist du?

-Ich bin auch 12. Hast du Geschwister?
-Nein. Hast du Geschwister?
-Nein. Was ist dein Hobby?
-Ich lese Bücher gern. Und was ist dein Hobby?
-Ich spiele gerne Geige.

Констатирующий этап показал средний уровень сформированности навыков диалогической речи (см. рисунок 1): 27% учащихся получили отличную оценку по тесту, 37% получили хорошую оценку, также 36% получили удовлетворительную оценку.

Рис. 1. Показатель уровня сформированности фонетических, грамматических и лексических навыков немецкого языка у участников экспериментальной группы на констатирующем этапе.

Однако в процессе выполнения устного задания, учащиеся испытывали трудности, им было достаточно сложно вести диалог без подготовки (см. рисунок 2). Это дало нам основание сделать вывод, что развитию устной диалогической речи следует уделять больше внимания. Ориентируясь на эту цель, на следующем этапе нашего исследования, мы разработали и провели серию уроков с использованием приемов и методов на основе индуктивного подхода.

Рис. 2. Показатель уровня развития навыков устной диалогической речи на констатирующем этапе

Проведение ***основного*** этапа было направлено на апробацию разработанного комплекса упражнений, проверка эффективности отобранных методов и приемов развития устной диалогической речи. Этап состоял из нескольких видов заданий: фонетических, лексических, грамматических, сюжетно-ролевых игр и дискуссии. Ради экономии места мы приведем пример только некоторых типов упражнений.

Грамматические упражнения

1. **Напишите, что запрещено делать, ориентируясь на знаки и используя глагол *dürfen*. Воспроизведите диалоги с партнером по парте.**

Образец:
-Darf man hier trinken?

-Nein! Hier darf man nicht trinken.

1. fotografieren

2. essen

3. telefonieren

4. Hunde bringen

5. *laut sprechen*

2. Напишите подходящую форму глагола dürfen.

-Meine Mutter sagt, ich_____ nicht im Museum laut sprechen.

-Ja, das ist wahr. Und im Museum _____ die Besucher auf der Treppe nicht sitzen.

-Aber im Pergamonmuseum _____ ich auf der Treppe sitzen.

-Was du nicht sagst! Aber ich weiß genau, dass man im Museum nicht essen _____.

-Du hast Recht. Wenn wir im Museum waren, sagte meine Lehrerin: „Kinder, ihr _____ hier kein Saft trinken!“.

Лексические упражнения

1. Объедините слова в словосочетания и используйте в диалоге «Was macht dir Spaß/keinen Spaß?».

Образец:

-Was macht dir Spaß?

-Ich denke, Bücher lesen macht mir Spaß. Und was macht dir Spaß?

- Bücher lesen macht mir keinen Spaß. Ich spiele Fußball gern.

a.Bücher	1) gehen
b. Rad	2) machen
c.Zeit zu Hause	3) telefonieren
d. mit Freunden	4) lesen
e.Fußball	5) verbringen
f. Freunde	6) fahren
g. Zur Schule	7) treffen
h. Ausflüge	8) spielen

1	2	3	4	5	6	7	8

2. Найдите девять хобби и выпишите их.

Y	Q	B	K	Z	R	M	A	L	E	N	P
C	T	L	I	A	N	G	E	L	N	H	E
V	A	E	J	C	O	M	P	U		E	R
W	N	S	L	T	G	U	N	E	P	R	M
A	Z	E	E	R	E	I	T	E	N	Q	W
N	E	N	N	F	R	Y	Z	C	E	M	L
D	N	V	F	S	T	R	I	C	K	E	N
E	D	K	H	D	R	E	K	M	J	A	Z
R	E	W	B	S	J	I	O	U	G	P	ß

N	O	Q	V	L	A	S	K	F	B	I	U
G	Z	E	J	S	E	E	W	N	X	M	E
J	A	N	F	E	R	N	S	E	H	E	N

3. Объедините приставки и глаголы и переведите полученные слова. Составьте небольшой диалог с партнером по парте, используя три полученных глагола.

Be- Ver-

___wundern
____rühren
____bieten
____antworten
____suchen
___bringen

Речевые упражнения

Задание 1

Каждому учащемуся выдаются карточки, которые необходимо заполнить. Далее эти карточки забирает учитель и перемешивает. Каждый учащийся выбирает одну карточку и (при помощи речевых образцов на доске, если необходимо) передает информацию на карточке своему соседу по парте. Между ними разворачивается следующий диалог:

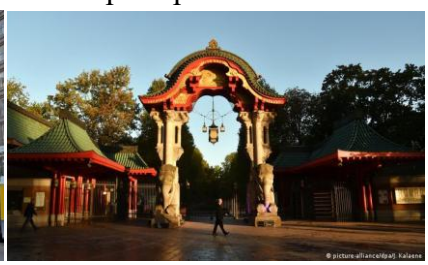
Alter _____
Haarfarbe
_____
Hobby
_____
Lieblingsfach
_____

-Hallo! Könnten Sie mir bitte helfen? Ich muss eine Person finden.
-Hallo! Natürlich.
-Diese Person ist 12 Jahre alt und sie hat blonde Haare.
-Was wissen Sie noch von ihr?
-Ihr Hobby ist Sport. Und ihr Lieblingsfach ist Mathe.
-Ich glaube, das ist Mascha Iwanowa.

При этом на доске есть речевые образцы, с помощью которых учащиеся строят диалог:
«Könnten Sie mir bitte helfen?»
«Ich muss eine Person finden.»
«Was wissen Sie noch über sie?»

Задание 2

После знакомства с новой лексикой по теме «Berlin und Sankt Petersburg», учащимся дается следующее задание: на слайде презентации изображены достопримечательности Берлина, двум учащимся предлагается подойти к доске. Задача одного из учащихся выбрать одну достопримечательность и сделать заведомо неверное предположение. Например:



-Das ist das Brandenburger Tor. Stimmt das? (Учащийся указывает на Берлинский зоопарк)

-Das stimmt nicht. Das ist der Berliner Zoo.

Речевые образцы: Quatsch, gar nicht, das finde ich nicht, das ist grundfalsch, ich kann dir nicht zustimmen.

Задание 3. Bildet bitte selbständige Dialoge

Ролевая игра: Учитель-ученик

Сформированным парам учащихся выдается буклет с информацией об одной из достопримечательностей Берлина. Паре учащихся необходимо «сыграть» свободный диалог, в котором один из учащихся будет учителем, задающим вопросы, а другой – учеником , отвечающим на них. Например:

-Mascha, sag mir mal, was ist der älteste Zoo in Deutschland?

-Ich denke, der Berliner Zoo ist der älteste Zoo Deutschlands.

-Wo liegt er?

-Er liegt mitten in der City-West.

-Wie viel Tierarten wohnen hier?

-Ich glaube, 1400 Tierarten wohnen in den Zoo.

Auf dem Alexanderplatz steht der Berliner Fernsehturm. Die höchste Aussichtsplattform in Berlin. Kein anderes Gebäude in Deutschland ist höher: 368 Meter. Pro Tag besuchen etwa 5000 Menschen die Turmkugel.

Die Straße Unter den Linden ist die älteste Flaniermeile (набережная). Der Boulevard verbindet wichtige Sehenswürdigkeiten miteinander. Dazu gehören das Brandenburger Tor, die Humboldt Universität, die Deutsche Staatsoper.

Das Reichstagsgebäude ist am Platz der Republik in Berlin. Der Reichstag ist seit 1999 Sitz des Deutschen Bundestages.

Das Brandenburger Tor befindet sich auf dem Pariser Platz mitten in Berlin. Das Tor gehört zu den größten und schönsten Bauten des Klassizismus.

Задание 4

Дискуссия

Учащимся предлагается подискутировать на следующую тему: «Berlin und Sankt Petersburg: Partnerstädte (Берлин и Санкт-Петербург: грода-побратимы)».

Цель дискуссии: активизировать ранее изученный лексический и грамматический материал, а также развить у учащихся навыки ведения группового диалога.

Форма работы: групповая.

Инвентарь: презентация

Речевые клише:

Ich glaube…

Ich denke…

Ich meine…

Ich möchte unterstreichen…

Ich bin deine Meinung…

… hat Recht

Ganz genau

Das stimmt zwar, aber..

Das kann sein, aber..

Viele Gemeinsamkeiten zu haben

Es gibt viele Unterschiede zwischen ihnen

Задание 5

Перед выполнением 5 задания необходимо было посмотреть ролик о Берлине и запомнить как можно больше достопримечательностей. Учащимся предлагается составить диалог-расспрос между туристом и жителем Таганрога (или родного города одного из учащихся). Для создания диалога необходимо использовать информацию о Берлине, полученную из видео.

Видео: https://www.youtube.com/watch?v=KG0PkaIQXPE

Слайд с образцом диалога:

S1: Hallo!

S1: Hallo! Wie heißt du?

S2: Ich heiße … Und du?

S1: Ich heiße…Bist du ein Tourist? Woher kommst du?

S2: Ich bin aus Deutschland.

S1: Aus Deutschland? Wo liegt dieses Land?

S2: Deutschland liegt in Mitteleuropa.

S1: Aus welcher Stadt kommst du?

S2: Ich bin aus Berlin.

S1: Welche Sehenswürdigkeiten sind sehenswert dort?

S2: Der Reichstag, der Berliner Dom, die Siegessäule, die Museumsinsel, der Alexanderplatz. Und was ist sehenswert in Taganrog?

S1: Die Steintreppe, Das Denkmal für Peter I, das Taganrog-Kunstmuseum.

S2: Danke für deine Hilfe! Auf Wiedersehen!

S1: Bis bald!

Основной этап выявил, что несмотря на некоторые трудности, которые испытывали испытуемые, им удалось справиться со всеми заданиями.

В ходе контролирующего этапа был проведен итоговый контроль уровня развития навыков устной диалогической речи у испытуемых. Контроль осуществлялся посредством контрольной работы, включающей в себя фонетические, грамматические и лексические задания, а также ролевой игры, включавшей себя разыгрывание диалога между испытуемыми. Здесь следует отметить, что при выполнении фонетических, грамматических и лексических заданий учащиеся практически не испытывали трудностей, поэтому в качестве примера мы приводим здесь только некоторые задания.

Грамматическое задание

1. Выберите подходящий модальный глагол.

1)_____ ich die Klasse verlassen?

a. kann b. darf c. soll d. will

2) Die Mutter _____ auf den Ku´damm.

a. soll b. will c. kann d. darf

3) Hier _____ die Kinder selbst Puppen basteln.

a. dürfen b. sollen c. wollen d. können

4) _____ du bitte den Müll wegwerfen?

a. Darfst b. Sollst c. Kannst d. Willst

5) _____ ich im Museum fotografieren?

a. darf b. kann c. soll d. will

Лексическое задание

Das Zimmer	Die Tür	Den Computer	Den Müll

1.Соедините существительные с подходящим глаголом.

ausschalten	wegwerfen	ausmachen	aufräumen

Речевые задания

Spiel mit deinem Partner/deiner Partnerin einen Dialog
Frag deinen Partner/deine Partnerin: -Welche Sehenswürdigkeit/Welches Museum in Berlin findest du interessant? Warum? -Was darf man im Museum nicht machen?

Контролирующий этап показал, что учащиеся повысили уровень развития фонетических, грамматических и лексических навыков (см. рисунок 3), а также развили навыки устной диалогической речи (см. рисунок 4).

Рис. 3 – Показатель уровня развития фонетических, грамматических и лексических навыков немецкого языка у участников экспериментальной группы на контролирующем этапе эксперимента.

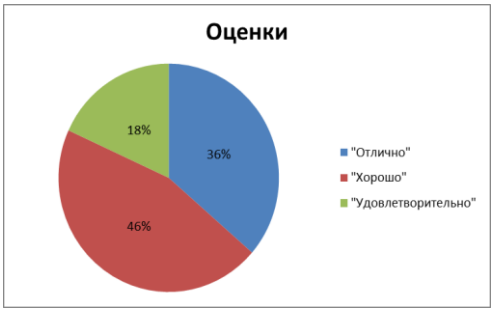


Рис. 4 – Показатель уровня развития навыков устной диалогической речи на контролирующем этапе.

Сравнивая данные диаграмм (см. рисунок 1 и рисунок 3), можно сделать вывод о том, что уровень развития фонетических, грамматических и лексических навыков участников данной экспериментальной группы стал выше. Показатель «удовлетворительно» изменился с значения «36%» до значения «9%», показатель «хорошо» с «37%» до «36%», а показатель «отлично» с «27%» до «55%». В целом можно сказать, что разработанная система упражнений помогла учащимся развить навыки вышеперечисленные навыки на среднем этапе обучения немецкому языку.

Сравнивая данные диаграмм (см. рисунок 2 и рисунок 4), можно сделать вывод о том, что уровень развития навыков устной диалогической речи участников данной экспериментальной группы стал выше. В процентном соотношении показатель «удовлетворительно» изменился с 46% до 18%, показатель «хорошо» – с 36 % до 46 %, а показатель «отлично» – с 18% до 36 %. Исходя из этого, можно констатировать, что разработанная система упражнений помогла учащимся развить навыки устной диалогической речи на среднем этапе обучения немецкому языку. Использование аудио-визуальных средств, метода дискуссии и сюжетно-ролевых игр на уроках немецкого языка на среднем этапе обучения показало свою эффективность в развитии навыков устной диалогической речи.

Таким образом, проведенный эксперимент, в основу которого легли теоретические положения, рассмотренные в начале исследования, а также анализ избранного материала учебника, показал, что такая модель должна чаще использоваться в процессе обучения немецкому языку, так как его результаты свидетельствуют об улучшении процесса развития навыков устной диалогической речи на среднем этапе обучения немецкому языку в средней общеобразовательной школе.

Наше исследование, основу которого составил описанный эксперимент, нельзя считать окончательным, так как в целях получения наиболее эффективных результатов, следует провести его в нескольких классах среднего этапа изучения немецкого языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алимова, Л.У., Белинская-Милькович, А.Б. Экспериментальное исследование по формированию навыков диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста средствами игровых технологий // Научные исследования. 2019. №2 (28). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-po-formirovaniyu-

navykov-dialogicheskoy-rechi-u-detey-mladshego-doshkolnogo-vozrasta-sredstvami-igrovyh (дата обращения: 21.03.2022)
2. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие / И.Л. Бим. – М.: Просвещение,1988. – 255 с.
3. Зинченко, В.П., Мещерякова, Б.Г. Психологический словарь. - М. ; СПб. : Принт, 2016. - 503 с.
4. Левин, Г.Д., Труфанова, Е.О., Эпистемологический анализ коммуникации: Философия науки. Вып.17/ М.: ИФ РАН, 2012
5. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» М.: Просвещение, 2000.
6. Пригоровская ,Т.М. Особенности диалогической речи в рамках теории диалогического // StudNet. 2020. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dialogicheskoy-rechi-v-ramkah-teorii-dialogicheskogo (дата обращения: 07.11.2021), 470-471.
7. Тлехурай, М.К. Диалогическая и монологическая речь, их роль в развитии навыков связной речи учащихся. Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2009. № 3. С. 121-123
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 31 мая 2021 г. N 287. URL: https://classinform.ru/fgos/1.3-osnovnoe-obshchee-obrazovanie-5-9-class.html

В.П. Куликов, Т.И. Сибилева

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье изложены основные теоретические положения о формировании навыков коммуникативной компетенции в средней общеобразовательной школе. Изучение опыта формирования коммуникативных навыков позволило построить модель, состоящую из трех этапов, и описать ее после апробации в одном из классов средней общеобразовательной школы г. Каменск-Шахтинский.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, навыки , формирование навыков, коммуникативные компетенции, диалогическая речь, модель, этапы.

V.P. Kulikov, T.I. Sibileva

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE SKILLS AT THE MIDDLE STAGE OF STUDYNG OF THE GERMAN LANGUAGE IN SECONDARY GENERAL EDUCATION SCHOOL

Abstract. This article presents the main theoretical provisions on the development of communicative competence skills in secondary school. Study of experience of the development of communication skills made it possible to build a model consisting of three stages and describe it after practical approval in one of the classes of a secondary school in the City of Kamensk-Shakhtinsky.

Key words: methods of teaching foreign languages, skills, development of skills, communicative competencies, dialogical speech, model, stages.

Вопрос о формировании навыков коммуникативной компетенции у учащихся среднего этапа изучения немецкого языка в средней общеобразовательной школе занимает сегодня значительное место в методике преподавания иностранных языков. Поскольку Федеральный государственный образовательный стандарт определяет основную цель обучения немецкому языку как средство общения, то формирование навыков коммуникативной компетенции является основным фактором [5, 22]. Вышеуказанным утверждением обусловлена, на наш взгляд, **актуальность** выбранной темы.

Направление исследования определило **цель**, которая заключается в описании процесса формирования навыков коммуникативной компетенции на среднем этапе изучения немецкого языка в средней общеобразовательной школе. Для достижения поставленной цели мы сочли необходимым решить **задачи** исследования. В теоретическом плане мы кратко раскрыли положения, касающиеся понятий «коммуникация», «коммуникативная компетенция», «формирование компетенций», а в практическом – предприняли попытку создать методическую модель, которая, на наш взгляд, смогла бы улучшить формирование навыков коммуникативной компетенции.

Анализ методической литературы отечественных и зарубежных авторов показал, что понятие «коммуникация» трактуется как обмен целостными знаковыми образованиями, отображающими мысли, эмоции, идеи, знания взаимодействующих сторон [3; 6, 360; 7, 146]. «Коммуникативная компетенция» определяется в методической литературе как многогранное явление. Оно представляет собой владение обучающимися совокупностью коммуникативных навыков и умений, включающих в себя систему правил и норм языка, грамотный выбор средств общения, присущих культуре стран данного языка и предполагающих способность к осуществлению эффективной межкультурной коммуникации на этом языке [2; 5, 26; 8]. Понятие «формирование компетенций» рассматривается как специально организованная в контексте образовательной деятельности работа, направленная на развитие определенных способностей, обуславливающих спешное решение необходимых социальных задач [4, 238].

Теоретические положения, а также опыт изучения формирования коммуникативной компетенции позволили нам в практической части исследования разработать методическую модель формирования навыков коммуникативной компетенции на среднем этапе изучения немецкого языка. При описании данной модели мы исходили из того, что она должна включать в себя три этапа: предварительный, основной и контролирующий. Для составления методической модели были использованы материалы учебника Л. И. Бим «Deutsch 8», а именно, тема *Schön war es im Sommer! – Прекрасно было летом!* [1, 4-40]

В рамках ***предварительного*** этапа, целью которого было установить имеющийся уровень навыков коммуникативной компетенции, учащимся был предложен тест на проверку лексико-грамматических знаний по немецкому языку, а также устное задание на составление реплик по образцу. Первое задание в тесте – подстановка окончаний глагола, цель задания – проверка уровня грамматических навыков спряжения глаголов по лицам и числам. Второе задание ставит своей целью проверку логического мышления учащихся (разгадать анаграммы слов) и лексических навыков. Третье задание письменной части теста предполагало проверку лексических навыков учащихся, им предлагалось вставить подходящие по смыслу слова в текст:

№ 1. Выбери соответствующее окончание глагола.
1. Klaus arbeit_ und studier_
2. Jeden Sommer fahr_ wir ans Meer
3. Die Schüler beantwort_ verschiedene Fragen
4. Besuch_ du deine Großeltern am Wochenende?
5. Ich studier_ Journalistik

№ 2. Расшифруй слова и вставь их в предложения.
skMiu, etFgeari, hwicenmsm, nihenhtaceW, enreln, tPezun
1. Das Ostern ist ein großer ____ in Russland
2. Enten können schon in jungen Jahren _____
3. In den ersten Klasse _____ die Kinder lesen und schreiben
4. Die Deutschen feiern _____ am 25. Dezember
5. Abends höre ich gerne _____
6. Ich helfe meiner Mutter beim ____

№ 3. Вставь подходящие по смыслу слова из списка в текст.

Touristen, Heimatland, klassische, Wanderungen, laufen, Traditionen, die Natur, hören

Mein _____ ist ein ideales Land für _____ . Warum? Na, darum: Ihr könnt hier in den malerischen österreichischen Alpen Schi _____ , durch wunderschöne Landschaften _____ machen, _____ bewundern! Und dabei könnt ihr die kulturellen _____ der Österreicher erleben, schöne Volkslieder oder auch berühmte _____ Musik hören, zum Beispiel die Musik von Mozart, Schubert, auch die Walzer von Johann Strauß

При выполнении задания на говорение, целью которого было проверка имеющихся навыков диалогической речи как компонента коммуникативной компетенции, учащимся необходимо было прочитать небольшой диалог, составить реплики-ответы по образцу и разыграть диалог с соседом по парте:

- Hallo!
-
- Ich heiße Anna. Und wie heißt du?
-
- Ich bin 14 Jahre alt und besuche die 8. Klasse. Und wie alt bist du? In welcher Klasse bist du?
-
- Was ist dein Hobby?
-
- Fein! Und mein Hobby ist Eislaufen

Предварительный этап показал, что уровень сформированности лексико-грамматических навыков учащихся соответствует среднему показателю. Трое учащихся (33,3%) получили оценку «удовлетворительно», трое – оценку «хорошо» (33,3%), трое – оценку «отлично» (33,3%).

Рис. 1 – Показатель уровня сформированности фонетических и лексическо-грамматических навыков немецкого языка у участников экспериментальной группы на предварительном этапе.

Однако при выполнении учащимися задания на говорение учащиеся испытывали трудности; это дало нам основание заключить, что формированию коммуникативной компетенции следует уделить больше внимания, что было реализовано на основном этапе.

Проведение ***основного*** этапа было направлено на включение учащихся в личностно значимую деятельность по формированию навыков коммуникативной компетенции. Этап состоял из трех видов заданий: фонетических, лексико-грамматических и коммуникативных:

Фонетические упражнения

№1. Прочитайте скороговорку:
Hühner haben müde Flügel,
bei dem übrigen Geflügel
Sitzen lieber auf dem Hügel!
Цель: отработка звука [ü]
Форма работы: хоровая, фронтальная, индивидуальная
Инвентарь: интерактивная доска, слайд со скороговоркой.

№2. Прочитайте стихотворение вслух. Задайте вопрос к каждому предложению и ответьте на него, обращая внимание на интонацию.
Muh, muh, muh!
So ruft im Stahl die Kuh.
Sie gibt uns Milch und Butter.
Wir geben ihr das Futter.
Muh, muh, muh!
So ruft im Stahl die Kuh
Beispiel: - Wer ruft im Stahl? – Die Kuh ruft im Stahl
Цель: отработка звука [u:] и интонации.
Форма работы: индивидуальная, парная.
Инвентарь: раздаточный материал.

№3. Прослушайте скороговорку и поставьте умлаут там, где это необходимо.
4) Bursten mit schwarzen Borsten bursten besser als Bursten mit braunen Borsten
(Bürsten mit schwarzen Borsten bürsten besser als Bürsten mit braunen Borsten)
5) Topfers Trinchen tragt tausend Topfe, tausend Topfe tragt Topfers Trinchen
(Töpfers Trinchen trägt tausend Töpfe, tausend Töpfe trägt Töpfers Trinchen)
Цель: развитие восприятия немецких звуков в словах на слух.
Форма работы: индивидуальная, фронтальная.
Инвентарь: раздаточный материал, аудиофайл со скороговорками.

Лексико-грамматические упражнения
№1 А) Летом было здорово! Не так ли? Прочитайте мнения наших немецких друзей об этом. Подчеркните слова, которыми они описывают лето
Hanna: Es war prima! Schönes Wetter! Ferien!
Paul: Ja, keine Schule, keine Hausaufgaben. Klasse!
Lukas: Neue Bekanntschaften! Lustige Abenteuer! Einfach toll!
Niklas: Schön? Nein, gar nicht schön! Ich musste in der Stadt bleiben und den Eltern helfen
Anna: Na ja, geht so, nichts Besonderes! Sogar manchmal langweilig

Б) Работа в парах. Спросите у соседа по парте, как прошло его лето. Затем поменяйтесь ролями
Beispiel: - Wie war dein Sommer? - Mein Sommer war einfach toll!
Цель: повторение лексики по теме „Schön war es im Sommer!“ и включение ее в речь
Форма работы: парная
Инвентарь: раздаточный материал

№2. Объедините слова в словосочетания и запишите ответ в виде таблицы. Используйте словосочетания, чтобы ответить на вопрос „Was kann man in Sommerferien machen?“
Beispiel: - Was kann man in Sommerferien machen? - In Sommerferien kann man Fußball spielen

a.	Fußball	4)	spielen
b.	Mit Freunden	5)	baden

c.	die Bücher	6)	liegen
d.	sich in der Sonne	7)	lesen
e.	im Meer	8)	spazieren

Цель: закрепление изученной лексики.
Форма работы: индивидуальная, парная.
Инвентарь: раздаточный материал.

№ 3. Найдите еще 7 слов по теме Sommerferien и выпишите их (Это могут быть и глаголы, и существительные!)

A	Z	Ö	Y	Ä	Y	K	U	D	Q	J
U	K	I	M	O	N	K	F	S	M	W
S	C	H	W	I	M	M	E	N	M	W
L	D	U	G	E	B	I	R	G	E	Ö
A	L	Ü	H	S	T	E	I	G	E	N
N	Ä	Y	S	A	N	G	E	L	N	R
D	E	**S**	E	G	E	L	N	Q	L	V
L	S	**T**	V	B	X	P	A	P	G	A
P	S	**R**	B	O	Ö	V	V	Ö	U	P
D	Ö	**A**	G	P	Ü	M	C	N	M	Q
P	Ü	**N**	O	I	J	Y	Z	K	P	J
S	S	**D**	Z	T	J	J	U	T	J	F

1. Strand...
Цель: развитие внимания, памяти, закрепление лексики.
Форма работы: индивидуальная.
Инвентарь: раздаточный материал.

№4. Прочитайте брошюру и вставьте пропущенные слова из списка
Schiffe öffentlich Welt Fahrt Wunder Tasche Besucher verändert

Im Hamburg ist immer etwas los. Dafür sorgt allein schon der drittgrößte Hafen Europas. Aus aller ___ laufen hier Tag für Tag imposante ____ ein. Aber auch der Hafen selbst ____ ständig sein Gesicht. Kein ____, dass die Stadt Gästen ist, erhält jeder _____ als Willkommensgeschenk eine Hamburg Card. Wer in der ____ hat, hat (zum Beispiel) freie ____ mit ____ Verkehrsmitteln. Ausführliche Informationen gibt es auch unter www.hamburg-tourism.de.

Цель: проверка понимания письменной речи, закрепление лексического материала, развитие языковой догадки.

Форма работы: индивидуальная.

Инвентарь: раздаточный материал.

№5. Допишите недостающие буквы в словах. Составьте с соседом по парте диалог по образцу и разыграйте его.

Beispiel: - Wo möchtest du deinen Sommerferien verbringen? – Ich möchte meinen Sommerferien in dem Ferienlager verbringen

1. der **F**erienlager
2. der _ _ ortlager
3. die _ erwandten
4. das _usland
5. der _ _ _ pingplatz
6. das _ ebirge
7. der _ elt
8. _ ugenherbergen
9. das _ orf
10. das _ _ er

Цель: закрепление и активизация лексики, формирование интереса к общению на немецком языке

Форма работы: парная.

Инвентарь: раздаточный материал.

Коммуникативные упражнения

№1. Отвечая на вопросы, расскажите о своих каникулах.

- Wo verbringe ich meine Sommerferien?

-Mit wem?

-Wo verbringt andere Kinder ihre Ferien?

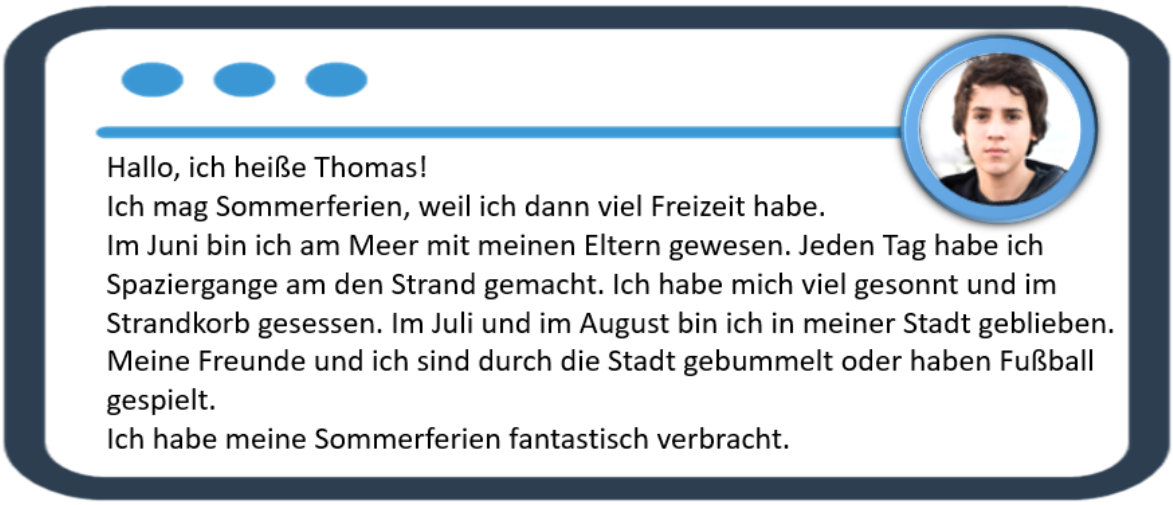
Beispiel: Ich verbringe meine Sommerferien am Meer. Ich verbringe meine Sommerferien mit den Eltern. Und einige Kinder verbringen ihre Sommer im Ausland

Цель: развитие навыков устной монологической речи

Форма работы: индивидуальная

Инвентарь: интерактивная доска

№ 2. Прочитайте интернет-заметку и используйте ее как образец, чтобы составить свою. Используйте вопросы ниже как план.



Fragen: Warum magst du Sommerferien? Was hast du im Juni, Juli und August gemacht? Wie hast du deine Sommerferien verbracht?

Цель: составление собственного высказывания по плану.

Форма работы: фронтальная, индивидуальная.

Инвентарь: интерактивная доска, записи на доске.

№3. Ролевая игра: турист и работник турагенства

Учащиеся делятся на группы по 2 человека, каждой группе выдаются карточки с названием места отдыха (из ранее пройденных текстов): die Ostseeküste, Traumhotel am Gardasee, Hamburg, Campingplatz, Jugendherberg. Группам необходимо разыграть диалог по образцу, в котором один из учащихся будет туристом, желающим приобрести билет в место, которое бы соответствовало его ожиданиям, а другой будет предлагать место отдыха из перечисленных ранее.

Beispiel:

4) Guten Tag! Ich möchte ein Urlaubsticket kaufen

5) Guten Tag. Welche Freizeitaktivitäten gefallen Ihnen am besten?

6) Ich war noch nie an der Ostsee. Ich bin sportlich und möchte im Sommer viel schwimmen, surfen und segeln

7) Ich kann Sie zu einem Ausflug an die Ostseeküste beraten

8) Was kann man dort tun?

9) Man kann dort sich mit Beachvolleyball oder beim Surfen zu vergnügen

10) Sehr schön! Ich kaufe ein Ticket

Цель: развитие умения решать поставленную коммуникативную задачу.

Форма работы: парная.

Инвентарь: карточки, слайд с образцом диалога.

№4. Прослушайте интервью и вставьте пропущенные слова. Составьте с соседом по парте свое интервью, используя данное как образец

Hanna, was hast du dieses Jahr in ____ (den Ferien) gemacht?
Ich bin in diesem Jahr _____ (in den Schwarzwald) gefahren
Alleine?
Nein, ich bin dieses Jahr mit _____(einer Jugendgruppe) gereist
Seid ihr _____ (mit dem Auto) oder mit dem Zug gefahren?
Nein, wir haben eine Bustour dorthin gemacht

Und wie lange seid ihr dortgeblieben?
___ (3) Wochen
Und wie was dort?
Fantastisch! Wir sind viel gewandert, ____ (Berge gestiegen) und zusammen viel Interessantes erlebt

Цель: формирование коммуникативных навыков.
Форма работы: парная.
Инвентарь: аудиофайл с интервью, раздаточный материал.

№5. Давайте сыграем в игру. Бросайте игральный кубик. Пройдя нужное количество шагов, посмотрите на номер клетки и ответьте на вопрос под таким же номером. Образцы ответов вы найдете на обратной стороне листа с вопросами.

Fragen:
1. Welche Sommerspiele gibt es?
2. Wie hast du diesen Sommer verbracht?
3. Wo kann man Sommerferien verbringen?
4. Welche Freizeitaktivität gibt es?
5. Wo willst du Urlaub machen?
6. Magst du Foto machen?
7. Kannst du Fahrrad fahren?
8. Wo hast du Juni verbracht?
9. Womit magst du reisen?
10. Hast du diesen Sommer Ansichtskarten verschickt?
11. Mit wem hast du Sommerferien verbracht?
12. Warst du am Meer?
13. Wie war das Wetter diesen Sommer?
14. Was ist dein liebster Sommermonat?
15. Warum magst du Sommerferien?
16. Wo findest ihr es schöner: in einem Ferienort am Meer, am Fluss oder im Gebirge?
17. Kannst du schwimmen?
18. Hast du ein Konzert diesen Sommer besucht?
19. Gehst du gerne ins Sommercamp?

20. Warst du im Ausland?

Muster

1. Es gibt…(Volleyball, Fußball, usw.)
2. Ich habe diesen Sommer…(schön, gut, langweilig, usw.) verbracht
3. Man kann Sommerferien…(zu Hause, am Meer, usw.) verbringen
4. Es gibt viele Freizeitaktivitäten:…(Baden, Schwimmen, Segeln, Museen besuchen, Bauchtanz, Drachenfliegen)
5. Ich will…Urlaub machen
6. Ja, ich mag/Nein
7. Ja, ich kann/Nein
8. Ich habe Juni…(zu Hause, in der Stadt, am Meer) verbracht
9. Ich mag mit…(dem Auto, dem Zug, dem Bus) reisen
10. Ja, ich habe Ansichtskarten verschickt/Nein, ich habe keine Ansichtskarten verschickt
11. Ich habe meine Sommerferien mit…(meinen Eltern, meinen Freunden) verbracht
12. Ja, ich war am Meer/Nein, ich war nicht am Meer
13. Das Wetter war…(schön, prima, usw.) diesen Sommer
14. Mein liebster Sommermonat ist…
15. Ich mag Sommerferien, weil…(man sich erholen kann, man viel Neues erfahren kann, usw.)
16. Ich finde…am schöner
17. Ja, ich kann schwimmen/Nein, ich kann nicht schwimmen
18. Ja, ich habe ein Konzert besucht/Nein, ich habe das Konzert nicht besucht
19. Ja, ich gehe gerne ins Sommercamp/Nein, ich mag den Sommercamp nicht
20. Ja, ich war im Ausland/Nein ich war nicht im Ausland

Цель: формирование умения логически верно отвечать на заданные вопросы с учетом фонетического, лексическо-грамматического материала по теме „Schön war es im Sommer!“

Форма работы: групповая.

Инвентарь: игровое поле, игральный кубик, лист с вопросами.

Основной этап выявил, что несмотря на некоторые трудности, которые испытывали учащиеся, им удалось справиться со всеми заданиями.

Заключительный, ***контрольный***, этап модели, в ходе которого была проведена двухэтапная контрольная работа, включавшая в себя фонетические и лексические задания и задание на составление и разыгрывание диалога:

Фонетические задания

Прочитайте скороговорку вслух. Составьте 3 вопроса с ответами к первому предложению. Разыграйте небольшой диалог с соседом по парте, используя построенные вопросы и ответы (3 б).

Ich war mal auf dem Dorfe,
da gab es großen Sturm;
da zanken sich fünf Hühnerchen
um einen Regenwurm.
Und als kein Wurm mehr war zu sehen,
da sagten alle: piep!
Da hatten die fünf Hühnerchen
Einander wieder lieb

Цель: контроль сформированности фонетических навыков и умения составлять вопросы.

Форма работы: индивидуальная, парная.

Лексические задания

№1. Соедините существительные с подходящим по смыслу глаголом (4 б)

a. im Meer	1. spielen

b. mit Freunden 2. baden
c. Fußball 3. liegen
d. sich in der Sonne 4. spazieren

Цель: контроль сформированности лексических навыков.
Форма работы: индивидуальная.
Инвентарь: раздаточный материал.

№2. Прочитайте текст брошюры и вставьте пропущенные слова из списка (7 б)
lange Ostseeluft ideal Strand häufiger harmonisch atmen

Der schöne Platz am Meer

_____ Sie sich durch! Genießen Sie die schöne _____. Wo sonst verbinden sich so _____ Meer und Landschaft? Der 42 Kilometer _____ und bis zu 70 Meter breite _____ ist ____ für Sonnenanbeter und Bernsteinsammler. Nirgendwo sonst in Deutschland scheint die Sonne _____ als auf Usedom.

Цель: контроль сформированности лексических навыков, проверка языковой догадки
Форма работы: индивидуальная.
Инвентарь: раздаточный материал.

Коммуникативные задания (6 б)

Spielen Sie mit Ihrer Nachbarin/ Ihrem Nachbar einen Dialog
Fragen Sie Ihre Nachbarin/Ihren Nachbar: 4) Wie waren deine Sommerferien? Wo hast du deine Sommerferien verbracht? 5) Was kann man in den Sommerferien machen?

Цель: контроль уровня сформированности коммуникативных навыков (диалог).
Форма работы: парная.
Инвентарь: раздаточный материал.

Контрольный этап показал уровень сформированности коммуникативных навыков учащихся по пройденной теме. По результатам проведенной контрольной работы была составлена диаграмма.

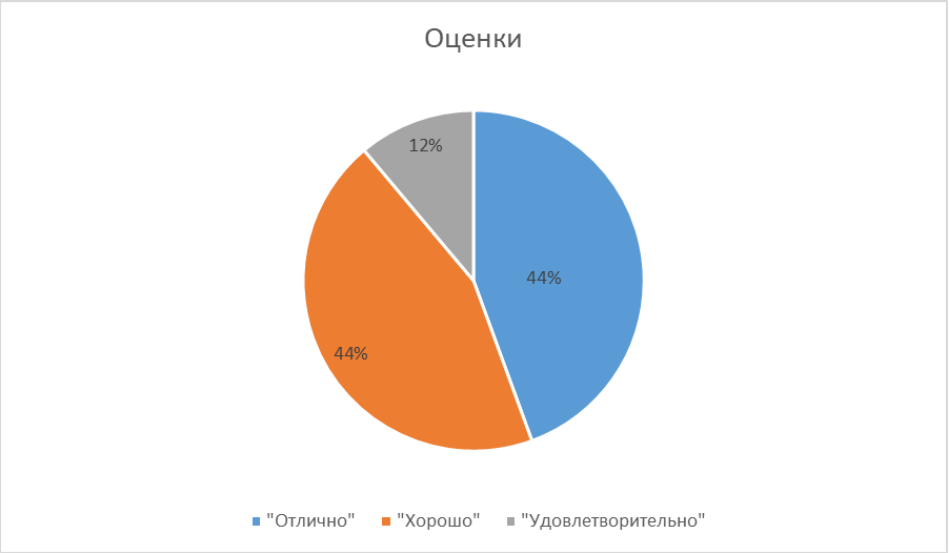


Рис. 2 – Показатель уровня сформированности навыков коммуникативной компетенции на контролирующем этапе.

Сравнивания данные, представленные в диаграммах, можно заключить, что уровень сформированности навыков коммуникативной компетенции среди учащихся стал выше. Показатель «удовлетворительно» в процентном соотношении изменился с «56%» до «12%», показатели «хо-

рошо» и «отлично» возросли с «22%» до «44%». В целом можно утверждать, что разработанная нами модель помогла учащимся в формировании навыков коммуникативной компетенции на среднем этапе изучения немецкого языка. Использование аудиовизуальных средств, ролевых речевых игр и наглядного метода проявило свою эффективность в формировании коммуникативной компетенции.

Таким образом, проведенный эксперимент, в основу которого легли теоретические положения, рассмотренные в начале исследования, а также избранный материал учебника, показал, что такая модель должна чаще использоваться в процессе обучения немецкому языку, так как его результаты свидетельствуют о улучшении процесса формирования навыков коммуникативной компетенции на среднем этапе обучения немецкому языку в средней общеобразовательной школе.

Наше исследование, основу которого составил описанный эксперимент, нельзя считать окончательным, так как в целях получения наиболее эффективных результатов, предусмотрено в дальнейшем рассмотреть несколько тем, а также апробировать его в нескольких классах среднего этапа изучения немецкого языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И.Л., Садомова, Л.В., Крылова, Ж.Я. Немецкий язык. 8 класс. - М.: Просвещение, 2013.- С. 4-40
2. Зимняя, И. А. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование)// Материалы 16 науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
3. Матьяш, О. И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование [Электронный ресурс]. – URL: http://jarki.ru/wpress/2008/10/13/48
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с
5. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: НИЦ: «Еврошкола», 2004. 236 с.
6. Тойнби, А. Постижение истории – М.: Айрис Пресс, 1991. – 640 с.
7. Dance F., Larson C. The Functions of Human Communication: A Theoretical Approach. N. Y. Holt, Rinehart & Winston, 1976. – 206 p.
8. Hymes D. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972. 269-293 p.

К.В. Купрюхина, О.В. Кравец

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья рассматривает вопрос использования интерактивных методов обучения на уроках английского языка. Подробно описываются различные методы интерактивного обучения. Также в статье рассмотрены преимущества и недостатки каждого метода. Описаны рекомендации для учителей и алгоритмы работы с определенными типами упражнений и методик.

Ключевые слова: интерактивные методы, учебный процесс, английский язык, обучение, диалогическая речь, навыки, учитель, недостатки, преимущества, учащийся.

K.V. Kupriukhina, O.V. Kravets

USING INTERACTIVE LEARNING METHODS IN ENGLISH LESSONS

Abstract. This article considers the issue of using interactive teaching methods in English lessons. Various methods of interactive learning are described in detail. The article also discusses the advantages and disadvantages of each method. Recommendations for teachers and algorithms for working with certain types of exercises and techniques are described.

Key words: interactive methods, educational process, English language, learning, dialogic speech, skills, teacher, disadvantages, advantages, student.

Обучение английскому языку представляет собой сложный процесс, который включает в себя несколько таких компонентов, как цель, содержание, средства и формы обучения, деятельность учащихся и учителя. Но также стоит выделить еще один компонент, а именно методы обучения. Их тщательный отбор и дальнейшее эффективное использование является важным аспектом в теории и практике современного образования. В настоящее время интерактивные методы обучения выдвигаются на первое место среди наиболее результативных.

Рассмотрим более подробно значение слова «интерактивный». Интерактивный («inter» – взаимный и «act» – действовать) – это позволяющий взаимодействовать с другими людьми, быть в диалоге. И.А. Неживлева рассматривает интерактивное обучение как процесс обучения диалогической речи, в течение которого и происходит взаимодействие учителя и учащихся [7].

В широком смысле интерактивное обучение – это явление, состоящее из различных аспектов методики преподавания. Обучение, в котором большую часть занимает процесс обучения, и интерактивное обучение вкупе составляют «интерактивный урок». Ф.Э. Култаева считает, что всевозрастающий поток информации подразумевает внедрение таких методик обучения, позволяющих передавать большой объем знаний в сжатые сроки и обеспечивать овладение учащимися нового материала на высоком уровне [5].

Понятие интерактивного обучения раскрыто в трудах многих ученых. Например, Т.А. Мясоед отмечает, что «суть интерактивного метода обучения состоит в специальной организации учебного процесса, когда все учащиеся оказываются вовлечены в процесс познания» [6].

Также Н.Г. Данилович рассматривает интерактивные методы обучения как систему правил организации продуктивного взаимодействия учащихся между собой и с учителем в форме учебных, деловых, ролевых игр, дискуссий, при котором происходит освоение нового материала и получение новых знаний [3].

Интерактивные методы обучения решают большое количество задач на уроках английского языка. Рассмотрим некоторые из них [3]:

- повышение познавательной деятельности учащихся;
- усвоение нового материала каждым учащимся;
- развитие навыков успешного общения (умение слушать и слышать друг друга, задавать вопросы на понимание, поддерживать диалог);
- развитие навыков самостоятельного обучения (учащиеся сами определяют ведущие и промежуточные задачи, предугадывают последствия своего выбора, дают объективную оценку своей деятельности);
- воспитание лидерских качеств у учащихся;
- умение работать в команде;
- умение нести ответственность за собственную и совместную деятельность по достижению результатов.

Существует множество классификаций интерактивных методов. Мы рассмотрим одну из основных классификаций. Интерактивные методы делятся на два типа: организационный и содержательный. Организационный тип включает в себя работу в парах или в малых группах, карусель, ротационные тройки. Что касается содержательного типа, то сюда можно отнести мозговой штурм, анкетирование, ассоциограммы, ролевые игры, обсуждение сюжетных рисунков [1].

Рассмотрим более подробно организационный тип интерактивных методов, а именно: работу в парах и малых группах, ротационные тройки. Поскольку данные методы похожи и подразумевают групповое взаимодействие между учащимися, их можно разобрать в комплексе.

Работа в малых группах или ротационных тройках способствует развитию критического мышления, коммуникативных навыков, межличностного общения, осмыслению и закреплению учебного материала. Помимо этого, в малые группы нужно объединять учащихся разных уровней обученности для создания условий взаимоконтроля. Также группы должны формироваться с учетом психологических особенностей каждого учащегося. Учащиеся должны находиться в таких группах 30-40 минут, т. е. большую часть урока, при этом остается время на рекомендации от преподавателя, а также рефлексию после проделанной работы [4].

У метода малых групп есть множество преимуществ, именно поэтому он считается одним из ведущих компонентов в методике обучения английскому языку. Рассмотрим эти преимущества подробнее:

- данный метод является более продуктивным;
- у учащихся формируется навык самостоятельного поиска и переработки полученной информации;
- повышается мотивация учащихся;
- постоянная коммуникация внутри малой группы способствует улучшению климата в группе;
- у каждого учащегося появляется возможность проявить себя.

Еще один эффективный интерактивный метод организационного типа – это карусель. Данную технологию используют для обсуждения какой-либо проблемы, при этом учитываются разные взгляды учеников на нее. Кроме этого, метод карусели полезен для собирания информации по определенной теме, для развития умений аргументации и проверки объема полученных знаний.

Работа в карусели подразумевает деление учащихся на два кольца: внутреннее и внешнее. Учащиеся, которые находятся во внутреннем кольце, стоят неподвижно, пока внешнее кольцо двигается по кругу через каждые 30 секунд. Таким образом ученики могут поговорить с несколькими одноклассниками, обсудить несколько тем и постараться аргументировать свою позицию по определенному вопросу. В таком формате можно отрабатывать темы знакомства, диалоги этикетного характера, разговоры в общественном месте и т. д. [8]

Переходя к содержательному типу, мы хотим начать с описания метода мозгового штурма.

Мозговой штурм – это метод коллективного поиска решений. Участники мозгового штурма вслух рассуждают на какую-то тему и предлагают варианты решений, даже самые фантастические. Стоит отметить, что такой метод полезен для стимуляции творческой активности.

Учащиеся должны предлагать как можно больше решений (обычно, обсуждение ограничивается 1-5 минутами). Далее отбираются самые удачные идеи, которые можно использовать на практике. Использовать такой метод обучения на уроках английского языка рекомендуют в начале урока в качестве языковой разминки; учащиеся также могут сначала записать свои мысли на бумаге и только потом уже делиться с остальными, и на этапе pre-reading (перед прочтением текста) для обсуждения определенной проблемы, которая будет затронута в тексте [7].

Последний прием разберем подробнее, т.к. он предполагает пошаговую реализацию.

1. Этап разминки длится около 3 минут. Учащиеся излагают свои мысли по теме, которая будет раскрыта позже в тексте.
2. Этап распределения учащихся по мини-группам, создается ментальная карта.
3. Этап работы в мини-группе (около 7 минут). Учитель объясняет проблему, которую нужно решить, и уже после прочтения текста сделать вывод.

Еще один интерактивный метод содержательного типа – составление ассоциаграмм. Данный метод помогает учащимся быстрее овладеть новой лексикой и использовать ее в общении. Ученики сами составляют ассоциаграммы на уроке, используя материалы урока. Кроме этого, такой способ позволяет обучающимся быстрее систематизировать полученные знания.

Можно привести такой пример использования ассоциаграмм на уроках английского языка: учитель дает определенную тему, по которой учащиеся должны собрать всю необходимую информацию. Информация может быть представлена в виде текста, который нужно изучить, также ученики должны вспомнить ранее изученные материалы, составить предложения разных типов и т. д. [5].

Метод ассоциаграмм активно используется при работе с текстом, как было указано выше, поскольку в таком случае учащиеся осуществляют поисковую работу и совершенствуют свои навыки в этой сфере. Рассмотрим те задачи, с которыми должны справляться ученики при данном виде деятельности:

- создание базы данных по тексту;
- отбор грамматических и лексических структур, которые необходимы для отработки навыков говорения;
- развитие монологической речи с использованием опор, пересказ текста;
- развитие диалогической речи с использованием вопросительных предложений из базы данных.

Важно отметить, что такой интерактивный метод позволяет переходить от простого к сложному. Например, от монологической речи «учитель-ученик» к диалогической в режиме «ученик-ученик». Далее можно переходить к полилогу «ученик-класс». Если учащийся высказался по какой-то теме, то другие ученики могут задавать уточняющие вопросы, предлагать альтернативную точку зрения и таким образом развивать процесс коммуникации на иностранном языке. Учитель, в свою очередь, должен следить за сохранностью коммуникативной ориентированности на устную речь в рамках изучаемой темы.

Следующий интерактивный метод, который мы бы хотели разобрать, – анкетирование. Оно также относится к содержательному типу и обозначает проверку знаний учащихся в устной и письменной формах. Главное, чтобы сам процесс анкетирования органически вплетался в урок и соответствовал поставленным задачам [2].

Для начала рассмотрим устное анкетирование, которое используют для проверки теоретических знаний и умений раскрывать внутреннюю сущность явлений. Устное анкетирование можно разделить на индивидуальное и фронтальное.

При индивидуальном подходе учитель получает более полные данные о знаниях учащегося, но при этом охват учащихся очень низок. Преподаватель концентрируется на одном ученике, в то время как другие остаются пассивными. Поэтому учитель должен задавать вопрос одному, но при этом установка дается всему классу, чтобы каждый учащийся смог поразмышлять над ответом, и таким образом весь класс вовлечен в учебный процесс.

Фронтальный опрос также имеет свои плюсы и минусы. К положительной стороне такого вида анкетирования можно отнести полный охват класса. Учитель может проверить сразу всех учащихся, и соответственно все ученики находятся в напряжении, так как их могут спросить в любой момент, поэтому их внимание сконцентрировано на поставленной проблеме. В большинстве случаев фронтальный опрос – это обычное вопросно-ответное упражнение, где вопросы ставит преподаватель. Здесь нельзя забывать о том, что фамилию учащегося нужно называть в конце вопроса. Таким образом, все ученики будут включены в учебный процесс. Темп опроса должен быть высоким, чтобы активизировать умственную деятельность учеников. Также фронтальный опрос можно проводить в виде игр (лексических, грамматических) или соревнований, чтобы повысить мотивацию и интерес обучающихся. Недостатком фронтального опроса является поверхностное представление о реальных знаниях учащихся, поскольку учитель распыляет свое внимание сразу на весь класс и фокусируется на разных объектах [2].

Минусы фронтального опроса можно исключить при помощи комбинированного. Комбинированный опрос сочетает в себе индивидуальный и фронтальный. Преподаватель задает вопрос, при этом предлагая классу выслушать сначала мнение одного одноклассника, а затем уже предлагая дополнить его или выразить иную точку зрения.

Существует также взаимное анкетирование, которое подразумевает парную работу учащихся. Данный тип анкетирования отлично способствует развитию диалогической речи. Учащиеся контролируют друг друга, задают вопросы и исправляют. Метод взаимного анкетирования можно разделить на два этапа [7].

Первый этап заключается в установке задачи. Например, учащийся должен ответить на вопросы своего партнера и наоборот. Учитель в это время переключается с одной пары на другую, проверяя работу учеников;

Второй этап – выступление перед классом. Когда учащиеся закончили обсуждение вопросов, каждый в паре должен рассказать то, что ответил его партнер.

Интерактивный метод сюжетных рисунков также позволяет оценить уровень развития навыков устной речи учащихся. Сюжетные рисунки способствуют формированию универсальных учебных действий, побуждают учеников к высказыванию своего мнения, прогнозирования, стимулируют мыслительную деятельность и развивают фантазию.

Основная цель использования сюжетных картинок на уроках английского языка – это развитие речи и мышления учащихся. Задача ученика – описать то, что изображено на рисунке, при этом рассказ должен получиться логически связанным.

Важно отметить, что не каждая сюжетная картинка может вызвать интерес у учащегося, поэтому отбор изображений должен быть тщательным и соответствовать нескольким критериям:

- побуждать к размышлению;
- вызывать яркую эмоциональную реакцию;
- воказывать интересную или нестандартную ситуацию;
- картинка должна носить воспитательный характер.

Для каждого вида сюжетных картинок есть свой алгоритм описания, но существуют общие рекомендации по работе с ними. Рассмотрим их подробнее.

- Подготовительный этап, в ходе которого учащиеся знакомятся с необходимым лексическим и грамматическим материалом, шаблонами высказываний. Педагог также может задавать наводящие вопросы, чтобы подготовить учащихся к дальнейшей работе.
- На следующем этапе учащиеся должны внимательно рассмотреть картинку, отвечая на вопросы по ее содержанию. Здесь ученики уже могут попробовать самостоятельно выстроить свое монологическое высказывание.
- На завершающем этапе задача обучающихся – высказать свое отношение к описываемой сюжетной картинке [9].

Успешное развитие коммуникативных навыков зависит от того, какую методику обучения выберет преподаватель. В настоящее время все больше учителей отдают свое предпочтение игровой технологии.

Технологии игрового обучения – это совокупность психологических, педагогических методов, способов и приемов обучения, а также воспитательных средств.

Несомненно, игровые технологии важны и в учебно-воспитательном процессе, поскольку они не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активируют деятельность учащихся, но и выполняют следующие немаловажные функции:

- тренируют память учащихся, помогает выработать речевые умения и навыки;
- стимулируют умственную деятельность учащихся, развивает внимание;
- преодолевают пассивность учеников.

Ролевая игра дает возможность повысить качество и эффективность обучения иностранному языку. Она позволяет учитывать возрастные особенности и интересы учащихся. Кроме этого, ролевая игра выступает средством создания мотива к иноязычному диалогическому общению. Следует также отметить, что ролевые игры способствуют реализации деятельностного подхода в обучении иностранному языку.

К проведению ролевой игры нужно относиться серьезно, учитывая все способы и технологии ее реализации, только тогда ролевая игра станет естественным компонентом процесса обучения. С

точки зрения Ф.Э. Култаевой для введения учащихся в ролевую игру необходимо предложить им проблемную ситуацию и несколько вопросов о ее решении. Начав обсуждение, учащиеся уже готовят несколько реплик, отталкиваясь от которых можно перейти к разыгрыванию определенного эпизода. Существует еще один способ привлечения учащихся к ролевой игре – это написание письма или заметки, которые дадут возможность начать игру. Можно использовать различные сюжетные картинки, но они должны быть неоднозначными и предполагать разные варианты развития ситуации. Учащихся также можно разделить на пары, чтобы они обсудили проблемную ситуацию, либо взяли друг у друга интервью по данной теме [5].

Если учащиеся готовы к реализации ролевой игры, то учитель предоставляет им сюжет и задачи игры. Затем каждый учащийся получает определенную роль.

Далее педагог знакомит учеников с правилами и условиями игры. Их следует повторить дважды, чтобы избежать лишних вопросов, а также предоставить правила ролевой игры в письменном виде на карточках либо записать их на доске. После ознакомления с правилами и ролями учащимся нужно дать время для обдумывания их роли в игре и получения дополнительного инструктажа.

Ролевую игру можно провести несколькими способами. И.А. Неживлева выделяет из них «Аквариум», «Параллель», «Поддержка», «Ротация ролей» [7].

Завершающий этап проведения ролевой игры – этап обсуждения. Методисты дают разные названия данному этапу: рефлексия, анализ, пост-игра. Все эти термины схожи в том, что обсуждение ролевой игры – это важная часть занятия, которая должна быть хорошо организована и проконтролирована педагогом. Как показывает практика, многие педагоги после окончания ролевой игры проводят быстрое и неструктурированное обсуждение. Учащиеся согласны, что игра была интересной и они узнали много нового. Педагог не учитывает, что именно на этапе обсуждения проясняется смысл проделанной работы. Так называемая пост-игра или рефлексия может занимать гораздо больше времени, чем сама ролевая игра.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что интерактивное обучение заключается в прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом одноклассников. Интерактивные методы обучения характеризуются организационным и содержательными типами, которые в свою очередь делятся еще на несколько методов, которые и были описаны в данной работе.

Проанализировав необходимую методическую литературу, изучив более детально каждый интерактивный метод, мы приходим к заключению, что данная методика повышает качество образования, мотивирует учащихся и сохраняет их познавательный интерес. Кроме этого, в процессе обучения ученики полностью вовлекаются в процесс коммуникации на иностранном языке, осознают важность знания иностранного языка в современном социуме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева, А.Э. Использование интерактивных методов на уроках английского языка [Текст] / А.Э. Алиева // Научные исследования. – 2017. – 80 № 2 (13). – С. 76–77.
2. Виноградова, Ю.В. Диалогическая речь на уроке английского языка как стимул для повышения интереса к предмету [Текст] / Ю.В. Виноградова// Иностранные языки в школе. – 2016. – № 5. – С. 5–11.
3. Данилович, Н.Г. Использование интерактивных методов на уроках английского языка для формирования мотивации учащихся [Текст] / Н.Г. Данилович // В сборнике: Иностранные языки в вузе и школе. – Сборник статей. – Под общей редакцией С.В. Николаенко, Л.М. Вардомацкого. – Москва, 2017. – С. 30–31.
4. Карасева, А.А. Принципы успешной организации работы учащихся средней школы разных поведенческих групп в малых группах сотрудничества на уроках английского языка [Текст] / А.А. Карасева // В сборнике: Студенческий Universum. – Сборник тезисов VI Международного «Научного диспута» магистрантов. – Коломна, 2020. – С. 42–45.
5. Култаева, Ф.Э. Применение интерактивных методов обучения на уроках английского языка [Текст] / Ф.Э. Култаева // Молодой ученый. – 2014. – № 5 (64). – С. 203–205.
6. Мясоед, Т.А. Интерактивные технологии обучения [Текст]: специальный семинар для учителей [Текст] / Т.А. Мясоед. – Москва: Высшая школа, 2004. – 82 с.
7. Неживлева, И.А. Интерактивное обучение иностранному как способ активизации познавательной деятельности [Текст] / И.А. Неживлева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – Сборник статей по материалам XXXIII Международная научно-практической конференции. – Новосибирск: СибАК, 2013. – С.11–22.

8. Алишева, А.Р. Технология «Карусель» на уроках английского языка, 2019 / А.Р. Алишева // Английский язык. – URL: https://infourok.ru/tehnologiya-karusel-na-urokah-angliyskogo-yazika-3856478.html (дата обращения: 21.04.2023).
9. Васильева, Л.И. Методическая разработка использования сюжетных картинок для формирования навыков монологической речи в средних классах, 2021 / Л.И. Васильева // Английский язык. – URL: https://infourok.ru/statya-metodicheskaya-razrabotka-ispolzovaniya-syuzhetnyh-kartinok-dlya-formirovaniya-navykov-monologicheskoj-rechi-v-srednih-kl-4935605.html (дата обращения: 22.04.2023).

О.А. Липовая. Л.В. Розина

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ АДДИКЦИИ

Аннотация. В современном обществе актуальна проблема профессиональной занятости, перерастающей в патологическую увлеченность. В последние годы число трудоголиков только растет. В статье рассмотрены психологические особенности профессиональных аддикций.
Ключевые слова: аддикция, трудоголизм.

O.A. Lipovaya, L.W. Rosina

PROFESSIONAL ADDICTIONS

Abstract. In modern society, the problem of professional employment is relevant, which develops into a pathological passion for work – workaholism. In recent years, the number of workaholics has only been growing. The article discusses the psychological features of workaholism.
Key words: addiction, workaholism.

Принято считать, что поведение, которое соответствует принятым в обществе правилам, является нормой, а не соответствие считается девиацией. В научной литературе выделяют следующие критерии нормы: статистический, психопатологический, количественный, социально-нормативный, индивидуально-психологический [1]. Статистический критерий определяет норму для любого явления с помощью подсчета частоты проявлений. Психопатологический критерий, как правило, используется в медицине и психиатрии. Количественный отражает степень выраженности и степень угроз. Социально-нормативный критерий описывает нормальное поведение, которое соответствует требованиям общества в данное время. Индивидуально-психологический критерий связан с индивидуальными особенностями личности человека, его внутренней позицией по отношению к окружающему миру и себе, способностью принимать решение и делать выбор, ответственностью. Каждый человек включен в самые различные социальные группы: семью, учебный или производственный коллектив, соседское сообщество, круг друзей и товарищей по совместным увлечениям. Соблюдение индивидом определенных норм культуры поведения, которые приняты этой группой и составляют своего рода правила поведения, является необходимым условием принадлежности к той или иной социальной группе [2].

Автор Н.Е. Щуркова определяет девиантное поведение как поведение дисгармоничное по отношению к различным субъектам [4].

Девиантное поведение, по определению В.Г. Афанасьева, – это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы психического здоровья, права, культуры [8].

Понятие девиация автор В.Д. Менделевич считает особым, своеобразным разделом между нормами поведения и различными патологиями, вариантом какой-то отдельной нормы [7].

Надо отметить, что понятие норма в различных науках трактуется неоднозначно. В медицине норма – это совершенно здоровый человек; а в педагогике – это обучающийся, успевающий во всем; в социальной жизни – индивид без преступлений и пороков [5].

У нормы присутствует вариативность. Под вариантами нормы рассматриваются проявления особенностей характера, личности как особенный результат взаимодействия индивидуальности и специфических особенностей в различных ситуациях. Заметим, что статистическая норма не позволяет увидеть успешное обучение, социализацию, дальнейшее психологическое развитие личности, а только предоставляет фактические цифры. Норма поведения личности определяется в соответствии с социальными нормами общества и его социальными и культурными особенностями [5].

Несомненно, этнокультурные, гендерные, а также возрастные параметры влияют на становление поведения, отклоняющегося от разнообразных норм и правил, на его клинические проявления, закономерности и особенности. Известно, что профессия для человека занимает особое место. Для достижения конкретного результата и профессионального успеха необходим в целом определенный набор индивидуальных качеств индивида [7].

Профессиональные личностные черты, отличающие одного человека одной профессии от другой, изменения психики, связанные с определенным видом деятельности, могут формироваться и развиваться в процессе долгих занятий какой-либо профессией. В начале своей трудовой карьеры нужно обладать такими психологическими качествами, чтобы человеку не оказаться профессионально непригодной личностью впоследстии. Профессии влияют на отклоняющееся поведение индивида определенными способами.

Выделяют несколько способов влияния профессии на отклоняющееся поведение. Первый способ выявляет индивидуальные и психологические особенности человека. Второй – влияние на формирование отклонений поведения в силу специфики, темпа. Третий способ выявляет особенности психологического портрета [7].

Как правило, профессиональная поведенческая норма – это такая модель поведения, система предписаний, которые должен усвоить каждый индивид, чтобы его признали именно таким представителем какой-то профессии. Каждая профессиональная группа предлагает свою норму и правила, выражающиеся в норме поведения, может быть признана гармоничной с точки зрения общепринятых норм права, нравственных и эстетических чувств [3].

Как справедливо отмечают исследователи, стиль профессиональной деятельности отражает занятия и профессиональную значимость индивидуальных качеств. Формирование стилей поведения, принятых для представителей различных профессий, связано с особенностями профессиональной деятельности отдельных профессий.

По мнению С. Осипова, можно выделить шесть родов деятельности, предъявляющих отличные друг от друга требования к стилям поведения и индивидуально-психологическим характеристикам работника [7].

Например, для профессии водителя практический род деятельности подразумевает наличие таких качеств, как зрелость и настойчивость. Профессиональной девиацией является чрезмерная настойчивость, переходящая в агрессивность [7].

Представители художественного рода деятельности (музыканты, актеры) характеризуется наличием таких качеств как незрелость, утонченность, интровертированность [7]. У творческих профессий часто встречается алкоголизм.

Учителям, социальным работникам свойственна предприимчивость, консервативность, ответственность, социализированность. Это является основой для такой девиации как самопожертвование, также профессиональной девиацией у педагогов является агрессивность [7].

Для профессии психолога характерны такие качества, как внимательность, доброжелательность, тактичность в общении. Чаще всего для психологов характерны такие девиации как трудоголизм и повышенный уровень тревожности. К профессионально значимым качествам, которые приводят к формированию отклоняющегося поведения, может относиться активность, самоотдача. Традиционный род деятельности включает в себя качества комфортности, консервативности, нескромности, ответственности [7].

Обычно в процессы деятельности включают образ, который формировался через применяемый стиль взаимоотношений. Профессионал отвечает за результативность деятельности, и стиль способствует возникновению качеств, которые характеризуют отклоняющее поведение, например, заносчивость, жестокость. Как известно, авторитарный стиль взаимоотношений выбирают врачи, педагоги различных образовательных организаций или руководящие работники [7].

Когда человек не может уйти от профессиональных знаний и образцов поведения, то начинает их использовать в повседневной жизни всегда. Стиль поведения индивида и осмысления им действительности сквозь собственную профессию позволяет выявить предрасположенность к девиации за пределами профессиональной среды.

Таким образом, профессиональные аддикции является достаточно серьезной проблемой современного общества. Это вызвано тем, что последствия зачастую могут быть необратимыми. А вследствие этого возникает вопрос о своевременной саморегуляции своих поведенческих реакций. На наш взгляд, это возможно благодаря развитию критического мышления. Исследователь О.А. Липовая считает, что развитие критического мышления у человека еще в период его обучения поможет в дальнейшем снизить риск попадания под влияние негативных убеждений и установок, позволит правильно рассчитать временной баланс и гармонично распределить оптимальный профессиональный потенциал [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азарова, Л.А. Психология девиантного поведения. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2013. – 164 с.
2. Амманскин, М.А. Воспитательная работа с подростками. – М.: Наука, 2015. – 85 с.
3. Гилинский, Я.И. Социология девиантного поведения как социологическая теория. – М.: Социс, 2014.
4. Ковалева А.И. Социология личности: норма и отклонение. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. – 120 с.
5. Кудрявцев, В.Н. Девиантное поведение: принципы и масштабы. // Социально-политический журнал. 2015. № 2.
6. Липовая, О.А. Педагогическая психология: способы и средства оценивания в учебном процессе. – Ростов-на-Дону, 2019. – 153 с.
7. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения. – Санкт-Петербург: Речь, 2015. – 445 с.
8. Нефедова, А. В. Психология девиантного поведения. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 76 с.

Н.В.Макарова, Е.С. Куценко

ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЫКА ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РАЗНЫХ ТИПОВ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлено описание и результаты экспериментального исследования, посвященного изучению сформированности навыка построения предложений разных типов у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, дети дошкольного возраста, связная речь, распространенные предложения, синтаксический строй речи.

N.V. Makarova, E.S. Kutsenko

CHARACTERISTICS OF THE SKILL OF BUILDING SENTENCES OF DIFFERENT TYPES IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. The article presents the description and results of an experimental study devoted to the study of the formation of the skill of constructing sentences of different types in older preschool children with severe speech disorders.

***Key words*:** severe speech disorders, preschool children, coherent speech, common sentences, syntactic structure of speech.

Известно, что одним из основных условий успешного обучения ребенка в школе является хорошо развитая связная речь, которая формируется в период дошкольного детства и позволяет свободно высказывать собственные мысли и употреблять грамотные, развернутые ответы на сложные вопросы.

Исследования О.С. Ушаковой показывают, что связность речевого высказывания зависит от уровня владения умением строить отдельные предложения, связывать их в единое целое и программировать высказывание в самых различных ситуациях. Таким образом, слова и словосочетания, соединяясь между собой с помощью грамматических средств, образуют предложение, а связная речь, в свою очередь, состоит из группы связанных между собой предложений. В потоке монологической речи предложения тесно объединены между собой по смыслу и, обычно, предыдущее предложение обуславливают структуру последующего [7, 80].

Изучением связного высказывания детей с тяжелыми нарушениями речи занимались ученые в области логопедии, лингвистики, психолингвистики и коррекционной педагогики – Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, Т.А. Фотекова, Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова и др.

Исследования ученых показали, что дети с тяжелыми нарушениями речи представляют собой особую группу детей, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но имеются значительные нарушения речи, влияющие на развитие психики, а именно, проявляется речевая несостоятельность как в невозможности оперирования языковыми средствами общения (фонетическими, лексическими и грамматическими), так и в явно выраженных недостатках восприятия речи.

Понятие «тяжелые нарушения речи» является собирательным и включает разнообразные речевые нарушения: алалию, дизартрию, ринолалию, логоневроз, заикание, афазию, общее и фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

В связи с тем, что число детей с отклонениями в развитии, в том числе и с тяжелыми нарушениями речи, растет с каждым годом, проблема формирования навыка самостоятельно строить и употреблять предложения разных типов является одной из актуальных педагогических проблем.

Р.Е. Левина описала различные трудности в построении предложений у детей с тяжелыми нарушениями речи, которые выражаются в нарушениях структуры предложения и порядка слов, незаконченности высказывания, а также в недостатках их грамматического оформления. По мнению ученого, предложения детей-логопатов характеризуются бедностью и однообразием языковых средств, лексическими затруднениями, смешением значений слов. В спонтанной речи дети преимущественно используют простые, малоинформативные предложения, то есть у них не развит навык их конструирования и распространения [5, 326].

По мнению О.Ю. Дорошенко, в работе над развитием синтаксической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста основным направлением становится формирование навыков грамотного составления разного вида предложений, а также объединения их в связный текст. Ребенок начинает употреблять в речи более сложные по составу и объему синтаксические конструкции, однако при этом часто допускает ошибки в процессе построения предложений, связанные с порядком слов и употреблением некоторых членов предложения. Поэтому в содержание обучения детей 5-6 лет должна входить работа по обучению навыкам построения предложений различного типа, их активного употребления в разговорной речи, а также по формированию элементарных представлений о структуре предложения и семантико-грамматических связях между словами [3, 4].

Все перечисленное определило цель нашей научной работы: изучение сформированности навыка построения предложений разных типов у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Цель определила следующие задачи исследования:

– изучить, осмыслить и критически проанализировать специальную научно-теоретическую литературу и опыт педагогов-практиков по проблеме формирования связного высказывания у детей дошкольного возраста;

– разработать и апробировать программу логопедического обследования, направленную на выявление способности построения предложений разных типов у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи;

– осуществить количественно-качественный анализ результатов логопедического обследования и сформулировать выводы об особенностях речи детей экспериментальной группы;

– разработать программу логопедической работы, направленную на формирование умения строить предложения разных типов в речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования:

– теоретический анализ логопедической и психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы;

– наблюдение;

– беседа с детьми, педагогами;

– диагностические методы исследования уровня сформированности навыка образования предложений разных типов;

– статистические методы обработки данных.

Экспериментальная работа включает следующие этапы.

Первый этап (сентябрь – ноябрь 2022 г.) – констатирующий эксперимент: изучение научно-методической литературы; разработка и проведение программы логопедического обследования; констатация, обработка и анализ результатов эмпирического исследования.

Второй этап (ноябрь 2022 г. – март 2023 г.) – формирующий эксперимент: разработка и апробация методов коррекционно-логопедической работы с детьми, анализ результатов опытной работы.

Третий этап (апрель 2023 г.) – контрольный эксперимент: анализ, обобщение и сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, формулировка общих выводов исследования.

Для достижения цели экспериментального исследования была проведена опытная работа на базе МБДОУ д/сада № 52 «Лукоморье» г. Таганрога Ростовской области. В экспериментальную группу вошли 10 детей старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением: «Общее недоразвитие речи II и III-го уровня».

Для реализации экспериментального исследования нами была разработана программа логопедического обследования, направленная на выявление уровня сформированности навыка построения предложений разных типов у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, в основу которой были положены методические разработки Р.И. Лалаевой, О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой [4, 2].

Разработанная нами программа логопедического обследования включает в себя 7 заданий, которые позволяют изучить навыки построения различных типов предложений в речи детей логопедической группы.

Опишем подробнее содержание программы обследования.

Задание 1. Составление предложений из ряда слов.

Задание позволяет исследовать возможности детей составлять предложения из представленного ряда слов в начальной форме, а также правильно выбирать форму этих слов.

Инструкция: «Сейчас я буду называть слова. А ты должен из этих слов составить предложение. Порядок слов можно менять. Например, я скажу слова *девочка, читает, книга.* Из них можно составить такое предложение «Девочка читает книгу».

Речевой материал:

а) порядок слов не изменен, глагол дается в правильной форме, существительное – в начальной форме: *мама, моет, посуда. Маша, идет, школа. На, Аня, синее, платье*.

б) изменен порядок слов, глагол дается в правильной форме, а существительное – в начальной форме: *ручка, пишет, Коля. Роет, собака, яма. Хлеб, мама, дочка, дает.*

в) порядок слов изменен, изменена форма глагола, существительные даны в правильной форме: *мышку, ловить, кошка. Сидеть, заяц, под, кустом. Учить, учитель, детей.*

г) порядок слов изменен, все слова даются в начальной форме:

Ехать, по, улице, машина. Писать, ручка, девочка. Петя, купить, шар, большой, мама.

Задание 2. Добавление пропущенных слов в предложение.

Задание позволяет исследовать возможности детей составлять предложения по типу пропущенных конструкций.

Инструкция: «Я буду говорить тебе предложения с пропущенным словом. А ты внимательно слушай. Подумай, какого слова не хватает. Добавь это слово про себя и потом скажи предложение полностью». Например, Мама *варит* вкусный суп.

Речевой материал:

а) с пропущенным глагольным сказуемым: *Маша … бумагу ножницами. Бабушка … вкусный пирог. Птицы … в теплые края.*

б) с пропущенным дополнением: *Еж скрутился в … . Папа строит … . Мама дает книгу…*

в) с пропущенным прилагательным: *Девочка ест … мороженое. Мальчику подарили … машинку. Бабушка вяжет … шапку.*

в) с пропущенными предлогами: *Мама переливает суп … кастрюлю. Почки распустились … деревьях. Ботинки стоят … стулом. Машина выехала … дома.*

Задание 3. Составление сложноподчиненных предложений со словом «потому что».

Задание позволяет исследовать возможности детей составлять сложноподчиненные предложения.

Инструкция: «Рассмотри две картинки и составь по ним одно предложение со словом «потому что». Например, 1-я картинка «Мальчику дарят подарок», 2-я картинка «У мальчика – день рождения». Составляем предложение: *Мальчику подарили подарок, потому что у него день рождения.*

Картинный материал**:** сюжетные картинки – Дети пошли гулять – на улице закончился дождь. Мальчик плачет – мальчик упал. Мальчик гуляет под дождем – мальчик заболел.

Задание 4. Составление сложносочиненных предложений с союзами.

Задание позволяет исследовать возможности детей составлять сложносочиненные предложения с соединительным союзом «и», противительным союзом «а».

Инструкция: «Рассмотри две картинки и составь по ним одно предложение. Например, 1-я картинка «Наступила весна», 2-я картинка «Дети пускают кораблики». Составляем предложение: «Наступила весна и дети пускают кораблики».

Картинный материал: сюжетные картинки **–** мальчики играют в машинки – девочки играют в куклы. Дети в лесу – корзина грибов. Маша играет на дудочке – Коля хлопает в ладоши.

Для данных заданий были разработаны следующие критерии оценки ответов детей:

2 балла – предложение образовано верно без помощи логопеда.

1 балл – допущены незначительные ошибки, потребовалась помощь логопеда.

0 баллов – предложение образовано неверно.

Задание 5. Составление предложений с данными словами.

Задание позволяет исследовать возможности детей составлять предложения со словами, данными в начальной форме.

Инструкция: «Послушай внимательно слова и составь с ними предложение».

Речевой материал:

А. ночь; луна

Б. девочка; пластилин

В.Апельсин; дети

Задание 6. Составление предложений по сюжетным картинкам.

Задание позволяет выявить умение построить фразу, адекватно передающую изображенное действие.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что на ней происходит? Составь предложение».

Картинный материал: сюжетные картины – Мишка ест вкусный мед. Девочка гладит вещи. Девочка убирает мусор. Мальчик промочил ноги в луже. Девочка лечит мишку.

Задание 7. Составление предложений по трем предметным картинкам.

Задание позволяет выявить способность детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы-высказываний.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Что на них изображено? Составь предложение по данным картинкам».

Картинный материал: предметные картины – девочка, корзинка, лес. Лейка, клумба, мальчик. Мама, веник, мусор. Мальчик, кружка с чаем, конфеты.

Для данных заданий были разработаны следующие критерии оценки ответов детей:

3 балла – успешное составление распространенных предложений, отражающих сюжет всех 3-х картинок/ с использованием всех групп слов;

2 балла – успешное составление распространенных предложений, отражающих сюжет 1-2 картинок / с использованием 1-2 группы слов. Потребовалась помощь логопеда;

1 балл – составление простых нераспространенных предложений. Отражающих сюжет 2-3-х картинок / с использованием 2-3 групп слов. Потребовалась помощь логопеда;

0 баллов – предложения не оставлены, либо составлены предложения, не отражающие сюжет картинки.

Анализ результатов констатирующего исследования, направленного на изучение способности составлять предложения разных типов у детей с тяжелыми нарушениями речи, позволил выявить следующие результаты.

Изучение ответов детей по заданию 1 показало, что 30% испытуемых выполнили его правильно и без затруднений. 20% испытуемых принимали и понимали инструкцию, но допускали ошибки при изменении формы слов и употреблении предлогов, а также затруднялись установить логико-смысловые отношения между словами в предложении. Например, вместо *Коля пишет ручкой* образовывали предложение *Ручку пишет Коля;* вместо предложения *Маша идет в школу* говорили: *Маша ходит школа;* вместо *Учитель учит детей* образовали *Учила детей учитель*.

Проведенное исследование позволило констатировать, что 20% испытуемых употребляли слова в уменьшительно-ласкательной форме: например, вместо *Мама моет посуду* произносили: *Мамочка моет посудку*; вместо *Маша идет в школу* говорили: *Машенька идет в школочку*.

Анализ ответов детей показал, что 30% дошкольников испытывают значительные трудности в построении предложений из слов, данных в начальной форме. Многие из них молчали или отраженно за педагогом воспроизводили услышанные слова. Например, вместо попытки образовать из слов «*мышку, ловить, кошка*» предложение, произносили *кошка*.

Исследование показало, что высокий уровень выполнения данного задания обнаружен у 30% испытуемых, которые набрали от 18 до 24 баллов; средний уровень – у 10% дошкольников (в сумме 17 баллов); низкий – у 10% детей (в сумме от 4 до 10 баллов). Остальные 50% получили от 0 до 3 баллов, что является самым низким результатом. Результаты по заданию 1 представлены втаблице1.

Таблица 1.

Результаты логопедического обследования по заданию 1

	Оценка ответов детей			
	24-18 баллов	17-11 баллов	10-4 балла	3-0 баллов
Количество детей	3 (30%)	1 (10%)	1 (10 %)	5 (50%)

Анализ ответов детей по заданию 2 позволил вывить, что ни один испытуемый не смог выполнить его без ошибок: 40% детей затруднялись определить недостающее слово в предложении или использовали неверный предлог, например, вместо *Почки распустились на деревьях* произносили: *Почки распустились в деревьях*. Другие 20% дошкольников испытывали трудности при добавлении пропущенного слова в предложение с глагольным сказуемым и нуждались в наводящих вопросах педагога.

Остальные 40% детей экспериментальной группы не справились с заданием: они часто отвлекались, молчали или же просто повторяли предложения за экспериментатором.

Таблица демонстрирует, что никто из участников экспериментальной группы не набрал максимальное количество баллов – 26. 40% детей получили от 13 до 19 баллов, что является средним показателем; 20% испытуемых набрали от 6 до 12 баллов, что говорит о низком уровне. Остальные 40% получили от 0 до 5 баллов, что является самым низким результатом. Распределение детей по уровням сформированности речи представлено в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты логопедического обследования по заданию 2

	Оценка ответов детей			
	26-20 баллов	19-13 баллов	12-6 баллов	5-0 баллов
Количество детей	0 (0%)	2 (20%)	4 (40 %)	4 (40%)

Исследование позволило констатировать, что при выполнении задания3 20% испытуемых показали средний уровень успешности. Для их речи были характерны нарушения в лексико-грамматическом оформлении высказывания – аграмматизмы, замены и пропуски слов, например: *Дети ходят, потому что нет дождя* вместо *Дети пошли гулять, потому что на улице закончился дождь*. Или: *Мальчик упал, потому что шкорки банана,* вместо *Мальчик плачет, потому что поскользнулся на шкурке от банана.*

Испытуемые с низким уровнем (40%) допустили целый ряд ошибок, связанных со смысловым и структурно-грамматическим оформлением предложений. Остальные 40% детей не справились с заданием: они часто отвлекались, молчали или же просто повторяли предложения за экспериментатором. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты логопедического обследования по заданию 3

	Оценка ответов детей			
	6 баллов	4-5 баллов	2-3 балла	1-0 баллов
Количество детей	0 (0%)	2 (20%)	4 (40 %)	4 (40%)

Изучение ответов детей по заданию 4 показало, что 10% испытуемых выполнили его правильно и без затруднений. 10% детей принимали и понимали инструкцию, но испытывали затруднения в распространении предложений второстепенными членами. Например, вместо: *Мальчики играют в машинки, а девочки в куклы* образовали предложение: *Мальчики играют, а девочки тоже играют.*

Большая часть дошкольников показали низкие и очень низкие результаты (80%), обусловленные бедностью и однообразием языковых средств, из-за чего искажался смысл предложения. Например: вместо *Девочка играет на дудочке, а мальчик ей хлопает* говорили: *Девочка играет на дудочке, а мальчик – ладушки.* Некоторые дети не смогли образовать связных высказываний, а просто перечисляли действия на картинках, не связывая их между собой, а стимулирующая помощь педагога не дала результатов. Результаты исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Результаты логопедического обследования по заданию 4

	Оценка ответов детей			
	6 баллов	4-5 баллов	2-3 балла	1-0 баллов
Количество детей	1 (10%)	1 (10%)	4 (40 %)	4 (40%)

В ходе проведения задания 5 было выявлено, что 20% опрошенных справились с ним успешно и смогли составить распространенные предложения со всеми группами слов (по типу *Девочка лепит из пластилина большого снеговика*). 40% детей экспериментальной группы составили простые, нераспространенные предложения, используя неверные падежные формы. Например, *Девочка лепит пластилин.*

20% испытуемых не смогли справиться с заданием, долго молчали, а затем отказались от его выполнения. Исследование показало, что стимулирующая помощь взрослого не принесла положительных результатов. Для остальных 20% детей инструкция данного раздела оказалась недоступной. На вопрос: «Какое предложение получится из этих слов?», испытуемые просто повторяли услышанные слова.

Такие результаты, по нашему мнению, могут свидетельствовать как о недоразвитии словесно-логического мышления, так и о трудностях понимания речевых инструкций. Результаты исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Результаты логопедического обследования по заданию 5

	Оценка ответов детей			
	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Количество детей	2 (20%)	0 (0%)	4 (40 %)	4 (40%)

Анализ ответов детей по заданию 6 позволил обнаружить, что половина экспериментальной группы успешно справились с выполнением задания;40% испытуемых составили простые, малоинформативные предложения, в которых присутствовали как смысловые, так и структурно-грамматические ошибки. Например, по картинке, где медведь ест мед из бочки, дети составляли предложение: *Медведь ест.* После наводящих вопросов педагога: *«А что он ест? А какой мед на вкус?»* – дети распространяли предложения определением *вкусный*. По картинке, где девочка гладит одежду, дети составляли предложение: *Девочка сама с утюгом стоит.* После наводящих вопросов: *«А что девочка делает утюгом? А что она гладит утюгом?»* дети давали свой ответ: *«Девочка сама гладит утюгом вещи».*

10% детей не смогли справиться с данным заданием. Результаты исследования представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Результаты логопедического обследования по заданию 6

	Оценка ответов детей			
	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Количество детей	2 (20%)	3 (30%)	4 (40 %)	1 (10%)

Изучение материалов исследования по заданию 7 показало, что 30% дошкольников успешно справились с заданием, составили распространенные предложения по всем представленным картинкам. 40% испытуемых составили предложения на низком уровне, поскольку испытывали трудности и нуждались в стимулирующей помощи со стороны педагога.

20% детей не смогли составить предложения по предметным картинкам, затруднялись их связать между собой, а затем отказались от выполнения задания. Результаты исследования представлены в таблице 7.

Таблица 7.

Результаты логопедического обследования по заданию 7

	Оценка ответов детей			
	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Количество детей	3 (30%)	1 (10%)	4 (40 %)	2 (20%)

Общий анализ материалов констатирующего исследования по диагностической методике в целом показал, что 40% испытуемых продемонстрировали средний уровень владения навыком составления предложений, 20% детей показали низкий уровень, а 40% – очень низкий уровень. Детей с высоким уровнем не выявлено.

Исследование выявило, что наибольшие трудности у дошкольников вызвали задания на составление сложноподчиненных и сложносочиненных предложений, а также задания на составление предложений из слов, данных в начальной форме. Результаты исследования, направленного на изучение возможности построения предложений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 1.

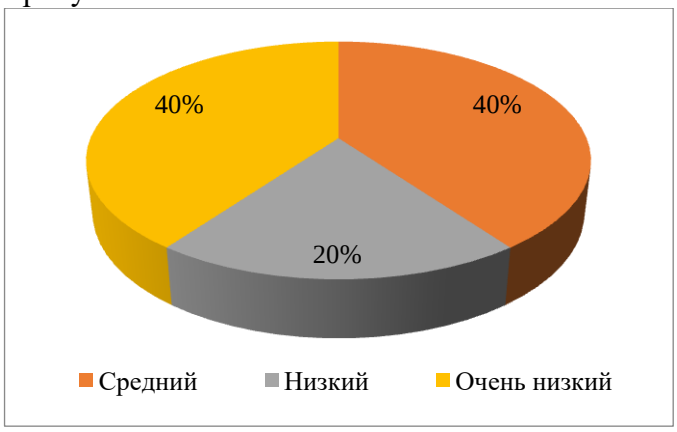


Рис.1. Распределение детей экспериментальной группы по уровням сформированности умения строить предложения, %.

Проведенное исследование выявило следующие недостатки в речи детей:

–бедность и однообразие лексических средств (*Девочка играет на дудочке, а мальчик ладушки*);

–аграмматизмы в падежных окончаниях существительных (*Ручку пишет Коля; Сидит заяц под кустком*);

–ошибки в использовании простых предлогов: *за, в, на (Маша ходит школа; Почки распустились в деревьях; Мама переливает суп кастрюлю);*

–неверная структура и последовательность слов в предложении (*Лепит пластилин девочка)*;

–трудности в построении распространенных предложений с данными словами (*Девочка лепит пластилин, Апельсин едят дети; Луна светит*);

–трудности конструирования сложносочиненных и сложноподчиненных предложений (*Мальчик упал, потому что шкорки банан; Дети ходят, потому что нет дождя.*).

Таким образом, цель исследования достигнута.

Для преодоления выявленных нарушений в построении связного высказывания детей с тяжелыми нарушениями речи в период с ноября по март нами был проведен формирующий эксперимент, в процессе которого мы апробировали систему логопедических заданий и дидактических

игр. Для их разработки мы использовали рекомендации М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, а также материалы мероприятий творческого проекта «Детская художественная литература как средство развития всех компонентов речевой системы у детей 5-7 лет с ОВЗ в условиях ДОУ (на примере произведений различных жанров)» в рамках проектно-образовательной площадки «Logo-connect» на базе МБДОУ детского сада № 52 г. Таганрога [0, 6].

Система логопедической работы с детьми включает в себя 5 блоков.

1. «Распространение предложения второстепенными членами».
2. «Составление предложений по графической схеме».
3. «Построение предложений с использованием предлогов».
4. «Построение сложносочиненных предложений».
5. «Построение сложноподчиненных предложений».

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная нами диагностическая программа, а также методы и приемы логопедической работы могут применяться на практике педагогами и специалистами, интересующимися данной проблемой, для преодоления трудностей в построении предложений у детей с тяжелыми нарушениями речи, а также студентами педагогических вузов по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Грибова, О.Е., Бессонова, Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей. Словарный запас и грамматический строй: метод. пособие / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 1997. – 64 с.
3. Дорошенко, О.Ю. Развитие связной речи дошкольников на материале текстов цепной структуры / О.Ю. Дорошенко. – М.: Детство-Пресс, 2016. – 24 с.
4. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: учеб пособие / Р.И. Лалаева. – М.: Наука-Питер, 2006. –102 с.
5. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / учеб. пособие для студ. высших учеб заведений / Р.Е. Лалаева. Главы I, II, III, VIII. –М.: Просвещение, 1967. –117 с.
6. Профессиональная деятельность студентов профиля «Логопедия» на базе проектно-образовательной площадки «Logo-connect» в МБДОУ д/с № 52 г. Таганрога [Электронный ресурс]– URL: https://tgpi.ru/news/28-12-2022/1 (дата обращения: 10.03.2023).
7. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников: метод. пособие для педагогов / О.С Ушакова. – М.: Институт Психотерапии, 2001. – 256 с.

Н.В. Макарова, А.О. Кропотова

ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье описано экспериментальное исследование навыка пересказа у детей с речевыми нарушениями; представлен анализ полученных результатов на основании первичной диагностики.

Ключевые слова: дошкольный возраст, связная речь, нарушения речи, пересказ.

N.V. Makarova, A.O. Kropotova

CHARACTERISTICS OF THE RETELLING SKILL IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. This article describes an experimental study of the retelling skill in children with speech disorders; an analysis of the results obtained based on the primary diagnosis is presented.

Key words: coherent speech, speech disorders, retelling.

По определению А.А. Алексеевой, связная речь – «это высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет степень речевого и психического развития ребёнка» [1, 256]. Формирование монологической речи является ведущим направлением в речевом воспитании детей, поскольку именно в связном высказывании реализуется основная, коммуникативная функция языка и речевых оборотов. Грамотная и полноценная связная речь играет важную роль при поступлении ребёнка в школу, поскольку является наиболее значимым условием для полноценного усвоения знаний, развития логического мышления, творческих способностей и других аспектов умственной деятельности.

Вопросы изучения связной монологической речи раскрыты в трудах выдающихся отечественных психологов, педагогов, лингвистов и психолингвистов прошлого и современности. Среди них можно выделить Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.М. Леушину, Ф.А. Сохина, А.А. Леонтьева, И.А. Зимнюю и многих других

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая будет понятна для всех окружающих. Советский психолог пишет: «Связность означает адекватность речевого оформления мысли, говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя… Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания» [6, 438].

Известно, что связное высказывание ребенка развивается по определенным закономерностям. Анализируя эту последовательность, С.Я. Рубинштейн выделил два вида связной речи у детей дошкольного возраста: ситуативную и контекстную [6]. Рассмотрим их подробнее.

Ситуативная речь характерна для детей раннего возраста и её нельзя считать полноценным связным высказыванием, поскольку она лишена смысловой целостности. По мере того, как в ходе развития изменяются и содержание, и функции речи, ребенок, обучаясь, овладевает формой связной контекстной речи.

К контекстной речи, понятной независимо от ситуации, переходят тогда, когда требуется связное изложение предмета, выходящего за пределы наличной ситуации, притом изложение, предназначенное для широкого круга слушателей. С ростом познавательных интересов и одновременно с расширением круга общения дети овладевают контекстной речью. При развитии этого типа речи она не вытесняет ситуативную. Дети пользуются то одной, то другой, в зависимости от содержания и характера общения. К контекстной речи переходят тогда, когда требуется связное изложение темы, выходящей за пределы ситуации.

Овладение связной речью является неотъемлемой частью в процессе обучения ребёнка в школе: она составляет базу для развития социальной и интеллектуальной жизни ребёнка, а также в освоении детских видов деятельности и творчества.

С раннего детства программой дошкольного образования предусмотрен пересказ художественных произведений. В связи с этим Ф.А Сохин писал: «Умение связно говорить развивается при целенаправленном руководстве педагога и путём систематического обучения на занятиях» [7, 115]. Пересказ является неотъемлемой частью в процессе развития ребеёка и часто используется в дошкольных учреждениях, представляя собой один из основных видов монологической речи, которой обучают детей с целью подготовки к школе.

Пересказ – осмысленное воспроизведение литературного текста в устной речи, это сложная деятельность, в которой активно участвуют мышление ребёнка, его память и воображение.

В работе с детьми дошкольного возраста используются самые разные виды пересказа: подробный пересказ; пересказ-инсценирование; пересказ фрагмента произведения и многие другие. Для овладения навыком пересказа необходим ряд умений, которым детей обучают специально: слушание произведения, понимание его основного содержания, запоминание последовательности

изложения, усвоение и воспроизведение речевых оборотов авторского текста, а также осмысленная и связная передача текста своими словами [1; 5].

Трудности овладения навыком связной речи и, в частности, навыком пересказа, у детей с различными нарушениями речи (общим недоразвитием речи, дизартрией, алалией, заиканием и другими) описаны в работах В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой и др. Исследования ученых показали, что нарушения в развитии связного высказывания затрудняют общение ребёнка с окружающими, создают преграду для правильного формирования познавательных процессов и оказывают влияние на всю психическую деятельность и эмоционально-волевую сферу, что впоследствии приводит к нарушениям в формировании гармоничной личности и отражается на школьном обучении.

Несмотря на достаточное количество исследований по данной проблеме, вопросы развития навыка пересказа у детей логопедической группы раскрыты в специальной литературе недостаточно. Этими факторами обусловлена актуальность и востребованность темы нашего исследования.

Целью нашего исследования является изучение навыка пересказа у детей, имеющих речевые нарушения.

Для эффективной реализации поставленной цели нами были обозначены следующие задачи:

1. Провести экспериментальное исследование по изучению навыка пересказа текста у детей с речевыми нарушениями.
2. Изучить методики логопедического исследования и разработать собственную программу экспериментального исследования.
3. Подобрать речевой и наглядный материал для экспериментального исследования.
4. Осуществить количественно-качественный анализ полученных данных и сформулировать выводы исследования.
5. Разработать методические рекомендации для родителей и воспитателей по развитию навыка пересказа у детей.

Экспериментальное исследование включало в себя два этапа и проводилось на базе МБДОУ д/сада № 101 г. Таганрога.

В экспериментальную группу вошли 10 дошкольников в возрасте 6-7 лет с различными речевыми нарушениями (общим недоразвитием речи, дизартрией, алалией).

Для проведения эксперимента нами была разработана методика логопедического обследования, в основу которой были положены методические разработки В.П. Глухова «Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР» и О.Б. Иншаковой [3; 4].

Программа экспериментального обследования была реализована в период с февраля по май 2023 г., включала два этапа и позволяла изучить уровень развития навыка пересказа на основе знакомого и ранее неизвестного текста. Дошкольникам предлагались два задания:

1. Пересказ знакомого текста русской народной сказки (на выбор).
2. Пересказ незнакомого текста «Белочка и зайчик».

Опишем подробнее диагностические задания:

Задание 1. Пересказ русской народной сказки на выбор: «Репка», «Теремок», «Колобок».

Цель: выявить умение правильно и логически излагать текст знакомой сказки.

Описание: ребёнку предлагается пересказать текст знакомой сказки на выбор с использованием серии картин.

Инструкция: «Скажи, ты любишь сказки? А какая твоя любимая сказка? Давай сейчас мы с тобой её вспомним. Посмотри на картинки. Ты будешь рассказывать, а я тебя внимательно слушать».

Картинный материал: серии картин к сказкам «Репка», «Теремок», «Колобок».

Задание 2. Пересказ незнакомого текста «Белочка и зайчик».

Цель: изучить навык пересказа незнакомого текста.

Описание: каждому ребёнку зачитывается текст, далее проводится беседа по его содержанию, потом предлагается повторное чтение и самостоятельный пересказ.

Примечание: текст прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа.

Инструкция: «Послушай внимательно рассказ, а потом расскажи его своими словами».

Вопросы для беседы:

– Кто главные герои рассказа?
– Какая была Белочка, расскажи?
– Каким был Зайчик?
– Какие угощения приносила Белочка?
– Какие угощения приносил Зайчик?
– Куда спрятались звери, когда наступила зима?
– Почему Белочка и Зайчик не узнали друг друга?

Речевой материал: текст «Белочка и зайчик» из альбома О.Б. Иншаковой [4, 278].

Для успешной апробации результатов нами были разработаны специальные критерии оценивания:

3 балла – пересказ выполнен ребёнком самостоятельно. Полностью передаётся содержание данного текста, смысловая цепочка не нарушается. Пересказ был составлен без лексических и грамматических ошибок. Ребенок использует простые распространенные и сложноподчинённые предложения из 5-ти и более слов.

2 балла – пересказ составлен с некоторой помощью педагога (поощрение, побуждение или стимулирующие вопросы 1-2). Можно отметить некоторые нарушения связности повествования. Отмечаются аграмматизмы (неправильное употребление предложно-падежных форм, ошибки в употреблении существительных мужского и женского рода, отсутствие согласования прилагательных и числительных с существительными). Отмечается бедность лексического запаса (замены слов, повторы и др.). Рассказ строиться из простых распространённых предложений, состоящих из 3-5 слов.

1 балл – ребёнок пересказал текст с активной помощью педагога: использовались многократные повторения наводящих вопросов (3-4), побудительная стимуляция, поощрение и корректировка взрослого. Целостность текста нарушена (пропускал важные по смыслу части исходного текста, смысловая последовательность нарушена). При составлении текста отмечаются ограниченность, бедность словаря и часто повторяющиеся лексико-грамматические ошибки (замены и неточное употребление слов, неправильное употребление слов и окончаний, неверное словообразование и др.). Используются простые нераспространенные и распространённые предложения из 2-3 слов.

0 баллов – ребёнок не смог составить пересказ, несмотря на помощь педагога. Затруднялся в повествовании. Значительные пропуски частей текста. Смысловая взаимосвязь полностью нарушена. Текст сформирован на основе простых нераспространённых предложений из 2-3 слов. Ребёнок не смог грамматически правильно составить текст. Допускал много лексических ошибок (неправильно употребление предлогов, не подходящие по смыслу слова, и т.д.).

После подсчёта общей суммы баллов за выполнение всех заданий методики, можно выделить три уровня навыка пересказа у детей: высокий, средний и низкий.

Рассмотрим подробнее материалы логопедического обследования.

Общий анализ результатов по заданию 1 показал, что большая часть детей экспериментальной группы испытывали трудности при составлении пересказа знакомого текста сказки, несмотря на использование картинного материала, и стимулирующей помощи педагога. Результаты логопедического обследования по заданию 1 представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты логопедического обследования по заданию 1

	Оценка ответов детей			
	3 баллов	2 балла	1 балла	0 балла
Количество детей	2 (20%)	2 (20%)	5 (50%)	1 (10%)

Исследование констатировало, что половина испытуемых (50%) не смогли самостоятельно выполнить задание и нуждались в постоянной стимуляции и наводящих вопросах педагога. У этих дошкольников отмечалась бедность и однообразие употребляемых слов, трудности в построении простых предложений, а также нарушения последовательности изложения и смысловая связь между частями текста. 10% дошкольников не справились с заданием, несмотря на активную стимулирующую помощь педагога и привлечение опорного картинного материала. Исследование показало, что испытуемый путался в названиях главных героев, допускал большое количество лексико-грамматических ошибок (*сел на морде, ускакал* вместо *укатился,* вместо *репка – морковка*), а также полностью нарушил смысловую последовательность событий.

Анализ результатов показал, что 20% детей испытывали трудности в самостоятельном составлении пересказа при построении развёрнутых синтаксических конструкций. Поэтому процедура обследования потребовала от педагога использования 1-2-х наводящих вопросов, таких как: «Кто это?», «Что делают?» и др. Для связных высказываний детей было характерно употребление коротких фраз, а также отдельные лексико-грамматические ошибки (*бежал* вместо *укатился, репку достали* вместо *вытянули; собака позвал* вместо *позвали собаку*).

Столько же детей (20%) получили за выполнения задания максимальный балл: они правильно поняли условия задания и смогли составить пересказ знакомого текста. Исследование выявило, что дети употребляли разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения и соблюдали лексико-грамматические нормы. Взаимосвязь между предложениями в их высказываниях не была нарушена. Использование стимулирующих вопросов и картинного материала не вызвало необходимости.

Приведем примеры пересказов дошкольников.

Пересказ испытуемого, получившего за данное задание 0 баллов: «*Дед посадил репку. Позвал, она выросла. Позвала бабушку помогать. Тянут морковку, похоже. Они да позвали доску. Хотели достать, и позвала доску, мыску. Да он репку достали».*

Пересказ испытуемого, получившего за данное задание 2 балла: *«Бабушка испекла колобок, положила его на окно. Ускакал он, а навстречу ему заяц: «Колобок-колобок, а я тебя съем». Не ешь меня, я тебе песенку спою. Спел песенку. Покатился дальше, а навстречу ему волк. Волк сказал: «Я тебя съем». Не ешь меня, я тебе песенку спою. Спел песенку, а потом покатился дальше. Навстречу ему медведь: «Колобок-колобок, а я тебя съем». Не ешь меня, я тебе песенку спою. Покатился дальше, а навстречу ему лисица: «Колобок, а я тебя съем». Не ешь меня я тебе песенку спою. Попросила она его сесть на мордочку и съела его».*

Общий анализ материалов исследования по заданию 2 показал похожие результаты: большая часть детей, входящих в экспериментальную группу, испытывают трудности при составлении пересказа. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты логопедического обследования по заданию 2

	Оценка ответов детей			
	3 баллов	2 балла	1 балла	0 балла
Количество детей	1 (10%)	2 (20%)	5 (50%)	2 (20%)

Исследование показало, что больше половины детей (70%) не смогли самостоятельно выполнить задание. Они нуждались в постоянной стимуляции и наводящих вопросах педагога. Ключевой характеристикой высказываний дошкольников являлось бедность и однообразие употребляемых средств; нарушалась последовательность изложениями и смысловая связь между частями предложенного текста. Испытуемые не смогли правильно составить пересказ незнакомого текста, несмотря на активную стимулирующую помощь педагога и привлечение опорного картинного материала. Дети путались в названиях главных героев, допускали большое количество лексико-грамматических ошибок (вместо *серая белка – белка серым,* вместо *белка прыгала – белка гулял*).

Исследование показало, что 20% детей испытывали трудности при самостоятельном составлении пересказа и построении развёрнутых синтаксических конструкций. Процедура обследования дошкольника потребовала от педагога использования 1-2-х наводящих вопросов. Для связных высказываний испытуемых было характерно употребление коротких фраз, а также отдельных лексико-грамматических ошибок при построении развёрнутых предложений.

Анализ ответов показал, что 1 ребёнок (10%) справился с поставленным заданием. Дошкольник правильно понял задачу и смог составить пересказ без лексических и грамматических ошибок. В своей речи испытуемый употреблял разнообразные языковые средства в соответствии с текстом.

Приведем примеры пересказов дошкольников.

Пересказ дошкольника, получившего за данное задание 0 баллов: «*Зайка был серый, белка рыжая. Белка всегда на поляну идёт. Зайка и белка гулял. Белка и зайка гуляют. Белка ест шишки, зайка морковку. И была зима. Зайка был белым, белка серым. Зайка не знает. Белка видит, зайку не знает. А как было лето– знает»*.

Пересказ испытуемого, получившего за данное задание 3 балла: *«Подружились летом белочка и зайчик. Они приходили на полянку, угощали друг друга. Белочка приносила орешки, шишки, а зайчик капусту, морковку. Потом наступила зима. Выпал белый снег. Белочка спряталась в дупло, а зайчик под ёлочку. Белочка раз выглянула из дупла и увидела зайчика. Он был белый и она его не узнала. Когда зайчик высунулся из-под ёлочки, то белочка была серая, а не рыжая. А он знал рыженькую белочку. Когда наступило лето, то они сразу узнали друг друга».*

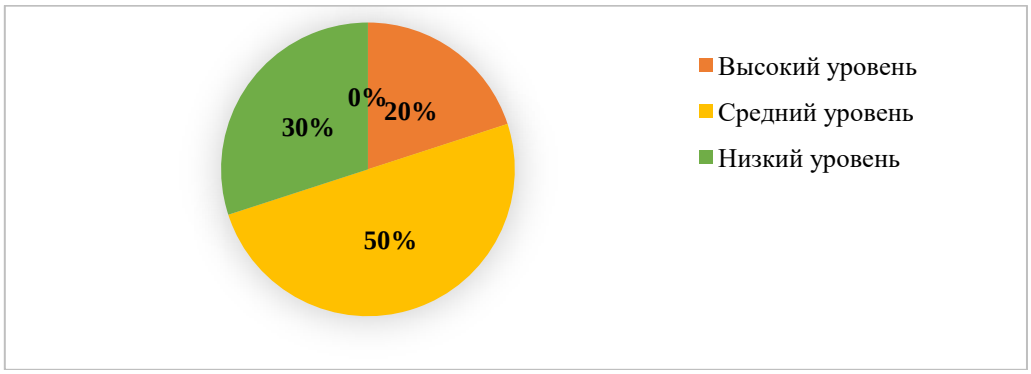


Рис. 1. Распределение детей экспериментальной группы по уровням сформированности навыка пересказа в %

Общий анализ материалов экспериментального исследования выявил достаточно низкие результаты логопедического обследования детей: половина дошкольников (50%) имеют низкий уровень сформированности навыка пересказа, 30% детей – средний уровень и остальные 20% – высокий уровень.

Перечислим наиболее характерные ошибки и нарушения связной речи детей экспериментальной группы при составлении пересказа:

– бедность и ограниченность лексических средств речи (*ставит колобка* вместо *положила, морковка* вместо *репка, ускакал* вместо *укатился*);

– аграмматизмы (*собака позвал, сел на морде, белка гулял*);

– преимущественное использование простых нераспространённых конструкций;
– несоблюдение связности и очередности изложения, пропуски частей текста.

Описанные трудности связного монологического высказывания обусловлены, по нашему мнению, бедностью и скудностью словарного запаса, ограниченным объемом представлений об окружающем мире, недоразвитием грамматического строя речи.

По мнению В.К. Воробьёвой, М.М. Алексеевой, Б.И. Яшиной, В.П. Глухова и других учёных, логопедическая работа с дошкольниками должна осуществляется в соответствии с общепедагогическими и специальными принципами обучения по следующим направлениям:

1. Развитие, обогащение и актуализация словарного запаса лексическим темам «Овощи – фрукты», «Дикие и домашние животные», «Мебель», «Семья», «Профессии» и др.
2. Формирование грамматических средств языка, к которым относятся навыки словообразования, словоизменения и умение построения предложений разных типов.
3. Развитие навыка связного монологического высказывания, и, в частности, составления пересказа знакомого и ранее неизвестного текста.
4. Формирования правильного произношения звуковой стороны речи.
5. Развитие высших психических функций: внимания, памяти, словесно-логического мышления и пространственных представлений [1; 2; 3; 5].

Таким образом, проведенное исследование показало, что все дети нуждаются в логопедической работе по коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи и развитию навыков связного монологического высказывания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высшей и сред, пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи /В.К. Воробьева. – URL: https://nsportal.ru/lpp/2016/11/vorobeva-v-k-metodika-razvitiya-svyaznoy-rechi (дата обращения: 24.04.2023 г).
3. Глухов, В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. – М.: АРКТИ, 2004. – 148 с.
4. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 278 с.
5. Лебедева, Л.В., Козина, И.В., Кулакова, Т.В., Антохина, Н.В., Павлова Т.С., Львова Т.В., Прокопова, СП., Журавлева, Н.Н., Чернышева, И.Н. Конспекты занятий по обучению детей пересказу с использованием опорных схем. Старшая группа. Учебно-методическое пособие. – Режим доступа – URL: https://pedlib.ru/Books/6/0491/index.shtml?from_page=39 (дата обращения: 09.05.2023 г).
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
7. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. / Ф.А. Сохин – М.: Просвещение, 1994. – 221 с.

Н.В. Макарова, А.А. Нигматуллина

ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье описано экспериментальное исследование грамматического строя у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи; представлены данные диагностики и их качественно-количественный анализ.

Ключевые слова: грамматический строй, дети дошкольного возраста, дети с нарушениями речи, аграмматизмы.

N.V. Makarova, A.A. Nigmatullina

DIFFICULTIES IN THE FORMATION OF GRAMMATICAL STRUCTURE IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. The article describes an experimental study of the grammatical structure in older preschool children with speech disorders; presents diagnostic data and their qualitative and quantitative analysis.

Key words: grammatical structure, preschool children, children with speech disorders, agrammatism.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, на этапе завершения дошкольного обучения ребенок должен достаточно хорошо владеть устной речью и использовать её для выражения своих мыслей, чувств и желаний, а также для построения речевого высказывания в ситуации общения. В документе подчеркивается, что по итогам обучения в дошкольном учреждении у ребенка должны быть сформированы предпосылки к грамотности [5].

Таким образом, развитие грамматического строя языка – основа нормативной и грамотной речи ребенка. Без правильно сформированного грамматического строя ребенок не сможет воспринимать речь окружающих, делиться своими мыслями, правильно общаться.

На сегодняшний день проблема формирования грамматического строя речи особенно актуальна в связи с увеличением общего числа детей с речевой патологией. Проблемы в использовании грамматических средств языка у детей с нарушениями речи приводят к возникновению ряда ошибок как при письме, так и при использовании устной речи. Нарушение грамматического строя может стать причиной возникновения трудностей при обучении в школе.

Особенности грамматических средств у детей дошкольного возраста с различными формами речевых расстройств изучали А.Н. Гвоздев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.В. Серебрякова, С.Н. Шаховская, Т.В. Туманова и др. Ученые описывали различные сложности, которые возникают в дошкольный период при овладении морфологическим и синтаксическим строем у детей данной категории, а также отмечали тяжесть овладения грамматическими средствами в целом.

Такое внимание к лексико-грамматическим компонентам речи обусловлено тем, что они играют очень важную роль в развитии коммуникации и языковых компетенций детей как с речевыми патологиями, так и с нормотипичным развитием; с их помощью формируется словарный запас, ребенок овладевает грамматической системой языка, создаются положительные условия для правильного написания слов, формирования словосочетаний и предложений, а также успешного обучения в школе.

Неумение правильно использовать грамматические компоненты языка влечет за собой ограничение словарного запаса, который является важным для овладения морфологическими и синтаксическими принципами правописания.

Таким образом, актуальность и значимость проблемы очевидна многим специалистам, посвятившим себя исследованиям в области детской лингвистики и логопедии.

В настоящее время в области детской логопедии, лингвистики и психолингвистики большой интерес для изучения представляют дети старшего дошкольного возраста. Имеющиеся у них грамматическая база, умения и навыки использовать средства языка свидетельствуют о готовности к обучению в школе; следовательно, несформированность грамматического строя не позволяет детям в необходимом объеме овладеть словарным запасом и средствами языка, что тем самым затрудняет развитие связной речи, тормозит полное усвоение грамоты и письменной речи.

Цель исследования: определить уровень сформированности грамматического строя языка у старших дошкольников с нарушениями речи.

Для эффективной реализации цели мы сформировали следующие задачи.

1. Изучить и проанализировать научно-теоретическую и методическую литературу по проблеме исследования.
2. Разработать и экспериментально апробировать диагностическую методику, позволяющую изучить сформированность компонентов речевой системы у детей с нарушениями речи.

3. Осуществить количественно-качественный анализ полученных данных и сформулировать выводы исследования.

Методы исследования:

1) теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической и специальной литературы, обобщение, систематизация собранных данных.

2) эмпирические: логопедическое обследование, количественная и качественная обработка результатов исследования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 52 «Лукоморье» г. Таганрога. В экспериментальную группу вошло 10 детей в возрасте от 5,5 до 6 лет с общим недоразвитием речи 2-го и 3-го уровней.

Для реализации цели исследования нами была разработана собственная программа логопедического обследования, в основу которой были положены методические разработки Р.И. Лалаевой [2].

В целях проведения успешной экспериментальной работы оригинальная методика Р.И. Лалаевой была адаптирована для испытуемых в соответствии с их возрастом и интересами: модифицированы отдельные задания и сокращено их количество; добавлены наглядно-дидактические материалы, понятные детям, и разработаны критерии оценивания их ответов.

Разработанная нами диагностическая программа состоит из трех блоков и позволяет исследовать сформированность морфологических и синтаксических компонентов речи.

Первый блок программы обследования посвящен изучению навыков словообразования и включает в себя 5 грамматических заданий. В этом разделе представлены пробы на выявление умения образовывать формы имен существительных, формы имен прилагательных, а также исследование навыка словообразования глаголов приставочным способом. Второй блок программы обследования посвящен изучению навыков словоизменения имен существительных и включает в себя 2 грамматических задания.Третий раздел программы обследования посвящен исследованию синтаксической структуры предложения и включает в себя 2 грамматических задания. В этом блоке исследуются умения ребёнка самостоятельно составлять предложения из слов в начальной форме и с опорой на картинный материал.

Опишем подробнее диагностические задания по каждому разделу.

Первый блок. Изучение навыков словообразования.

1. Исследование словообразования уменьшительно-ласкательной формы существительных.

Задание «Подарок мышонку».

Цель исследования: изучить навык образования имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Материал исследования – слова и предметные картинки с изображением большого и маленького предмета: стул – стульчик, кукла – куколка, замок – замочек, пуговица – пуговичка, ресница – ресничка, книга – книжечка, кольцо – колечко, одеяло – одеяльце, зеркало – зеркальце, крыло – крылышко; игрушечный мышонок.

Инструкция: «Это большая машина, она для нас, а какую машину мы подарим мышонку? Как назвать маленькую машину одним словом?».

Максимальное количество баллов – 4.

2. Исследование словообразования имен существительных, обозначающих животных и их детенышей.

Задание «Малыш».

Цель исследования: изучить навык суффиксального способа образования слов, обозначающих названия детенышей животных.

Материал исследования – слова и предметные картинки с изображением животных и их детенышей: лис – лисенок, кот– котенок, волк – волчонок, слон – слоненок, тигр – тигрёнок, утка – утенок, белка – бельчонок, лев – львенок, гусь – гусенок, заяц – зайчонок.

Инструкция: «Сейчас мы будем вспоминать названия животных и их детенышей. Кто это? Как называется его детёныш?» И т. д.

Максимальное количество баллов – 4.

3. Исследование словообразования относительной формы прилагательных.

Задание «Придумай словечко».

Цель исследования: изучить навык суффиксального способа образования относительных прилагательных.

Материал исследования – картинки с изображениями предметов, изготовленных из разных материалов: шапка из меха, шарф из шерсти, ножницы из металла, мяч из резины, салфетка из бумаги, ком из снега, сумка из кожи, коробка из картона, платок из шелка, подушка из пуха.

Инструкция: «Стол сделан из дерева, поэтому мы говорим «деревянный». Если банка сделана из стекла, то она какая?».

Максимальное количество баллов – 4.

4. Исследование словообразования притяжательной формы прилагательных.

Задание «Кто хозяин?».

Цель исследования: изучить навык суффиксального способаобразования притяжательных прилагательных.

Материал исследования – словосочетания: платье мамы, сумка бабушки, шахматы дедушки, кукла Тани, хвост лошади, нора лисы, молоко коровы, хвост собаки, ухо кошки, хвост волка.

Инструкция: «Нос лисы – это лисий нос. Скажи, а как называется нос собаки. Чей это нос?». И т. д.

Максимальное количество баллов – 4.

5. Исследование словообразования приставочных глаголов

Задание «Сделай наоборот».

Цель исследования: изучить навык префиксального способаобразования глаголов с противоположным значением.

Материал исследования: действия с предметами и слова – глаголы с приставками противоположного значения: собирать – разбирать, наливать – выливать, входить – выходить, закрывать – открывать, привезти – отвезти, застегивать – расстегивать, привязать – отвязать, придвинуть – отодвинуть, сгибать – разгибать, приклеить – отклеить.

Инструкция: «Я собираю конструктор, а ты делай наоборот, что ты делаешь? – Разбираешь. Я наливаю воду в стакан, а ты что делаешь?».

Максимальное количество баллов – 4.

Второй блок. Изучение навыков словоизменения.

1. Исследование навыка употребления имен существительных в предложно-падежных конструкциях.

Задание «Фокус».

Цель исследования: изучить навык употребления имен существительных в предложно-падежных конструкциях с простыми и сложными предлогами.

Материал исследования: игрушечный мишка и шляпа (или коробка); действия с предметами и словосочетания: мишка в шляпе, мишка на шляпе, мишка под шляпой, мишка за шляпой, мишка выглядывает из-за шляпы, мишка выглядывает из-под шляпы, мишка между мной и шляпой.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе фокус – смотри, где мишка?».

Максимальное количество баллов – 4.

2. Исследование навыка употребления имен существительных в форме именительного падежа множественного числа.

Задание «Волшебники».

Цель исследования: изучить навык образования формы множественного числа имен существительных 2, 3 склонения.

Материал исследования: картинки, изображающие один и много предметов, и слова: дом – дома, платье – платья, ухо – уши, стол – столы, мальчик – мальчики, лев – львы, дерево – деревья, лист – листья, письмо – письма, ведро – ведра.

Инструкция: «Я на самом деле – настоящая волшебница, смотри, это дом, сейчас я его заколдую. Закрывай глаза, а теперь смотри, что получилось? Был дом, а теперь? – дома!»

Максимальное количество баллов – 4.

Критерии оценки ответов детей по первому и второму блоку:

4 балла – высокий уровень: ребенок ответил на все вопросы правильно. Допускается самокоррекция.

3 балла – средний уровень: ребёнку требовалась помощь взрослого, чтобы ответить на некоторые вопросы. Допустил 1-2 ошибки.

2 балла – низкий уровень: ребенок допустил 3-4 ошибки.

1 балл – очень низкий уровень: все задания выполнялись с помощью логопеда.

Третий блок. Исследование синтаксической структуры предложения.

1. Исследование умения составлять предложения из слов в начальной форме.

Задание «Сделай правильно».

Цель исследования: изучить навык образования предложений из слов, данных в начальной форме.

Материал исследования – набор слов для составления предложения: Мальчик, гулять, на, улица. Щиплет, коза, трава. Мальчик, рубить, дрова, топор. В, сад, расти, вишня. Ехать, по, улица, машина.

Инструкция: «Сейчас я назову тебе предложения, в них допущена ошибка. Ты должен их внимательно послушать и составить правильные предложения, а слова можно менять местами».

Максимальное количество баллов – 4.

Критерии оценки ответов детей:

4 балла – высокий уровень: ребенок составил все предложения правильно. Допускается самокоррекция.

3 балла – средний уровень: ребёнку требовалась помощь взрослого, чтобы составить некоторые предложения. Допустил 1-2 ошибки.

2 балла – низкий уровень: ребенок допустил 3-4 ошибки.

1 балл – очень низкий уровень: все предложения составлялись с помощью логопеда.

2. Исследование умения составлять предложения по сюжетной картинке.

Задание «Сказочник».

Цель исследования: изучить навык составления предложений с опорой на сюжетную картинку.

Материал исследования – сюжетная картинка «Игры в детском саду».

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и скажи, кого ты тут видишь? (девочку, мальчика, собаку, тетю). Составь предложение про каждого из них».

Максимальное количество баллов – 5.

Критерии оценки ответов детей:

5 баллов – ребенок составил грамматически правильные, многословные сложные и простые распространенные предложения, которые характеризуются связностью, развернутостью.

4 балла – ребенок составил грамматически правильные простые распространенные предложения из 3-4-х и 5-6-ти слов, однако связующие звенья представлены эпизодически. Рассказ краткий.

3 балла – ребенок составил аграмматичные, короткие, простые малораспространенные предложения из 2-3-х слов, в них отсутствуют связующие звенья, они представлены эпизодически, ограниченно.

2 балл – ребенок составил аграмматичные, незаконченные, очень короткие, нераспространенные предложения из 1-2-х слов или словосочетания, в которых пропущены слова, необходимые для понимания смысла изображений на картине.

1 баллов – ребенок не составил ни одного предложения. Называл отдельные слова.

По окончании логопедического обследования был осуществлен количественно-качественный анализ ответов детей, позволяющий определить общее количество баллов для всех участников эксперимента, а также получить представление об особенностях их грамматического строя речи.

Опишем материалы исследования заданий первого блока «Изучение словообразования».

Задание 1. Изучение ответов детей показало, что полностью с ним не справился ни один испытуемый. Исследование выявило у дошкольников отсутствие регулярности в формообразовании уменьшительно-ласкательных существительных, поскольку в речи испытуемых происходила замена суффиксов: –ичк на –ечк (ресничка – *ресничечка*); наложение суффиксов (пуговичка – *пуговивиченька,* ресничка – *ресниченька,* куколка – *куклачка,* крылышко – *крылачко*); пропуски суффиксов (одеяльце – *одеялко*, крылышко – *крылко*) и т. д. Исследование констатировало, что в ответах детей имели место лексические парафазии (куколка – *пупсик, лялечка*).

Исследование выявило, что 30% испытуемых смогли выполнить задание с использованием стимулирующей помощи, которая выражалась в виде многократного повторения инструкций логопеда, например, «Скажи ласково, это для маленького мышонка».

Анализ материалов исследования выявил, что навык образования уменьшительной формы существительных у старших дошкольников сформирован недостаточно и нуждается в дополнительной логопедической коррекции. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты обследования навыка словообразования
имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами

	Оценка ответов детей			
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	0 (0%)	2 (20%)	5 (50%)	3 (30%)

Задание 2. Исследование показало, что с заданием на словообразование имен существительных, обозначающих животных и их детенышей, дети справлялись по-разному: 20% дошкольников не испытали трудности в суффиксальном образовании заданных словоформи давали верные ответы. Отдельные испытуемые (20%) вместо названий детенышей образовывали уменьшительные формы существительных: вместо *слоненок – слоник, бельчонок – белочка, зайчонок – зайчик, котенок – котик*, что свидетельствует о бедности лексического строя и недоразвитии грамматических навыков речи.

Большинство детей испытывали сложности с данной операцией и допускали многочисленные словообразовательные ошибки, обусловленные неверным использованием суффиксов. Например, вместо лисёнок – *лисочек*, *лисик*, тигренок – *тигрик*, утенок – *утик,* львёнок – *леленок, левик,* гусенок – *гусик, гусичек*. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты обследования словообразования
имен существительных, обозначающих животных и их детенышей

	Оценка ответов детей			
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	2 (20%)	2 (20%)	3 (30%)	3 (30%)

Задание 3 включало в себя исследование умения образовывать относительные прилагательные суффиксальным способом.

Изучение данных обследования показало, что только 20% детей справились с заданием с незначительными ошибками. 40% детей испытывали трудности в словообразовании заданных прилагательных. Некоторые испытуемые построили адекватный ответ только с помощью наводящих или стимулирующих вопросов логопеда: «Стол сделан из дерева, поэтому мы говорим *деревянный*. А мяч сделан из резины, тогда какой он?».

Анализируя ответы детей, мы выявили две основные группы ошибок:

1) замена притяжательного прилагательного качественным: шапка из меха – *мягкая, пушистая;* шарф из шерсти – *колючий, мягкий;* ножницы из металла – *тяжелые, твердые;* ком из снега – *холодный*, *белый*;

2) стойкие, специфические аграмматизмы, обусловленные использованием непродуктивных суффиксов и неверных словоформ: шапка из меха – *мЕхвая;* шарф из шерсти – *шерсный, шерстновый, шерстьной, шерстовы*; ножницы из металла – *метальные, железковые*; салфетка из бумаги – *бумаговая, салфеткина*; ком из снега – *снеговой, комный*; сумка из кожи – *кожавая, кожеваная*, *кожная*; коробка из картона – *картоновая*; платок из шелка – *шелкной, шелкиной*; подушка из пуха – *пухная, пУхавая, пухвая.*

Такие данные, по нашему мнению, свидетельствуют о низком уровне сформированности словообразовательных способностей детей. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты обследования умения образовывать качественные имена прилагательные

	Оценка ответов детей			
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	0 (0%)	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)

Задание 4. Изучение материалов логопедического обследования, направленного на исследование навыка суффиксального образования притяжательных прилагательных, показало, что большая часть дошкольников (80%) выполнила задание с многочисленными ошибками, которые можно классифицировать на две основные группы:

1) использование аграмматичных словоформ: платье мамы –*мамыное, маминавае, мамына, мамыно*; сумка бабушки – *бабына, бабина, бабушкавая*; шахматы дедушки – *дедыны, дедавы, дедушканые*; кукла Тани – *танинавая*; хвост лошади – *лошадин, лошадкин, лошадковый*; нора лисы – *лисина, лисиная*; молоко коровы – *коровыно, коровкино*; хвост собаки – *собакин, собачиный*; ухо кошки – *кошкино*; хвост волка – *волчин, волкин, волковый*;

2) замены притяжательных прилагательных на существительные в родительном падеже: платье мамы – *мамы;* сумка бабушки – *бабы;* шахматы дедушки – *деды, дедушки;* кукла Тани – *Тани;* нора лисы – *лисы, лисички;* молоко коровы – *коровы, коровки* и др.

По нашему мнению, перечисленные аграмматизмы обусловлены недоразвитием лексико-грамматического строя и узким кругозором детей. Результаты исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Результаты обследования умения образовывать качественные имена прилагательные

	Оценка ответов детей			
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	0 (0%)	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)

Задание 5 вызвало многочисленные трудности у всех детей экспериментальной группы. 60% испытуемых не понимали инструкцию логопеда («Скажи наоборот: я собираю конструктор, а ты наоборот, что делаешь?»), 30% дошкольников продемонстрировали низкий уровень владения навыком префиксального образования глаголов: они использовали многочисленные вербальные парафазиии, в том числе замены на слова с отрицательной частицей «не». Рассмотрим их подробнее:

1) разбирать – *ломать*, выливать – *лить, выпивать*, отвязывать – *отрывать*, разгибать – *выпрямлять*, отклеивать – *отодрать;*

2) закрывать – *не закрывать,* привезти – *не привезти* и др.

По нашему мнению, такие ошибки допускались детьми вследствие узости и бедности словарного запаса, а также несформированности грамматических компонентов речи. Результаты исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Результаты обследования префиксального образования
Глаголов с противоположным значением

	Оценка ответов детей			
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	0 (0%)	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)

Опишем результаты второго блока «Изучение процессов словоизменения».

Задание 1. Изучение материалов логопедического обследования, направленного на построение предложно-падежных конструкций существительных с простыми и сложными предлогами, показало, что большая часть детей (70%) допускали 3 и более грамматических ошибок. При употреблении простых предлогов типа «на», «в», «под», «за» имели место их замены наречиями или аграмматичные эквиваленты. Например, вместо *за шляпой – назаде шляпы*; вместо *под шляпой – внизу шляпы*; вместо *на шляпе – наверхе*. Стоит отметить, что такие ошибки были не частотны и в большей степени дети употребляли неверные простые предлоги.

Особую сложность для дошкольников представили сложные предлоги типа: «из-за», «из-под», «между», в речи детей имели место множественные замены, пропуски предлогов и аграмматичные конструкции с существительными: вместо *мишка выглядывает из-за шляпы – мишка на боке, мишка выглядывает из бока шляпы*; вместо *мишка выглядывает из-под шляпы – мишка выглядывает из низа, на низе* и др. Исследование констатировало, что при построении предложно-падежных словосочетаний дети совсем не использовали предлог «между», а заменяли его наречием «посередине» или молчали в ответ. Такой результат может свидетельствовать о несформированности аналитико-синтетических операций мышления и, соответственно, о трудностях понимания семантики данного предлога.

Анализ результатов исследования констатировал, что в основном дети используют наиболее привычные и частотные простые предлоги. По нашему мнению, такой факт свидетельствует о наличии в речи дошкольников «гипергенерализации» (по Т.Н. Ушаковой) [3; 4; 6]. Результаты исследования представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Результаты обследования навыка употребления предложно-падежных конструкций

	Оценка ответов детей			
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	0 (0%)	2 (20%)	7 (70%)	1(10%)

Задание 2. Исследование показало, что 30% дошкольников справились с образованием формы множественного числа имен существительных только со стимулирующей помощью («Посмотри на картинку, это дом, а что это…?»), некоторые из них не понимали инструкцию «Смотри, что это? Был дом, а теперь? Тебе нужно назвать одним словом». Некоторые дети (10%) выполнили задание самостоятельно или допустили 1-2 ошибки. Половина (50%) детей экспериментальной группы выполнили задание с тремя и более ошибками. Рассмотрим их подробнее.

1) смешение окончаний существительных 2-го склонения с более употребительными, частотными флексиями существительных 1-го склонения и унификация места ударного слога, например, вместо -а (-я) дети употребляли -ы (-и), например, дом – *домы,* дерево – *деревы,* лист – *лИсты,* письмо – *письмЫ,* ведро – *ведрЫ;*

2) игнорирование чередования конечной согласной в корне слова: ухо – *ух;*

3) упущение беглости гласной: лев – *левы*.

Выделенные аграмматизмы описаны в работах Р.И. Лалаевойи являются довольно характерными для речи детей с общим недоразвитием речи [3, 71]. Такие данные свидетельствуют о трудности в усвоении дошкольниками грамматических норм родного языка. Результаты исследования представлены в таблице 7.

Таблица 7.

Результаты исследования навыка образования
формы множественного числа имен существительных

	Оценка ответов детей			
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	1 (10%)	1 (10%)	5 (50%)	3 (30%)

Опишем ответы на задания третьего блока «Исследование синтаксической структуры предложения».

Задание 1. Проба «Сделай правильно» включала в себя исследование умения правильно образовывать предложения из слов в начальной форме. Изучение ответов детей показало, что 40% из них выполнили задание с тремя–четырьмя ошибками; столько же испытуемых (40%) построили адекватный ответ с помощью стимулирующих вопросов педагога. Остальные 20% детей выполнили верно и самостоятельно.

Исследование констатировало, что испытуемые ошибались в выборе нужной формы слов и строили аграмматичные предложения с неверным порядком слов (инверсией), используя вербальные парафазии, в том числе замены предлогов. Например, вместо *мальчик гуляет на улице – мальчик пошел гулять по улице*; коза щиплет траву – *щиплет коза траву*; мальчик рубит дрова топором – *мальчик порубал дров*; в саду растет вишня – *растет вишня*; по улице едет машина – *едет по улицам машина*.

Некоторые дети экспериментальной группы употребляли слова в уменьшительно-ласкательной форме, например, вместо «По улице едет машина» произносили «*Машинка едет по уличкам»;* «В саду растет вишня» – «*Вишенка растет в садике».* Поскольку «ласкательная» форма является одной из наиболее ранних категорий языка, дети использовали ее достаточно часто.

Исследование показало, что навык правильного построения предложений у детей не сформирован, поскольку они не могут установить грамматические связи между словами, а также правильную последовательность слов. Результаты исследования представлены в таблице 8.

Таблица 8.

Результаты обследования умения составлять предложения из слов в начальной форме

	Оценка ответов детей			
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	2 (20%)	0 (0%)	4 (40%)	4 (40%)

Задание 2. Исследование констатировало, что у детей не получилось составить грамматически правильные, простые и сложные распространенные предложения из 4-х – 5-6-ти слов. Для речи детей были характерны простые нераспространенные предложения из 2-3-х слов, в которых используются многочисленные перечисления: например, *«Дети играются. Девочка сидит, девочка играет. Мальчик с девочкой. Девочка с собакой».* Некоторые дошкольники составляли короткие, простые, аграмматичные, мало распространенные предложения из 2-3-х слов, в которых отсутствовали связующие звенья, например, *«Тут дети играются. Мальчик по телефону позвонил. Девочка с собачкой, еще с кукла».*

Исследование показало, что дети описывали сюжетную картину очень скомкано, например, *«Девочка пьет чай с куклой не по-настоящему», «Мальчик и девочка как взрослые», «Девочка качает куклу».* 20% испытуемых просто перечисляли предметы на картинке, и в их высказываниях

отсутствовала связность. Наибольшую трудность для данной категории детей представили сложноподчиненные предложения, которые дошкольники не смогли образовать самостоятельно. Результаты исследования представлены в таблице 9.

Таблица 9.

Результаты обследования умения составлять связный рассказ по сюжетной картинке

	Оценка ответов детей				
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	0 (0%)	3 (30%)	3 (30%)	2 (20%)	2 (20%)

Общий анализ материалов экспериментального исследования показал, что основная часть детей экспериментальной группы (90%) имеет очень низкий уровень сформированности грамматических навыков, а у остальных 10% дошкольников констатирован низкий уровень речи. Детей с высоким и средним уровнем не выявлено. Данные результаты представлены на рисунке 1.

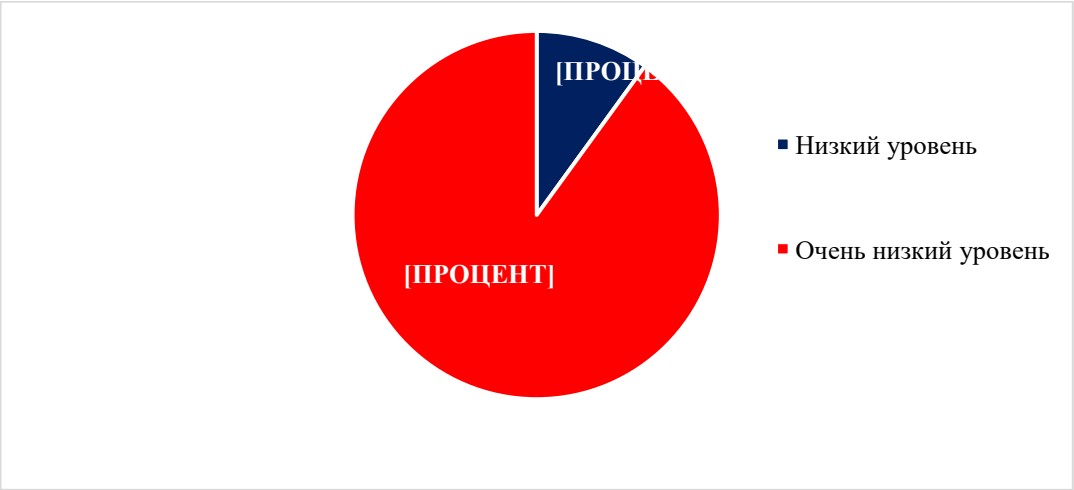


Рис. 1. Распределение детей экспериментальной группы по уровням сформированности грамматического строя речи в %.

Проведенное исследование позволило выявить наиболее характерные недостатки в развитии грамматических навыков у детей экспериментальной группы:

– отсутствие регулярности в формообразовании уменьшительно-ласкательных существительных: замены, наложения и пропуски суффиксов (*ресничечка, пуговивиченька, крылачко, одеялко, тигрик, утик, левик*);

– смешение окончаний существительных 2-го склонения с более употребительными, частотными флексиями существительных 1-го склонения, а также унификация места ударного слога в форме множественного числа имени существительного (*домы, деревы, лИсты, письмЫ, ведрЫ);*

– игнорирование чередования конечной согласной (*ухи*) и упущение беглости гласной (*левы*) в корне слова при образовании формы множественного числа имени существительного;

– замены притяжательных прилагательных качественными (*мягкая, пушистая, колючий, тяжелые, твердые, холодный, белый*) или формой существительного в родительном падеже (*мамы, бабы, деды);*

– стойкие, специфические аграмматизмы при использовании относительных прилагательных (*мЕхвая, шерстовы, метальные, салфеткина*, *маминава, дедыны*);

– бедность словарного запасав виде многочисленных вербальных парафазий, в том числе глаголов с отрицательной частицей «не» (*лялечка, пупсик, ломать, отрывать и др*.);

– замены названий детенышей животных уменьшительно-ласкательными формами имен существительных (*белочка, зайчик, левик*);

– аграмматичные словоформы при образовании предложно-падежных конструкций существительных (*на боке, из бока, из низа, на низе*);

– инверсии порядка слов в предложении (*щиплет коза траву* – коза щиплет траву; *едет по улицам машина* – по улице едет машина);

– несформированность умения строить правильные синтаксические конструкции.

Все описанные морфологические и синтаксические ошибки, по нашему мнению, обусловлены недоразвитием лексической и грамматической сторон речи, трудностями в формировании аналитико-синтетической деятельности, недостаточным уровнем развития абстрактного мышления и владения языковыми обобщениями.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута и все поставленные задачи реализованы. В дальнейшие планы нашего исследования входит осуществление формирующего эксперимента, включающего разработку и осуществление коррекционно-логопедической программы по преодолению выявленных нарушений в развитии детей.

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что апробированная программа работы с детьми может быть использована педагогами и специалистами в области логопедии, а также студентами педагогических вузов по направлению обучения «Специальное (дефектологическое) образование».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей/Р. И. Лалаева.– М.: Мысль, 2004. – 72 с.
3. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
4. Макарова, Н.В., Тарасенко, Е.В. Грамматические ошибки у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием // Современные проблемы науки и образования – 2017. – № 5. – С. 248 – 255.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013 г. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/ (Дата обращения 12.04.2023).
6. Ушакова, Т.Н. Природные основания речеязыковой способности / Т.Н. Ушакова. // Языковое сознание: формирование и функционирование. – URL : https://iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/1_1.htm (Дата обращения 12.04.2023).

В.И. Мищенко, А.А. Домащенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ АГРЕССИВНЫМ СОСТОЯНИЕМ

Аннотация. В статье поднимается проблематика личностной агрессии и поиска конструктивных и действенных способов управления ею. Предлагается описание авторского опыта использования концепции ненасильственного общения в работе с клиентами, испытывающими потребность овладеть психологическими технологиями управления агрессивным состоянием.

Ключевые слова: агрессия, психические состояния, личность, психологическая коррекция, ненасильственное общение.

V.I. Mishchenko, A.A. Domashchenko

PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES MANAGEMENT OF AGGRESSIVE STATE

Abstract. The article raises the problem of personal aggression and the search for constructive and effective ways to manage it. The description of the author's experience of using the concept of nonviolent communication in working with clients who need to master psychological technologies for managing an aggressive state is proposed.

Key word: aggression, mental states, personality, psychological correction, nonviolent communication.

В настоящее время наблюдается рост агрессивных проявлений в системе общественных отношений. Особое беспокойство вызывает возрастающая динамика агрессии подростков, юношества и молодежи. «Школьники и студенты приносят холодное и огнестрельное оружие, устраивают, на первый взгляд, немотивированные расправы над одноклассниками, педагогами и случайными свидетелями» [8, 76]. Первый случай такой физической агрессии в новейшей истории России произошел в начале 2014 г. в одной из московских школ. Далее, по данным агентства Tass.ru.info, только в России с 2015 по 2019 гг. в образовательных учреждениях зафиксировано 14 инцидентов подобного рода. РИА Новости зафиксировало 21 случай в разных регионах нашей страны (проанализированы данные новостных лент за период с 2017 по 2022 гг.: по 2 случая приходится на 2018, 2020, 2022 гг., по 5 случаев – на 2017, 2019, 2021 гг.). Все произошедшие инциденты получили широкое освещение в масс-медиа, вызвали общественный резонанс и заставили вновь обратиться к поиску истоков агрессии, действенных методик диагностики и способов ее контроля.

Агрессия существовала всегда, независимо от исторической эпохи, культурного развития общества, уровня развития технического прогресса или каких-либо других факторов. Менялись отношение к агрессии, определенный социальный контекст, формы ее проявления, но всегда оставались неизменными базальные механизмы агрессивного поведения, универсальные для любых людей в любое время. С одной стороны, это представляет сложную проблему, которую мы все еще не можем до конца понять и исследовать, с другой, это дает нам возможность выработать какие-либо универсальные правила и принципы работы с агрессивным состоянием у людей и использовать это в социальной практике на благо развития общества и каждого отдельного человека.

Дать однозначное определение агрессии довольно трудно. До сих пор не стихают споры даже вокруг вопроса о статусе агрессии: агрессия – это всего лишь характеристика поведения или же агрессия – это и есть само поведение. Кто-то рассматривает агрессию как одну из детерминант поведения, здесь агрессия рассматривается как эмоция, побуждение и т. п. Другие исследователи говорят, что агрессия – это поведенческая структура, имеющая сложное строение, работающая вместе с эмоционально-волевым комплексом [9, 300]. Следует также различать понятие агрессии и агрессивности, с чем часто тоже возникают трудности. Если агрессия рассматривается как модель поведения, обеспечивающая адаптацию человека, один из способов удовлетворения потребности в какой-либо кризисной ситуации, то под агрессивностью понимается предрасположенность человека к реализации агрессивного поведения [13, 8].

Под агрессивными состояниями будем понимать такие состояния человека, как гнев, злость на других или себя, осуждающие и обвиняющие мысли, т. е. те процессы, происходящие в психике человека, которые вызывают агрессивное поведение [10].

В данной статье представлены различные виды работы с агрессивными состояниями, а также описаны концепции и технологии, наиболее эффективные при работе с агрессивностью.

Многие люди слышали популярные советы психологов из медийного пространства по борьбе с агрессией: бить подушки, рвать бумагу, кричать в безлюдном месте, выплеснуть свои негативные чувства на бумаге посредством творчества, выполнить физическую нагрузку и прочие способы. Даются рекомендации для разных возрастных групп (в основном, это подростки), для людей, чьи профессии потенциально могут привести к агрессивным реакциям. Но насколько эти методики эффективны и действительно ли могут помочь скорректировать агрессивное поведение человека, остается вопросом. Для ответа на него мы должны разбираться в тех психологических механизмах, которые лежат в основе агрессивного поведения.

Механизм, лежащий в основе методик, нацеленных на разрядку своей агрессии, базируется на так называемой гидравлической модели агрессии, созданной известным этологом Конрадом Лоренцом. Он объяснял ею инстинктивное поведение животных, в том числе и агрессивное поведение. Эта концепция предполагает, что агрессия, словно вода в баке, постепенно накапливается в психике до тех пор, пока не начинает выплескиваться. В момент переполненности бака происходит взрыв и активируется определенная форма поведения, в данном случае – агрессивная [12]. Чтобы реализовать ее конструктивно, можно бить подушку, записаться на бокс, представлять различные жестокие ситуации и т. п.

Изменение поведения человека, согласно этой концепции, должно наступать в результате того, что он испытывает состояние катарсиса. *Катарсис* − целебный психологический взрыв, очищение души. Первоначально это был термин античной эстетики (науки о прекрасном), выражавший глубину воздействия искусства на человека. Если человек с трудом сдерживает злость, по мнению Фрица Перлза, «мы должны найти клапан. Наш долг – предоставить ему возможность выпустить пар» [6].

Однако социальные психологи практически единодушны в том, что идея катарсиса не распространяется на насилие. Как показали исследования, возможность освободиться от агрессивных эмоций приводила к еще большей агрессивности. Более того, проявление жестокости формирует установку на жестокость, а незначительные проявления агрессивности способны порождать самооправдания и дают возможность дальше без угрызений совести реализовывать агрессивное поведение [6].

Если реализовать агрессивные паттерны не представляется возможным, мы можем пойти другим путем и вместо того, чтобы думать над уменьшением агрессивности каждого конкретного человека, начать думать над способами контроля агрессивности извне. И издавна таким способом является идея *наказания*. Идея наказания как метода уменьшения открытой агрессии имеет много сторонников. Мы можем сказать, что наказание действительно может быть эффективным в какой-то степени как метод удержания от нежелательного поведения, однако такая форма контроля не будет ни автоматической, ни надежной. Чтобы наказание было действительно эффективным, оно должно быть подвержено нескольким принципам. Во-первых, оно должно быть безотлагательным – должно следовать сразу же за проявлениями агрессии. Во-вторых, оно должно быть несомненным – стопроцентная вероятность, что наказание последует за совершением проступка. В-третьих, оно должно быть сильным, т. е. такой величины, чтобы быть очень неприятным для потенциальных наказуемых. Наконец, оно должно рассматриваться как справедливое; если же оно воспринимается наказуемыми как случайное или не связанное с их действиями, его устрашающее влияние сильно уменьшится [1].

Создать условия, необходимые для того, чтобы наказание было эффективным, достаточно трудно, и может быть вообще невозможно. Но, по нашему мнению, это не единственный фактор, почему наказание – не самое лучшее решение проблемы агрессивности. Идея наказания имеет глубокие исторические корни. Издавна сдерживание агрессии и насилия с помощью наказания существует в форме «закона уравновешивания». Наиболее древней и живучей является формула «око за око», «зуб за зуб», которая фактически оправдывает насилие. Живучесть подобного рода представлений обусловлена сложностью и противоречивостью существования человека в мире, где насилие культивируется в самых разнообразных формах. Даже в «безобидном» народном фольклоре, например, в детских сказках, добро побеждает зло, однако делается это посредством того же зла [7].

Это порождает то, что в терминологии ненасильственного общения называется *сообществами с доминированием*, в которых те, кто считает себя выше других, имеют власть над остальными. Именно эти сообщества программируют людей на определенное мышление, которое делает людей «правильными». А такие люди зачастую делают то, что им говорят. Поддерживая авторитарные структуры, они мыслят в категориях правильного и неправильного, хорошего и плохого, эгоистичного и бескорыстного. И все эти деления и классификации не только не способствуют уменьшению агрессии в жизни, но и сами его провоцируют [10; 11]. Показательно будет процитировать

известного общественного деятеля Мартина Лютера Кинга: «Ненависть порождает ненависть, насилие порождает насилие, и жестокость порождает жестокость в раскручивающейся спирали всеобщего разрушения… Цепная реакция зла − ненависть, порождающая ненависть и войны, порождающие новые войны −должна быть разомкнута, или иначе мы скатимся в темную пропасть самоуничтожения» [14].

Мышление, описанное выше, способствует появлению такого феномена, который в когнитивно-поведенческой психотерапии называется *образом врага*. Именно его появление часто напрямую связано с агрессивным поведением людей по отношению друг к другу. Поскольку воображаемый враг может выглядеть опасным, злобным и беспощадным, сторона, полагающая себя жертвой, ощущает необходимость либо вырваться, спастись бегством, либо отвратить от себя угрозу путем того или иного рода устранения или даже прямого убийства врага. Такое мышление является во многом первобытным, и мы – современные люди – всё еще являемся его носителями. Оно запускается, когда члены какой-то группы выдвигаются, чтобы наказать предполагаемых обидчиков. При этом они не осознают, что причина их гнева лежит не в этих людях, а в их собственном, оказавшемся на эмоциональной грани мышлении [2].

Поэтому мы считаем целесообразным использование принципа ненасилия в качестве методологического основания работы с агрессивными состояниями и, конечно, все остальные гуманистические принципы, на которых построена психологическая работа. Гуманистические установки в терапевтической работе в свое время описал Карл Роджерс. К ним относятся следующие способности: 1) выражать себя открыто и искренне; 2) принимать других такими, какие они есть, и верить в их возможности и способности; 3) быть эмпатийным, т. е. видеть внутренний мир и поведение человека «его глазами» [3].

Мы придерживаемся научных взглядов Роджерса и считаем, что все эти принципы могут помочь нам работать с агрессивными состояниями. Для этого нам необходимо рассмотреть технологии работы, которые использовали К. Роджерс и его ученики.

Согласно Роджерсу, человек проживает жизнь в феноменологическом поле субъективного опыта, центром которого он является. Единственная возможность понять другого − слушать, что он сообщает о себе, его субъективные «саморепортажи» (эта способность терапевта реализуется с помощью техник «активного слушания»). Большая часть субъективного опыта человека не осознается, но он может и должен быть осознан, чтобы человек мог решить свою проблему. Для этого используется техника вербализации. Также важно учитывать не только сам опыт человека, существующий фактически, но и то эмоциональное отношение, которое его сопровождает. Роджерс считает, что эмоции биологически заданы как фундаментальная система оповещения. Эмоции сигналят человеку об истинном значении опыта, через который он проходит, но в процессе социализации базовые эмоции блокируются взрослыми («не смей плакать!», «как не стыдно трусить!» и т. д.). Задача терапии – помочь человеку вернуть возможность отрефлексировать переживаемые эмоции. И, наконец, последняя составляющая концепции Роджерса есть представление о личностном росте и конгруэнтности − способности оставаться открытым переживаемым опытам [4].

Все это можно использовать в работе с агрессивными состояниями, что успешно реализовывал в своей практике М. Розенберг, ученик К. Роджерса и автор концепции ненасильственного общения. Он предложил схему для наиболее успешной вербализации опыта человека, которая состоит из четырех компонентов: наблюдение, чувство, потребность и просьба. Такой способ выражения опыта позволяет наиболее точно выразить переживания человека, не впадая в осуждения, критику, смешивания своих эмоций и представлений о мире. Еще одна важная составляющая часть ненасильственного общения – это полное эмпатическое принятие другого человека, даже если он агрессивно настроен, в его высказываниях нужно находить всё те же четыре компонента, описанных выше и относится к проблемам человека с пониманием. И, как правило, когда люди чувствуют себя услышанными, их агрессивность спадает, уступая место сопереживанию [11].

Розенберг предложил алгоритм работы с эмоцией гнева, на которой, по большей части и базируется агрессивное поведение человека. С гневом можно учиться управляться, не сдерживая его, но и не проявляя деструктивно. Для этого важно: 1) остановиться и ничего не делать. Любое ре-

шение, осуществленное в гневе, как правило, оказывается не самым удачным. На этом этапе можно применять различные дыхательные релаксационные техники; 2) определить, в чем заключаются осуждающие мысли в данный момент; 3) понять, какие потребности кроются за этими мыслями и проговорить их для себя; 4) выразить свои неудовлетворенные потребности. Данная процедура позволяет «остыть» во время приступа гнева и избежать последствий, которые имели бы место при реализации своих поведенческих импульсов привычным путем [10].

Ключ к разрешению проблемы агрессивности лежит в банальной составляющей любой человеческой коммуникации – это понимание друг друга. Несмотря на то, что в ненасильственном общении существует определенная схема высказывания своего опыта, важны не только слова, которыми мы выражаем свою мысль, но и транслирование того, что мы понимаем мысль другого человека и для этого нужно действительно понимать ее, а не создавать иллюзию, по-настоящему нужно эмпатично принимать другого человека, а не просто транслировать вербальные и невербальные сигналы, сопутствующие этим процессам. Можно сказать, что главными компонентами служат даже не определенные коммуникативные навыки, а простая искренность и человечность в отношении и общении с другим [10].

Мы использовали идеи К. Роджерса и М. Розенберга в практике работы с людьми, уровень агрессивности которых превышает средние показатели. Стоит сказать, что работа в этом направлении продолжается: разрабатываются варианты программ тренингов, которые позволят максимально эффективно пользоваться данной методикой, но к ней мы уже можем сделать несколько, на наш взгляд, важных комментариев. Как показала наша практика, испытуемым довольно трудно дается переносить полученные на тренинге знания в реальные жизненные ситуации, что связано устойчивыми шаблонами поведения, которые вырабатывались много лет. Для успешного использования знаний необходимы постоянные волевые усилия. Также у испытуемых возникали трудности с пониманием своих эмоций и потребностей, что может быть связано с низкой психологической культурой нашего общества и отсутствием навыка рефлексии своего поведения. Еще одним важным наблюдением было установление важности работы не только с коммуникативными навыками и умениями, но и с ценностной сферой человека. Личные примеры самих участников оказывают намного большее влияние на понимание темы, чем заготовленные в тренинге упражнения, однако это не исключает важность упражнений, это свидетельствует лишь о том, что обучение навыкам ненасильственного общения должно носить персонализированный характер и оказывать воздействие на ценностную сферу личности. Эти наблюдения помогают нам более грамотно разрабатывать программы тренингов, которые будут иметь большую эффективность в работе с агрессивным состоянием.

Стоит признать, что данная технология работы довольно длительна по времени и предполагает обучение определенным коммуникативным и рефлексивным навыкам и требует от людей постоянного личностного роста. Также она требует от психолога, педагога или любого другого специалиста, который будет работать в ее принципах, самому быть сведущим в данной теме и гуманистически направленным в сфере своих ценностей человеком. Однако ее эффективность проявится в долгой перспективе развития общества и качества жизни каждого человека.

В заключение отметим, что мы рассмотрели лишь небольшую часть этой огромной и на данный момент масштабной проблемы. Конечно, способы управления агрессивными состояниями не сводятся к нескольким простым алгоритмам, это трудная работа, которая не ограничивается небольшим количеством идей. Мы описали лишь психологическую основу, на которой может строиться эффективная работа с агрессивными состояниями. Актуальность и значимость нашей работы подтверждается идущими в настоящее время социально-политическими процессами, затрагивающими так или иначе всех людей. Работы в сфере управления агрессивным поведением и возможностей его коррекции должны продолжаться, ведь в этой сфере существует еще очень много пространства для исследований и практической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бэрон, Р. Агрессия/ Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 352 с.

2. Бек, А. Узники ненависти: когнитивная основа гнева, враждебности и насилия PrisonersofHate, 1999 by AaronT. Beck, M.D. / Перевод на русский язык ООО «Прогресс книга», 2022. –512 с.
3. Береговая, О. А. Философия образования в современном мире: учебник для вузов; ответственный редактор О.А. Береговая. – Москва: Юрайт, 2023. – 451 с. – ISBN 978-5-534-14525-0. – URL: https://urait.ru/bcode/516358 (дата обращения: 21.03.2023).
4. Векилова, С.А. История психологии: учебник и практикум для вузов / С.А. Векилова, С.А. Безгодова. – Москва: Юрайт, 2020 – 324 с.
5. Гуревич, П.С. Психология: учебник для вузов / П. С. Гуревич. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 465 с. — ISBN 978-5-9916-5042-7. – URL: https://urait.ru/bcode/510726 (дата обращения: 21.03.2023).
6. Майерс, Д. Социальная психология/ Д. Майерс. – 7-е издание. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 800 с.
7. Маралов, В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учеб.пособие для бакалавриата и магистратуры / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2016. – 424 с.
8. Мищенко, В.И. Исследование виктимного поведения старшеклассников: проблема подбора диагностического инструментария/ В.И. Мищенко // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – №2 (30). – 2019. – С. 76-79.
9. Невенчанный, С.В. Понятие агрессивного поведения в современной психологии / С.В. Невенчанный // Наука и современность. – №10-1. – 2011. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-agressivnogo-povedeniya-v-sovremennoy-psihologii (Дата обращения: 21.03.2023).
10. Розенберг, М. Ненасильственное общение: Язык жизни /М. Розенберг. – Москва: ООО Книжное издательство «София», 2019. – 288 с.
11. Розенберг, М. ННО в разногласиях и конфликтах: Говорить мирно в мире, полном конфликтов / М. Розенберг. – Москва: ООО Книжное издательство «София», 2022. – 192 с.
12. Сотская, М.Н. Зоопсихология и сравнительная психология в 2 ч. Часть 1: учебник и практикум для академического бакалавриата / М.Н. Сотская. – Москва: Юрайт, 2019. – 323 с.
13. Фурманов И.А. Социальная психология агрессии и насилия: учебн. пособие / И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2016. – 392 с.
14. Martin Luther KingJr. Strength to Love. by Fortress Press 1981.– 155 с.

Т.П. Мышева

СУЩНОСТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья отображает сущность эстетического воспитания личности. В ней находят свое отражение взгляды известных философов и ученых разных эпох; подчеркивается положительное воздействие искусства на эстетическое воспитание личности; раскрываются особенности художественного творчества.

Ключевые слова: эстетика, эстетическое воспитание, творчество, художественное творчество, искусство, виды искусства.

T.P. Mysheva

THE NATURE OF AESTHETIC EDUCATION OF A PERSON

Abstract. The article reflects the nature of the aesthetic education of a person. It reflects the views of famous philosophers and scientists of different eras; the positive impact of art on the aesthetic education of a person; emphasized reveals the features of artistic creativity.

Key words: aesthetics, aesthetic education, creativity, artistic creativity, art, types of art.

На современном этапе эстетическому воспитанию уделяется большое внимание. Чтобы говорить о современных ценностях эстетического воспитания и определить сущность самого поня-

тия, необходимо рассмотреть, как формировалось научное знание о красоте, проходя через призму различных эпох.

Эстетическое воспитание как проблема рассматривалось с древних времен. Формирование данного понятия неразрывно связано с развитием науки эстетики, изучением красоты и всего прекрасного, начиная с античной философии.

Высокий интерес проявляли пифогорейцы к возможностям красоты, которые они использовали в гармонизации числовых пропорций. Софисты видели относительное влияние красоты на чувства человека. Они считали, что: «Прекрасное есть то, что приятное для зрения и слуха» [6, 252]. Взгляды Платона о понимании сущности прекрасного были изложены в его труде «Гиппий больший». Философ отмечал абсолютность идеи прекрасного и видел её постижение лишь через интеллектуальное познание, в то время как искусству в его идеальном государстве было отведено малое значение [6].

Аристотель в своем научном сочинении «Поэтика» рассматривал влияние чувства в познании прекрасного, а плодами его постижения было нравственное возвышение, раскрытие духовно-эмоциональной стороны человека.

Средневековая эстетика вобрала в себя взгляды философов античности, но ввиду изменения отношения церкви к языческой культуре в IV в. произошло переосмысление взглядов и противоборство сменилось на уподобление.

Основной идеей развития средневековой эстетики являлось соотношение божественных истоков красоты с чувственными ощущениями прекрасного. Иоанн Дамаскин, представитель восточных мыслителей того времени, создает мистическую концепцию об очаровательности сверхсущего, в основу которой положена духовность образов и теория неоплатонизма.

Эстетика эпохи Возрождения исследовалась уже не философами, а художниками – деятелями искусства. В центре изучения стоял человек как личность, познающая мир, созданный Богом. Яркими представителями данной эпохи, поднявшими эстетику на новый уровень, стали Данте Алигьери, Джованни Боккаччо, Франческо Петрарка, Сандро Боттичелли, Леонардо да Винчи, Микеланджело Буонарроти и другие.

Б.П. Скворцов отмечал, что английский писатель, философский деятель новоевропейской эстетики Эшли-Купер Шефтсбери связывал эстетику с природой, гармонией и здоровьем. Приоритетным фактором в постижении красоты, по его мнению, служило особое чувство как проводник от разума к восприятию. Его ученик Френсис Хатчерсон отмечал, что прекрасным является то, что нравится большинству людей [13].

В учебном пособии В.В. Прозерского и Н.В. Голик мы находим, что, с точки зрения французского представителя эстетики Жана Батиста Дюбо, искусство – это создание прекрасного, которое скрыто от человека в обычной жизни [6].

Положительное воздействие искусства на эстетическое воспитание воплотил в своих взглядах Ф.-М.А. Вольтер, который большое внимание уделял эстетическому вкусу, нашедшему свое отражение в статье «Вкус». «Вкус, – писал он, – т. е. чутьё, дар различать свойства пищи, породил во всех известных нам языках метафору, где словом «вкус» обозначается чувствительность к прекрасному и уродливому в искусствах, художественный вкус столь же скор на разбор, предваряющий размышление, как язык и нёбо, столь же чувствен и падок на хорошее, столь же нетерпим к дурному…» [2, 267-268].

Впервые слово «эстетика» как научный термин было введено А.Г. Баумгартеном в 1754 г. в целях постижения различных видов искусств через чувственное познание. Позднее разделение эстетического учения на отдельные категории предложил немецкий мыслитель К.В.Ф. Зольгер. Он разделил эстетику на прекрасное, возвышенное, комическое и трагическое, а фантазию считал формой побуждения к искусству. Г.В.Ф. Гегель находил важность эстетики в формировании абсолютной идеи, приравнивая ее к религии и философии.

Современное научное знание эстетики включает в себя различные теории в её изучении. Например, представитель феноменологической эстетики М. Дюфренн наделяет эстетический опыт

возможностью примирения человека с самим собой, создает единство его умений, побуждает к познавательной деятельности.

Создатель экзистенциального учения М. Хайдеггер считает, что искусство как одна из форм воплощения прекрасного создает историю народа, предопределяет его судьбу.

Существуют последователи и других концепций в эстетике, таких как марксистская, неомарксистская, позитивистская, прагматистская, неотомистская и другие. Это свидетельствует о различии взглядов на исторический опыт изучения эстетики, о длительности данного пути и о многогранности научного знания [7].

Что касается современного толкования термина «эстетика», то мы установили наиболее полное освещение понятия в нескольких словарях.

В культурологическом словаре отмечается, что «эстетика – это: «(греч. aisthetikos – чувствующий, чувственный) философская наука о закономерностях эстетического освоения мира, о сущности и формах творчества по законам красоты» [17, 476].

Толковый словарь С.И. Ожегова трактует понятие следующим образом: «эстетика – философское учение о сущности и формах прекрасного в художественном творчестве, в природе и в жизни, об искусстве как особом виде общественной идеологии» [12, 723].

Рассмотрев различные точки зрения деятелей искусства на вопрос об эстетике, мы можем отметить, что эстетические чувства предполагают развитие, воспитание.

Понятие «воспитание» впервые в России появилось в XVII в. и его значение отличалось от современного. Под воспитанием понималось «вскармливание» ребенка, то есть питание, обеспечивающее полноценный рост и развитие. Со временем термин «воспитание» приобрел новый смысл, который рассматривается как развитие субъекта под воздействием различных факторов. В результате благоприятного воздействия всех факторов, личность становится культурной и социализированной.

Воспитание основано на взаимодействии детей и взрослых, имеет свои задачи, которые могут регулироваться в процессе достижения цели воспитания. Целью воспитания является подготовка детей к жизни, посредством образования и самообразования ребенка в сформированной культурной и социоэкономической среде.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» процесс воспитания понимается как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [15, 25].

Эстетическое воспитание – это развитие чувственно-ценностной стороны сознания личности под воздействием различных форм искусства и элементов эстетической реальности. Процесс формирования эстетического воспитания состоит во взаимодействии различных уровней образования, в частности – самообразования и саморазвития.

Понятие «эстетическое воспитание» включает в себя эстетическое развитие, эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическое чувство.

Эстетическое развитие – это процесс, направленный на активизацию эстетического восприятия, художественного воображения, чувственного переживания и воспитание духовных ценностей.

Эстетический вкус – это оценивание окружающих предметов и ситуаций со стороны их эстетических качеств. На формирование вкуса основное влияние оказывает идеал, он же является центральным звеном эстетического сознания.

Эстетический идеал – это сформированный обществом целостный образ, который отражает совершенство прекрасного в природе, искусстве, людях и в самом человеке.

Созерцание человеком прекрасного приводит к возникновению эстетических чувств.

Эстетическое чувство – личностное оценивание эстетической стороны предметов окружающей среды, которое отражается в духовном принятии или в отвращении от целостного объекта [16].

Все эти стороны эстетического воспитания формируют целостную картину восприятия предмета личностью и помогают ей дать собственную оценку действительности.

Один из ведущих психологов и психотерапевтов нашего времени – Г.С. Лабковская – видит основную цель эстетического воспитания в развитии опыта взаимодействия человека с природой, другими людьми, в формировании отношения к обычаям, к предметам искусства и творчества [9].

Вся структура воспитания нацелена на общее развитие ребенка, как в эстетическом плане, так и в духовном, нравственном и интеллектуальном. Чтобы достичь определенных целей в организации эстетического воспитания детей, необходимо определить, какие основные задачи должен поставить перед собой обучающий.

Во-первых, это развитие эстетического сознания, которое включает в себя фундаментальные знания о науке, представления о мировой и отечественной культуре, умение находить красоту и подлинность в продуктах искусства и творчества, видеть прекрасное в человеке и природе.

Во-вторых, это формирование эстетических чувств и привитие вкуса ребенку, мотивация его к художественно-творческой деятельности.

В-третьих, создание благоприятных условий, соответствующих эстетическим нормам, для реализации творческих способностей.

И.Ф. Харламов замечает, что перспективу для решения данных задач мы видим в убеждении Л.Н. Толстого, отмечавшего, что каждый ребенок имеет потребности в художественном творчестве, которые необходимо развить в процессе воспитательной деятельности через приобщение к музыке, литературе и изобразительному искусству [16].

Творчество – высшая форма психической активности, индивидуальности, умение порождать что-то новое, особенное. Масштаб творчества может быть различен, но во всех случаях возникает неповторимый продукт чьей-то деятельности, труда.

А.Н. Леонтьев, изучая особенности творчества детей, подчеркивал, что творчество – один из существенных показателей развития личности, а воображение – основа творческой деятельности [10].

Л.С. Выготский, Н.А. Бернштейн, В.П. Зинченко, А.В. Запорожец в своих работах отмечали, что творчество – это постоянный спутник развития ребенка. Глубина чувств художника определяет широту его творческой деятельности. Фигуры воображения воссоздаются из жизненных моментов, полученных из опыта человека. Этим объясняется беднота детского воображения, в отличие от взрослого, но с другой стороны, отсутствие опыта снимает ограничения сознания, стимулирующего репродуктивные образы ребенка [3].

Понятие «творчество» в «Современном толковом словаре» под редакцией С.А. Кузнецова объясняется так: «то, что создано в результате деятельности, совокупности сделанного, сотворенного кем-либо» [8, 756].

Толковый словарь русского языка под редакцией С.И. Ожегова наделяет понятие схожим смыслом. «Творчество – создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей» [12, 251].

Авторы культурологических словарей обращают свое внимание на социальную значимость продукта, приобретенного в результате творческой деятельности, как культурную ценность общества.

С точки зрения психологии понятие «творчество» определяется проявлением индивидуальности человека. «Творчество – психический процесс создания новых ценностей, как бы продолжение детской игры. Будучи культурно-историческим явлением, имеет и психологический аспект – личностный и процессуальный. Предполагает наличие у индивида способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью», – говорится в «Психологическом словаре» [7, 484].

Сторонники гуманистического подхода в психологии утверждают эффективность творчества как возможность преодоления собственных несовершенств. С помощью занятий творчеством человек способен побывать в мире без рамок и ограничений, где у него есть возможность гармонизировать свои положительные переживания и отбросить негативные чувства.

Творчество реализуется через различные виды деятельности: игровую, учебную, трудовую, спортивную, научную, литературную и художественную.

Художественное творчество является основным видом приобщения человека к эстетической действительности через эмоционально-чувственное восприятие художественного образа, отличающегося новизной своих эстетических характеристик.

Являясь разнообразной по своей сути, изобразительная деятельность включает в себя такие виды искусства, как скульптуру, представляющую собой произведения объемной формы; графику, использующую черно-белые или цветные линии, штрихи, пятна, точки в качестве изобразительных средств; живопись, изображающую зрительные образы с помощью нанесения красок; фотоискусство, создающее фотографии окружающего мира; и, наконец, архитектуру, формирующую сооружения.

Форма выражения, которую избирает художник, зависит от его творческих способностей, к которым можно отнести труд, волю, память, мышление, воображение, талант.

Существенным психологическим фактором художественного творчества является память. Свое начало она берет во внимании к событиям окружающего мира, затем идет обработка через эстетические чувства и фиксация «редких впечатлений». Большое значение в процессе воспроизведения цепочки впечатлений, находящихся в памяти, играет воображение. Творческий процесс немыслим без участия сознания и подсознания, разума и интуиции, при чем в художественном творчестве особое внимание уделяется бессознательному.

Плодотворность художественной деятельности определяется и наличием вдохновения у создателя. Это психологическое состояние прозрачности мысли художника, её наполненности и скорости представлений, глубины освоения жизненной сути и огромного «выплеска» приобретенного художественного опыта, естественного слияния с творческим процессом.

В чем состоит особенность художественного творчества? Особое место в художественном творчестве отводится памяти. Свое начало она берет во внимании к событиям окружающего мира, затем идет обработка через эстетические чувства и фиксация «редких впечатлений». Большое значение в процессе воспроизведения цепочки впечатлений, находящихся в памяти, играет воображение. Творческий процесс немыслим без участия сознания и подсознания, разума и интуиции, при чем в художественном творчестве особое внимание уделяется бессознательному.

Плодотворность художественной деятельности определяется и наличием вдохновения у творца. Это психологическое состояние прозрачности мысли художника, её наполненности и скорости представлений, глубины освоения жизненной сути и огромного «выплеска» приобретенного художественного опыта, естественного слияния с творческим процессом.

Стоит отметить особенности художественного творчества, которые отличают его от других видов творческой деятельности:

1. Воспроизведение образа художественного творчества отражается на реальном объекте. Например, изображение красками на холсте, создание рельефов скульптуры, пластичности человеческого тела и т. д.

2. Так как в основе процесса творческой деятельности лежит образ, то приоритетным видом мышления является наглядно-образное, а абстрактно-логическое и наглядно-действенное используется значительно реже.

3. Центральным звеном процесса художественного творчества является эмоциональное переживание, отделяющее искусство от науки, которая отодвигает чувства и эмоции человека на второй план. Высшим эмоциональным проявлением в искусстве является катарсис, как максимальная степень переживания, избавляющая от внутренних конфликтов и приводящая к нравственному возвышению, внутреннему перерождению.

4. Важной особенностью осознания проблематики продукта художественной деятельности является её объективная непостижимость. Что хотел сказать К. Малевич, написав свой «Черный квадрат»? О чем говорит нам музыка И.С. Баха, А. Вивальди, Д.Д. Шостаковича? Когда на выставке работ П. Пикассо одна из посетительниц спросила художника, как надо понимать его произведение, художник ответил, что его надо не понимать, а чувствовать. Поэтому результаты твор-

чества создают многогранность восприятия, акцентируя внимание на ощущениях и пренебрегая логическим размышлением.

5. Яркая сторона художественного творчества раскрывается в эстетическом начале, благодаря чему происходит гармоничное соединение частей в общий образ, стремящийся к совершенству. Эстетический образ невозможно постичь логически. Попытки «проверить алгеброй гармонию» редко бывают успешными, учитывая весомый факт, что эстетические оценки меняются в зависимости от исторического и этнического пути общества.

6. Историческая составляющая диктует особенности духовной жизни определенной эпохи. Она заставляет пересмотреть ценности, значимые события, характерные чувства и мысли, навеянные временными рамками. Так, к примеру, эстетика Средних веков воспевает внутреннюю духовную красоту человека, его внутреннюю связь с Божественным, а эпоха Возрождения – гимн телесной гармонической красоте человека, отражающей его внутреннее духовное содержание.

7. Сам процесс творчества влияет на изменение характера самих художников, музыкантов или актеров, зеркально отображая впечатления на их натуре. Например, И. Левитан мог заплакать, любуясь игрой красок закатного неба.

8. И наконец, особенностью творческой личности является формирование способностей к художественной деятельности, которые берут свое начало в природных задатках. Задатки творческих способностей существуют у каждого человека. Важно только суметь их увидеть и развить. Они могут варьироваться от ярких и выдающихся мировых талантов до малозаметных успехов [4].

Вышеизложенный материал позволяет нам утверждать, что: эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования у человека эстетических качеств, способностей, потребностей, интересов, умений, навыков, художественного вкуса, являющихся важнейшей частью процесса эстетического и общего развития личности [11].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буров, А.И. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы дискуссий в эстетике [Текст] /А.И. Буров. – М.: Искусство. – 1975. – 175 с.
2. Вольтер. Эстетика. Статьи. Письма. Предисловия и рассуждения [Текст] / Вольтер. – М.: Искусство, 1974. С.267–268.
3. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. [Текст] /Л.С. Выготский. – М.: Юрайт. – 2019. – 160 с.
4. Григорьев, Д.В. Программы внеурочной деятельности. Художественное творчество. Социальное творчество [Текст]: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Д. В. Григорьев, Б. В. Куприянов. – М.: Просвещение. – 2011. – 76 с.
5. Дзикевич, С.А. Эстетика: Начало классической теории [Текст]: Учебное пособие для вузов. /С. А. Дзикевич. – М.: Академический проект; Фонд «Мир». – 2011. – С. 40.
6. История эстетики [Текст]: Учебное пособие /ред. В.В. Прозерский, Н.В. Голик. – СПб.: РХГА. – 2011. – 815 с.
7. Копорулина, В.Н. Психологический словарь [Текст] / Л.М. Балабанова, Н.О. Гордеева, В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова. – Ростов-н/Д: Феникс. – 2003. – С. 484.
8. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка. [Текст] / С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт. – 2000. – С. 756.
9. Лабковская, Г.С. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. [Текст] /Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение. – 2000. – С. 20.
10. Леонтьев, А.А. Педагогика здравого смысла. [Текст] / А.А.Леонтьев –М.: Смысл. – 2016. – 528 с.
11. Мышева, Т.П. Анализ эстетического воспитания молодежи с помощью инновационных форм социокультурной деятельности музея-заповедника г. Таганрога // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 2020. – С. 98–102. URL: https://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2020/2020_01.pdf (дата обращения: 23.07.2023).
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка, 4 издание [Текст] / С. И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ИТИ Технологии. – 2006 – С. 723.
13. Скворцов, Б.П. Основы эстетики [Текст]: Учебное пособие / Б. П. Скворцов. – Белгород: Б. и. – 1996. – 171с.
14. Сухомлинский, В.А. О воспитании. [Текст] /В.А. Сухомлинский. – М: Политическая литература, 1982. – №4. – 270 с.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. –2012. – Ст. 2.
16. Харламов, И.Ф. Педагогика. [Текст] / И.Ф. Хардамов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

17. Хоруженко, К.М. Культурология: Энциклопедический словарь [Текст] / К.М. Хоруженко. – Ростов-н/Д.: Феникс. – 1997. – С. 476.

Л.Г. Павленко, В.А. Логвиненко

ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ВИДЕОФИЛЬМОВ

Аннотация. Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности. Развитие аудитивной компетенции включает развитие продуктивного навыка коммуникативной компетенции. На опыте практической работы показано, как учебный видеофильм эффективно способствует восприятию материала и выходу в речь.

***Ключевые слова*:** аудирование, типы речевой деятельности, аудитивная компетенция, коммуникативная компетенция, продуктивные навыки.

L. G. Pavlenko, V. A. Logvinenko

FROM THE EXPERIENCE OF THE FORMATION OF AUDITORY COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH ON THE BASIS OF VIDEOS

Abstract. Listening is a receptive type of speech activity. The development of auditory competence includes the development of productive skills of communicative competence. Based on practical experience, it is shown how an educational video film effectively contributes to the perception of the material and access to speech.

Key words: listening, types of speech activity, auditory competence, communicative competence, productive skills.

Формирование аудитивной коммуникативной компетенции (АК) представляет собой сложный и длительный процесс. Известно, что аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, но это не означает, что оно предполагает только восприятие речи, обязательно восприятие речи с ее пониманием: «при обучении иностранному языку конечной целью является выработка аудитивных умений, которые способствуют восприятия формы и понимания содержания высказывания» [1, 130]. Е.И. Пассов отмечает, что «аудирование является активным мыслительным процессом, так как оно направлено на восприятие, узнавание и понимание каждый раз новых речевых посланий, а это предполагает творческое комбинирование навыков и активное их применение соответственно изменившейся ситуации» [2, 184]. Вслед за В.А. Цыбаневой под АК мы понимаем «способность и готовность к восприятию и смысловой переработке иноязычного аудируемого сообщения» [3, 75]. АК выступает «субкомпетенцией иноязычной коммуникативной компетенции».

Для того, чтобы правильно сформировать АК необходимо понять цели обучения аудированию, понять основные задачи и принципы его формирования. В данной работе рассматривается развитие навыка АК с охватом общего содержания текста на основе видеофильма *It's Up To You* [4].

Практика обучения аудированию и развития АК показывает, что учащиеся сталкиваются с тремя группами трудностей (Таблица 1). Большинство этих трудностей нужно снять на этапе до просмотра фильма.

Таблица 1

Трудности обучения аудированию

1 группа	2 группа	3 группа
- однократность предъявления текста - темп речи - адаптация к голосовым характеристикам - отсутствие контакта с говорящим - наличие негативных условий	- фонетические трудности - лексические трудности - грамматические трудности	- несоответствие возрастному критерию - недостаточность развития умений критического мышления - трудности с извлечением информации - лингвокультороологические различия

Учитель записывает название фильма на доске и объясняет значение идиомы *«будет по-твоему».* Полезно задать вопросы, связанные с темой фильма, семантизируя новую лексику:

- Is it easy or difficult to choose a profession?
- Whom do you discuss your choice with?
- Do your parents advise you strongly or say that it is up to you?
- Would you like to follow in your parents' footsteps? Why?

Следует обратить внимание учащихся на лингвокультурные различия в системе высшего образования США и России. Высшее образование в США платное. Абитуриент (applicant) предоставляет в университеты табель успеваемости (transcript), результаты тестирования и проходит собеседование (interview). Поступая в университет, практически он поступает в один из колледжей университета (college или School).

Важно не только представить персонажей видеофильма, но и отметить фонетические особенности их речи, незнакомые сокращения, лексические единицы (Таблица 2). Во время прочтения раздаточного материала учениками вслух учителю следует обратить внимание на употребление обращений *grandpa, dad*.

Таблица 2

The Characters of the Film

The character	Peculiarities of speech
Robert	Anyaway = I'd like to know I don't mind = it doesn't bother me Cheering = shouting approval have given up = sacrificed tuition = the cost of education
Philip, his dad	To interview applicants for admission = to meet on order to ask future students questions School = University
Grandpa	It turns out =the interesting fact is
Charley Rafer, dean for admission	Doesn't show = it doesn't show (you look good) Transcript = an official document listing a student's grades Reservations = feelings of not being sure
Mike, a friend	Columbia University – a private University of New York City NYU – New York University

В видеофильме темп речи естественный, его невозможно замедлить. В то же время наличие картинки в кадре помогает воспринимать информацию, а недопонятое будет дополнено воображением. Избыточность информации на этапе до просмотра фильма не будет полезна.

Просмотровой этап обусловлен композицией видеофильмов представленной серии. Фильм состоит из трех частей. Каждая игровая часть сопровождается активными действиями студентов (activities). Уместно после первого акта снабдить учащихся раздаточным материалом для проверки понимания [4, 101]. Задание на подчеркивание предложения предвосхищается семантизацией слова scared, а зачитывание подчеркнутых предложений вслух, позволяет сравнить свои чувства с чувствами главного персонажа: I am thinking about my future, I may be leaving home, I must make some decisions. Перед выбором ответов TRUE/FALSE нужно обратить внимание на трудно произносимые слова: Michigan, medicine. Нам представляется, что задание ко второму акту по подстановке слов в предложения из интервью Робби лучше выполнять с доски, в духе состязательности ученики предложат необходимые слова (article; sports, editorials, theatre reviews; a journalist; a writer). Им помогут наводящие вопросы учителя: What did Robbie write about for his school newspaper? Is he eager to become a journalist? Is becoming a writer his cherished dream? Задание на поиск слов в сетке букв вместе с ключевыми подсказками предпочтительнее раздать для работы в парах. Задания после третьего этапа основаны на повторении степеней сравнения прилагательных. Раздаточный материал [4, 108] позволит учащимся вспомнить и сформулировать грамматическое правило и употребить правильные формы прилагательных в предложениях, сопровождаемых таблицами и рисунками. Таким образом, новая лексика и повторение грамматики с помощью активных действий обучаемых не будет избыточной и назойливой, будет воспринята конструктивно. В своих действиях мы ориентировались «на поэтапное переключение направленности внимания студентов с общего содержания на детальное осмысление информации» [1, 130].

По ходу урока учитель определит, необходим ли второй просмотр фильма. Чтобы аудитивные навыки приобрели выраженную коммуникативную окраску, необходимо прослушанный текст перевести в продуктивную речь. Возможен «продвинутый» вариант озвучивания фильма учащимися. Однако необходимо принимать во внимание, что скорость речи учащихся значительно ниже, чем у героев фильма. К тому же невозможно воспроизвести текст в полном объеме. Наш опыт работы показал, что драматизация по фильму успешна, если учащихся снабдить ролевыми карточками.

Situation 1. Robbie and Dad are speaking on the feelings about graduation.

Card 1. You are Robbie. You are working on the article for your school paper. You write writing articles about sports, about school life. Now you are writing on the feelings about graduation. Your father's coming involves in speaking about these feelings.

Card 2. You are Philip, Robbie's dad. Your son is leaving school soon. You are interested why Robbie doesn't go to bed yet. You ask him if he enjoys writing, what he feels about graduation. You assure him that feeling scared is normal. You know that Robbie will take a right decision about his future.

Situation 2. Robbie, Dad and Grandpa are discussing the possibilities of Michigan University.

Card 1. You are Robbie. You are eating breakfast in the kitchen. Hearing the dad and the grandpa singing the University of Michigan song you think that the University of Michigan has one another football game. But they tell you about Charlie Rafer who is going to be in New York tomorrow to interview the applicants. They want you to speak to him. You want to make your own decision about the University and the profession.

Card 2. You are Philip. You graduated from Michigan University. You want Robbie to use the opportunity of meeting Charlie Rafer, the dean of admissions. You used to play tennis with him. You want your son to get some new experience. You don't want your father to be too pressive upon Robbie, not to make him follow in his steps as a doctor or to follow his grandpa as an engineer. You want Robbie to be at University club at ten o'clock tomorrow morning.

Card 3. You are Robbie's grandpa. Together with your son Philip you are singing the Michigan University song: "Hail the victors valiant,/ Hail to the conquering heroes, / Hail, Hail to Michigan, / The Champions of the West" . You went to the Engineering school in Michigan. Philip studied medicine there. You want Robbie to go to Michigan. Of course, it is up to Robbie where to study.

Situation 3. Robbie and Philip are meeting Dean Rafer, the Dean of Admission for the University of Michigan.

Card 1. You are Dean Rafer. You are very glad to meet Philip, your former tennis partner in Michigan. You hope his son Robbie is also good at tennis. He is the potential applicant, so you are to interview him. You are impressed with his transcript from high school. You clear out what kind of articles he wrote for the school newspaper. You remind him that Michigan has a fine school of Journalism. Seeing that the boy is still uncertain you point out that it is up to him to decide his own future.

Card 2. You are Philip. You are glad to see the former Michigan tennis star Charley Rafer. You introduce your son Robbie to him and leave wishing the son good luck.

Card 3. You are Robbie. You are very much excited to be interviewed by Dean Rafer. The point is you wouldn't like to follow in anybody's shoes. You represent your transcript and speak about your school activities writing articles about sports, school-life, theatre reviews. But you are still uncertain of you want to become a journalist. You are encouraged by Dean Rafer that you are to take the decision about your future, it is up to you.

Situation 4. Robbie and Mike are discussing their interviews for college.

Card 1. You are Robbie. You are watering the flowers. The information from your friend Mike about his interview for Columbia University sound thrilling for you. You want to know if he will get into the school. From your point of view Columbia is a terrific school. You share with Mike your indecision. Your dad and grandpa graduated from Michigan, but you want to follow in your own steps. You confess that you would like to study journalism to be a reporter, a newspaperman. You tell Mike about your interview.

Card 2. You are Mike, Robbie's friend. You are eager to share with him your interview for Columbia University. You also applied to NYU. You realize it is an important decision, and you are uncertain about it. You see that Robbie is also uncertain about his future. You wonder if your fried will follow in his dad's steps or in his grandpa's steps. Listening to his confession you support Robbie's idea of studying journalism as Robbie has contributed a lot the school newspaper. Both of you agree that leaving school is a tough time for taking decisions.

Situation 5. Robbie informs Dad of his decision.

Card 1. You are Robbie. After talking to Mike you made a decision to apply to Columbia University. The main reason for it is that they have an excellent school of Journalism. You know that Dad and have given up a lot to save money for his college tuition. You want your dad to accept your decision.

Card 2. You are Philip and you are surprised to see Robbie in the living room waiting for you. You are afraid that Robbie's choice of Columbia University depends on Mike. You inform him that Dean Rafer was very impressed with Robbie. Listening to the son's arguments you tell him something surprising – Grandpa wanted him to follow in his footsteps studying engineering. He didn't make him do it. You assure your son that nobody will make him do what he dislikes. To your great surprise Robbie leaves the final decision< he will apply to several Universities, one of them might be Michigan.

Учащиеся тщательно вчитались в роли. Их презентация записывалась на камеру, а при просмотре фильма ученики были вовлечены в рефлексию своей речевой деятельности.

Таким образом, формирование аудитивной компетенции начинается с анализа трудностей для учащихся в восприятии текста и разработки стратегии и тактики снятия этих трудностей. Мы разделили процесс аудирования на три этапа. На предтекстовом этапе семантизирована идиома в названии фильма, с помощью раздаточного материала введены персонажи и лексический материал. На текстовом этапе благодаря вставкам *activities* сосредоточено внимание на отдельных лексемах и на грамматике, с одной стороны, а с другой стороны, с помощью раздаточного материала обеспечена обратная связь по восприятию содержания. На послетекстовом этапе с помощью трех ситуаций ролевых игр все учащиеся вовлечены в продуктивный процесс воспроизведения основного содержания текста. Эффективность такого подхода к развитию аудитивной коммуникации стала очевидна при просмотре фильма, снятого во время урока.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малетина, О.А., Цыбанева, В.А. Специфика обучения аудированию студентов неязыковых специальностей //Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2015. – №7 (49) в 2-х ч. Ч. I. – С. 129-131.

2. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
3. Цыбанева, В.А. Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов (английский язык как второй иностранный язык): дисс…к. пед. н. – Волгоград, 2009. – 185 с.
4. Beckerman Howard. Family Album, USA. Episodes 1-13. Macmillan International Publishing Group, M.: «Русский язык». 1992. – 167 с.

М.Б. Савченко Т.Н. Занина

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В настоящее время увеличилось количество детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья, одним из которых являются речевые нарушения. Это требует внесения изменений в физическое воспитание дошкольников с общим недоразвитием речи, что предусматривает создание специальных образовательных технологий, предусматривающих сочетание коррекционных речевых и звуковых заданий с выполнением физических упражнений.

Ключевые слова: физическое воспитание, общее недоразвитие речи, физическое развитие, двигательная координация, диартрия, двигательные умения и навыки, моторные функции, методы.

M. B. SavchenkoT.N. Zanina

PHYSICAL CULTURE AS A MEANS OF CORRECTING SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. Currently, the number of children with health abnormalities has increased, one of which is speech disorders. This requires changes in the physical education of preschoolers with general speech underdevelopment, which provides for the creation of special educational technologies that provide for a combination of correctional speech and sound tasks with physical exercises.

Key words: physical education, general underdevelopment of speech, physical development, motor coordination, diarthria, motor skills, motor functions, methods.

Воспитание здорового, физически и умственно развитого, жизнерадостного ребенка является приоритетной задачей дошкольных образовательных учреждений. Физическое воспитание как педагогический процесс позволяет более эффективно реализовывать на практике физкультурно-оздоровительные мероприятия, которые формируют физические качества, содействуют освоению разнообразных двигательных умений и навыков, физическому развитию дошкольников. От того, как развивается ребенок в дошкольном возрасте, во многом будет зависеть его дальнейшая жизнь, ведь именно в этот период происходит наиболее активный процесс физического, психического, социального развития и становления личности. Многое из того, что освоится в дошкольном возрасте, будет необходимым и важным на протяжении всей его жизни. И именно в дошкольном возрасте прослеживается наиболее глубокая связь между физическим и общим воспитанием [2, 6].

Мониторинг рождаемости российских детей свидетельствует о том, что только 18-20% из них появляются на свет здоровыми, а треть – с генетическими отклонениями. Из общего числа детей дошкольного возраста к первой группе здоровья относятся всего 5-8%. Они практически здоровы, у них отсутствуют хронические заболевания, и они физически и физиологически развиты в соответствии с возрастом.

40-45% детей могут быть отнесены ко второй группе здоровья. Это дети, у которых присутствуют незначительные отклонения в состоянии здоровья и физическом развитии. Остальные – дети, имеющие временные значительные отклонения в состоянии здоровья или хронически больные, которые наблюдаются в специализированных клиниках.

Таким образом, правильная организация физического воспитания и использование на практике специальных педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях является жизненной необходимостью.

В настоящее время значительное количество детей дошкольного возраста имеет различные клинические диагнозы, поставленные в первые годы жизни. Использование специальной физической культуры в работе с такими детьми способно оказать существенное влияние на преодоление и устранение этих дефектов.

Одним из таких медицинских диагнозов являются речевые нарушения у детей дошкольного возраста. Речь является наиболее важной психической функцией человека. Она определяет психическое, умственное развитие, способствует социализации, познанию действительности, помогает выстраиванию отношений с окружающим миром, сверстниками и взрослыми. По этому показателю специалисты судят о развитии ребенка и дальнейших перспективах успешности его разнообразной детской деятельности.

Нерешенные проблемы с речью в дошкольном возрасте будут оказывать отрицательное влияние на обучение в школе, влиять на успешность освоения учебного материала и могут привести к отставанию и снижению успеваемости. Помимо этого, такие дети становятся неуверенными в своих силах, у них возможны конфликты со сверстниками или затрудненное общение.

Основным признаком речевых нарушений у ребенка является ограниченность средств речевого общения при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Этот недостаток определяется клиническим диагнозом – дирартрия. Заболевание бывает разной степени и выражается в произнесении отдельных звуков вместо слов, а также в фонетическом, лексическом и грамматическом несовершенстве в развернутой речи. Несомненно, что речевые нарушения затрагивают все составляющие языковой системы. Поэтому этот дефект определяется как общее недоразвитие речи (ОНР) [1, 4].

ОНР проявляется, в том числе, и на соматическом уровне и выражается ослабленностью, замедленным развитием локомоторных функций. Поэтому физическое развитие детей с диагнозом ОНР является недостаточным. Особенно это проявляется в сниженной двигательной координации и неуверенности в выполнении различных двигательных действий, замедленных проявлениях скоростных способностей и ловкости.

Исследованиями физического развития дошкольников с речевыми нарушениями доказана пониженная сформированность моторных функций, а на первом году жизни такие дети в более поздних сроках начинают удерживать голову, сидеть, стоять, ходить, прыгать и т. д. У них имеет место позднее формирование навыка манипуляции с игрушками, они медленнее осваивают навыки самообслуживания. Кроме этого, присутствуют трудности в выполнении движений или затрудненности в воспроизведении последовательных двигательных актов по вербальной команде, а также они плохо себя контролируют.

У большинства детей дошкольного возраста существует определенное несовершенство мелкой моторики. Поэтому необходимо уделять дополнительное внимание ее развитию. Это должно способствовать формированию новых нейронных связей в коре головного мозга и развитию умственных способностей. У детей с ОНР присутствует замедленное формирование ручной моторики, что сказывается на бытовой деятельности (умение самостоятельно одеваться, держать в руках столовые приборы и т. д.).

Таким образом, клинический диагноз «дизартрия» влияет на все сферы развития ребенка и требует значительных усилий в образовательной деятельности для устранения речевых и двигательных нарушений. Для этого необходима разработка и использование в педагогической работе познавательных, социально-коммуникативных методик, методов речевого развития и физического

воспитания с учетом индивидуальных, возрастных и физиологических особенностей детей и степени выраженности речевых нарушений.

Исходя из вышесказанного, следует на занятиях физической культурой с такими детьми, использовать обучение различным видам двигательных действий, таким как ходьба, бег, прыжки, лазание, броски и ловля мяча и т. д. При этом выполнение строевых, общеразвивающих упражнений, подвижных игр следует сочетать с речевым воздействием. Для этого можно произносить отдельные слова или фразы вслух в медленном темпе для обозначения предстоящего двигательного действия [2, 3].

Организация образовательного процесса для детей с ОНР предусматривает комплексный подход, который должен реализовываться через сочетание коррекционных логопедических речевых и звуковых заданий на различных специальных занятиях, а также их использование в уроках физической культуры.

Основной задачей, которая должна решаться на занятиях физической культурой является развитие и совершенствование мелкой моторики (в особенности пальцев рук), координационных способностей, пространственно-временных параметров движения, ловкости.

Направленное развитие мелкой моторики пальцев рук способствует быстрому и качественному формированию речи у детей младшего дошкольного возраста. И наоборот, низкий уровень развития мелкой моторики замедляет речевое развитие и может тормозить овладение письменной речью.

Таким образом, высокий уровень двигательной активности детей способствует активному развитию навыка речи. Овладение различными двигательными умениями и навыками, сложнокоординационными действиями всегда сопровождается речевым участием. Такой механизм связан с динамичным выполнением различных движений туловищем, ногами, руками и головой. В результате этого происходит совершенствование двигательной артикуляции губ, языка, нижней челюсти, что помогает преодолевать дизартрические проявления у детей с ОНР.

На занятиях физической культурой с детьми, имеющими речевые нарушения, используются разнообразные упражнения и манипуляции с предметами разных размеров, игры и игровые упражнения.

Практическая физкультурная работа с детьми, имеющими нарушения речи показала, что выполнение упражнений с предметами позволяет им более осмысленно, целенаправленно и мотивационно-ориентированно подходить к физкультурным занятиям и достигать положительных результатов в преодолении своего физического недостатка **[1, 5].**

В качестве предметов, используемых для выполнения манипуляционных действий, наиболее эффективным является мяч. Можно использовать мячи различного размера, веса, цвета. Круглая форма мяча позволяет достигать максимального соприкосновения с ним и удерживать в руках. Различные броски, ловля, перекаты развивают ловкость, координацию, равновесие и совершенствуют работу как правой, так и левой руки. Работа с мячом способствует формированию мышечного корсета, развитию мелких и крупных мышц рук. Мячи определенных цветов по-разному воздействуют на психическое состояние и физиологические характеристики занимающихся, вызывают положительные эмоции. Кроме того, различные игры с мячом развивают мышечную силу, функциональные возможности, улучшают работу различных органов и обмен веществ у детей.

Одновременно с выполнением упражнений с мячом, других двигательных заданий используется речевое сопровождение, которое направлено на коррекцию речевых нарушений. Применение речевого проговаривания в заданном темпе, ритме, громкости звучания голоса позволяет согласовать индивидуальный внутренний ритм ребенка с практическим выполнением упражнения. Это способствует выработке согласованности напряжения и расслабления мышц в соответствии с голосовым сопровождением. Такое сочетание крайне важно, потому что речевая гимнастика воздействует как вибрационный массаж и последовательно расслабляет и напрягает мышцы гортани. Это то, что детям с речевыми нарушениями крайне необходимо, так как способствует выработке у них умения самостоятельно управлять мышцами гортани, лица, шеи.

Таким образом, проговаривание стихов, словосочетаний, команд и других словарных заданий с одновременным выполнением движений делает речь более ритмичной, четкой и плавной.

Использование в физкультурных занятиях специальной спортивной терминологии и другого речевого материала расширяет и накапливает словарный запас занимающихся.

В связи с этим, коррекционная работа на физкультурных занятиях направлена на расширение словаря спортивной терминологии, закрепление словаря в соответствии с задачами и частями занятия.

Например, в подготовительной части занятия, следует использовать проговаривание различных строевых команд. При этом решается задача их запоминания и совершенствуется умение ориентироваться в пространстве. Для этого детям дается команда «Разойдись!», они разбегаются по спортивному залу, а затем дается команда «Стройся!» и дети должны построиться, встав на свое место в определенном порядке. В соответствии с этим ребята знакомятся с определенными командами и терминами и осваивают их. Такой же подход можно использовать и при проведении общеразвивающих упражнений. Вначале педагог называет и показывает упражнение, а затем дети выполняют его и проговаривают перед этим название. Они осваивают такие термины, как «наклоны», «приседание» и т. д. [1, 3].

В физкультурном занятии целесообразно использование различных исходных положений, спортивного инвентаря, спортивного оборудования. Таким образом, происходит приобретение специальных знаний, связанных с физической культурой. В конце занятия детям задают различные вопросы о том, чем они занимались на занятии, и просят давать ответы предложениями, а не односложно [3, 4].

Немаловажным фактором, который способствует развитию речи ребенка, является правильное физиологическое и речевое дыхание. У детей с ОНР патологиями оно нарушено. Поэтому необходимо следить за правильностью дыхания детей во время выполнения физических упражнений, выполнять различные дыхательные упражнения на счет, на задержку на вдохе, на выдохе, следить за плавностью дыхания. Правильное дыхание в момент произнесения слов, ненапряженная артикуляция составляют основу правильного звучания речи. Поэтому развитие дыхания – это важный коррекционный момент в устранении речевого дефекта.

Таким образом, при работе с детьми дошкольного возраста, имеющими ОНР, необходим комплексный подход в организации коррекционно-образовательного процесса с использованием логопедических методик в ходе специальных занятий, в режиме дня, а также в ходе физкультурной деятельности и самостоятельной двигательной активности детей. Только взаимодействие всех специалистов коррекционно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении позволит успешно решать задачи по преодолению речевой недостаточности у детей с ОНР и подготовке данной категории дошкольников к обучению в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волошина, Л.Н. Воспитание двигательной культуры дошкольников: Учебно-методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. С. 35-37.
2. Давыдова, М.А. Спортивные мероприятия для дошкольников: – М.: ВАКО, 2007. – 57 с.
3. Картушина, М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми (5 – 7лет.). – М., 2007. – 54 с.
4. Кудрявцев, В.Т. Физическая культура и развитие здоровья ребенка // Дошкольное воспитание. – № 5. – 2004. С. 47.
5. Мулаева, Н.Б. Конспекты занятий по физической культуре для дошкольников: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 32 с.
6. Пензулаева, Л.И. Подвижные игры и игровые упражнения для детей 5-7 лет. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001. С. 17.

И.А. Стеценко

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В статье анализируются различные аспекты проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов. Выдвигается мысль о целесообразности развития института непрерывного педагогического образования. Автор выделяет перспективные, с его точки зрения, направления развития профессиональной адаптации молодых педагогов со стороны региональных и муниципальных органов власти. Подробно рассматривается современная нормативно-правовая база, регламентирующая это направление. Автор высказывает тезис о важности разработки инструментария эффективного адаптационного становления молодых педагогов.

Ключевые слова: молодой педагог, профессиональная адаптация, образовательная политика, система образования, профессиональная подготовка педагогов.

I.A. Stetsenko

ACTUALIZATION OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS IN THE FRAMEWORK OF THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN PEDAGOGICAL DISCOURSE

Abstract. The article analyzes various aspects of the problem of professional adaptation of young teachers. The idea of expediency of development of the institute of continuous pedagogical education is put forward. The author identifies promising from his point of view directions for the development of professional adaptation of young teachers by regional and municipal authorities. The author examines in detail the modern regulatory framework governing this area. The author expresses the thesis about the importance of developing tools for effective adaptive formation of young teachers.

Key words: young teacher, professional adaptation, educational policy, education system, professional training of teachers.

Усиление актуальности такой проблематики, как профессиональная адаптация молодых учителей, вызывает необходимость разработки социально-психологического инструментария, обеспечивающего привлечение и закрепление молодых специалистов в системе образования. Наряду с этим, осмысление институтов непрерывного педагогического образования в рамках государственного образовательного стандарта, требует устранения дефицита механизмов эффективной адаптации молодых учителей к актуальным образовательным ситуациям, а также современным запросам государства и социума. Следует отметить недостаточную разработанность данной проблематики на муниципальном и региональном уровне, т. к. современные социально-экономические условия не способствуют быстрому освоению профессии. Можно констатировать и необходимость более глубокого осмысления противоречий, возникающих на личностном и профессиональном уровне в ходе адаптационного периода, а также изучения специфики воздействия факторов объективного и субъективного характера, обуславливающих развитие адаптационных процессов, или, наоборот, выступающих сдерживающим «включение в профессию» фактором. Вызывают опасение негативные проявления в социуме, такие как снижение престижа профессии учителя, недостаточное внимание со стороны государства к повышению социальной значимости и материальному благополучию педагога (хотя представляется уместным констатировать определенные позитивные «сигналы» в этой области, призванные обеспечить поступательное улучшение ситуации в обозначенном контуре).

В трудах российских исследователей проблема профессиональной адаптации молодых учителей представлена следующими направлениями: исследование психолого-педагогических феноменов адаптационного процесса (В.Т. Ащепков, Л.Г. Борисова, С.Г. Вершловский, Т.В. Лучкина, Л.В. Маслова, Е.В. Пискунова, Е.Г. Черникова, Б.И. Хасан и др.); изучение психолого-педагогических особенностей раннего этапа адаптации молодого учителя (Г.В. Кондратьева, М.-И.Я. Педаяс, Т.С. Полякова); выявление сущности процесса социализации личности педагога (Т.А. Аржакаева, С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноболин, Л.М. Митина, В.А. Сластенин); управление адаптационными процессами персонала (А. П. Егоршина, А. Я. Кибанова); изучение методических объединений и общественных организаций (Л.Д. Андреева, С.Г. Вершловский, Н.Ф.Логинова), исследование института наставничества (С.Я. Батышев, А.С. Батышев, И.В. Круглова, А.А. Лунькова, М.И. Махмутов), изучение института тьюторства/супервизии (С.В. Дудчик, Т.М. Ковалева, М.И. Лукьянова, М.В. Певзнер), работа над комплексными программами и проектами (Н.Н. Выдрина, Ю.Ю. Бочарова и Ю.Л. Коматкова).

В рамках нашей статьи мы ориентируемся на исследования Н.А. Хамидулиной, которая рассматривает профессиональную адаптацию молодых педагогов как междисциплинарный концепт, включающий интеграцию в профессиональное сообщество, усвоение ценностей трудового коллектива, приобщение к педагогическому опыту [5].

В 2022 г. изменилась система аттестации учителей, за счет чего зарплата педагогов будет начисляться с учетом ранжирования. При расчете окладов по единой тарифной сетке для всех образовательных организаций на территории РФ будут действовать конкретные и объективные критерии, среди которых стаж, квалификационный разряд, выполняемые должностные обязанности и уровень дополнительной нагрузки.

Для привлечения новых сотрудников в образовательные организации Ростовской области, снижения нагрузки действующих педагогов и мотивации молодых специалистов принято решение Правительством Ростовской области об увеличении в 2022 г. на 50% базовых ставок всех педагогических работников и введении новой выплаты в размере 10% от оклада для молодых специалистов.

Еще одним важным проектом, способствующим решению кадровых проблем в системе образования, является федеральная программа «Земский учитель», направленная на преодоление дефицита в педагогических кадрах в сельских или отдаленных территориях Российской Федерации. Помимо предоставления вакансий в образовательных организациях участникам проекта полагаются денежные выплаты в размере 1 миллиона рублей, а для территорий Дальнего Востока – до двух миллионов.

Полагаем очевидным тот факт, что современная система образования находится в процессе постоянной трансформации. Концептуальные основы системы образования подвергаются переосмыслению на различных уровнях, создаются новые стандарты образования, значительным образом трансформируется организация, технологическое обеспечение, условия образовательной деятельности. В этой связи от педагога как ведущего актора образовательного процесса требуются такие личностные качества, как динамизм, гибкость, а также комплекс компетенций общекультурного, общепрофессионального и специального уровня. Наряду с этим «картина мира» молодого педагога должна обладать устойчивым ценностно-мотивационным ядром, что обуславливает необходимость осмысления синкретизма и взаимообусловленности различных форм идентичности (таких, например, как профессиональная и гражданская идентичность) педагога как имманентного фактора повышения эффективности его адаптации [2].

Очевидным представляется тот факт, что направленность педагогической деятельности, её задачи и предполагаемые итоги трансформируются на всех этапах образовательного процесса. Изменения социально-экономического и политического устройства российского социума оказывают прямое воздействие на систему образования. Негативные воздействия на систему образования проявляются с особой остротой в сфере педагогической деятельности. Среди факторов, негативно воздействующих на систему образования, можно выделить:

–сокращение численности учебных заведений;

–снижение престижа педагогического труда;

–уход подготовленных специалистов от образовательной деятельности.

Согласно прогнозам ведущих российских экспертов, озвучиваемых, в том числе отнюдь не редко в рамках заседаний ФУМО «Образование и педагогические науки», нехватка учителей-предметников к 2029 году составит около 200 тыс. человек.

Количество специалистов, работающих в области образования уменьшается на 2-3% ежегодно. Подобные тенденции в педагогической сфере могут быть объяснены отсутствием понимания её значимости с точки зрения государственных институтов, а также дефицитом действенных механизмов обеспечения планомерности, системности и продуктивности государственной политики в области образования. В подобных обстоятельствах реалистичным представляется прогноз, согласно которому ожидаем дефицит работников в сфере образования; неизбежным явлением также видится старение кадров при учёте естественных сложностей формирования «пула» специалистов, обладающих творческими способностями и ответственностью, а также способных овладеть новой профессией и применять приобретенные компетенции на практике.

Полагаем релевантным тезис о том, что главная задача современной государственной политики в сфере образования – поступательная, с основой на традиции и с учетом инновационных векторов, модернизация, затрагивающая все отрасли педагогической деятельности. В этой связи представляется целесообразным осуществление многоаспектного анализа гендерных и возрастных особенностей формирования отечественного «педагогического корпуса», учитывая при этом необходимость естественной возрастной ротации в рамках любого профессионального сообщества: сфера образования не способна эффективно функционировать при отсутствии молодых специалистов. Очевидно, что дефицит молодых специалистов в образовательных учреждениях продолжает усиливаться.

На сегодняшний день нормативно-правовой базой, регламентирующей деятельность образовательных организаций в сфере воспроизводства педагогических кадров, является национальный проект «Образование», включающий в себя 11 федеральных проектов: Молодежь России, Современная школа, Успех каждого ребенка, Поддержка семей, имеющих детей, Цифровая образовательная среда, Учитель будущего, Молодые профессионалы, Новые возможности для каждого, Социальная активность, Экспорт образования и Социальные лифты для каждого.

В контексте нашего исследования обратим внимание на федеральный проект «Учитель будущего», ориентированный на обновление содержания системы аттестации учителей, модели учительского роста, профессионального стандарта «Педагог». Продолжением позиционируемого федерального проекта является программа «Учитель будущего поколения России» Министерства просвещения РФ, которая направлена на введение единых стандартов подготовки учителя, что нашло свое отражение в концепции «Ядро высшего педагогического образования». Одним из важных документов, призванных сформировать объективные механизмы оценки деятельности педагогов, стимулируя их к непрерывному профессиональному самосовершенствованию, является Национальная система профессионального роста [3].

Одной из своевременных инициатив Министерства просвещения является Приказ №732 от 25.10.2021 г. об утверждении Порядка отбора организаций, осуществляющих научно-методическое и методическое обеспечение образовательной деятельности по реализации основных общеобразовательных программ в соответствии с ФГОС общего образования, нацеленный на создание условий для решения стратегической задачи Российского образования – повышение качества образования, достижение новых образовательных результатов, соответствующих современным запросам личности, общества, государства [4].

Полагаем, что для того, чтобы усовершенствовать начальное общее образование, требуется обеспечить комплекс совместных усилий акторов регионального уровня, реализующих федеральный государственный образовательный стандарт, направленный на непрерывное развитие обучающегося; повышение эффективности образовательного процесса; обеспечение личностного и профессионального роста педагога. Федеральные государственный образовательные стандарты обладают свойством преемственности, они также ориентированы на решение стратегических за-

дач, среди которых творческое приложение профессиональных качеств педагога. Проблематика управления процессами профессиональной адаптации педагога находит отражение в трудах учёных и практиков. При этом нужно отметить, что рассматриваемые вопросы несмотря на достаточную актуальность, не получают должного внимания в таких областях как педагогика и образовательный менеджмент.

Педагогический опыт свидетельствует о том, что в российских субъектах имеют место весьма интересные практики использования различных форм и методов, реализация которых способствует повышению качества управления процессом адаптации молодых учителей, но этот опыт носит преимущественно фрагментарную структуру и не обладает диагностическими механизмами, такими, как самооценка и экспертная оценка маркеров обнаружения профессиональных затруднений (при этом необходимо признать, что опыт ряда регионов является весьма продуктивным и «располагающим» к более активному и широкому масштабированию на уровне Федерации), индивидуальных и личностных направленностей развития молодого педагога. Адаптационные процессы молодого учителя анализируются, как правило, в контексте проблемного поля «личность и среда», при этом недостаточно освещаются возможности управления позиционируемым процессом в условиях развития современной общеобразовательной среды [1].

Итак, можно констатировать недостаточную исследованность некоторых аспектов развития российской системы образования в современных условиях, среди которых – трудности, возникающие в практике адаптации, и, как следствие, – высокий «отсев» молодых педагогов в первые годы работы; кроме того, «в авангард проблемных/болевых точек» выходит отсутствие единой системы управления процессом профессиональной адаптации молодежи; помимо этого, наличие теоретических разработок в области профессиональной адаптации молодых педагогов отнюдь не всегда предусматривает описание предложений и рекомендаций, эксплицирующих обоснование релевантных механизмов и условий управления процессом профессиональной адаптации молодых учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голобородько, А.Ю. Современные российские и зарубежные стратегии эффективной адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности / А.Ю. Голобородько, И.А. Стеценко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2020.– № 1. – С. 19-23.
2. Голобородько, А.Ю. Современное состояние проблемы профессиональной адаптации как междисциплинарного концепта в рамках российского образовательного дискурса / А.А. Голобородько, И.А. Стеценко // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2021.– № 1. – С. 14-21.
3. Концепция Ядро высшего педагогического образования [Электронный ресурс]. URL: www. https://apkpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya/ (дата обращение: 18.04.2023).
4. Приказ Министерства просвещения Порядок отбора организаций, осуществляющих научно-методическое и методическое обеспечение образовательной деятельности по реализации основных общеобразовательных программ в соответствии с ФГОС общего образования [Электронный ресурс]. URL: www. https://rg.ru/2021/11/23/minpros-prikaz732-site-dok.html (дата обращения: 18.04.2023).
5. Хамидулина, Н.А. Профессиональная адаптация молодых учителей в современных социально-экономических условиях. Автореф. на соиск. степени канд. пед.наук. – Кемерово, 2020. – 20 с.

И.А. Стеценко, Л.Н. Брезгулевская

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ЛИЧНОСТЬЮ И ГРУППОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности конфликтов между личностью и группой в образовательной организации. Рассматривается характеристика и классификация кон-

фликтов. Анализируются факторы, влияющие на конфликты, выявляются подходы к урегулированию конфликтов в образовательной организации.

Ключевые слова: конфликт, образовательная организация, типы конфликтов, разрешение конфликтов.

I.A. Stetsenko, L. N. Brezgulevskaya

FEATURES OF CONFLICTS BETWEEN A PERSON AND A GROUP IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. This article reveals the features of conflicts between a person and a group in an educational organization. The characteristics and classification of conflicts are considered. The factors influencing conflicts are analyzed, approaches to conflict resolution in an educational organization are identified.

Key words*:* conflict, educational organization, types of conflicts, conflict resolution.

Актуальность нашего исследования определяется тем, что конфликты между личностью и группой в образовательной организации в настоящее время являются одной из основных проблем образовательной деятельности.

Особое значение приобретают вопросы классификации конфликтов, определения их внутренних причин, а также способах разрешения конфликтов в образовательной организации.

Обязательным условием для полноценной жизни человека считаются общение и взаимодействие с людьми. В ходе общения возникают противоречия, они проявляются в отличиях в суждениях, действиях. По этой причине конфликты между личностью и группой являются составляющей повседневной реальности.

Продолжительное время термин «конфликт» трактовался с негативной коннотацией, однако очевидно, что конфликты могут нести в себе и позитивный смысл, например, они важны для самутверждения, для формирования социальной группы и проч. [1, 155].

Чаще всего в основе возникшего разногласия лежат попытки изменить внутригрупповые правила и нормы. Этот процесс достаточно сложен, даже если члены группы понимают необходимость перемен. Конфликт становится особенно острым, если один человек пытается изменить существующие правила.

Конфликты в школе характерны для всех поколений и являются естественным процессом социализации, который помогает детям проявлять свою индивидуальность и утверждаться в коллективе сверстников. Количество конфликтов между учениками зависит от многих факторов, таких, как успешность адаптации ребенка к школе, особенности его социализации, семейные отношения и формирование духовных и нравственных ценностей. Конфликты между детьми обычно связаны с эмоциональными и личностными отношениями между школьниками и с их поступками. Конфликты могут быть открытыми (споры, ссоры и т. д.) или скрытыми (действия в тайне, маскировка истинных намерений и т. д.), возникать спонтанно или быть заранее спланированными, даже просто спровоцированными. Часто детские конфликты могут играть позитивную роль в усвоении норм конструктивного взаимодействия со сверстниками.

В данной статье рассматривается особая группа конфликтов, которая, определяется как педагогическая. Автор Н.В. Самоукина выделяет и описывает их характерные особенности, а также классифицирует педагогические конфликты по трем большим группам:

1) мотивационные конфликты, вызванные низкой мотивацией учащихся в учебной деятельности;
2) конфликты, непосредственно связанные с недостатками в организации обучения в школе;
3) конфликты взаимодействия учащихся между собой, учителей и школьников, учителей и администрации [3, 352].

Конфликт в образовательной организации – это явление достаточно многоплановое, так как отношения в той или иной группе выстраиваются в определенную систему, подчиняются явным и негласным правилам, с наличием формального и неформального лидера. Поэтому возможность конфликта в группе возрастает в несколько раз.

К потенциально конфронтационным образовательным ситуациям относятся следующие конфликты (ситуации):

- деятельностные ситуации (или конфликты), возникающие вокруг оценок учащихся – ситуации (или конфликты), возникающие по поводу успеваемости ребенка, например, выполнения учебного задания, выставления оценки или участия во внеклассном мероприятии;
- ситуации (или конфликты), связанные с поведением, возникающие из-за поведения – в связи с нарушением учащимися норм поведения, часто происходящее в классе;
- ситуации (конфликты) взаимоотношения, возникающие в эмоциональной сфере – личные отношения между учениками, учителями и администрацией;
- реляционные ситуации (конфликты), возникающие в сфере эмоциональных личных отношений между учениками, учителями и администрацией в процессе их общения в сфере педагогической деятельности.

Школьные конфликты, по мнению автора работы «Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство» А.Ю. Коновалова, определяются нижеперечисленными особенностями.

- Часто начало школьного конфликта скрыто от взрослого. У детей и подростков с разным социальным положением и воспитанием, собранных вместе, появляется напряженность в отношениях, и это возникает зачастую помимо их желания. «Последней каплей» может стать даже незначительный факт, когда ребенок «срывается». Многие взрослые считают, что именно этот «срыв» и может послужить началом причины конфликта.
- Участники конфликтной ситуации в школе, скорее всего, будут продолжать встречаться в одном классе или в одних помещениях независимо от их желания. Смена работы даже для взрослых может быть проще, чем смена образовательного заведения для школьника. Поэтому для учащихся важно не только найти выход из сложившейся ситуации, но и изменить представление о себе в глазах сверстников. Важно обеспечить, чтобы конфликт не развился в будущем и отношения нормализовались.
- Даже тривиальные вещи («мы сегодня»), иногда кажущиеся взрослым «мелочью», можгут травмировать подростков в течение многих лет («сегодня мы ссоримся, завтра миримся»). Бывают застарелые конфликты (особенно среди девочек), которые продолжаются долгое время, и причины их известны. Никто уже давно не помнит собственно причину (часто это сплетни, оскорбления, обиды, борьба за внимание девочек, борьба за внимание противоположного пола).
- Взрослые иногда забывают о разных статусах «взрослых» и «детей». Если взрослые говорят, о чем хотят и когда хотят, могут прервать ребенка по своему усмотрению, самим определить, когда начать и когда завершить разговор, когда встать во весь рост или сесть, то можно утверждать, что это во многом определяет неравные отношения между двумя сторонами. Взрослые не чувствуют этого, но ученики чувствуют. Ученикам часто не хватает решимости и опыта, чтобы уверенно разговаривать с взрослыми. Как следствие – это приводит к тому, что ученик привыкает молчать, но внутренне не соглашается, изображая понимание и давая «социально ожидаемые ответы». Кроме того, взрослые могут не понимать состояние ребенка (например, они, выражают свое смущение смехом, и это часто воспринимается как унижение взрослого или насмешка над его словами) [2, 9-10].

В любой образовательной организации есть несколько основных действующих лиц, вовлеченных в конфликт и имеющих разные социальные статусы (учителя, ученики), и это определяет их разное поведение в конфликте, что порождает и разную степень ответственности за свои ошибки в разрешении конфликта.

Конфликты могут быть следующих видов: учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-родитель ученика, ученик-группа и т. д.

Наиболее распространенным видом конфликта «учитель – ученик» является непонимание между учителями и учениками. Часто ученики считают, что его/ее оценка несправедлива, и не прилагают особых усилий для исправления ситуации. Исправлению ситуации не помогает ни неприятие учителя, ни неодобрение и даже осуждение группы. В таких случаях ученики могут погрузиться в себя, закрыться от окружающих, не замечать, что происходит вокруг них. Это только усиливает конфликт и не приводит к его разрешению.

Конфликт «ученик-ученик» характеризуется возникновением сильного неприятия одной стороны к другой. Конфликтующие стороны создают друг для друга невыносимые условия жизни и вступают в различные «заговоры». Сторонниками конфликта чаще всего являются дети и подростки. Особенностями таких конфликтов являются их продолжительность, агрессивность и жестокость по отношению к другой стороне. Участники не только не пытаются понять друг друга, но даже намеренно усугубляют вражду, выражая пренебрежительное или неуважительное отношение друг к другу. Необходимо учитывать основные факторы, которые характеризуют особенности конфликта между учащимися:

1) конкретное содержание конфликта между учащимися определяется возрастной психологией; возраст учеников оказывает значительное влияние на причины возникновения конфликта, на особенности развития конфликта и на то, чем закончится конфликт, а также определяет способ разрешения конфликта; известно, что в период обучения в школе проходят этапы наиболее интенсивного развития человека;

2) характер конфликта между учащимися связан с процессом обучения, т. е. деятельностью обучающихся в школе.

Считается, что наиболее конфронтационное поведение вероятно в конфликте «учитель-родитель ученика», оно может быть спровоцировано как учителем, так и родителем, и нередко сопровождается взаимными обидами.

Причины конфликта между учеником (личностью) и группой (социальной группой) могут быть различными. Согласно концепции А.В. Петровского, деятельность опосредована межличностными отношениями. Автор подчеркивает определяющее влияние содержания, целей и ценностей совместной деятельности на систему личностных отношений в группе и коллективе. Социальная группа является отражением общества, в котором неизбежно возникают разногласия. Считается, что возникновение противоречия между личностью и группой является одним из наиболее распространенных видом конфликтов. На конфликтность учеников в группе заметное влияние оказывают их индивидуально-психологические особенности, в частности – агрессивность. Наличие в группе агрессивных учеников повышает вероятность конфликтов не только с их участием, но даже без них между другими участниками.

Конфликт в образовательной организации – это кризисное развитие педагогической ситуации, которое характеризуется ухудшением, обострением межличностных, личностных отношений и нарастанием внутренней психологической напряжённости всех участников образовательного процесса. Безусловно, разрешение конфликта требует от учителя и ученика значительных интеллектуальных, эмоциональных, духовных сил [4, 153].

На основании изучения работ авторов Н.В. Самоукиной, А.Ю. Коновалова, А.В. Петровского нами установлено, что однозначного определения педагогического конфликта нет. В нашем исследовании мы рассмотрели содержание протекания и особенности конфликтов между личностью и группой в образовательной организации, были определены концепции групп школьных конфликтов по источникам возникновения, по масштабу и по численности конфликтующих, что позволило прийти к приведенным ниже выводам.

В школьной среде возможны различные конфликтные ситуации, которые могут возникнуть из-за выполнения учебных заданий, поведения, отношений между учениками и учителями. Школьные конфликты могут быть скрыты от взрослых и начинаться из-за незначительных факторов, что приводит к напряженным отношениям между участниками. Важно понимать, что участ-

ники конфликта могут продолжать встречаться в одном классе или помещении, поэтому необходимо не только разрешить конкретную ситуацию, но и изменить отношение к ней сверстников, предотвратить повторение подобных ситуаций в будущем и нормализовать отношения.

Некоторые ситуации, казалось бы, незначительные, могут травмировать подростков на годы, поэтому важно уметь разрешать конфликты и находить компромиссы, чтобы создать благоприятную атмосферу в школьной среде, а это возможно только при наличии у учителей соответствующих компетенций для разрешения различных конфликтных ситуаций – это умение выявлять особенности конфликтов, понимание их мотивации и содержания, знание законов протекания конфликтов между личностью и группой в образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Любимова, Г.Ю. Психология конфликта. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 160 с.
2. Коновалов, А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / Под общей редакцией Л.М. Карнозовой Издание второе, доработанное. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 306 с.
3. Самоукина, Н.В. Психология профессиональной деятельности. – М: Ассоциация авторов и изданий «Тамдем». Издательство ЭКСМО, 2008. – 352 с.
4. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

А.С. Сухоненко, О.В. Кравченко

КОНТЕКСТНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению сущности и основных характеристик контекстного метода изучения иностранного языка как инновационного, качественного средства формирования и развития коммуникативной компетенции одаренных детей. Помимо этого, в статье дается описание ключевых принципов и особенностей применения контекстного метода, характеризуются его отличительные особенности и преимущества, а также в рамках контекстного метода предлагаются разработки заданий и упражнений, нацеленных на повышение эффективности обучения.

Ключевые слова: контекстный метод, методика преподавания иностранных языков, одаренные дети, коммуникативная компетенция.

A.S. Sukhonenko, O.V. Kravchenko

CONTEXT METHOD OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AS A WAY OF DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN

Abstract. This article is devoted to the study of the essence and main characteristics of the contextual method of learning a foreign language as an innovative, qualitative means of forming and developing the communicative competence of gifted children. In addition, the work describes the key principles and features of the use of the contextual method, characterizes its distinctive features and advantages, and also within the framework of the contextual method, the development of tasks and exercises aimed at improving the effectiveness of training is proposed.

Key words: contextual method, methods of teaching foreign languages, gifted children, communicative competence.

При организации практической работы с одаренными детьми необходимо, главным образом, учитывать характер проявления одаренности учащихся со всеми сопутствующими признаками, которые наиболее ярко и демонстративно отражаются в реальной деятельности обучающегося. Наибольший интерес для данной категории детей представляет познавательная активность, дарящая широкий простор для проявления своего творческого потенциала, интеллектуальных способностей и удовлетворения когнитивных потребностей [15]. На этапе раскрытия и дальнейшего развития уже имеющихся природных задатков, располагающих к блестящему овладению различными видами деятельности и исключительному применению новаторского, нестандартного подхода в процессе обучения принципиально важно обеспечить условия, которые бы позволили детям, наделенным незаурядными способностями, не только пассивно усваивать учебный материал, но и успешно осуществлять самостоятельный поиск сведений о тех или иных языковых явлениях, активно погружаясь в ход более глубокого и основательного постижения знаний и продуктивно оттачивая свои навыки и умения [13]. Удовлетворению данного запроса отвечает метод контекстного обучения, синтезирующий принципы практико-ориентированного подхода и нацеленный на повышение результативности обучения.

Под понятием «контекст» в широком смысле понимается практически все происходящее на уроке, его содержание. Любой вид работы – анализ текста, просмотр тематического ролика, защита проекта, описание иллюстрации – контекст. Поэтому, если в широком значении контекст – это среда, совокупность определенных обстоятельств и отношений, в которой существует объект, то в педагогическом, более узком смысле контекст – это социально значимый сегмент среды школьника.

В области методики обучения наиболее детальному и исчерпывающему изучению данного феномена посвящены работы Андрея Александровича Вербицкого, являющегося автором теории контекстного обучения, которая направила вектор развития педагогической мысли в русло применения новых, эффективных, инновационных форм, методов и технологий.

В интерпретации А.А. Вербицкого «контекстное обучение – это обучение, в котором осуществляется преобразование учебно-познавательной деятельности в социально-практическую» [1, 4]. Контекстное обучение базируется на системно-деятельностном подходе и реализует свои функции в рамках активной деятельности самого ученика, моделируя условные речевые ситуации и позволяя субъекту обучения примерять различные социальные и бытовые роли. Его следует относить к образовательным технологиям, фокусирующихся на оптимизации процесса передачи знаний и обучении с опорой на креативное, продуктивное мышление [2].

Контекстный метод представляет собой концепцию, которая позволяет учителю связывать воедино изучаемый материал с реально существующими ситуациями, а также направляет учащихся на самостоятельное установление связей между полученными знаниями путем их практического применения [5, 81].

Контекстный метод рассматривается как деятельностная теория усвоения социального опыта, чья главная задача сводится к формированию ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, протекающему в условиях индивидуальной, личностно значимой деятельности [8, 774]. Контекстный метод подразумевает использование знаний, умений, навыков не только в качестве объекта, на который должна быть направлена активность субъектов обучения, а преимущественно как средства решения задач в конкретной деятельности.

Контекстный подход представляет оптимальное решение обеспечения неразрывной связи теоретических знаний с деятельностью, обладающий социальной направленностью: он позволяет обучающимся окунуться в среду, имитирующую реальное речевое общение. Подобный эффект гарантирует получение учащимися богатого познавательного опыта и достижение высокого результата, поскольку процесс обучения протекает в условиях, максимально приближенных к естественному процессу коммуникации со всеми особенностями и нюансами [9, 20].

Помимо этого, средствами контекстного подхода решается важная задача в обучении – многоплановое развитие личности. Н.Д. Гальскова акцентирует внимание на развивающем потенциале иностранного языка и утверждает, что изучение языка оказывает плодотворное влияние на интел-

лектуальную сферу обучающихся, общую мотивацию, когнитивные способности и творческий потенциал [6].

Отличительной чертой контекстного метода обучения является сочетание превалирующих в структуре деятельности проблемного и новаторского характера. Проблемный характер предполагает включение учащегося в активную поисковую деятельность, стимулирование критического мышления с целью решения ключевых познавательных задач, а новаторство комбинирует ресурсы, которыми располагают традиционные и сознательно новые формы и методы обучения. К тому же, протекание контекстного обучения осуществляется с опорой на диалог как связующее звено между субъектами образовательного процесса.

Наиболее наглядно основные принципы контекстного обучения отражены в следующей схеме (Рис.1):

Рис. 1. Принципы знаково-контекстного обучения

Продуктивность контекстного метода достигается за счет усложнения различных контекстов обучения, интенсификации их комплексного характера, а также обогащения средств и форм, которыми он изобилует [9].

Например, вовлечение резервов личности обучающегося, воспитание сознательного отношения к реализуемым действиям происходит под воздействием внешнего контекста: стиля ведения урока, атмосферы, царящей на занятии, манеры общения педагога с учащимися. Выдающуюся роль в создании благоприятного эмоционально-психологического климата во время обучения иностранному языку играют речевые ситуации общения [11, 56]. Именно ситуативность выступает незыблемой основой контекстного обучения, поскольку воссоздает условия естественной, непринужденной коммуникации и компенсирует отсутствие иноязычной среды общения, предлагая широкий спектр кейсов и аутентичных материалов, нацеленных на результативное освоение практически значимых продуктивных и рецептивных навыков.

К методам контекстного обучения относятся деловые, ролевые игры, кейс-метод и метод проектов.

Деловая игра подразумевает воспроизведение процессов и механизмов, ориентированных на решение профессиональных и жизненных задач посредством применения математических и организационных моделей. Использование деловых игр в рамках обучения способствует развитию профессиональных компетенций обучаемых, оттачивает умение грамотно и конструктивно представлять и обосновывать свою позицию, анализировать и корректно интерпретировать получаемую информацию, стимулирует коллективную работу и позволяет применить на практике значимые социальные навыки.

А.А. Вербицкий определяет деловую игру как форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого [3].

Сущность ролевой игры сводится к моделированию социальных ролей, воплощение которых в целях решения учебно-профессиональных задач помогает обучающимся найти эффективное применение своим коммуникативным навыкам, примерить разнообразные образы и существенно улучшить владение лингвистическими компетенциями и обогатить уже имеющиеся знания о тех или иных речевых ситуациях, имеющих аналоги в реальной жизни [14]. Особый акцент делается на формировании способности ориентироваться в различных бытовых и профессиональных ситуациях, оттачивать ораторское мастерство, аргументированно излагать свою точку зрения, адекватно реагировать на речевые реплики собеседника, достигать компромисса и находить верное, универсальное решение.

Метод кейсов, или кейс-метод, предназначен для решения комплексных проблем абстрактного характера, не имеющих единственно верного решения и предполагающих включение нестандартного, нешаблонного мышления и творческого подхода [7]. Он отличается наличием актуальной для обучающегося проблемы или ситуации, элементами драматизма и необходимостью глубокого размышления с принятием решения. Каждый кейс охватывает целый комплект учебно-методических материалов, базирующихся на реальных ситуациях, подталкивающих обучающихся к самостоятельному конструированию плана устранения проблемы и выстраиванию четких алгоритмов целенаправленных, осознанных действий [10].

Проектный метод обучения направлен на совершенствование творческих и познавательных навыков, развитие критического мышления, становление навыков анализа и обработки получаемых сведений в последовательное преобразование их в целостный, грамотно структурированный проект. Его отличительная особенность заключается в том, что учащиеся осуществляют поиск и обобщение информации в парах и группах, что способствует формированию навыков продуктивного взаимодействия с коллективом, воспитанию самостоятельности, социальной зрелости и чувства ответственности за выполнение возлагаемых обязанностей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», а именно являть собой конкретный, реализованный в целях практического использования продукт, который обладает прикладным значением и может применяться в повседневной жизни [12].

Таким образом, эффективность контекстного метода достигается за счет синтеза элементов передовых педагогических технологий, способных на достаточно высоком уровне обеспечить активизацию и стимулирование познавательной деятельности учащихся, что прямым образом влияет на повышение качества усвоения знаний и совершенствование практически значимых навыков. Органичное комбинирование компонентов данных технологий в рамках контекстного метода продемонстрировано в следующей схеме (Рис. 2):

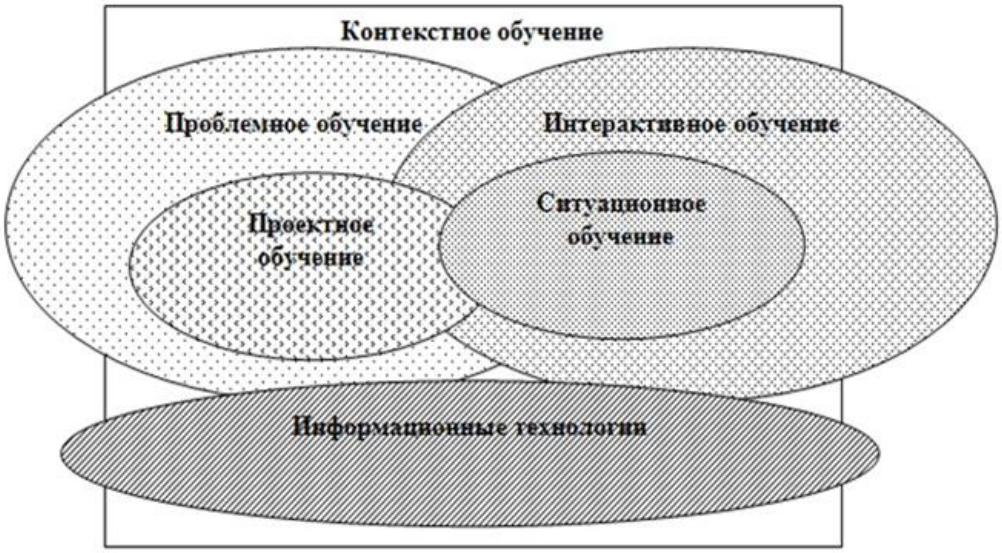


Рис. 2. Структура контекстного обучения.

В контекстном методе центральную роль играет сам процесс проникновения в ту или иную действительность, проблему, атмосферу. По этой причине очень важно максимально точно воссоздать условия речевой ситуации, оперировать такими инструментами, которые бы способствовали глубокому погружению в обстановку, сопутствующую познанию предмета.

Так, можно ярко и интересно спроецировать на учебный процесс ситуацию, связанную с темой «Voyage», предоставив детям возможность, не выходя за пределы учебного заведения, почувствовать себя бывалым путешественником, актуализировать лексику в рамках затрагиваемой темы и развить навыки построения диалогический речи, умение подбирать адекватные языковые средства для конструктивного общения в контексте импровизированной ситуации. Опорой для ролевой игры могут служить карточки с наиболее универсальными фразами и устойчивыми выражениями, которые дети могут варьировать в зависимости от развития диалога:

l`AGENCE DE VOYAGES

Vous et votre ami prévoyez de se rendre à Nice. Vous avez contacté l'agence de voyages pour réserver des billets de bus aller-retour pour septembre. Trouvez une agence de voyage qui vous convient et réservez vos billets (Вы и ваш друг планируете поехать в Ниццу. Вы связались с туристическим агентством, чтобы повторно забронировать билеты на автобус туда и обратно на сентябрь. Найдите туристическое агентство, которое к вам обратится, и забронируйте билеты).

Fiche 1.

Bonjour! – Здравствуйте!

Oui, aller-retour dans deux semaines – Да, туда-обратно через 2 недели.

Départ à 14 heures, c’est super. – Отправление в 2 часа после полудня, это чудесно.

Au revoir! Merci!– До свидания! Спасибо!

D`accord., merci, ça ne nous convient pas. Au revoir! – Хорошо, благодарю, но нам это не подходит.

Разумеется, неотъемлемой составляющей контекстного метода выступает интерактивность – коллаборация, взаимоприятная и продуктивная кооперация, сотрудничество, открытый диалог и взаимодополнение. Аутентичные ситуации, соответствующие действительности, не могут в полной мере быть созданы и отображены без интерактивных технологий, заставляющих обучающихся подбирать корректные речевые средства для решения поставленной задачи.

Богатую почву для созидательной, активной работы может предложить проект «La ville de mon rêve», в рамках которого учащиеся могут задействовать всю глубину и силу своей неуёмной

фантазии, бурного воображения и неординарного мышления. Для достижения цели и реализации креативных задумок участники могут использовать полезные материальные ресурсы (путеводители, карты, энциклопедии), специальные атрибуты и предметы, отражающие культурные особенности и представляющие наиболее выдающиеся достопримечательности, воплотив на практике творческие идеи:

- Choisissez une ville dans n'importe quel pays qui vous attire par sa diversité culturelle et que vous trouvez la plus intéressante, merveilleuse et impressionnante (Выберите город в любой стране, который привлекает вас своим культурным разнообразием и который вы считаете наиболее интересным, прекрасным и впечатляющим;);
- Étudiez le guide et la carte en détail afin d'apprendre davantage sur l'histoire, le relief, les caractéristiques climatiques et naturelles de la ville (Подробно изучите путеводитель и карту, чтобы узнать больше об истории, рельефе, климатических и природных особенностях города);
- Envisagez les sites les plus remarquables, l'architecture pittoresque et majestueuse, les monuments, les musées, les cathédrales, les galeries de la ville (Рассмотрим самые выдающиеся достопримечательности, живописную и величественную архитектуру, памятники, музеи, соборы, галереи города);
- Identifiez la composition de la population, le nombre d'habitants, les caractéristiques démographiques de la ville, décrivez la circulation des transports et le niveau de développement des infrastructures (Определите состав населения, количество жителей, демографические характеристики города, опишите движение транспорта и уровень развития инфраструктуры);
- Décrivez les caractéristiques de la vie, le mode de vie qui prévaut dans la ville (Опишите особенности быта, уклад жизни, преобладающий в городе).

В целях изучения литературы, творчества наиболее выдающихся французских писателей учащиеся могут осуществлять постижение чарующего мира прекрасных произведений прямо в библиотеке, буквально окунаясь в суть истории, примеряя на себя образы персонажей, проникаясь их чувствами и глубокими переживаниями. Конечным результатом данной деятельности может стать инсценировка какого-либо романа или рассказа (например, сказки «Le Petit Prince»), где учащиеся могут отточить продуктивные навыки говорения, построения монологического высказывания, улучшить произносительные и ритмико-интонационные навыки, обогатить словарный запас новыми лексемами и консолидировать знания грамматического материала.

Базовой целью контекстного урока является погружение в нужную среду, обстановку, ситуацию для того, чтобы процесс коммуникации протекал в легкой, непринужденной форме. Эталоном выступают уроки, проходящие в естественно-ситуативном контексте: в галерее, на выставке, в парке, в кафе, на концерте и в других местах, так или иначе связанных с Францией и французским языком.

При отсутствии таковой возможности можно собственноручно создать антураж: при изучении темы «Кухня» сервировать стол, принести столовые приборы, самостоятельно приготовить десерты и блюда французской кухни. В ходе занятия детально рассматривать лексику, обозначающую названия блюд, ингредиенты, вкусовые качества, процедуры приготовления, рецепты, общие впечатления. Учащиеся могут вообразить себя официантами, поварами, швейцарами, представить, каким образом они будут презентовать свои шедевры гостям из Франции. Если урок касается темы «Мода» можно прогуляться по торговому центру, магазинам одежды, описать различные предметы, аксессуары, составить собственный аутфит в соответствии со своими представлениями о стиле, попробовать себя в роли экспертов, модельеров и стилистов, используя соответствующую лексику.

Самое главное: уроки в обязательном порядке должны давать возможность учащимся самим окунуться в ту или иную ситуацию со всеми нюансами, обеспечить простор для проявления своих познавательных и творческих способностей. При этом важно учитывать тип восприятия, преобладающий в сознании ученика: если он привык впитывать информацию в визуальной форме, нужно обеспечить его максимальным количеством иллюстративного, наглядного материала и мультимедийного контента; в случае, если ребенок – кинестетик, необходимо стараться передавать ему све-

дения посредством тактильных ощущений, поскольку воздействие на органы чувств способствует более доступной передаче и эффективному запоминанию информации.

Безусловно, подготовка контекстного урока представляет собой трудоемкий процесс, требующий кропотливой работы над лексико-грамматическим материалом, ранжированием информации по разделам и отдельным тематическим блокам, организацией учебного пространства. Вместе с тем подобные занятия гарантируют обогащение и прочное закрепление знаний в памяти учащихся, совершенствование продуктивных и рецептивных речевых навыков, формируют умение импровизировать и грамотно, бегло излагать мысли на французском языке, расширяют кругозор и спектр лингвистических компетенций, а также культивируют интерес к постижению самобытной культуры Франции и помогают изъясняться и проявлять свою яркую индивидуальность без страхов и психологических барьеров.

Таким образом, контекстный метод обучения обеспечивает оптимизацию образовательного процесса, трансформируя учебную деятельность в познавательную и социально-практическую, что полностью удовлетворяет духовные и интеллектуальные запросы учащихся, обладающих незаурядными, неординарными способностями и неудержимой тягой к открытию нового. Акцент на воспроизведении аутентичных речевых ситуаций, индивидуальной траектории развития ребенка, практическая направленность позволяют разнообразить учебную деятельность, обеспечить высокую результативность формирования коммуникативной компетенции и воспитать творческую, образованную, независимую личность, мыслящую за гранью избитых шаблонов и клише, умеющую четко и грамотно отстаивать свою позицию и обладающую высокоразвитыми аналитическими способностями и социальной зрелостью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий, А.А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции // Вестник высшей школы, 2006. – №5. – С. 19-25.
2. Вербицкий, А.А. Проблемы становления парадигмы непрерывного образования: контекстный подход // Материалы научно-практической конференции г. Липецк-2008. Ч. 1. – Липецк, 2008. – 364 с.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.
5. Виниченко, В.А. Контекстный подход в формировании межкультурной компетенции бакалавров по рекламе и связи с общественностью // ЦИТИСЭ. – 2020. – № 4 (26). – С. 381–393.
6. Гальскова, Н.Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 2–13.
7. Калачикова, О.Н. Метод кейс-стади: учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2007. – 86 с.
8. Клюева, М.И. Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2, Ч. 4. – С. 773–777.
9. Князева, О.В., Кучумова, О.Л., Коновалова, А.А. Повышение качества образования в логике контекстного подхода // Евразийский союз ученых. Серия: Педагогические, психологические и философские науки. – 2021. – № 6. – С. 20–22.
10. Колесник, Н.П. Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике: методические рекомендации в 2-х частях – Санкт-Петербург: НП «Стратегия будущего», 2006. – С. 118-122.
11. Никитенко, З.Н. Научный подход к проектированию технологии обучения иностранным языкам в начальной школе // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 1. – С. 2–12.
12. Протас, Е.В. Компетентностный подход в формировании содержания образования в высшей школе Европейского Союза и России // Право и образование. – 2005. – № 6. – С. 79-89.
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2006. – 720 с.
14. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 233 с.
15. Щебланова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство «МОДЕК», 2004. – 368 с.

П.В. Ткачук, Т.Н. Занина, М.Б. Савченко

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования практически всех двигательных способностей, реализуемых в физической активности человека, в том числе и прыгучести. Поэтому необходимо целенаправленное систематическое воздействие на развитие прыгучести у обучающихся. Упущенные в этот возрастной период возможности развития координационных способностей не позволят приобрести школьникам положительный двигательный опыт.

***Ключевые слова*:** прыгучесть, урок физической культуры, обучающиеся, двигательный навык, физические упражнения, возрастные особенности.

P.V. Tkachuk, T.N. Zanina, M.B. Savchenko

IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS OF JUNIOR SCHOOL AGE

Abstract. Primary school age is a favorable period for the formation of almost all motor abilities implemented in a person's physical activity, including jumping ability. Therefore, it is necessary to purposefully systematically influence the development of jumping ability among students. Opportunities for the development of coordination abilities missed during this age period will not allow students to acquire positive motor experience.

Key words: jumping ability, physical education lesson, students, motor skill, physical exercises, age characteristics.

Школьный возраст – это время, когда происходит всестороннее развитие детей, закладываются моральные и культурные основы, разносторонние волевые качества личности ребенка. В это же время активно развиваются физические качества, формируются разнообразные двигательные умения и навыки, совершенствуются функциональные способности организма. Основу гармоничной подготовки обеспечивает взаимосвязь и взаимообусловленность всех качеств человека, когда развитие одного из них способствует развитию другого и тем самым обеспечивает всестороннее формирование личности.

В период обучения в школе нельзя недооценивать значение физической культуры, которое заключается в укреплении здоровья обучающихся, создании основы для всестороннего физического развития, формировании двигательных умений и навыков. Недостаточная двигательная активность негативно сказывается на здоровье школьников, у них наблюдается ослабление защитных сил и, как результат, не происходит полноценного физического развития.

Исследования, проведенные рядом ученых, позволяют отметить, что младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования практически всех двигательных способностей, реализуемых в физической активности человека [8, 10]. Авторы также отмечают, что в этом возрасте наиболее эффективно развитие координационных способностей, в частности прыгучести. В данном возрастном периоде необходимо целенаправленное систематическое воздействие на развитие прыгучести у обучающихся, так как упущенные в это время возможности развития координационных способностей наверстать будет сложно. Знание и учет возрастных особенностей детей составляют основу для развития двигательных способностей, в том числе прыгучести, поэтому поиск наиболее эффективных методов и методик их развития в рамках учебного процесса по физической культуре является актуальным.

К одной из наиболее сложных двигательных координаций относится прыгучесть, для развития и совершенствования которой, необходимо длительное время, определенные мышечные усилия, наиболее эффективные средства физической культуры, волевые качества и др. Прирост показателей данного вида двигательной координации позволяет выявить средства физической культуры, методы, условия организации урочной деятельности, средства педагогического воздействия, позволяющие достичь положительной динамики в развитии не только прыгучести, но и интереса к занятиям физическими упражнениями [6, 10].

Одним из основных методов, используемых на уроках физической культуры для учащихся младшего школьного возраста, является игровой метод, способствующий достаточно успешной активизации двигательной деятельности обучающихся. Методически правильное использование игр дает учащимся больше возможности проявлять самостоятельность, искать наиболее оптимальные решения двигательных задач и, что немаловажно, нести ответственность за свои действия. В подвижных играх играющие многократно повторяют различные локомоции, что позволяет закрепить и совершенствовать двигательные умения и навыки, а целенаправленные физические нагрузки оказывают положительное влияние на увеличение показателей прыгучести. Когда в игровой деятельности первоочередной задачей является задача стимулирования двигательной активности, появляются условия для решения комплекса образовательных и воспитательных задач, что оказывает эффективное влияние на процесс развития прыгучести и делает его естественным и результативным [9].

В процессе урочной деятельности обучающиеся получают базовые специальные знания и навыки, которые необходимо закрепить и расширить в изменяющихся условиях, например, во время прогулки, при выполнении домашнего задания и т. д. Дополнительные формы организации занятий физическими упражнениями способны обеспечить решение комплекса задач физического воспитания. У обучающихся младшего школьного возраста сравнительно небольшой двигательный опыт, поэтому в домашние задания включаются подводящие и подготовительные упражнения, позволяющие успешно осваивать двигательные задания, полученные на уроках [8, 10]. Успешность освоения основ структурного содержания физического упражнения учащимися, дает им возможность быстрее, с более правильной техникой выполнения справиться с учебным материалом в процессе урока, что будет являться дополнительным стимулом в освоении двигательных действий, в том числе прыжковых упражнений.

Специалисты в области физической культуры и спорта выделяют концептуальные положения, имеющие немаловажное значение в процессе развития прыгучести у обучающихся младшего школьного возраста [7, 12]. Данные положения представлены на рисунке 1.

Рис. 1. Концептуальные положения, составляющие основу процесса развития прыгучести

Проведение уроков физической культуры должно предусматривать реализацию данных положений, которые обусловливают различные подходы, эффективные направления к организации и содержанию физического воспитания детей данного возраста.

Принцип постепенности в увеличении двигательного опыта, приобретении новых умений и навыков, освоении техники физических упражнений, исключающей типичные ошибки, имеет большое значение в создании необходимых предпосылок, для поэтапного усвоения заданий, направленных на развитие прыгучести. Для поддержания интереса, мотивации обучающихся к выполнению таких заданий педагог в процессе своей деятельности использует методы одобрения, положительно оценивает их деятельность, акцентируя внимание на достижениях и успехах [13]. В результате такой работы школьники осознано относятся к учебной деятельности для достижения необходимого результата.

Обучающимся младшего школьного возраста присуща высокая эмоциональность двигательной активности, что не позволяет им объективно оценивать свое физическое состояние. В связи с этим на педагога возлагается ответственность за обеспечение педагогического и врачебного контроля при выполнении учащимися физических упражнений. Определить их физическое состояние позволяет проявление внешних признаков, которые дают возможность своевременно регулировать мышечную нагрузку. Нормализации физического состояния школьников будут способствовать малоподвижные игры, упражнения на внимание, восстановление дыхания и др.

Уровень развития прыгучести обучающихся 8-9 лет во многом зависит от возрастных и анатомо-физиологических особенностей. Этот возрастной период характеризуется недостаточной сформированностью опорно-двигательного аппарата школьников, поэтому рекомендуется особое внимание на уроках и во внеурочной деятельности уделять укреплению здоровья, разносторонней физической подготовке, повышать уровень двигательной деятельности учащихся.

Образовательный процесс, направленный на развитие прыгучести отличается разнообразием мышечной нагрузки на физиологические системы организма, распределением нагрузки на все основные группы мышц, применением таких двигательных заданий, которые способствуют повышению уровня качественных сторон двигательных действий, составляющих основу повышения показателей прыгучести [14]. Динамические свойства мышечной системы учащихся этого возраста характеризуются способностью развивать и различать усилия разной степени. Школьники 8-9 лет способны увеличивать или уменьшать степень мышечного напряжения от 25 до 45 %, соответственно, развитие способности оценивать движения в пространстве и времени, степень мышечных усилий рекомендуется начинать с 8-летнего возраста. В трудах ученого, педагога П.Ф. Лесгафта (1951) показана эффективность обучения обучающихся двигательным действиям, которая будет зависеть от формирования способности управлять своими движениями. На формирование данной способности оказывает влияние развитие умения оценивать физические упражнения по пространственно-временным и пространственно-силовым параметрам.

Исследованиями установлено, что дети 8-9 лет с достаточной долей точности могут выполнить прыжок в длину с места на заданное расстояние в пределах от 50 до 100 см, используя зрительный ориентир, прыжок с развитием мышечных усилий на 50 % от максимального уровня [5, 14]. Автор отмечает эффективность обучения, закрепления техники выполнения простых прыжков в том случае, если кора больших полушарий свободна от других видов деятельности. Он подчеркивает нецелесообразность обучению одновременно разным по содержанию двигательным действиям, это связано с тем, что процессы возбуждения нервных клеток в одних центрах коры могут оказывать тормозящее влияние на образование условных связей в других [5, 14].

В.М. Качашкин, рассматривая вопросы развития прыгучести у детей младшего школьного возраста, выделяет одну существенную особенность, которая заключается в необходимости ограничения количества выполняемых прыжков в длину или в высоту с разбега до 8–12 раз в течение одного урока. Определяя данное положение он ссылается на состояние опорно-двигательного аппарата обучающихся этого возраста [8].

Существенное значение в положительной динамике уровня развития двигательной координации обучающихся имеет правильный подбор физических упражнений; сложность и дозировка

данных упражнений должна соответствовать уровню их физической подготовленности. В исследованиях отмечается взаимосвязь моторной нагрузки и прироста показателей развития прыгучести [11, 12]. Выявлено, что недостаточная моторная нагрузка не способствует увеличению показателей данной двигательной координации. Также авторы отмечают, что от объема, интенсивности физических упражнений, оптимального сочетания возрастных и индивидуальных особенностей школьников зависит решение задач по данной проблеме.

Значительное место в увеличении показателей прыгучести занимает работа по повышению согласованности двигательных действий верхних и нижних конечностей в момент отталкивания от опоры [13]. Очень важно, чтобы учащиеся младшего школьного возраста приобрели данный навык, что существенно позволит им увеличить показатели этой двигательной координации.

Исследования данной проблемы учеными С.А. Баранцевым, А.В. Ведринцевым и другими показали, что рациональность в соотношении показателей двигательно-координационных качеств, рассматривается как одно из основных условий, позволяющих обеспечивать прирост их показателей [1, 4]. Скоростно-силовые способности, общая и специальная выносливость – это те способности, которые являются необходимой предпосылкой, способствующей повышению двигательных координаций, в том числе и прыгучести.

Динамика темпов прироста прыгучести является, важнейшим показателем целесообразности и обоснованности избранного подхода для направленного развития данной двигательной координации. Сравнительный анализ показателей прироста прыгучести через определенные промежутки времени и их сопоставление с исходным уровнем позволяют дать объективную оценку используемым средствам для развития прыгучести, а также методам и методическим приемам их использования.

В образовательном процессе на уроках физической культуры педагоги применяют объективные количественные и качественные критерии оценки повышения прыгучести, что позволяет обеспечивать наличие обратной связи, получение срочной информации о качественных изменениях состояния организма [2, 5].

Исходя из вышесказанного, подчеркнем, что прыгучесть относится к числу наиболее сложных двигательных координаций. Ее развитие предполагает довольно длительный период. Развитие прыгучести у обучающихся 8–9 лет должно происходить с учетом их возрастных и анатомо-физиологических особенностей, так как они являются одним из основных факторов в этом процессе, влияющим и на увеличение ее показателей.

Успешное развитие прыгучести во многом зависит от согласованности действий звеньев тела в момент отталкивания от опоры. Педагогу важно обращать внимание учеников на правильную технику выполнения этих движений, на их взаимосвязь.

Наиболее эффективно развитие прыгучести у обучающихся начальных классов будет проходить при соблюдении условий, способствующих этому процессу (Рис. 2) [2, 8].

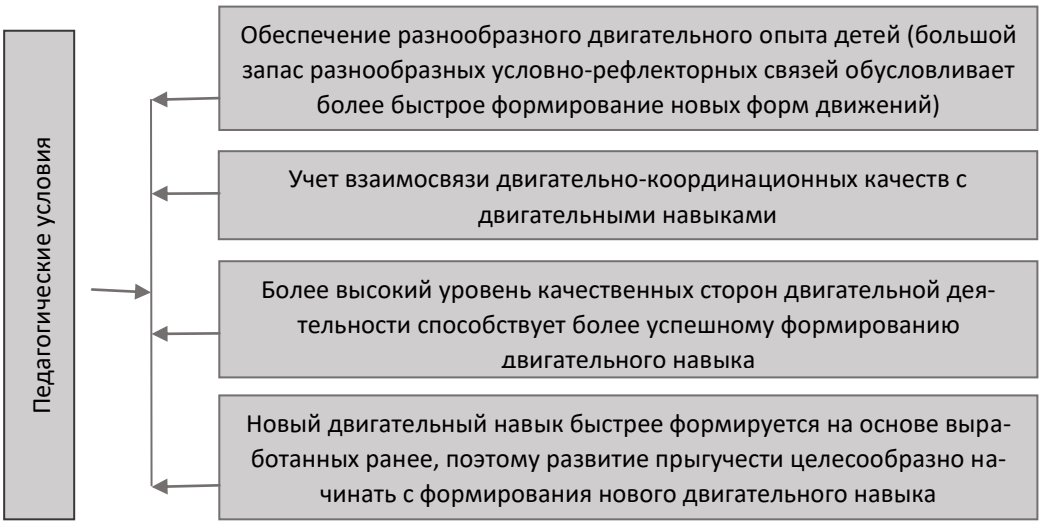


Рис. 2. Педагогические условия развития прыгучести [2, 8].

Школьники на уроках физической культуры должны приобретать разнообразный двигательный опыт, педагогу в ходе уроков необходимо учитывать взаимосвязь двигательно-координационных способностей с двигательными навыками учащихся, мотивировать детей к более качественному выполнению двигательных действий, т. к. это позволяет наиболее успешно формировать двигательный навык. Повышение эффективности уроков физической культуры в начальной школе возможно только при построении учебно-тренировочного процесса, в котором, учитываются возрастные особенности физического развития опорно-двигательного аппарата, центральной нервной системы, морфологического и функционального развития мышечной системы детей младшего школьного возраста.

В целях исследования проблемы развития прыгучести обучающихся младшего школьного возраста был проведен педагогический эксперимент на базе МАОУ лицей № 28 города Таганрога. Целью настоящего педагогического исследования являлось использование специальных упражнений для развития прыгучести и оценка их эффективности. В эксперименте участвовали учащиеся вторых классов в количестве 48 человек, из которых были составлены контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ). В обеих группах уроки проводились в соответствии с Комплексной программой физического воспитания I-XI классов, однако в программу экспериментальной группы были включены специальные упражнения, способствующие развитию прыгучести в соответствии с ее разновидностями.

Для подтверждения или опровержения экспериментальной методики необходимо провести тестирование учащихся, чтобы увидеть динамику в развитии прыгучести. Тестирование проводилось до начала педагогического эксперимента (на этапе констатирующего эксперимента) и по его окончании (на этапе формирующего эксперимента). Нами были использованы контрольные упражнения, позволяющие выявить уровень развития прыгучести в соответствии с ее разновидностями. Контрольные упражнения представлены на рисунках 3-6.

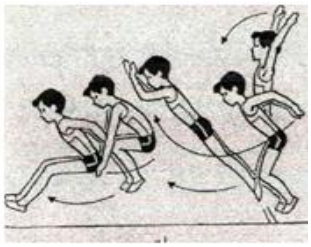


Рис. 3. Контрольное упражнение 1.Прыжок в длину с места, см

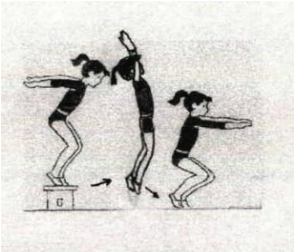


Рис. 4. Контрольное упражнение 2.«Соскок прогнувшись с гимн/скамейки», см

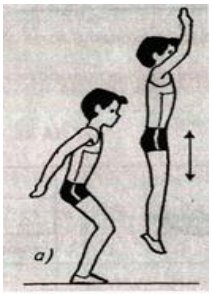


Рис. 5. Контрольное упражнение 3. «Прыжок в высоту с места, толчком двух ног», см

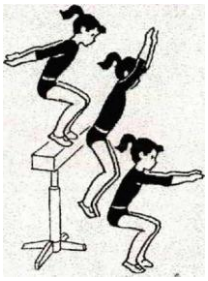


Рис. 6. Контрольное упражнение 4. «Соскок прогнувшись с гимнастического бревна» (h=20 см)

Исходя из данных научных исследований, которые показывают, что возраст 8-9 лет требует специальных упражнений для формирования прыгучести, нами была разработана экспериментальная методика развития этого двигательного действия. Для ее реализации в учебный план экс-

периментальной группы был включен раздел «Прыжковые упражнения», которому отводилось 16 часов.

Основной формой организации занятий в педагогическом эксперименте является урок физической культуры, имеющий трехчастную структуру. Прыжковые упражнения использовались во всех частях урока.

В содержание подготовительной части урока включались:

– общеразвивающие,

– специально-подготовительные упражнения;

– специальные прыжковые упражнения разной направленности;

– специальные беговые упражнения.

В основной части урока осваивался программный материал, отводилось время для осуществления развития какого-либо физического качества, предусматривалось использование специальных прыжковых упражнений разной направленности.

В процессе занятий предполагалось использование приема выполнения упражнений с постепенным усложнением условий:

– от медленного темпа к более быстрому;

– на повышенную опору (снизу вверх) с быстрым последующим отскоком на пониженную опору (сверху вниз);

– с быстрым последующим отталкиванием;

– с поворотом направо и налево;

– с закрытыми глазами и др.

Применение экспериментальной методики предполагало использование следующих методов:

– метод постепенного усложнения;

– повторный;

– игровой;

– соревновательный.

Одним из важных условий организации и проведения уроков, явилось применение разнообразной мышечной нагрузки в целях развития прыгучести. Для этого упражнения, направленные на развитие силы, чередовались с упражнениями на гибкость, мышечное напряжение сменялось расслаблением и наоборот.

По завершении выполнения прыжковых упражнений учащимся предлагались двигательные задания для укрепления мышечной силы плечевого пояса. Очень важно уделять внимание формированию рационального дыхания.

В ходе эксперимента нами учитывались такие факторы, как соответствие мышечной нагрузки функциональному состоянию и уровню физической подготовленности занимающихся, возрастным особенностям второклассников, что непосредственно имеет большое значение для прироста показателей прыгучести.

Различная структурная сложность прыжковых упражнений обусловливает разные проявления прыгучести, каждое из которых имеет свои особенности развития и совершенствования. В младшем школьном возрасте проходит освоение рациональной основы выполнения прыжков, что предъявляет высокие требования к методике развития прыгучести. Исходя из анализа научно-методической литературы, нами было выявлено, что для младшего школьного возраста характерны следующие разновидности и проявления прыгучести:

– в прыжке в длину с места;

– в прыжке в высоту с места;

– при соскоке, прогнувшись, с гимнастической скамейки;

– при соскоке, прогнувшись, с низкого гимнастического бревна.

Оптимальное сочетание мышечной силы и быстроты движений в момент отталкивания оказывает непосредственное влияние на результат в прыжках, при этом необходим своевременный переход от фазы амортизации к фазе отталкивания [14]. В этом процессе большое значение имеет оптимальный уровень развития ритма движений. Поэтому в уроки экспериментальной группы

включались специальные упражнения, направленные на формирование рационального ритма двигательных действий.

Таким образом, педагогическое исследование выявило некоторые особенности в развитии прыгучести. Очень большое значение имеет учет ее структурного содержания. Для каждой разновидности прыжков используемых по школьной программе необходимо подбирать свои средства, которые целенаправленно будут влиять на уровень прыгучести данного прыжка. Это дает возможность использовать широкий круг средств и методов обучения, более предметно использовать приемы, исходя из возраста занимающихся.

Большинство экспериментальных уроков физической культуры проводилось в игровой или соревновательной форме, обязательным условием учебного процесса было осуществление индивидуального подхода. Выполнение прыжков довольно – сложное задание, поэтому, чтобы обучающиеся не теряли интереса к занятиям, использовались игры с включением в содержание элементов изучаемого физического упражнения. Поэтому на каждом уроке в подготовительной и основной частях предлагались в форме подвижных игр разнообразные двигательные задания, способствующие развитию прыгучести. Игры проводились в течение 3-5 минут. Используя в работе педагогический принцип системности в применении игр с прыжками и прыжковыми упражнениями, мы решали задачи целенаправленного развития прыгучести, расширения двигательного опыта занимающихся и т. д.

Немаловажное значение в направленном развитии прыгучести в младшем школьном возрасте имеет уровень профессиональной подготовки учителя, который должен обладать глубокими обширныеи знаниями, свободно оперировать современными технологиями обучения и использовать их в своей профессиональной деятельности, учитывать опыт учителей и тренеров, иметь и применять большой «багаж» средств и методов обучения и т. д.

Проведение тестирования в ходе педагогического эксперимента необходимо для выявления динамики прироста прыгучести по ее основным разновидностям. Исходное тестирование показало отсутствие существенных различий в показателях контрольной и экспериментальной групп ($p>0,059$). Разработка и внедрение методики развития прыгучести в соответствии с ее основными разновидностями обеспечила прирост показателей. По завершении педагогического эксперимента было проведено итоговое тестирование, которое позволило констатировать подтверждение выдвинутой гипотезы. Данные подтверждающие положительную динамику в развитии прыгучести в экспериментальной группе представлены на рисунках 7-10.

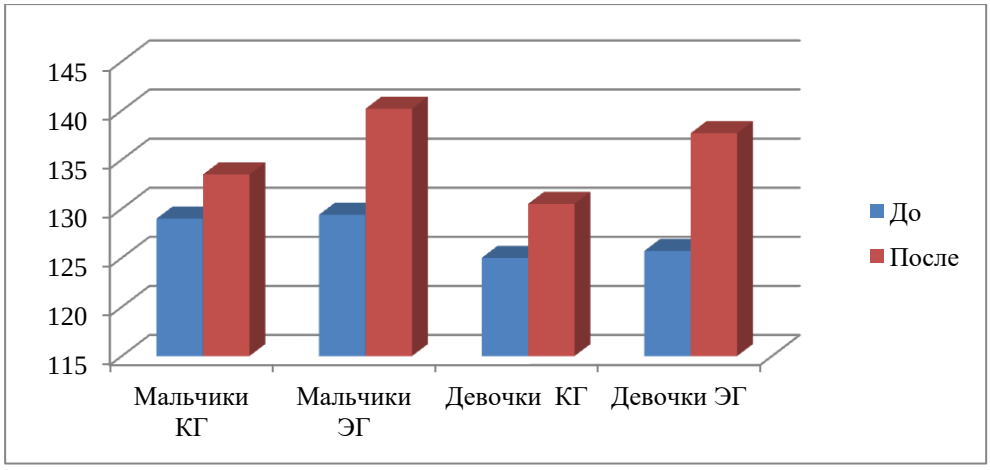


Рис. 7. Динамика показателей прыгучести в упражнении «Прыжок в длину с места» контрольной и экспериментальной групп

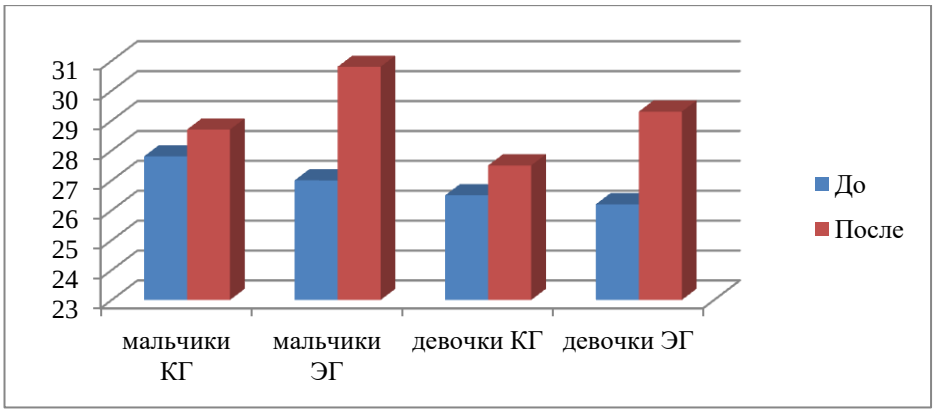


Рис. 8. Динамика показателей прыгучести в упражнении
«Прыжок в высоту с места» контрольной и экспериментальной групп

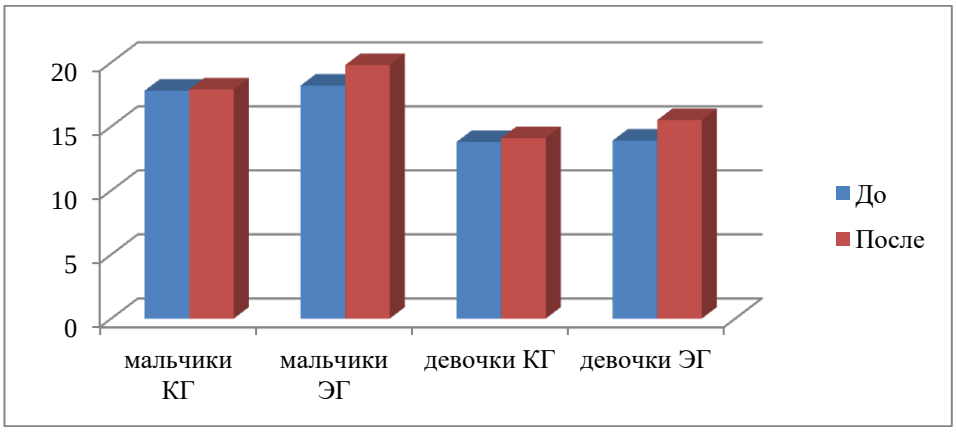


Рис. 9. Динамика показателей прыгучести в упражнении
«Соскок с г/скамейки» контрольной и экспериментальной групп

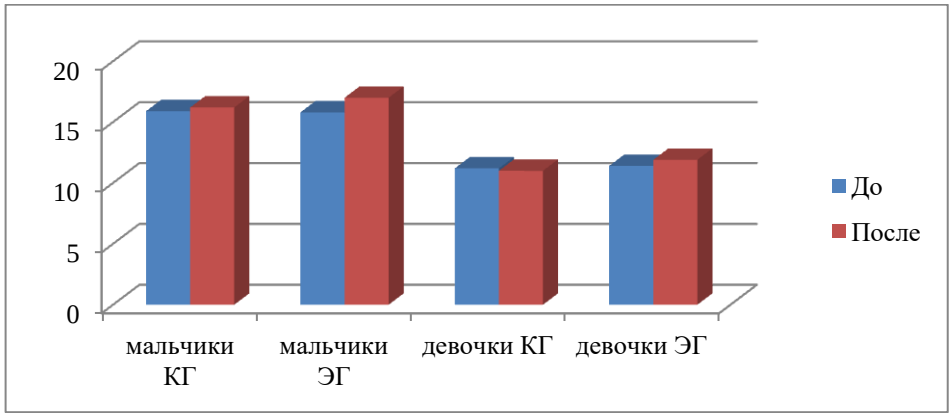


Рис. 10. Динамика показателей прыгучести в упражнении
«Соскок с низкого гимнастического бревна»

В ходе эксперимента нами был отмечен прирост результатов во всех тестовых упражнениях в обеих группах, однако более высокие темпы прироста наблюдаются в ЭГ за счет применения правильно подобранных средств и методов обучения, специальных условий выполнения заданных физических упражнений.

Результаты педагогического эксперимента указывают на то, что к развитию прыгучести необходим профессиональный подход, а сам процесс составляет достаточно большой временной промежуток.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Баранцев, С.А. Совершенствование техники прыжков, в длину с разбега способом «согнув ноги» // Физическая культура в школе. – 2006. – № 4. – С. 18–24.
2. Биндусов, Е.Е. Сравнительная характеристика способов отталкивания // Гимнастика. – Вып. 2. – М.: ФиС. – 1983. – С. 23–26.
3. Биндусов, Е.Е. Развитие прыгучести в спортивной гимнастике: лекция / Е.Е. Биндусов, Е.А. Стеблецов. – МОГИФК, Малаховка, 1988. – 28 с.
4. Ведринцев, А.В. Методика обучения прыжковым упражнениям учащихся 7-10 лет на основе анализа структуры движений: (На примере прыжков в длину и высоту с разбега) : дис. ...канд. пед. наук / А.В. Ведринцев. – М., 1992. − 206 с.
5. Верхало, Ю.Н. Устройство для определения качества прыгучести в опорных прыжках // Теория и практика физической культуры. – 1971. – № 3. – С. 71–73.
6. Верхошанский, Ю.В. Прыгучесть спортсмена, ее скоростно-силовая структура и специфичность // Теория и практика физической культуры. – 1970. – № 10. – С. 2–6.
7. Зациорский, В.М. Вопросы переноса тренированности в двигательных действиях // Координация двигательных вегетативных функций при мышечной деятельности человека. – М.: Наука, 1965. – С. 12–15.
8. Качашкин, В.М. Физическое воспитание в начальной школе. – М.: Просвещение, 1983. – 176 с.
9. Ковальчук, Г.М. Подготовка юных прыгунов // Легкая атлетика. – 1982. – № 6. – С. 12–14.
10. Кудрявцев, М.Д. Особенности применения методики обучения младших школьников двигательным действиям на основе теории учебной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 7. – С. 55–57.
11. Любомирский, Л.Е. Нормирование нагрузок в физическом воспитании школьников. – М.: Педагогика, 1989. – 189 с.
12. Лях, В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. – М.: Терра-Спорт, 2000. – 192 с.
13. Назаров, В.П. Координация движений рук и ее совершенствование у детей младшего школьного возраста // Научные основы физического воспитания и спорта. – М.: Физкультура и спорт, 1968. – С. 162–164.
14. Шалманов, А.А. Основные механизмы взаимодействия с опорой в прыжковых упражнениях: метод. рекомендации для ВШТ и ФПК ГЦОЛИФК / А.А. Шалманов, Ан. А. Шалманов. – М., 1990. – 40 с.

О.Н. Филиппова, А.Ф. Плахоткина

ЛОГОРИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Аннотация. В настоящей статье приводится анализ понятия «логопедическая ритмика». Представлены результаты первичного исследования, направленного на выявление начального уровня речевого развития детей дошкольного возраста с нарушением речи. Приведены дидактические упражнения и игры на основе логопедической ритмики, которые были использованы в практической работе логопеда. Даны результаты повторного исследования, позволившие установить, что логопедическая ритмика является эффективным видом коррекционной работы.

Ключевые слова: нарушение речи, дети дошкольного возраста, логопедическая ритмика, развитие речи, дидактическая игра.

O.N. Filippova, A.F. Plakhotkina

LOGORHYTHMICS IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. This article provides an analysis of the concept of "speech therapy rhythm". The results of a primary study aimed at identifying the initial level of speech development of preschool children with a violation of the prosodic side of speech are presented. Didactic exercises and games based on speech

therapy rhythmics, which were used in the practical work of a speech therapist, are given. The results of a repeated study are given, which made it possible to establish that speech therapy rhythmics is an effective type of correctional work.

***Key words*:** speech disorder, preschool children, speech therapy rhythmics, speech development, didactic game.

Современные логопедические исследования показывают, что в настоящее время растет число детей с различными речевыми нарушениями: по данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, около 75% детей в дошкольных образовательных учреждениях имеют проблемы с речевым развитием [3].

Часто специалисты используют логопедическую ритмику для исправления речевых нарушений у детей. Логопедическая ритмика представляет собой форму коррекции, основанную на связи речи, музыки и движений. Использование логопедического ритма считается продуктивным подходом к решению различных проблем, связанных с психомоторными и сенсорными функциями у лиц с речевыми нарушениями. Эта техника включает в себя сочетание различных действий, мелодий и речи [2].

Задачи логопедической ритмики определяются как оздоровительные, образовательные (познавательные), воспитательные, коррекционные [4].

Логоритмика – полезная методика для специалистов, работающих с детьми с нарушениями речи. Она может помочь решить различные задачи, связанные с улучшением когнитивной деятельности и общего состояния здоровья, а также устранить проблемы с темпом и ритмом. Занятия с логопедом, включающие ритмическую деятельность, способствуют укреплению опорно-двигательного аппарата, развитию двигательных функций и дыхания, улучшению осанки и походки, совершенствованию двигательных способностей [6].

Логоритмика создает благоприятные условия для тренировки процессов торможения и возбуждения центральной нервной системы у детей с нарушениями речи, благотворно влияя своей точной дозировкой темпа, ритма, динамики музыки и слова на ребенка. Словесные инструкции и музыкальное сопровождение вызывают у детей двигательные реакции, дифференцированные по времени, силе и форме, а также помогают активно реализовать движение либо затормозить моторную реакцию. Логоритмика выявляет индивидуальный ритм человека в многообразии мимико-двигательных проявлений, структурирует и совершенствует протекание двигательных ритмических процессов, развивает умение сосредоточиться на главном [1].

Занятия с использованием логоритмики направлены на всестороннее развитие ребёнка, совершенствование его речи, овладение двигательными навыками, умение ориентироваться в окружающем мире, понимание смысла предлагаемых заданий, на способность преодолевать трудности, творчески проявлять себя. Кроме того, логоритмика с использованием здоровьесберегающих технологий оказывает благотворное влияние на здоровье ребенка: в его организме происходит перестройка различных систем, например, сердечно-сосудистой, дыхательной, речедвигательной [7].

Для того чтобы изучить специфику логопедической ритмики в системе коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи, нами был проведен эксперимент. В качестве базы исследования выступил МБДОУ «Детский сад № 52» г. Таганрога Ростовской области.

В исследовании принимали участие 12 воспитанников ДОУ старшего дошкольного возраста с нарушением речи. Нами были сформированы две группы детей для проведения исследования: экспериментальная и контрольная (по 6 воспитанников в каждой группе).

В качестве методов исследования начального уровня речевого развития детей, имеющих нарушения речи, были использованы следующие критерии, указанные на рисунке 1.

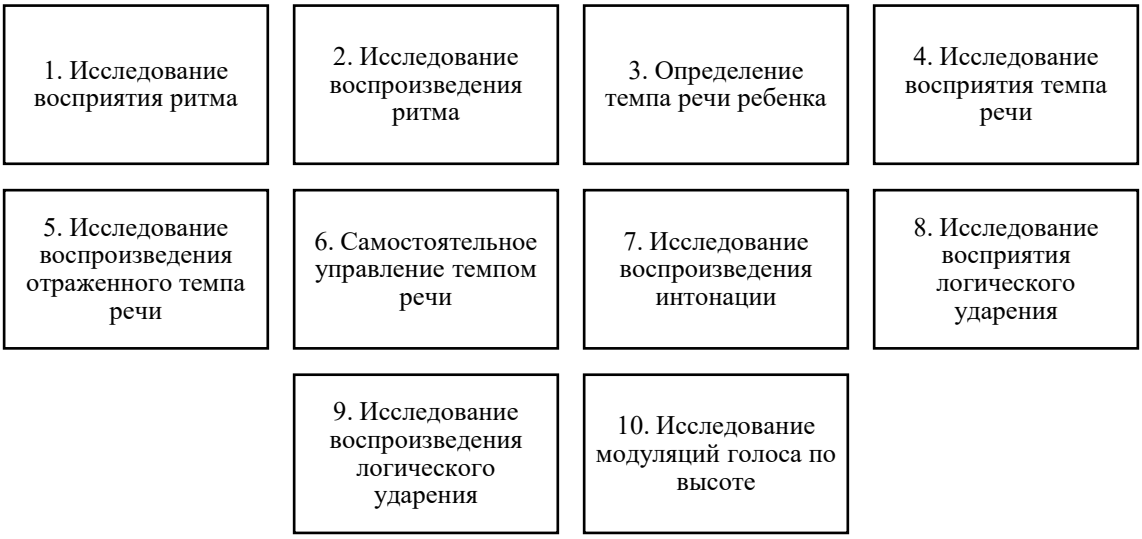


Рис. 1. Критерии исследования уровня речевого развития детей дошкольного возраста

Нами были определены общие критерии по всем 10 заданиям, которые позволили выявить уровень речевого развития детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи (Таблица 1).

Таблица 1.

Критерии оценивания уровня речевого развития детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи

Уровень развития речи	Кол-во баллов	Критерий
Высокий	40	Выполнил все задания правильно, самостоятельно
Средний	30	Задания были выполнены правильно, но в замедленном темпе
Ниже среднего	20	Задания были выполнены с ошибками, но по ходу работы они были исправлены самостоятельно
Низкий	10	Чтобы выполнить задания, ребенку необходима помощь взрослого / не выполнил задание, повторение инструкции не приносит эффекта

В результате проведенного исследования были получены результаты, указанные в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты исследования начального уровня речевого развития детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи

Уровень развития речи	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Кол-во детей	
Высокий	1	2
Средний	1	2
Ниже среднего	3	2
Низкий	1	0

Представленные результаты могут быть отражены в виде гистограммы на рисунке 2.

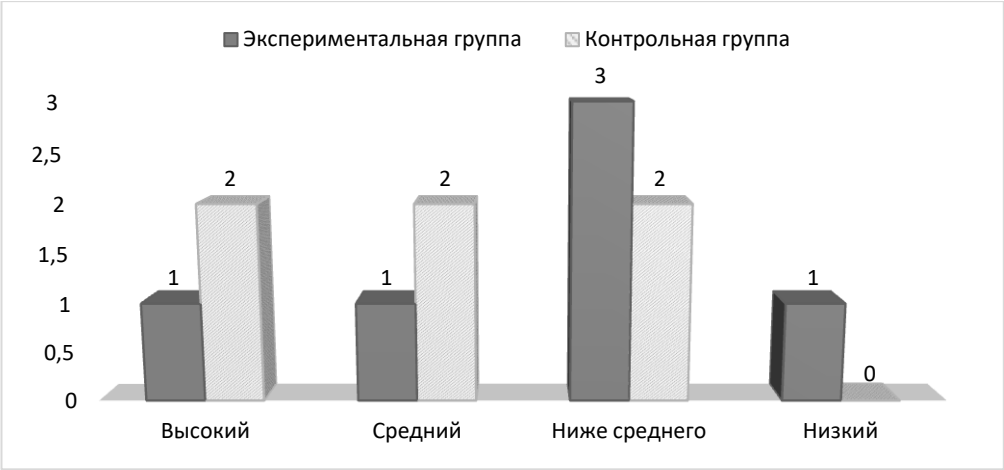


Рис. 2. Результаты исследования начального уровня речевого развития детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи.

Таким образом, высокий результат от общего числа детей в контрольной группе показали 2 человека (33%), в экспериментальной группе данный показатель продемонстрировал 1 ребенок (16%). Средний уровень в контрольной группе показали 2 воспитанников (33%), а в экспериментальной – 1 воспитанник (16%). Уровень ниже среднего в контрольной группе был выявлен у 2 воспитанников (16%), а в экспериментальной – у 3 детей (50%). Низкий уровень в контрольной группе выявлен не был, а в экспериментальной группе низкий уровень продемонстрировал 1 ребенок (16%).

В результате проведенного исследования мы установили, что дети нуждаются в коррекционной работе. Нами были подобраны упражнения с использованием логоритмики, которые могут помочь в речевом развитии детей дошкольного возраста.

Ходьба – это естественное движение, но ее трудно координировать, особенно при перешагивании через такие предметы, как палки, веревки или кубики. Для тренировки перешагивания через предметы кладут пять-шесть предметов на расстоянии 35-40 см друг от друга. В следующей фазе акт ходьбы становится связанным с такими слуховыми сигналами, как бой барабана, числовой счет или ритмическая поэзия.

Упражнение:

«Лед да лед,
Лед да лед,
А по льду
Пингвин идет.
Скользкий лед,
Скользкий лед,
Но пингвин
Не упадет».

«Маме надо отдыхать,
Маме хочется поспать.
Я на цыпочках хожу.
Я ее не разбужу».

«Тук, тук, тук, тук.
Тук, тук, тук, тук.
Моих пяток слышен стук.
Мои пяточки идут,
Меня к мамочке ведут».

Нами были подобраны также дыхательные упражнения. Дыхательные упражнения в сочетании с движениями рук, туловища и головы полезны для развития правильной техники дыхания, с точки зрения продолжительности, силы и постепенности выдоха.

Некоторые примеры упражнений включают подъем на носки и вытягивание рук вверх на вдохе, опускание на полной стопе с руками на поясе на выдохе, поворот туловища вправо с руками на уровне плеч и отведение рук вправо на вдохе, и возвращение в исходное положение с прямым туловищем и опущенными руками на выдохе.

Работа над дыханием включает в себя несколько этапов:

1 этап: выработка диафрагмального дыхания: в положении лежа, сидя, стоя;

2 этап: обучение детей длительному безречевому выдоху;

3 этап: обучение детей длительному фонационному выдоху.

Для реализации этого направления работы можно использовать следующие задания:

Упражнение: «Шарик».

Цель: выработка диафрагмального дыхания.

Ход: ребенок может лежать, сидеть или стоять, делая глубокий вдох, чтобы его живот выпячивался, как барабан. Когда он выдыхает, его живот должен опускаться, плечи должны оставаться неподвижными, а грудь не двигаться.

Упражнение: «Весна».

Цель: развитие длительности речевого выдоха.

Ход: вдох – на выдохе: «Летит скворец, зиме – конец! Кричу ручьям: «Ручьи, вы чьи?» Вдох – на выдохе: «И с гор, журча, звучат ручьи».

Далее следуют ритмические упражнения. Разным ритмам можно обучать ребенка с помощью игр, имитирующих движения животных, трудовую деятельность и другие действия. Важно адаптировать содержание и структуру этих упражнений к возрасту, уровню развития и физическим возможностям ребенка. Рассмотрим такие ритмические упражнения.

Упражнение: «Урожай».

В огород пойдём, (дети идут по кругу, взявшись за руки),

Урожай соберём.

Мы морковки натаскаем (имитируют движения),

И картошки накопаем, (имитируют движения),

Срежем мы кочан капусты, (имитируют движения),

Круглый, сочный, очень вкусный. (показывают круг руками – 3 раза),

Щавеля нарвём немножко (имитируют движения),

И вернёмся по дорожке (идут по кругу, взявшись за руки).

Упражнение «За малиной»:

За малиной в лес пойдём, в лес пойдём. (идут в хороводе, взявшись за руки),

Спелых ягод наберём, наберём. (идут по кругу, обеими руками собирая воображаемые ягоды).

Солнышко высоко, а в лесу тропинка. (встают лицом в круг, тянутся руками вверх, затем пальчиками достают тропинку, сделав наклон).

Сладкая ты моя, ягодка – малинка! (бегут по кругу, взявшись за руки).

Упражнение повышает выразительность лица за счет улучшения подвижности губ и лицевых мышц; в игре под названием «Мыши» взрослый и ребенок разыгрывают сцену, в которой они тихо передвигаются, как мыши, чтобы добраться до кладовой и полакомиться сыром. Они также используют выражения лица, чтобы изобразить историю. Действие завершается тем, что оба участника улыбаются.

В игре «Медвежата» нужно действовать как медвежата, идущие по лесу, замечающие пчелиные ульи и желающие меда. Но когда пчелы становятся угрозой, детеныши должны отмахнуться от них и бежать в безопасное место. После побега детеныши чувствуют облегчение и улыбаются друг другу.

Широко используются и пальчиковые игровые тренинги. Под пальчиковым игротренингом понимается тип упражнения или игры, в котором используются пальцы, руки и запястья для улучшения ловкости и координации. Эти игры обычно включают в себя различные модели движений пальцев – постукивание, щелчки или скручивание пальцев в различных последовательностях, которые помогают укрепить мышцы и повысить гибкость рук. В качестве примера приведем упражнение с использованием пальчикового игротренинга:

«Тук – тук – тук-тук! (ритмичные удары ребром ладоней)
Раздаётся в доме стук.
Мы капусту порубили,
Перетёрли (трут кулачок о кулачок),
Посолили (указательный и средний пальцы трутся о большой)
И набили плотно в кадку (удары обеими руками по колену).
Всё теперь у нас в порядке (отряхивают руки)».

К упражнениям, входящим в систему коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями, также относятся:

1) подчеркивание ритма хлопками или постукиванием по слогам в словах;
2) включение дыхательных упражнений для улучшения речи;
3) использование ритмических и интонационных рисунков для снятия напряжения в словах и предложениях;
4) улучшение беглости и ритма речи посредством пения или распева;
5) регулирование ритма и темпа речи с помощью метронома;
6) улучшение артикуляции и ритма посредством скороговорок;
7) совершенствование координации и ритма речи с помощью ритмических и подвижных игр.

Для определения эффективности проведенной коррекционной работы с использованием упражнений, основанных на логопедической ритмике, мы провели повторное исследования уровня развития речи детей, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе. С этой целью были использованы те же задания, которые применялись на начальном этапе исследования.

Нами были получены результаты, отраженные в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты повторного исследования уровня речевого развития детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи

Уровень развития речи	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Кол-во детей	
Высокий	1	2
Средний	2	2
Ниже среднего	3	2
Низкий	0	0

Представленные данные наглядно отражены в виде гистограммы на рисунке 3.

Рис. 3. Результаты повторного исследования уровня речевого развития детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи

Таким образом, высокий уровень в экспериментальной группе был выявлен у 1 воспитанника (16%), в контрольной группе данный показатель остался прежним и составил 2 воспитанника (33%). Средний уровень сравнялся в экспериментальной и в контрольной группах и составил по 2 человека или по 33% в каждой группе. Показатель ниже среднего в экспериментальной группе продемонстрировали 3 воспитанников (50%), в контрольной – 2 воспитанников (33%). Низкий уровень не был выявлен ни в одной из групп.

Для наглядности приведем сравнительную гистограмму результатов на начальном и контрольном этапах исследования в экспериментальной группе. В контрольной группе все показатели остались прежними.

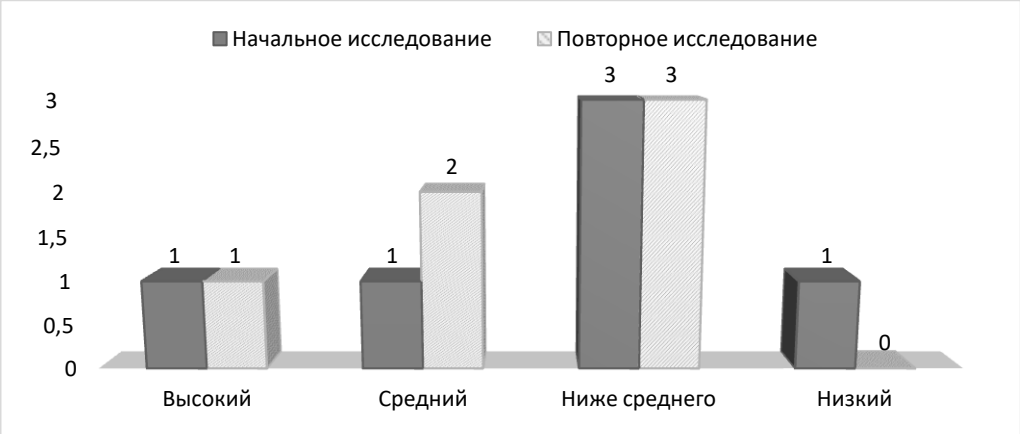


Рис. 4. Сравнительные показатели начального и повторного исследования уровня речевого развития детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи

Таким образом, благодаря использованию упражнений, основанных на логопедической ритмике, была выявлена положительная динамика относительно уровня речевого развития у детей, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе. Средний уровень вырос на 27%, низкий уровень снизился на 16%.

В результате исследования нами был сделан общий вывод о том, что логоритмические упражнения весьма полезны для детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Эти упражнения включают повторение звуков и слогов для улучшения разборчивости речи, артикуляции и языковых навыков. Упражнения с использованием логоритмики могут помочь с фонематическим восприятием, моторным контролем речи и улучшить общие коммуникативные навыки ребенка. Важно подчеркнуть, что раннее выявление и своевременная квалифицированная коррекционно-логопедическая помощь имеют решающее значение для получения наиболее благоприятных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабушкина, Р.Л. Логопедическая ритмика. – СПб.: КАРО, 2005. – 109 с.

2. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
3. Занятия по развитию речи в детском саду. Программа и конспект / Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Совершенство, 2009. – 368 с.
4. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина – М.: Просвещение,2011. – 223 с.
5. Филатова, Ю.О. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи [Текст]: Учебно-методическое пособие. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 208 с.
6. Хвостикова, А.А. Логоритмика - эффективное средство коррекции речевых нарушений у дошкольников // Проблемы педагогики. – 2021. – С.29-32.
7. Шашкина, Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. – М., Академия, 2009.

О.Н. Филиппова, Е.Г. Мельникова

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлено исследование, проведённое в дошкольной организации, направленное на выявление объёма пассивного и активного словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития. Приводятся результаты анализа и сравнения полученных данных, на основе этого авторы подтверждают гипотезу о том, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития показатель сформированности пассивного словарного запаса преобладает над показателем активного словарного запаса.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словарь, активный словарный запас, пассивный словарный запас, детская речь, речевое нарушение, речевое развитие.

O.N. Filippova E.G. Melnikova

VOCABULARY FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE III LEVEL

Abstract. The article presents a study conducted in a preschool organization aimed at identifying the volume of passive and active vocabulary in children with general speech underdevelopment of level III. The analysis and comparison of the obtained indicators are carried out, on the basis of this, the authors confirm the hypothesis that in children with general underdevelopment of speech of the III level of speech development, the indicator of formation of passive vocabulary prevails over the indicator of active vocabulary.

Key words: general underdevelopment of speech, vocabulary, active vocabulary, passive vocabulary, children's speech.

Развитие речи является одним из наиболее значимых процессов в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном образовании как общая основа воспитания и обучения, что непосредственно связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, установками нравственных и моральных ценностей, развитием личности в целом. Успешная социализация в обществе, свободное общение с окружающими людьми, грамотность письма и чтения – это в первую очередь всё то, на что влияет хорошо развитый словарный запас [6]. Формирование и развитие словарного запаса – одно из основных направлений речевого развития дошкольников.

В настоящее время мы можем наблюдать увеличение количества детей с различными речевыми нарушениями, в том числе с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня речевого развития.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом – речевая аномалия, при которой страдает формирование всех компонентов речевой системы: словаря, грамматического строя, звукопроизношения. Характерным является системное нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи. Общее недоразвитие речи у дошкольников может проявляться в разной степени: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Типичным является позднее развитие речи, ограниченный словарный запас, выраженные аграмматизмы, а также недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия [2, 45].

Дети с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития – особый контингент, они понимают значение многих слов, но употребление их в речи вызывает большие трудности. В словаре данной категории детей недостаточно обобщающих понятий, практически отсутствуют глаголы, прилагательные, а также синонимы, редко используются антонимы.

Проблему формирования словарного запаса у детей дошкольного возраста с ОНР исследовали многие ученые, в частности Н.В. Серебрякова, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Л. В. Лопатина, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и другие, однако данный аспект речевого развития детей анализируемой категории остается не до конца изученным. Авторы указывают на такие речевые нарушения у детей, как бедность словарного запаса, аграмматизмы, резкое несоответствие объема активной и пассивной лексики, многочисленные вербальные парафазии, также трудности совершенствования словаря.

Овладение словарем, как известно, необходимо для формирования всесторонне развитой личности и является важным условием психического развития ребенка. Сформированность этого компонента языковой структуры определяет успешность освоения дошкольником программы детского сада, а в дальнейшем и общешкольной программы [5, 74].

Для того чтобы выявить уровень развития словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи, нами было проведено исследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 52» г. Таганрога Ростовской области. В исследовании принимали участие 10 детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития старшего дошкольного возраста.

Для изучения уровня словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы использовали адаптированную методику Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой «Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР» [4], а также методику Е.Ф. Архиповой «Исследование пассивного, активного словаря, семантической структуры слова» [1]. Изучение словаря детей проводилось с опорой на наглядный материал логопедического альбома О.Б. Иншаковой [3].

Исследование включало изучение пассивного и активного словаря, а именно предметного словаря (задания №1 и №2), словаря качественных прилагательных (задание №3), глагольного словаря (задания №4 и №5), словаря предлогов (задание №6) и словаря пространственных наречий (задание №7).

Для каждого задания была разработана система балльных оценок. Общим для всех заданий стал четырехуровневый характер оценки – 0, 1, 2 и 3 балла. Максимальный результат – 21 балл: высокий уровень развития словарного запаса – 15-21 балл; средний уровень – 8-14 баллов; низкий уровень – до 7 баллов.

Анализируя данные импрессивного словаря существительных, мы выявили следующие результаты: 8 детей (80%) имеют высокий уровень понимания предметного словаря. У дошкольников были зафиксированы следующие специфические особенности: двое детей в задании «Части предмета» неправильно показали положение кузова и кабины. Один ребенок не смог определить, где на рубашке расположены рукава, манжеты, воротник, тем самым неверно выполнил задание.

Исследование понимания словаря прилагательных показало, что 100% детей справились с заданием. Ошибки отсутствовали, не было затруднений в ответах. Только лишь один ребенок перепутал синий и фиолетовый цвета, однако потом самостоятельно исправил свою ошибку.

Исследование понимания словаря глаголов показало, что 60% детей продемонстрировали высокий уровень, правильно выполнив все задания. Тема «Профессии» у детей не вызвала особых затруднений, они безошибочно выполнили все задания. При рассмотрении темы «Домашние животные. Голос» для троих детей оказался незнаком глагол *блеет*. На просьбу показать, кто из животных блеет, они затруднялись ответить. Один ребенок не смог определить, с каким существительным соотносится глагол *ржёт*, показав на корову, затем на собаку, но правильного ответа так и не дал.

Исследование понимания словаря предлогов позволило выявить следующие особенности: 90% детей верно выполнили задание. Один ребенок по просьбе показать кота, идущего к дому, показал на кота, который сидел перед домом.

Исследование понимания пространственных наречий позволило зафиксировать, что 40% детей показали высокий результат. Задание «Подними руки вверх» 4 детей выполнили без недочетов. Последующие задания «отведи руки в стороны», «повернись вправо / влево» вызывали растерянность, дошкольники неверно выполняли инструкцию, путали понятия «право» / «лево».

Полученные результаты нами были систематизированы и представлены в виде таблицы 1.

Таблица 1.

Результаты обследования пассивного словарного запаса

Имя	Задание							Итог	Уровень
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7		
Максим	2	3	3	3	3	3	3	20	высокий
Слава	2	3	3	2	1	2	1	14	средний
Влада	2	3	3	3	3	2	1	17	высокий
Ярослав	2	3	3	3	2	3	2	18	высокий
София	2	3	3	3	2	3	1	17	высокий
Ксения	2	3	3	3	2	3	2	18	высокий
Денис	2	3	3	3	2	3	3	19	высокий
Алиса	2	3	3	3	2	3	2	18	высокий
Алёна	2	3	3	3	2	3	3	19	высокий
Влад	2	3	2	2	2	3	1	14	средний

Таким образом, высокий уровень развития пассивного словаря был выявлен у 8 детей, что составляет 80 % от общего количества детей, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе, у 20 % детей был зафиксирован средний уровень.

Анализируя данные исследования экспрессивного словаря существительных дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, мы установили следующие особенности: 10% детей имеют высокий уровень развития, 70% – средний уровень, 20% – низкий уровень. У детей были обнаружены замены слов (один ребенок окно назвал стеклом, другой ребенок трубу назвал печью), дети неверно определяли части лица (подбородок, лоб, щеки), также были обнаружены ошибки в определении обобщающих понятий, в частности, насекомых некоторые дети называли животными и др.

Большое количество ошибок было отмечено при исследовании активного словаря имен прилагательных. Задание было направлено на выявление словаря антонимов. В большинстве случаев слова *низкий, узкий, длинный*, заменялись словами *маленький, большой*, также часто добавлялась частица *«не»: неширокий, недлинный* и др. Обнаруживались ошибки в подборе антонимов к слову *кислый*, один дошкольник подобрал антоним *солёный*.

При исследовании глагольного словаря были использованы задания на употребление близких по значению слов-действий, действий по предъявленному предмету и называние глаголов на

тему «Домашние животные. Голос». Типичная ошибка 100% дошкольников – обобщение действий: *шьёт, вяжет, ткёт – шьёт; варит, жарит, печёт – готовит*.

Многим детям требовалась помощь в виде наводящих вопросов. В заданиях с называнием действий по предъявленному предмету были допущены многочисленные ошибки, в частности *гром – шумит, бьёт; часы – тикают*.

Задание «Кто как голос подаёт» дети выполняли также неверно, называя действие по звукоподражанию (*кудахчет – кококает, гогочет – гакает, пищит – пипикает*) и др.

Предлоги «перед», «за» дошкольники заменяли на «*около, возле*» или наречением *сзади*.

На уровне словаря качественных наречий ошибок у детей, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе, выявлено нами не было (Таблица 2).

Таблица 2.

Результаты обследования активного словарного запаса

Имя	Задание							Итог	Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7		
Максим	3	2	2	2	1	2	3	15	высокий
Слава	2	1	1	1	1	1	2	9	средний
Влада	2	3	2	1	1	2	3	14	средний
Ярослав	2	2	1	2	1	2	2	12	средний
София	2	2	2	1	2	1	2	12	средний
Ксения	2	2	2	2	2	2	3	15	высокий
Денис	2	2	1	1	1	1	2	10	средний
Алиса	2	2	2	1	2	2	2	13	средний
Алёна	2	2	2	2	1	2	3	14	средний
Влад	2	1	1	1	1	1	2	9	средний

Таким образом, высокий уровень развития пассивного словаря был выявлен у 2 детей, что составляет 20 % от общего количества детей, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе, у 80 % детей был зафиксирован средний уровень.

Результаты исследования пассивного и активного словарного запаса наглядно представлены на следующем рисунке (Рис. 1):

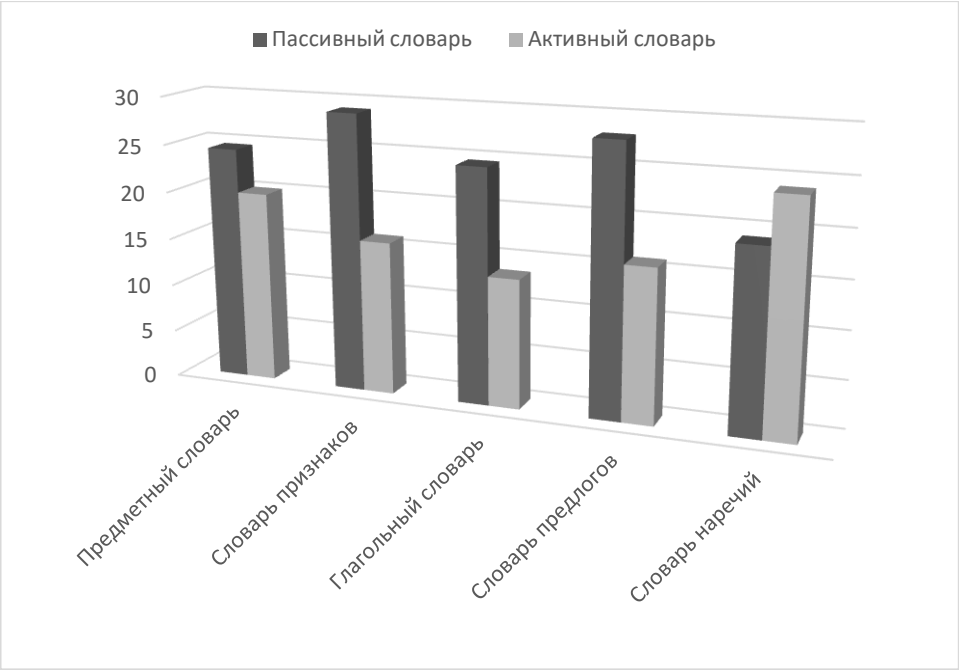


Рис. 1. Результаты исследования пассивного и активного словарного запаса

Анализ результатов исследования словаря дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития показал расхождение в объёме пассивного и активного словарного запаса. Дошкольники понимали значение многих слов, но испытывали значительные трудности в актуализации словаря.

Полученные результаты нами были систематизированы, обобщены и представлены наглядно в виде следующей диаграммы (Рис. 2):

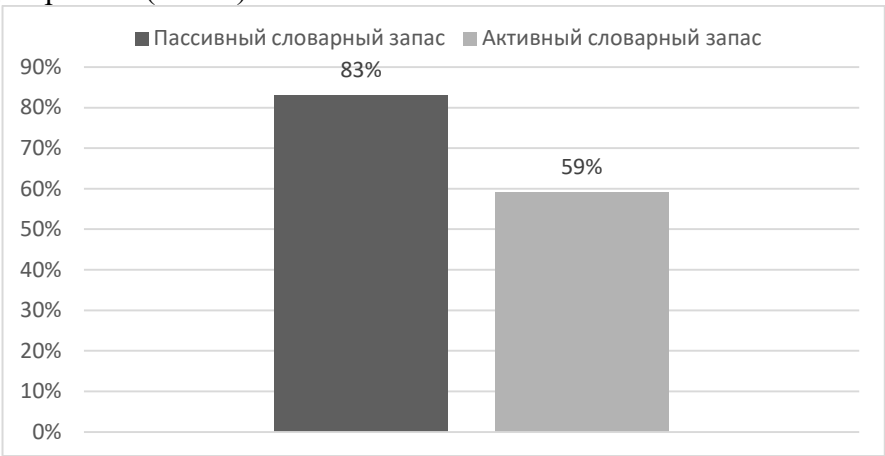


Рис. 2. Показатель развития пассивного и активного словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

Таким образом, полученные результаты позволили сделать вывод, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития показатель сформированности пассивного словарного запаса превышает показатель развития активного словарного запаса, то есть полученные результаты подтвердили гипотезу: пассивный словарь у детей с общим недоразвитием речи преобладает над активным словарным запасом.

Исходя из полученных результатов исследования, учитывая специфику развития словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, мы сформулировали методические рекомендации, направленные на развитие и обогащение лексики средствами различных дидактических игр.

Словарная работа должна проводиться планомерно, систематически и последовательно, с учетом возрастных речевых особенностей детей, их личностных качеств, психического развития в целом.

В логопедической литературе представлены следующие задачи развития словарного запаса дошкольников:

–обогащение словаря (освоение ребёнком новых слов);

–уточнение словаря (расширение содержания слов, освоение многозначности, синонимии);

–активизация словаря (перенос слов из импрессивной речи в экспрессивную речь);

–исключение нелитературных слов (диалектных, просторечных, жаргонных); это необходимо, если дети окружены неблагополучной языковой средой.

При проведении занятий по развитию словаря необходимо учитывать следующие методические принципы:

–постепенное усложнение речевого материала;

–активизация речевого развития детей;

–исключение отрицательной оценки деятельности детей;

–индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, применении специальных методов и средств образования, компенсации и коррекции.

На основе полученных результатов опытно-экспериментальной работы нами были определены следующие направления логопедического воздействия:

–развитие словаря существительных;

–развитие словаря прилагательных;

–развитие словаря глаголов;

–обогащение словаря синонимами;

–обогащение словаря антонимами;

–развитие словаря обобщающих понятий.

Для реализации намеченного направления логопедического воздействия мы рекомендуем использовать игры и упражнения, разработанные Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой [2, 4]. В качестве примера приведем некоторые из них.

Игры для развития словаря существительных:

1. «Кто? Что?»;

При выполнении данного задания необходимо показать ребёнку иллюстрацию к сказке. Далее ему нужно внимательно рассмотреть картинку и назвать слова, отвечающие на вопрос «Кто?» или «Что?».

2. «Кому что нужно?».

Логопед называет человека/животное, а ребёнок в ответ говорит, какой предмет ему может понадобиться (художник – мольберт, краски; собака – будка, кость и т.д.).

Игры для развития словаря прилагательных:

1. «Какая? Какой?»

Ребенку необходимо подобрать слова-признаки, например: Если девочке радостно, значит она какая? (радостная); Если мальчику грустно, значит он какой? (грустный); Этот магазин далеко, значит он какой? (далёкий).

2. «Скажи, какой?»

Логопед указывает на различные предметы, а ребёнок должен назвать их признаки (помидор – круглый, красный; огурец – продолговатый, зелёный).

Игры для развития словаря глаголов:

1. Кто как передвигается? (Рыба плавает, черепаха ползёт и т. д.)
2. Кто как голос подаёт**?** (Собака лает, корова мычит и т. д.)
3. Кто что делает? (Врач лечит, водитель водит и т. д.)

4. Кто как ест? (Кошка лакает, заяц грызёт и т. д.)

Игры на обогащение словаря синонимами:

1. «Слова-приятели»

При выполнении данного задания логопед даёт инструкцию: «Подбери к каждому слову приятеля. Например: врач – доктор (директор – начальник, автомобиль – машина).

Игры на обогащение словаря антонимами:

1. «Наоборот»

Логопед даёт инструкцию: «Я назову слова, а ты скажи, как будет наоборот, например: белый – черный» (кислый – сладкий, высокий – низкий, твёрдый – мягкий, толстый – тонкий).

Игры на развитие словаря обобщающих понятий:

1. «Назови одним словом» (огурец, помидор, картошка – овощи; стул, стол, диван – мебель) и др.

2. «Перечисли»

- «Какие предметы обуви ты знаешь?»
- «Какие фрукты ты знаешь?»
- «Какие головные уборы ты знаешь?»

Таким образом, дидактические игры являются средством развитие словарного запаса. Подача учебного материала в игровой форме повышает мотивацию детей к речевому общению.

Логопедическая работа осуществляется как на индивидуальных занятиях, фронтальных занятиях, так и на подгрупповых. Длительность фронтальных занятий составляет 20-25 минут. Длительность индивидуальных занятий составляет 10-15 минут. Логопед может увеличивать или уменьшать продолжительность занятий, учитывая общее состояние дошкольника, тяжесть нарушения и индивидуальную работоспособность ребенка.

При общем недоразвитии речи имеются нарушения не только словаря, но и наблюдается нарушение всех компонентов речевой системы: синтаксиса, морфологии, лексики и фонетики, а также нарушение неречевых процессов: моторики (общей, мелкой, мимической и артикуляционной), внимания, памяти, мышления и т. д. В коррекционной работе очень важно выработать у дошкольника правильное отношение к речевому дефекту, правильную мотивацию к работе по преодолению нарушений.

Регулярная и целенаправленная работа с использование дидактических игр и упражнений может задать положительную динамику в развитии словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития. Игра – неотъемлемая часть жизни дошкольника. Очень важно участие воспитателей и родителей, умеющих правильно и грамотно организовать игры для детей.

Таким образом, для полноценного развития и преодоления трудностей в формировании речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня необходимо проводить целенаправленную коррекционно-логопедическую работу по обогащению, уточнению и переводу лексики из пассивного словаря в активную речь, детям необходима специализированная поддержка для развития и активизации словарного запаса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие [Текст] / Е.Ф. Архипова – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.
2. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда [Текст] / Н.С. Жукова – М.: Просвещение, 1990. – С. 49-52.
3. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Картинки] / О.Б. Иншакова – М., 2008. – 280 с.
4. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
5. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М.: Альфа, 1993. – 103 с.

6. Филиппова, О.Н. Развитие различных сторон речи дошкольников посредством речевого манипулирования //Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017.– № 5-1 (71). – С. 207-210.

О.Н. Филиппова, А.А. Писмаркина

СПЕЦИФИКА ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлено исследование, проведённое в дошкольной образовательной организации, направленное на выявление уровня сформированности графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи. Авторы подтверждают гипотезу, что у детей с общим недоразвитием речи показатель сформированности графомоторного навыка развит недостаточно.

Ключевые слова: Графомоторные навыки, общее недоразвитие речи, тонкая моторика руки и кисти, зрительное восприятие, пространственная ориентировка.

O.N. Filippova, A.A. Pismarkina

THE SPECIFICS OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. The article presents a study conducted in a preschool organization and aimed at identifying the level of formation of graphomotor skills in children with general speech underdevelopment. The authors confirm the hypothesis that in children with general speech underdevelopment, the indicator of the formation of graphomotor skill is not well developed.

Key words: Graphomotor skills, general underdevelopment of speech, fine motor skills of the hand and hand; visual perception; spatial orientation

Частой проблемой, с которой сталкиваются учителя в начальной школе, является рост количества детей, которые не готовы к школьному обучению. Причины этого берут свое начало в дошкольном возрасте, когда формируются все необходимые для школьного обучения умения и навыки. Весьма часто у ребенка, поступающего в начальную школу, диагностируется недостаточно сформированный графомоторный навык.

Графомоторный навык – это определённые привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения. Графомоторный навык включает сформированность мелкой мускулатуры руки, развитие зрительного анализа и синтеза, а также сформированность пространственной ориентировки [4, 3].

Значительные трудности на уровне формирования графомоторных навыков возникают у детей с общим недоразвитием речи. Под термином «общее недоразвитие речи» понимаются «различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте» [2].

Исследования ученых, в частности О. Б. Иншаковой, О. И. Крупенчук и др., указывают на то, что при нарушении всех компонентов речевой системы у детей комплексно создается недоразвитие мелкой и общей моторики, а также появляется нарушение зрительной координации. Следовательно, данные трудности приводят ребенка к недостаточному овладению графомоторными навыками [3, 5].

Процесс развития графомоторной операции представляется достаточно трудным для ребёнка, если дошкольник страдает недоразвитием речевой системы, данный процесс становится архисложным.

Своевременное моторное и речевое развитие являются основой успешного освоения письменной речи и чтения. Дети, страдающие общим недоразвитием речи и моторными нарушениями, не могут в полной мере овладеть навыками письма и чтения. Данные проблемы введут к многочисленным трудностям в начальной школе. Многих сложностей при обучении детей письму в начальной школе можно избежать, проведя своевременную целенаправленную подготовительную работу на дошкольном этапе [1, 161].

Для того чтобы выявить специфику развития графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи, нами было проведено исследование детей на базе МБДОУ «Детский сад №52» (г. Таганрог Ростовской области). В исследовании принимали участие 10 детей в возрасте 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

Для проведения исследования нами была использована адаптированная методика, составленная с опорой на рекомендации М.О. Гуревич, Н.И. Озерецкого, Г.А. Волковой, К.Л. Печоры, В Поппельрейтера, М.М. Безруких, Л.Морозовой.

Мы осуществили исследование особенностей тонкой моторики руки и кисти, зрительного восприятия, навыков пространственной ориентировки детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития. Всего детям необходимо было выполнить 11 заданий.

Каждый показатель оценивался в баллах – от 0 до 2, где 2 – выполненное задание, 1 – частично выполненное, 0 – выполненное неверно или отказ от выполнения.

Для удобства обработки полученных результатов нами были выявлены следующие уровни сформированности графомоторных навыков у обследуемых детей:

высокий уровень – 23-33 баллов (дети умеют работать с ножницами, классифицировать предметы по цветам, с легкостью ориентируются в пространстве и на листе бумаги);

средний уровень – 22-11 баллов (дети не умеют воспроизводить фигуры, опираясь на зрительную опору, затрудняются в ориентировке на листе бумаги);

низкий уровень – от 10 баллов (дети не умеют следить и выполнять элементарные упражнение на мелкую моторику, не ориентируются в понятиях «вправо» – «влево», не знают основные цвета палитры). Полученные результаты нами были систематизированы и зафиксированы в виде следующей таблицы 1.

Таблица 1

Результаты исследования графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи

№ задания / Имя ребенка	Обследование тонкой моторики руки и кисти					Обследование зрительного восприятия			Обследование пространственной ориентировки			Итоговый балл	Уровень
	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3		
Артем	2	3	2	0	2	2	3	3	2	3	0	22	Средний
Влад	0	0	2	0	0	3	0	2	2	0	0	9	Низкий
Максим	2	2	0	0	0	0	2	0	2	0	0	8	Низкий
Ксения	2	2	2	0	0	3	3	2	0	3	2	19	Средний
Алиса	2	2	2	0	0	3	3	2	0	3	2	19	Средний
София	3	2	2	0	0	3	2	2	2	3	2	21	Средний
Алена	3	2	2	0	0	3	2	2	2	3	2	21	Средний
Влада	2	3	0	2	0	2	0	0	2	0	0	11	Средний
Ярик	0	0	2	0	0	3	0	2	2	0	0	9	Низкий
Денис	0	0	2	0	0	3	0	2	2	0	0	9	Низкий

Наглядно данные по уровням сформированности графомоторного навыка представлены в виде следующей диаграммы (Рис. 1).

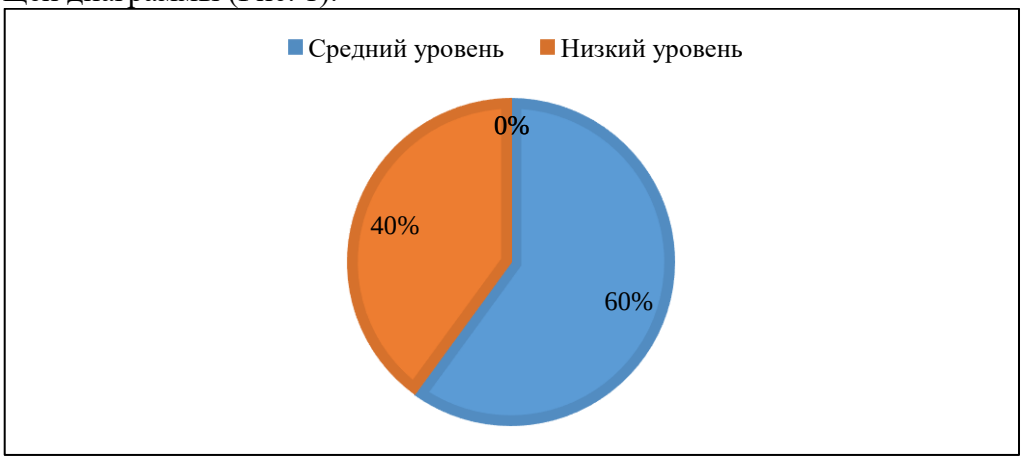


Рис. 1. Уровни развития графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи

Анализ результатов позволил установить, что в группе детей, принимавших участие в исследовании, высокий уровень развития графомоторных навыков не имеет ни один ребенок; средний уровень был выявлен у 6 дошкольников (60% от общего количества детей, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе); низкий уровень – у 4 детей (40%).

Дошкольники со средним уровнем развития графомоторного навыка при выполнении диагностических заданий испытывали трудности при воспроизведении фигур со зрительной опорой, наблюдались нарушения при выполнении упражнений на развитие мелкой моторики рук и кисти.

Дети с низким уровнем развитие графомоторного навыка столкнулись с такими трудностями, как неточное воспроизведение графического образца по представлению, нарушение ориентировки на листе бумаги, неправильное положение руки при графической моторике и недоразвитие мышечного тонуса руки и пальцев.

Таким образом, для формирования графомоторных способностей у дошкольника должны быть развиты следующие навыки: тонкая моторика руки и кисти, зрительное восприятие, пространственная ориентировка. Недостаточно развитые двигательные функции рук, отсутствие оформленной техники движений, скоординированных действий глаз и руки вызывают у ребенка значительные трудности, которые порой заставляют его отступать перед любой задачей, связанной с написанием и распознаванием букв. Нарушения графомоторных навыков у детей ведут к неуспеваемости в школе, а также в целом затрудняет процесс обучения ребенка.

Для формирования графомоторных навыков требуется развитие определенных способностей ребенка с целью последующего благополучного освоения учебной программы. Для этого важно развивать умения и навыки, относящиеся к психологической сфере, оптико-пространственной сфере, а также мелкую моторику пальцев и кисти [6]. Безусловно, это только малая часть основных способностей, однако одна из важных частей формирования графомоторики.

К психологической сфере относятся такие процессы, без которых не произойдет осмысление и отработка правильного письма, как улучшение объема зрительной памяти, развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, выработка внимания, уточнение визуального и аудиального восприятия. Высокий уровень развития психических процессов гарантирует усвоение детьми мыслительных операций, например, анализа и синтеза, умозаключения, сравнения, переключения. Не овладев данными психологическими процессами, ребенок не может достичь высоких результатов на уровне графической деятельности, т. е. он не сможет в полной мере продемонстрировать навык письма.

Для того чтобы сформировать графомоторные навыки у ребенка дошкольного возраста, существуют целые комплексы специальных дидактических заданий и упражнений. Для реализации

этой задачи можно использовать методические рекомендации таких авторов, как О.Б. Иншакова, М.С. Рузина, С.Е. Большакова, Н.В. Нищева, С.Е. Гаврина, С.В. Бурдина и др.

Приведем в качестве примера некоторые дидактические задания и упражнения:

– для развития двигательных функций руки можно предложить ребенку упражнения на развитие силы пальцев, ловкости и быстроты их движений (имитационная игра на пианино; перекатывание карандаша на пальцах и др.);

– для формирования зрительного анализа и синтеза, а также пространственной ориентировки можно предложить дидактические игры на определение правых и левых частей тела по отношению к себе; после того, как ребенок усвоит данные понятия относительно собственного тела, можно предлагать детям задания и на определение частей сторон по отношению к определенному предмету.

После освоения предыдущих заданий можно дать ребенку разную штриховку по контуру или обводку, желательно давать такие материалы, где используются основные или оттеночные цвета. Тем самым ребенок не только развивает моторику кисти, но и дополнительно усваивает цвета.

Затем можно приступать к копированию геометрических фигур, также для проверки усвоения предыдущих процессов геометрические фигуры можно расположить в разных сторонах на листе. Как показывают многочисленные наблюдения, дети охотно приступают к заданиям, в которых нужно дорисовать незаконченные предметы или же дорисовать недостающие предметы для полного объёма рисунка, хотя в некоторых случаях данный вид заданий вызывает у них значительные трудности.

С помощью выполнения перечисленных заданий не только происходит развитие графомоторных навыков, но и улучшаются логические процессы, которые важны для дальнейшего развития ребенка.

Логопед может давать также задания, где ребенок должен восстановить по памяти определенные фигуры или их сочетания, последовательность [6]. Данные виды дидактических игр развивают многие функции, которые важны для графомоторного навыка: ориентировку в пространстве, правильное соотнесение форм предмета, способствуют также развитию кисти руки и пальцев, совершенствованию памяти и др.

Проанализируем подробнее некоторые виды упражнений, которые позволяют сформировать графомоторные навыки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

1. Упражнения на развитие внимания и зрительного восприятия, а также развитие анализа и синтеза:

Проанализируем упражнение «Расположи в правильном порядке». Оно выполняется следующим образом: ребенку необходимо разложить картинки в правильной логической последовательности (Рис.1).

Рис. 1. «Расположи в правильном порядке»

При затруднении логопед помогает ребенку выполнить задание с помощью следующих наводящих вопросов: «Подумай, что произошло сначала, в конце, а что было в середине?».

Упражнение «Наложенные изображения»: ребенку предлагается картинка, где представлены различные наложенные друг на друга изображения, ребенок должен назвать все предметы, которые он видит на картинке (Рис.2).

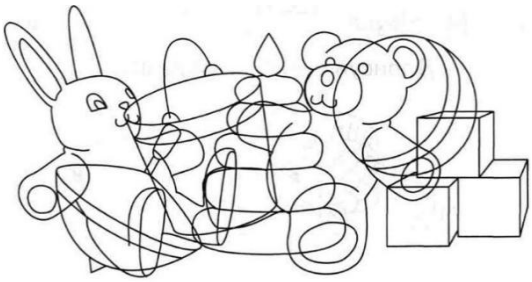


Рис. 2. «Наложенные изображения»

При выполнении упражнения «Найди тень» даем ребенку картинки с изображением различных объектов, которые отбрасывают тень и просим сопоставить тени с картинкой, к которой она принадлежит (Рис.3).

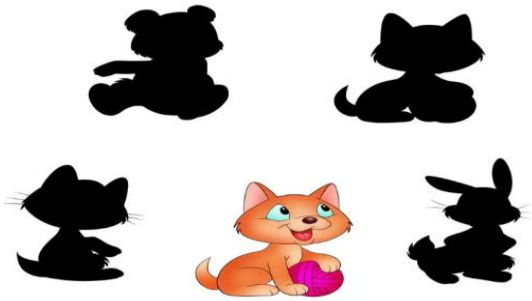


Рис. 3. «Найди тень»

2. *Для формирования зрительной памяти* рекомендуется использовать следующие дидактические игры:

«Какая игрушка спряталась». Перед ребенком раскладывается ряд игрушек, которые необходимо запомнить. После того, как ребенок запомнил игрушки, следует спрятать одну из игрушек, но ребенок не должен видеть какую. Далее спрашиваем у ребенка, какой игрушки недостает. Ребенку необходимо вспомнить и назвать отсутствующую игрушку.

«Найди отличие»: предлагаются две картинки, задача ребенка найти, чем две картинки отличаются друг от друга (Рис.4).

Рис. 4. «Найди отличие»

Допускается помощь в виде следующих наводящих вопросов: «Чем схожи персонажи?», «Чем они различаются?», «Одинаковые ли у них ботинки?» и т. п.).

Упражнение «Запомни картинки»: задача ребенка запомнить ряд картинок на определенную тематику или различные картинки, не касаемые одной темы. После этого картинки закрываются, ребенок старается назвать те картинки, которые были изображены.

Данные игры обеспечивают способность развития умственных действий – анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования.

3. *Для улучшения мыслительных способностей дошкольников* рекомендуется использовать следующие дидактические игры:

«Что перепутал художник»: дается картинка, в которой присутствуют логические ошибки, задача ребенка – найти все ошибки и объяснить, почему это ошибки.

«Чего не хватает у предмета?»: предлагаются картинки, где не хватает какой-либо части или детали, ребенок ищет, чего недостает и называет эти части предметов (Рис.5).

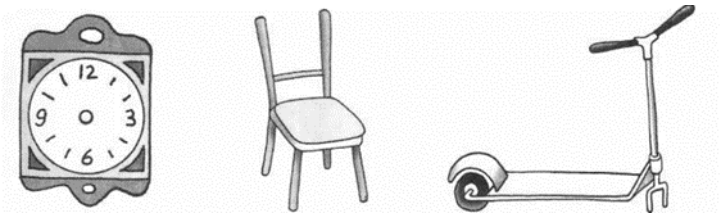


Рис. 5. «Чего не хватает у предмета?»

Упражнение «Закончи предложения»: дошкольник слушает начало предложения, а затем пытается его завершить, при этом важно соблюдать логику построения предложения.

Упражнение «Назови все одним словом». В ходе игры пользуются картинки на различные темы, в частности «Посуда», «Овощи», «Обувь» и т. д. Ребенок рассматривает картинки и называет одним словом, что изображено на них.

4. *Развитие сосредоточенности и возможности к переключению зрительного интереса.* Для этого можно использовать следующие упражнения.

1. «Лабиринт».

Ход игры: детям предлагаются различной сложности лабиринты, задача ребенка – пройти лабиринт как можно быстрее с первой попытки.

2. «Съедобное – несъедобное».

Ход игры: детям бросается мяч, если назван съедобный предмет, то ребенок его ловит, если несъедобный – отбивает.

3. «Покажи/найди правильный цвет».

Ход игры: ребенку называется или показывается цвет, далее он за 10 секунд должен найти этот цвет в комнате или на своей одежде.

4. «Запрещенные движения».

Ход игры: задача ребенка повторить за взрослым движения, но есть одно «запрещенное» движение, где он должен сделать наоборот. Это может быть любое движение, но чаще всего это поднятие взрослым рук вверх, а ребенком опускание рук вниз.

5. «Каждой руке свое дело».

Ход игры: просим ребенка одной рукой перелистывать книгу с иллюстрациями, а второй рукой рисовать геометрические фигуры.

В коррекционной работе важным моментом является воспитание мотивации и волевых усилий, а также формирование произвольной саморегуляции. Для выполнения данной задачи допустимо использовать креативные задания. В процессе формирования мотивации дошкольника обязательно следует привлечь к «участию» сказочных персонажей, важно применять яркую наглядность для лучшего восприятия [6]. Сюжет и инструкция заданий должны активизировать интерес у дошкольника. Нужно сделать так, чтобы благодаря предлагаемой информации ребенок мог решать жизненные задачи в повседневной практике. В дошкольном возрасте важным является соревновательный характер выполнения заданий, а также приобретение умений сотрудничать друг с другом. Для выработки сотрудничества и соревновательного интереса необходима мотивация. Кроме того, важной составляющей является награда за старания ребенка правильно выполнить то или иное задание.

3.Формирование навыка оптико-пространственной ориентировки в ходе развития графомоторных способностей представлено тремя последовательными уровнями:

1) формирование умений ориентироваться в собственном теле;

2) формирование умений ориентироваться в окружающем пространстве и в собственном теле;

3) формирование умения ориентироваться на листе бумаги.

Для реализации данного направления работы на практике могут применяться следующие дидактические игры и упражнения:

1. «Выше – ниже».

Ход игры: стоя перед зеркалом, ребенок анализирует расположение отдельных частей тела по отношению друг к другу, называя заданную часть тела, исходя из понятий вертикальной и горизонтальной оси.

2. «Впереди – сзади».

Ход игры: смотря в зеркало и ощупывая части тела впереди, ребенок называет их. Аналогичное выполнение этого упражнение с наречием *сзади*. Далее ребенок с закрытыми глазами (по инструкции взрослого) последовательно дотрагивается до передней (задней) поверхности своего тела и называет соответствующие части тела.

3. «Путаница».

Ход игры: ребенок смотрит и слушает взрослого, а также следит за правильным соответствием слов и движений. Задача ребенка – исправить несоответствия.

4. «Пространственный диктант».

Ход игры: дошкольник слушает инструкцию взрослого и выполняет предлагаемые задания. Инструкция должна касаться пространственного ориентира, например, сделай два шага влево, пять шагов назад и так далее.

Для *развития мелкой моторики пальцев рук и кисти* можно проводить механический массаж кистей рук. Его могут выполнять не только логопед и воспитатель на занятиях, но и родители. Специалисты также рекомендуют использовать такие упражнения, как лепка из пластилина и глины; собирание конструкторов, пазлов; выполнение аппликационных работ из крупы; нанизывание бусин, пуговиц, бисера на веревку; рисование и раскрашивание; вырезание ножницами; работа с песком, крупами; складывание оригами; различного вида штриховки; использование массажного шарика Су-Джок; пальчиковые игры; пальчиковый театр и многое другое [6].

При соблюдении всех рекомендуемых специалистами правил, при системности и правильном подходе вероятность развития графомоторных навыков возрастает. Без необходимых навыков ребенок столкнется с непреодолимыми трудностями на этапе последующего обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большакова, О.А. Изучение сформированности графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ / О.А. Большакова, Г.Е. Воробьева // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. – № 6 (46). – С. 161–163.
2. Волкова, Л.С. Логопедия: учебное пособие для студ. дефектол. фак. пед. вузов/ под. ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд. – М: перераб. и доп. Изд.: ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
3. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: Пособие для логопеда: В 2-х ч. Ч.1: Формирование зрительно-предметного гнозиса и зрительно-моторной координации. [Текст] / О.Б. Иншакова. – М.: Владос, 2003. – 183 с.
4. Кольцов,а М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Педгогика,1973. –144 с.
5. Крупенчук, О.И. Система работы по развитию мелкой моторики у детей с речевой патологией/ О.И. Крупенчук // Дошкольная педагогика: Петербургский научно-методический журнал для педагогов и родителей. 2005. – № 6. – С. 36–41.
6. Филиппова, О.Н., Железогло, Т.И. Особенности формирования графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2022. – № 1. – С. 143–151.

Е.В. Фирсова, А.В. Поцелуева

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МАТЕРИАЛАМИ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается методика преподавания французского языка, которая позволяет старшеклассникам развивать навыки работы с газетными статьями. Изучается роль современной французской прессы на уроках в старшей школе.

Ключевые слова: французский язык, старшеклассники, газетные статьи, методика преподавания, умения, понимание текстов, анализ, интерпретация, письмо, выступление, задания, упражнения, преподаватели.

E.V. Firsova, A.V. Potselueva

FORMING THE SKILL TO WORK ON NEWSPAPER ARTICLES IN HIGH SCHOOL IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. This article discusses the methodology for teaching French, which allows high school students to develop skills in working with newspaper articles. And also the role of the modern French press in high school lessons is being studied.

Key words: French, high school students, newspaper articles, teaching methods, skills, understanding of texts, analysis, interpretation, writing, speech, tasks, exercises, teachers.

Газетные статьи имеют огромное значение в обучении иностранному языку, так как они позволяют студентам не только попрактиковаться в чтении, но и развивать свои навыки анализа, интерпретации и написания текстов [1, 258]. В данной статье мы рассмотрим методику преподавания французского языка с использованием газетных статей на уроках в старших классах [2, 8]. Основная цель статьи - показать, как материалы прессы могут использоваться для развития различных языковых навыков у студентов. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью создания эффективной методики преподавания иностранного языка с использованием газетных статей, которая бы помогла студентам лучше понимать и использовать язык в реальных жизненных ситуациях. В нашей работе мы будем опираться на современные литературные и публицистические французские источники, такие как «French Newspaper Reader: Journal Français Facile» Д. Хогана [3, 12] и «La presse française: Les journaux, les journalistes, les lecteurs» А. Дюмонтеля [2, 7].

Для эффективного использования газетных статей в качестве учебного материала на уроках французского языка в старших классах необходимо следовать нескольким основным шагам.

Во-первых, учитель должен выбирать статьи, которые будут соответствовать уровню языковых навыков обучающихся. Это позволит им не только лучше понимать текст, но и активно использовать новые слова и фразы в разговорной речи.

Во-вторых, учитель должен помочь учащимся разобраться в структуре и особенностях газетных статей на французском языке. Для этого можно проводить уроки по грамматике и стилистике французской прессы, а также разбирать отдельные статьи на уроках.

В-третьих, учитель должен задавать вопросы, которые помогут учащимся понять смысл статьи и продемонстрировать их умение анализировать текст. Такие вопросы могут быть как общими, так и специфическими, связанными с лексикой и грамматикой.

Наконец, учитель должен помочь учащимся научиться писать газетные статьи на французском языке. Для этого можно использовать примеры из французских газет и журналов, проводить

семинары по написанию статей, включающих в себя презентацию и анализ текста, обсуждение темы и целевой аудитории, а также подготовку плана и структуры статьи.

Важно отметить, что использование газетных статей на уроках французского языка может способствовать развитию умений понимания текстов у учащихся. В частности, они смогут научиться анализировать содержание статей, выделять ключевые моменты, понимать общий смысл, а также узнавать новые слова и выражения [4, 6]. Для развития этих навыков можно использовать различные методы. Например, преподаватель может предложить ученикам прочитать статью и ответить на вопросы о ее содержании, попросить их выделить ключевые слова и фразы или составить краткое содержание прочитанного. Для того чтобы учащиеся могли лучше понимать значения новых слов и узнавать, как они используются на практике, важно обращать внимание на контекст, в котором эти слова используются [5, 20].

Использование газетных статей на уроках французского языка может помочь развить у обучающихся навыки анализа текстов и понимания содержания статей. Для этого необходимо организовать методику чтения и анализа газетных статей, что является одной из ключевых задач при использовании данной методики обучения. Поэтому, в этом разделе рассмотрим методику чтения и анализа газетных статей. Сначала студентам предлагается ознакомиться с заголовком и подзаголовком статьи, чтобы понимать ее тему. Затем они читают статью полностью, выделяя ключевые слова и фразы. Для этого могут использоваться различные методы, например, метод сканирования текста или метод чтения с извлечением информации. После этого студенты анализируют текст, определяя его структуру, содержание, основную мысль и аргументы.

Важным элементом методики является работа со словарем. Учащимся рекомендуется выписывать незнакомые слова и выражения, искать их значения и использовать в контексте. Это помогает расширять словарный запас и улучшать понимание текста.

Примеры заданий для развития навыков чтения и понимания текстов:

Пример 1. «Les femmes et l'égalité de genre en France» [6, 13].

1. Прочитайте заголовок и статью целиком.
2. Выделите ключевые слова и попробуйте определить основную идею текста.
3. Опишите, как ситуация с правами женщин изменилась во Франции за последние десятилетия.
4. Подумайте, почему тема равенства полов является важной для современного общества.

Пример 2. «La crise économique en Europe» [7, 9].

1. Прочитайте заголовок и первый абзац текста.
2. Определите, какие страны Европы переживают экономический кризис и какие факторы привели к этому.
3. Опишите, какие меры были приняты правительствами этих стран для борьбы с кризисом.
4. Подумайте, какие последствия могут возникнуть для Европейского Союза и его экономики в целом.

Пример 3. «La vie quotidienne pendant le confinement en France» [8, 9].

1. Прочитайте заголовок и статью целиком.
2. Определите, что такое «confinement» и почему он был введен во Франции.
3. Опишите, как жизнь людей изменилась в период «confinement».
4. Подумайте, какие уроки можно извлечь из этого периода для будущего общества.

Для развития умений анализировать и интерпретировать информацию из газетных статей на французском языке можно использовать следующую методику.

Чтение статьи. Учащиеся читают газетную статью на французском языке и пытаются понять ее содержание. Если статья слишком сложна для понимания, можно использовать словарь для расшифровки незнакомых слов.

Вопросы к тексту. После прочтения статьи учащимся предлагается ответить на вопросы, связанные с ее содержанием. Например: Какова тема статьи? Кто является главным героем? Какие события происходят в статье?

Анализ языка. Следующим шагом является анализ языка статьи. Ученики ищут интересные слова, выражения и грамматические конструкции, которые они могут использовать в своей речи. Они также обращают внимание на стиль и тональность статьи.

Обсуждение. В завершение, учащиеся обсуждают статью в классе, делятся своими мыслями и впечатлениями, задают друг другу вопросы и выражают свое мнение о том, что они прочитали.

Примеры заданий:

1. Прочитайте статью о французском кино и ответьте на вопросы: Какова тема статьи? Какие проблемы рассматриваются в статье? Как вы оцениваете французское кино?
2. Изучите газетную статью о пандемии COVID-19 и найдите слова и фразы, которые связаны с этой темой. Каково ваше мнение о том, как Франция борется с пандемией?
3. Прочитайте статью о французской моде и обратите внимание на то, какие слова и выражения используются для описания модных тенденций. Вы можете использовать эти слова и выражения, чтобы описать свой собственный стиль одежды.

Ниже приведены примеры заданий на французском языке для развития умений анализировать и интерпретировать информацию из газетных статей:

1. Читаем статью и отмечаем основные идеи, выделяем ключевые слова и фразы.

Exemple de tâche: Lisez l'article suivant et notez les idées principales, surlignez les mots et les phrases clés.

Анализируем заголовки, подзаголовки, иллюстрации и графики статьи для получения дополнительной информации и понимания содержания.

Exemple de tâche: Analysez les titres, les sous-titres, les illustrations et les graphiques de l'article suivant pour obtenir des informations supplémentaires et mieux comprendre le contenu.

2. Составляем список вопросов, которые помогут понять содержание статьи.

Exemple de tâche: Faites une liste de questions qui vous aideront à comprendre le contenu de l'article suivant.

3. Обсуждаем статью с партнером или группой для обмена мнениями и идей.

Exemple de tâche: Discutez de l'article suivant avec votre partenaire ou en groupe pour échanger des opinions et des idées.

4. Выбираем факты и аргументы из статьи для поддержки своего собственного мнения по теме.

Exemple de tâche: Choisissez des faits et des arguments dans l'article suivant pour soutenir votre propre point de vue sur le sujet.

Для того чтобы научиться писать газетные статьи на иностранном языке, необходимо уметь четко и ясно выражать свои мысли на этом языке. Для этого можно использовать следующие методы:

1. Чтение и анализ газетных статей на иностранном языке. Начните с простых статей и постепенно переходите к более сложным. Важно не только читать, но и анализировать статьи, выделять главную мысль и понимать основные аргументы автора.
2. Разработка плана статьи. Перед тем, как начать писать, нужно разработать план статьи. Он должен включать в себя введение, основную часть и заключение.
3. Построение логической цепочки мыслей. В процессе написания статьи необходимо строить логическую цепочку мыслей, которая позволит читателю понять главную мысль статьи.
4. Использование аргументов и примеров. Аргументы и примеры позволяют убедительно доказать свою точку зрения. Важно выбирать аргументы и примеры, которые максимально подходят к теме статьи.
5. Редактирование и корректировка. Написание статьи – это только первый шаг. После написания статьи ее нужно отредактировать и скорректировать. Обратите внимание на грамматику, пунктуацию и стиль написания.

Как было упомянуто выше, письменное и устное выражение являются важными навыками при изучении иностранного языка. В этом разделе мы рассмотрим несколько примеров заданий, которые могут помочь обучающимся развивать эти навыки.

1. Написание новостной статьи на французском языке: учащиеся могут выбрать тему, которая заинтересует их, и написать небольшую новостную статью на французском языке. Задание может включать поиск информации в газетах или в Интернете, обработку этой информации и написание статьи. Пример темы: «Новый закон об экологии во Франции».

2. Выступление на французском языке: учащимся могут предложить выступить на тему, связанную с их интересами или профессиональной областью. Задание может включать подготовку презентации и выступление перед аудиторией. Пример темы: «Роль молодежи в общественной жизни Франции».

3. Написание эссе на французском языке: учащиеся могут выбрать тему, связанную с культурой, политикой, экономикой или другой областью, и написать эссе на французском языке. Задание может включать поиск информации в газетах или в Интернете, обработку этой информации и написание эссе. Пример темы: «Влияние социальных сетей на общество».

4. Обсуждение новостей на французском языке: учащимся могут предложить обсудить новость, которую они прочитали в газете на французском языке. Задание может включать чтение статьи, подготовку к обсуждению и проведение обсуждения с партнером или в группе. Пример темы: «Будущее европейской экономики после пандемии».

Методика использования газетных статей на уроках французского языка является весьма перспективной и эффективной. Она позволяет разнообразить учебный процесс и сделать его более интересным и практичным для учеников.

Применение данной методики позволяет ученикам улучшить свои навыки чтения и понимания текстов, анализировать и интерпретировать информацию, а также развивать навыки письма и устной речи на иностранном языке.

Кроме того, использование газетных статей на уроках французского языка позволяет более глубоко погрузиться в культуру и общество франкоязычных стран, изучать их историю, экономику, политику, искусство и т. д.

Все это может помочь ученикам не только улучшить свои знания и навыки французского языка, но и получить новые знания и опыт в различных областях, что будет полезно в будущем.

Таким образом, методика использования материалов прессы на уроках французского языка является перспективной и эффективной для учеников, позволяет сделать учебный процесс более интересным и продуктивным, а также расширить кругозор и знания учеников в различных областях.

В данной статье мы рассмотрели методику использования газетных статей для развития умений учащихся в изучении французского языка, выделили преимущества использования газетных статей в качестве учебного материала, представили алгоритмы чтения, анализа и интерпретации текстов, а также написания газетных статей и выступлений на французском языке.

Основной идеей статьи является то, что использование газетных статей в учебном процессе может значительно улучшить качество обучения французскому языку, так как помогает учащимся развивать навыки чтения, понимания и анализа текстов, а также письма и устной речи. Такой подход не только повышает мотивацию учащихся, но и помогает им лучше понимать культуру и общество Франции, расширяет их словарный запас и улучшает коммуникативные навыки.

Использование материалов прессы также является актуальным подходом в свете современных тенденций в образовании, связанных с активным применением современных технологий и реалий жизни для обучения языку.

Таким образом, приемы использования газетных статей являются эффективным инструментом для преподавания французского языка, который помогает учащимся не только развивать языковые навыки, но и расширять кругозор и понимание французской культуры и общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
1. Duff, A. (2002). Transformation de la vie réelle en classe. Dans J. Richards & W. Renandya (Eds.), Méthodologie de l'enseignement des langues: une anthologie de la pratique actuelle (pp. 258-266). Cambridge University Press.
2. Dumontay, A. (2010). La presse française: Les journaux, les journalistes, les lecteurs. Éditions La Découverte.
3. Hogan, D. (2015). La Gazette Française Lecteur: French Facile Magazine (French Edition). CreateSpace Independent Publishing Platform.
4. Dumontay, A. (2010). La presse française: Les journaux, les journalistes, les lecteurs. Éditions La Découverte.
5. Hogan, D. (2015). La Gazette Française Lecteur: French Facile Magazine (French Edition). CreateSpace Independent Publishing Platform.
6. "Les femmes et l'égalité de genre en France," Le Monde, 8 mars 2021.
7. "La crise économique en Europe," Le Figaro, 3 mars 2021.
8. "La vie quotidienne pendant le confinement en France," France Info, 15 novembre 2020.

П.В. Хало, О.В. Бегун, Д.О. Головушкина

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ С УЧЕТОМ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ФОРСАЙТ-ПРОЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты проведения ранней профориентации школьников пятого класса. Проводится анализ особенностей современного поколения школьников, их мотивов и мотиваций, доминирующих архетипических образов, даются рекомендации по проведению ранней профориентационной работы с учетом форсайт-проектов образования в педагогической сфере.

Ключевые слова: ранняя профориентация, архетип, геймификация, форсайт-проект образования, поколение «Δ», биологическая обратная связь.

P.V. Halo, O.V. Begun, D.O. Golovushkina

EARLY CAREER GUIDANCE TAKING INTO ACCOUNT DOMESTIC FORESIGHT-PROJECTS OF EDUCATION

Abstract. The article discusses aspects of early career guidance for fifth-grade schoolchildren. The analysis of the characteristics of the current generation of schoolchildren, their motives and motivations, dominant archetypal images is carried out, recommendations are given for conducting early career guidance work, taking into account foresight education projects in the pedagogical sphere.

Key words: early career guidance, archetype, gamification, education foresight project, Δ generation, biofeedback.

В концепции современного непрерывного образования профориентация становится важной частью жизни и мировоззрения человека. Выбор правильной профессиональной роли в социуме является залогом будущего успеха личности, его развития и самостановления, а также выработки эффективного индивидуального стиля трудовой деятельности на благо общества и государства. По мнению многих исследователей (А.О. Вергулесова, 2019; М.А. Виноградова, Н.В. Иванова, 2020), в современном динамично развивающемся обществе для компенсации непрерывного сокращения периодов смены технологических инноваций, этот выбор во многом должен обусловливаться работой педагогов, психологов, социологов уже на этапе раннего детского возраста. Вместе с тем, по данным многочисленных исследований лишь только около 10% российских школьников среднего возраста готовы ответить на вопрос «кем они видят себя в будущем?». Подавляющее же большинство подростков нуждается в психолого-педагогической помощи, которую может оказать ранняя

профориентация. В рамках отечественных форсайт-проектов образования на основе инструментов JuniorSkills и атласа новых профессий предложена программа ранней профориентации школьников «Код будущего», включающая 4 этапа: знакомство (1-4 классы), поиск (5-7 классы), выбор (8-9 классы) и развитие (10-11 классы) [1; 5; 11; 12].

Целью статьи является выбор условий для проведение ранней профориентационной работы с детьми среднего школьного возраста и описание полученных результатов.

По мнению T. Parsons (1969), ядром общества выступает исторически сформированная социетальная общность, представляющая систему индивидов, объединенных на основе единых норм поведения и шкалы ценностей, позволяющих социуму выживать в среде своего обитания. Для ее описания T. Parsons предложил четырехфункциональную схему *AGIL* включающую четыре функциональных подсистемы: A – адаптации; G – целедостижения; I – интеграции и L – латентности. В практике профориентации важную роль играет подсистема L, которая формирует социальные цели, т. е. отвечает на вопрос «кто мы и куда держим свой путь?». Эта подсистема традиций, культурных кодов и архетипов, экзистенциальных и научных концепций, мировоззрения, формирования технологий и актуальных профессиональных ролей, обеспечивающих внутреннюю целостность и идентичность общества [13]. После распада СССР рынок культурных услуг в России был в большой степени заполнен западным продуктом: фильмами, компьютерными играми, детскими книгами, комиксами и пр. Поэтому современные дети выросли и уже сформировались с большой долей западных ценностей, культурных кодов и архетипов. Очевидно, что этот факт создает проблему взаимопонимания поколений, фактически выросших в разных культурных кодах, воспитанных на разных архетипических образах. С этим уже ничего не поделать, остается только трансформировать уже возникшие архетипические структуры в полезные для отечественного социума формы.

По мнению А.А. Бесчасной (2020), детей, родившихся в России в период с 2010–2030 гг., следует отнести к поколению «Δ». В отличие от аналогичного по возрастному периоду западного поколения «А», поколение «Δ» представляет собой синтез технологических инноваций, цифровизации, западных ценностей с отечественным культурным кодом, доставшимся им в наследство от родителей. По данным социологических исследований, это поколение уже сейчас волнуют не столько региональные проблемы, сколько глобальные, имеющие общечеловеческое значение, что порождает противоречие между их возможностями, стремлением к самореализации, пренебрежением авторитетами, доверием к Интернету и недостатком знаний и компетенций. Поэтому предполагается, что основной задачей поколения «Δ» в будущем станет не только дальнейшее развитие существующей техносферы, но и разрешения проблем, доставшихся ему от прошлого [2].

Актуальным итогом ранней профессиональной ориентации является формирование у ребенка качеств социальной адаптации и комплекса личностных характеристик (ответственности, общественной активности, коммуникабельности, самостоятельности), способствующих успешной деятельности в социуме. Формирование у детей среднего школьного возраста качеств социальной адаптивности является важнейшим компонентом их социально-коммуникативного развития. Поэтому при проведении профориентационной работы было необходимо, используя уже по факту сформированные архетипические образы, привязать к отечественной действительности и трансформировать их в рамках выбора будущих профессий с учетом инновационной компоненты.

По данным В.С. Мерлина (1980), индивидуальный стиль деятельности формируется еще в раннем возрасте и обусловлен свойствами всех иерархических уровней индивидуальности. Но решающую роль в его становлении играет формирование отношения личности к деятельности, которая в раннем возрасте реализуется через ролевую игру с учетом свойств темперамента, отношения к игровой коммуникации, социометрического статуса и пр. В результате такой многоуровневой детерминации в индивидуальном стиле гармонично согласуются различные уровни личности. Особое значение при этом приобретает мотив, если он удовлетворяем, то наибольшее значение имеет результат, а если нет, то его удовлетворение может быть достигнуто благодаря поискам и открытию новых оригинальных приемов деятельности. В противном случае будут продуцироваться тревожные и депрессивные состояния, которые в будущем могут привести к потере связи с об-

ществом, экзистенциальному кризису и как следствие к снижению эффективности трудовой деятельности [9].

По мнению многих исследователей (С.В. Васильев, 1996; К. Уилбер, 2004; В.В. Козлов, 2005 и др.), дети до 6-8 лет «функционируют» на уровне архетипического образа. Впоследствии архетипический образ, проявляясь в личности, инициируя соответствующую модель поведения, предрасполагает человека к поиску и запоминанию определенной информации, формирует мотивы и мотивации. При этом архетипический образ формируются на материале любимых сказок [3; 9; 8]. Поэтому наиболее увлекательной формой профориентационной работы, особенно в среднем и младшем школьном возрасте (этапы знакомства и поиска), являются геймификация. Игровые технологии позволяют создать положительный эмоциональный фон, ознакомиться с современными инновационными педагогическими технологиями, проанализировать свои возможности и перенести знания, умения и навыки, полученные в игре, в реальный мир [4].

Следует отметить, что в настоящее время не существует однозначной трактовки термина «мотивация» как психического явления. Е.П. Ильин (2002), проводя научный обзор определений термина «мотивация», отмечает, что К.К. Платонов (1986) трактует ее как систему мотивов; В.К. Вилюнас (1990) – как совокупность процессов, инициирующих побуждение к деятельности; Ж. Годфруа (1992) – как комплекс факторов, определяющих поведение; М.Ш. Магомед-Эминов (1998) – как процесс психической регуляции самой деятельности и т. д. [7]. Вместе с тем все эти определения сводятся к одному: мотивация – это процесс, побуждающий индивида к деятельности определенной направленности. Исходя из теории психологического поля К. Левина, механизм мотивации реализуется через позитивную (притягивающею) и негативную (отталкивающею) валентность, которую он понимал как свойство объектов эмоционально привлекать или отталкивать человека на определенном отрезке времени. Эмоциональный компонент также важен в формировании расширенных и продуктивных состояний сознания [12].

Профориентационная работа проводилась с учащимися 5 класса МОБУ СОШ № 22 г. Таганрога в рамках студенческого педагогического конкурса «Авторская школа. ПРОФ’И-2023» на базе лаборатории «Здоровьесбережения и активации резервных возможностей человека» ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)». Для выбора игрового сюжета, соответствующего позитивно-валентным мотивациям и архетипическим образам школьников, ранее было проведено Интернет-исследование, показавшее, что одними из самых востребованных в России являются сюжеты, основанные на франшизе Д.К. Роулинг, посвященной приключениям Гарри Поттера [6]. В рамках данного профориентационного мероприятия детям была прочитана лекция о принципах и возможностях применения систем с биологической обратной связью (БОС) в педагогической практике и проведены ознакомительные БОС-тренинги (см. Рис. 1 и Рис. 2). Мероприятие было оформлено как один из уроков в «магической школе» Гарри Поттера – Хогвартсе.

Рис. 1. Прохождение игрового БОС-тренинга на баланс-платформе.

Рис. 2. Прохождение БОС-тренинга на статокинетическую устойчивость.

Кроме того, в спортивном зале было проведено соревнование-состязание в виде модифицированного варианта подвижной игры под названием «Гарри Поттер и кубок Квиддича» (см. Рис. 3).

Рис. 3. Соревнование-состязание «Гарри Поттер и Кубок Квиддича»

Опрос учащихся до и после проведенного профориентационного мероприятия показал возросший интерес к профессии педагога, практически все школьники захотели в будущем стать студентами ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ). Конечно, этот выбор лишь предварительный, т. к. учащиеся 5-го класса находятся на границе двух предварительных этапов ранней профориентационной работы: первого (связанного с конкретно-наглядными представлениями о выбираемой профессии – «знакомство») и второго (профессионального самопознания – «поиск»). Эти этапы связывают с допрофессиональным самоопределением, т. к. они являются лишь подготовительными для формирования у школьника внутренней готовности к осознанному выбору профессии в будущем [5]. Поэтому при разработки данного мероприятия по ранней профориентации необходимо было учесть то, что у пятиклассников вопрос о избрании профессии станет актуальным только через 6 лет, а следовательно, появятся новые педагогические технологии и новые профессии в педагогике.

В атласе новых профессий, являющемся по сути дорожной картой развития отечественного образования, упоминаются такие новые специальности как тренер майнд-фитнеса (разработчик БОС-тренингов направленных на совершенствование когнитивных способностей); игропедагог; разработчик методик обучения осознанному вхождению в продуктивные функциональные состояния и др. В качестве продуктивных состояний, здесь рассматриваются функциональные состояния, отличные от рутинного сознания и направленные на максимально эффективное выполнение трудовой деятельности, в частности – состояния творческие, эвристические, расширенного сознания и т. д., в которых в полной мере могут быть реализованы индивидуальные когнитивные и физические возможности человека. Эффективность реализации продуктивного состояния зависит от двух качественно отличающихся компонентов: объективного (связанного с индивидуальными возможностями организма) и субъективного (отражающего уровень мотивированности субъекта). Одним из способов обучения инициации этих состояний может также выступать БОС-тренинг по параметрам электроэнцефалограммы [11; 12].

Проведенный анализ научно-методической литераторы по ранней профориентации позволил выработать следующие рекомендации по ее проведению:

– учет доминирующих в данном возрастном периоде актуальные мотивов школьников, чтобы вызвать их интерес к данному мероприятию;

– игровая форма проведения профориентационного мероприятия;

– учет социального портрета поколения, в данном случае это поколение «Δ»;

– учет возможной трансформации профессии на прогнозируемый период.

В целом проведенное мероприятие по ранней профориентации с элементами гейминга можно назвать успешным, однако представляет интерес конечная оценка выбора профессии школьниками по завершении обучения в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атлас новых профессий / URL: http://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf (дата обращения: 20.04.2023).
2. Бесчасная, А.А. Поколение дельта: в поисках характеристик российского поколения настоящего-будущего / А.А. Бесчасная // Журнал социологии и социальной антропологии – 2020. – № 4 – С. 7-39.
3. Васильев, С.В. Свободное дыхание: учеб.-метод. пособие / С.В. Васильев. – Иваново: ИГМА, 1996. – 69 с.
4. Вергулесова, А.О. Геймификация в профориентации / А.О. Вергулесова // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы организации практико-ориентированных форматов профориентационной работы в образовательных организациях». – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – С. 33-35.
5. Виноградова, М.А. Теоретические основы ранней профориентации дошкольников / М.А. Виноградова, Н.В. Иванова // Теория и практика применения геймификации в профориентации и профессионального самоопределения детей разных возрастных групп на разных этапах образования : Сборник материалов научно-практического семинара, Череповец, 08–09 июня 2020 года. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2020. – С. 34-44.
6. Головушкина, Д.О. Разработка стартапа геймизации занятий физической культурой для детского спортивно-оздоровительного лагеря / Д.О. Головушкина, П.В. Хало // Информационные и инновационные технологии в науке и образовании : Сборник научных трудов VI всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Таганрог, 28–29 октября 2021 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), 2022. – С. 526-530.
7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2002 – 512 с:
8. Козлов, В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания / В.В. Козлов – М.: Издательство Института Психотерапии, – 2005. – 537 с.
9. Мерлин, В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека / В. С. Мерлин // Психологический журнал – № 1 – 1980. С. 58-71.
10. Уилбер, К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия. / К. Уилбер – М: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 412 с.
11. Хало, П.В. Анализ перспективности отечественного форсайт-проекта образования и возможности его методологического и технического обеспечения / П.В. Хало // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2018. – № 2. – С. 109-117.
12. Хало, П.В. Формирование продуктивных состояний сознания в рамках отечественных форсайт-проектов / П.В. Хало // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2019. – № 1. – С. 168-173.
13. Parsons T. The Concept of Society: the components and their interrelations / New York: Politics and social structure –1969, – p. 5-33.

Г.В. Хвалебо, И.А. Сыроваткина, И.Г. Лебединская, А.А. Канурный

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния физкультурно-спортивной деятельности на уровень воспитания патриотизма у старшеклассников. Сделана попытка определения педагогических условий, способствующих эффективности процесса патриотического воспитания с использованием средств физического воспитания.

Ключевые слова: физическая культура, патриотическое воспитание, гражданственность, педагогические условия.

G.V. Khvalebo, I.A. Syrovatkina, I.G. Lebedinskaya, A.A. Kanurny

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EDUCATION OF PATRIOTISM IN THE PROCESS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ACTIVITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article presents the results of a study of the influence of physical culture and sports activities on the level of patriotism education among high school students. An attempt is made to determine the pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of the process of patriotic education, using the means of physical education.

Key words: Physical culture, patriotic education, citizenship, pedagogical conditions.

В современном обществе с учетом его социально-экономического развития все больше внимания уделяется организации патриотического воспитания подрастающего поколения. Исходя из этого, в образовательных учреждениях этот процесс является одним из приоритетных направлений воспитательной работы. Патриотическое воспитание необходимо рассматривать как часть целостного процесса воспитания, которое представлено систематической и целенаправленной деятельностью всего педагогического коллектива. В этом процессе физическое воспитание является неотъемлемой и существенно важной частью, поскольку физическое воспитание дает возможность многогранно воздействовать на личность, способствуя как развитию физических качеств, так и воспитанию патриотизма и гражданской позиции.

Исходя из того, что в настоящее время патриотическое воспитание является, по сути, социальной потребностью современного общества, образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования и общественные организации объединили свои усилия в этом направлении. Процесс физического воспитания в школе обладает достаточно большим потенциалом воздействия на формирование физической культуры личности школьника, его мировоззрение [4].

Мировой опыт показывает, что, если подрастающему поколению не уделяется достаточно внимания, оно может стать мощным фактором дестабилизации общества. В настоящее время мы наблюдаем острую необходимость заполнить тот идеологический вакуум, который возник, после распада СССР, несмотря на попытки общеобразовательных школ и системы дополнительного образования в организации различных школьных движений.

Физическая культура как вид общей культуры человека способствует формированию физической культуры личности. При этом стоит отметить, что данное влияние распространяется не только на физическое развитие, укрепление здоровья, достижение высокого уровня физической подготовленности, хорошее функциональное состояние, но и на то, чтобы понимать важность необходимости поддерживать хорошее физическое состояние, вырабатывать устойчивые привычки к регулярным занятиям физическими упражнениями для подготовки себя к дальнейшей жизнедеятельности [4].

Целью данного исследование является попытка определить педагогические условия, способствующие воспитанию патриотизма у старшеклассников в процессе физкультурно-спортивной деятельности.

Ретроспективный анализ литературных источников по данной теме позволяет говорить о том, что проблема патриотического воспитания и формирования личности на сегодняшний день является одной из важных проблем современного государства. Этому вопросу уделяли внимание во все времена человеческой истории, подчеркивая его значимость.

Если разбираться, что же все-таки представляет собой патриотизм в его многоаспектности и многообразии, то можно отметить, что общее во всех понятиях – это любовь к Родине. Слово

«патриотизм» в переводе с латинского «patria» означает «отечество», «национальное единство». Фактически все исследователи считают самым важным аспектом сущности патриотизма интересы Родины. Под понятием «патриотизм» испокон веков понимали глубокое уважение к народным традициям, искренняя любовь и привязанность к родному краю, принятие политической позиции. Вместе с тем, под патриотизмом понимается и чувство гордости культурным наследием и научными достижениями, стремление сохранять все это для потомков и защищать.

В современном обществе, в силу создавшейся политико-социальной ситуации, важно переосмыслить сущность понятия патриотизма, чтобы осуществлять поиск новых подходов к организации процесса патриотического воспитания [2].

Патриотическое воспитание начинается с того, что ребенку необходимо с детства прививать чувство любви к семье, обществу, истории родного края, традициям. Научить ребенка любить Отчизну – процесс сложный и длится на протяжении всего периода становления личности. В этом процессе должны принимать участие и семья, и школа, и внешкольные учреждения дополнительного образования [3].

По мнению ряда ученых, старший школьный возраст характеризуется определенной внутренней кризисностью, что напрямую связано с процессом самоопределения [1]. Из этого следует, что в юношеском возрасте происходит важнейший психологический процесс – процесс становления личности, ее самосознания, внутреннего мира.

На протяжении всего периода юношества идет процесс идентификации, юноши постоянно сравнивают себя со взрослыми, сверстниками, эти сравнения играют огромную роль в самоопределении, выборе своей жизненной позиции. Для юношества более характерно (в сравнении с подростками) умение контролировать свои эмоции, выражать свои мысли, свою позицию. Пограничный возрастной период, между подростковым возрастом и взрослостью, определяет особенности психики юношества [1]. Основной и важной задачей старших школьников является социальное и личностное становление, при этом не рассматривать себя отдельно от взрослых, а четко определять свое место во взрослом мире. Это предполагает не только изменения в интеллектуальном развитии, поскольку это крайне важно как для взросления, так и для выбора профессии, но и формирование мировоззрение и жизненной позиции.

Образовательный процесс имеет достаточно серьезное значение в патриотическом воспитании. Каждый учитель на своих учебных занятиях вносит свой вклад в воспитательный процесс с позиции своего жизненного опыта и, конкретно, предметного материала.

Педагогический эксперимент проводился в МБОУ Грушевской СОШ, различными методами исследования были охвачены учащиеся10-го и 11-го классов.

В начале эксперимента было проведено анкетирование для оценки уровня сформированности гражданской позиции и патриотизма у детей старшего школьного возраста на начало эксперимента (Таблица 1).

Таблица 1.

Уровень сформированности гражданственности и патриотического воспитания на начало эксперимента

Учащиеся	Высокий уровень (121 б. – 159 б.)	Средний уровень (81 б. – 120 б.)	Низкий уровень (41 б. – 80 б.)	Очень низкий ур. (0 б. – 40 б.)
девушки	1	9	1	-
юноши	2	4	1	-

Анализ, проведенного анкетирования позволил выявить позиции, в которых у старшеклассников есть пробелы в знаниях и понимании ситуации в стране, по которым следует организовывать работу.Так, на вопрос «Интересуюсь ли культурными ценностями (литература, искусство, архитектура и т. п.) своей страны?», только 16,6 % ответили «Да», еще 30,4 % ответили «Скорее да, чем нет», и 53 % ответили «Нет». При этом выяснилось, что 54% респондентов не следит ни за культурными событиями в нашей стране, ни за политическими. Выявлены также пробелы в знании гражданских прав и нежелании участвовать в общественной деятельности.

Только 5 школьников из 18 утвердительно ответили, что знают Конвенцию о правах ребенка, еще шестеро знакомы частично, а семеро фактически ничего не знают.

Проанализировав результаты тестирования на начало эксперимента, мы установили, что у одной девушки и одного юноши, что составляет 11,1% респондентов, уровень гражданственности и патриотического воспитания фактически не сформирован. А у 72,2 % (9 девушек и 4 юноши) респондентов чувство гражданственности и патриотизма сформировано на среднем уровне. При этом один юноша и одна девушка (11,1%) показали высокий уровень гражданственности. Полученные результаты способствовали определению путей нашей работы.

2. Опросник, благодаря которому появилась возможность выявить патриотические чувства обучающихся, их отношение к школе, городу, стране включал 12 вопросов.

Обработка данных опроса. Был проанализирован каждый ответ на поставленные вопросы, по ним было определено отношение к понятию «патриотизм». Одинаковые ответы суммировались, и определялся процент одинаковых ответов.

Так, по мнению опрошенных, основная роль в патриотическом воспитании отводится средствам массовой информации (44,4%), школе (38,8%), общественным организация и молодежным группировкам, соответственно – 33,3% и 11,1%. Стоит отметить, что патриотическому воспитанию в семье, никто из опрошенных не отдал предпочтение. Вероятнее всего, в семьях о патриотизме не говорят.

Большинство старшеклассников (62,2%) считают, что представители современной молодежи являются патриотами своей страны; 32,2% ответили «Скорее да»; и только 5,6% опрошенных считают, что у современной молодежи отсутствует чувство патриотизма. Из причин, мешающих патриотическому воспитанию, ребята отметили отсутствие ясной патриотической цели в обществе (55,5%), сложные отношения в семье (22,2%), негативное влияние друзей (16,6%), отсутствие возможности проявить себя в деле (16,6%), сложная обстановка в стране (16,6%).

Несмотря на то, что 66,6% опрошенных считают возможности своего населенного пункта средними и только 33,3% видят большие перспективы для развития, 72,2% собираются остаться жить и работать здесь.

На вопрос «Что такое патриотическое движение?» фактически 100 % в различных интерпретациях ответили, что это движение людей, любящих свою Отчизну, участие в мероприятиях, направленных на воспитание любви к Родине и т. п.

Единогласно ребята также ответили на вопрос «Для чего нужно любить и защищать свою Родину?»: «Это наша земля, мы здесь родились. Мы русские!».

К военной службе у 80,8 % опрошенных положительное отношение, а у 19,2 % – нейтральное.

Установлено, что некоторым свойственны также противоречие или неопределенность. При всей любви к Родине и готовность остаться жить и работать в своем населенном пункте 50 % хотели бы поехать за границу на учебу, а 50 % предпочли бы остаться жить в России при любом раскладе.

Полученные результаты позволили выявить недостаточные знания в области гражданских прав человека, пробелы в знаниях литературы, искусства, политических событий и низкую заинтересованность в их восполнении.

Анкетирование проходило во внеурочное время, на классном часе. Респондентам разъяснили, как оценивать свои чувства, взгляды и знания.

Анализ результатов анкетирования и опроса старшеклассников, а также литературных источников по заявленной проблеме, позволил определить пути патриотического воспитания, была разработана и апробирована программа патриотического воспитания старшеклассников в урочной и внеурочной деятельности, а также осуществлялся поиск необходимых педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования гражданственности и патриотизма.

Педагогический эксперимент был направлен на выявление влияния физкультурно-спортивной деятельности, на воспитание патриотических чувств учащихся старшего школьного возраста в определенных педагогических условиях, необходимых для формирования патриотизма

у обучающихся старших классов, была реализована программа патриотического воспитания, играющая важную роль в образовательном процессе.

Данная программа включает две части: первая представляет организацию урочной деятельности, направленную на патриотическое воспитание с использованием средств физического воспитания; вторая – организацию внеурочной деятельности, включающую классные часы для повышения уровня гражданственности (знакомство с правовыми документами, историческими событиями и т. п.), спортивные праздники и спортивные соревнования, в том числе и военно-спортивные.

Воспитание достойного гражданина, патриота своей страны является неотъемлемой частью воспитательной работы современной школы, поскольку период школьного возраста – это время становления личности, когда правильно поставленный процесс дает положительный результат.

В течение всего эксперимента старшеклассники привлекались к участию в различных мероприятиях, проводимых в рамках патриотического воспитания в определенных педагогических условиях.

Первое педагогическое условие, при котором учитывается, что патриотическое воспитание должно являться частью педагогического процесса, предполагает: процесс патриотического воспитания будет осуществляться в рамках урочной деятельности, в ходе которой, учитывая результат анкетирования и опроса, а также возрастные особенности старшеклассников, особое внимание уделяется формированию осознания своих возможностей, развитию социальной активности и гражданственности. При этом, безусловно, комплексный воспитательный процесс ведется не только на уроках физической культуры, но и на других предметах, где повышается уровень знания правовых документов, литературных памятников и исторических ценностей страны.

Воспитательная деятельность, значимой частью которой является патриотической воспитание, на уроках физической культуры в старших классах была основана на принципе воспитания в коллективе и через коллектив. Данный принцип состоит в том, что каждый обучающийся несет ответственность не только перед учителем или самим собой, но и перед своим классом, своей командой, и в то же время команда (класс) отвечает за действия своего товарища.

Помимо этого, организация урочной деятельности в старших классах также основывается на принципе профессионально-прикладной направленности, то есть на занятиях уделяется значительное внимание процессам подготовки обучающихся старших классов к трудовой деятельности, к службе в армии, к семейной жизни. Хорошо воспитанный человек, любящий спорт, живет здоровой жизнью, приносит обществу пользу, умеет получать моральное удовлетворение от работы в коллективе и от простого общения с другими людьми.

Патриотизм и такие морально-нравственные качества, как взаимопомощь и взаимовыручка, благородство и честность, желание помогать более слабым, уважение к участникам своей команды и к сопернику – все эти качества тесно связаны с физкультурной деятельностью; то есть физические упражнения направлены на конкретные воспитательные цели. Для этого в уроки с учетом их задач можно включать беседы о знаменитых спортсменах и их достижениях, организовывать встречи с ними, давать исследовательские задания, в том числе и освобожденным от занятий физической культурой, о спортсменах области (современных и спортсменах-фронтовиках) и т. п. При этом, безусловно, все беседы или другие мероприятия должны быть организованы таким образом, чтобы они были интересны обучающимся, не быть сухим перечислением дат и рекордов, перегруженным второстепенной информацией.

При выполнении физических нагрузок обучающиеся сталкиваются как с объективными, так и субъективными трудностями. К объективным трудностям можно отнести максимальные мышечные усилия или физические действия, которые испытывает ученик при выполнении физических упражнений. Каждое действие определяется его особенностями. Например, при приседании с партнером на плечах трудность состоит в том, что отягощение требует от исполнителя определенных физических затрат.

К субъективным трудностям можно отнести личное отношение обучающегося к данному виду деятельности или к условиям, при которых оно выполняется, отсутствие привычки к систематическому и упорному труду, страх перед соперником.

Физические упражнения, используемые на уроках, призваны решать следующие задачи:

– сохранение и укрепление физического здоровья школьников;

– развитие потребности к регулярным занятиям физической культурой и спортом в соответствии со спецификой региона;

– формирование у обучающихся необходимых личностных качеств, самооценки, выдержки, уверенности, самообладания;

– содействие воспитанию нравственных и волевых качеств, дальнейшему развитию психических процессов и обучение основам психической регуляции, так необходимым в специфических региональных условиях;

– развитие личностного представления о ценности здорового образа жизни, престижности высокого уровня здоровья как условии совершенствования эмоционально-волевой сферы учащихся.

Подобранные средства и методы, содействующие формированию морально-волевых качеств личности, с успехом используются в процессе обучения и являются важной составляющей патриотического воспитания.

Существенным является то, что только подбором определенных упражнений эффективно сформировать патриотические чувства на занятиях по физической культуре сложно. Необходимо учитывать методически правильную организацию не только занятий и вариативный подход к требованиям выполнения упражнений, последовательность и компоновку их выполнения, но и правильную организацию внеучебной деятельности.

Второе педагогическое условие – доступная воспитательная среда, направленная на формирование патриотизма. Она способствует выработке у обучающихся социальной потребности нравственного поведения, чувства ответственности и долга.

Безусловно, данное условие выходит за рамки компетенции только учителя физической культуры, в его организации участвуют все учителя-предметники, классные руководители и администрация школы. Совместными усилиями педагогического коллектива и всего школьного актива формируется план воспитательной работы. Проводятся как общешкольные мероприятия, учитывающие интересы обучающихся и возможности образовательного учреждения, спортивные праздники и соревнования (ответственные учителя физической культуры), так и в каждом конкретном классе (ответственные – классные руководители). Так формируется доступная воспитательная среда – умело организованный учебно-воспитательный процесс как условие для реализации возможностей каждого школьника.

В рамках патриотического воспитания в школе организован военно-патриотический клуб, старшеклассники ежегодно участвуют в политических дебатах.

Для того чтобы обеспечить успешность процесса патриотического воспитания, педагогам рекомендуется выполнять следующий комплекс мероприятий:

– сочетать коллективную учебно-воспитательную работу со старшеклассниками с индивидуальной и личностно-ориентированной;

– учитывать возрастные и половые особенности обучающихся старших классов, как физические и физиологические, так и психологические;

– способствовать формированию осознанной морально-нравственной позиции;

– выстраивать свою деятельность с учетом жизненных целей и ценностей;

– оказывать помощь старшеклассникам в формировании системы межличностного взаимодействия в коллективе.

Третье условие – активное включение старшеклассников во внеурочную деятельность, способствующую патриотическому воспитанию. Вовлечение старшеклассников в разнообразные виды деятельности, в том числе физкультурно-спортивную, которые способны обеспечить формирование действенных психологических и практических механизмов патриотической активности мо-

лодого человека. Помимо того, что старшеклассники могут заниматься в школьных спортивных секциях по волейболу, баскетболу, футболу, они составляют костяк сборных команд школы для участия в районных и городских соревнованиях, участвовать в различных физкультурно-спортивных праздниках и состязаниях. Важно отметить, что в ходе эксперимента ребята, имеющие частичное или полное освобождение от занятий физическими упражнениями, также имели возможность принимать участие в такого рода мероприятий в качестве помощников судей, выдвигали креативные идеи по организации и проведению разнообразных мероприятий: в то время пока команда готовилась к военизированным играм «Орленок» или «Зарница», помощники активно готовили эмблемы, писали речевки, продумывали, вместе с учителем, планы тактических действий.

Важно учитывать, что организованные учителем воздействия на обучающихся должны быть логичны и естественно вытекать из предшествующих действий, таким образом, чтобы они воспринимались как ожидаемые, привычные, отработанные и не вызывали больших затруднений.

Представленный комплекс методов педагогического воздействия предполагает творческое использование различных приемов в соответствии с конкретной ситуацией и с учетом личностных особенностей воспитанников. Патриотические чувства, сформированные в физкультурно-спортивной деятельности под непосредственным педагогическим руководством, затем приобретают способность к их сознательному проявлению в других видах жизнедеятельности, способствуют формированию осознанного выбора жизненной позиции.

В процессе занятий физической культурой воспитываются такие качества, как мужество, смелость, решительность, инициативность, находчивость, сила воли, навыки коллективных действий, организованность, сознательная дисциплина, чувство дружбы и товарищества, четкость в работе, привычка к порядку и др. При этом большое значение имеет четкая, педагогически правильная организация самих учебных и тренировочных занятий, спортивных соревнований и всей жизни физкультурного коллектива. Учитывая серьезные пробелы в знаниях правовых актов и законов, в тематику классных часов был включен ряд правовых тематических классных часов. Для восполнения знаний и понимания культурных ценностей, помимо классных часов, было проведено три интегрированных спортивных квест-игры (спортивно-историко-литературная «Культурный дилижанс», спортивно-биологическая «Мой организм», спортивно-военно-историческая «Путь к Победе»).

Целью данного эксперимента было выявить положительные тенденции в развитии патриотизма у старшеклассников в процессе физического воспитания при соблюдении ряда определенных педагогических условий.

Для обоснования влияния определенных педагогических условий патриотического воспитания в процессе физкультурно-спортивной деятельности был проведен формирующий педагогический эксперимент.

В течение эксперимента в предложенных педагогических условиях обучающиеся десятого и одиннадцатого классов активно привлекались к разнообразным мероприятиям, проводимым в общеобразовательном учреждении в рамках программы патриотического воспитания.

По окончании эксперимента были проведены повторные анкетирование и опрос для выявления влияния эффективности патриотического воспитания в определенных педагогических условиях на уровень сформированности гражданской позиции и патриотизма. Их результатв приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Уровень сформированности гражданственности и патриотического воспитания на конец эксперимента

Учащиеся	Высокий уровень (121 б. – 159 б.)	Средний уровень (81 б. – 120 б.)	Низкий уровень (41 б. – 80 б.)	Очень низкий уровень (0 б. – 40 б.)
девушки	3	8	-	-
юноши	3	4	-	-

В результате исследования показатели проведенного анкетирования позволили увидеть, что динамика роста уровня сформированности гражданственности и патриотического воспитания показывает тенденцию улучшения показателей.

Рассматривая полученные данные в динамике, можно заключить следующее: количество девушек с высоким уровнем сформированности гражданственности и патриотического воспитания стало больше на 2 человека, девушек с низким уровнем не выявлено. При этом, важно отметить, что средний балл, который девушки набрали по результатам анкетирования, увеличился с 104,9 баллов до 115,4 баллов, что говорит об изменении отношения к тем вопросам, которые год назад не вызвали интереса у респонденток. Увеличилось число девушек с 3-х-балльными ответами на вопросы, связанными с культурным наследием нашей страны и с готовностью повысить свою гражданскую активность, участвовать у общественной деятельности.

Сравнительный анализ результатов юношей показывает, что старшеклассник из группы с низким уровнем (14,3%), перешел в группу со средним уровнем, а из средней один перешел в группу с высоким уровнем гражданственности и патриотического воспитания. При этом средний балл у юношей, в сравнении с начальным увеличился с 115,4 баллов до 120,2 баллов. У юношей больше 3-х балльных ответов стало на вопросы, касающиеся службы в Российской армии и правовых документов, улучшилось отношение к культурным и литературным ценностям, и, как и у девушек, положительно изменилось отношение к волонтерству и помощи нуждающимся в ней.

Более высокий балл у юношей можно объяснить тем, что шестеро из семерых ребят являются членами сборных школы по различным видам спорта и защищают честь образовательного учреждения на районных соревнованиях, что еще раз подтверждает положительное влияние физического воспитания на патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Сравнительный анализ результатов опроса, благодаря которому определялись патриотические чувства обучающихся, их отношение к школе, городу, стране, также показал положительную динамику и изменение мнений по некоторым вопросам. Так, в вопросе «Кому отводится основная роль в патриотическом воспитании?» старшеклассники отметили: средства массовой информации – 44,4% (остался без изменений), школе – 43,6% (было 38,8%), общественным организациям и молодежным группировкам, соответственно – 7% и 5%.

Отмечены и изменения в ответах на вопрос о причинах, мешающих патриотическому воспитанию. Так, если до эксперимента 55,5% отмечали отсутствие ясной патриотической цели в обществе, то в конце число считающих так повысилось до 60,6%, сложные отношения в семье – 22,2%, и негативное влияние друзей – 16,6% (последние два показателя остались без изменения). Число считающих, что не имеют возможности проявить себя в деле, снизилось с 16,6% до 10,4%, а в вопросе о сложной обстановке в стране – с 16,6% до 11,5% (возможно, на это оказала влияние специальная военная операция, мобилизующая чувство патриотизма).

Отношение к военной службе также изменилось: после эксперимента – 90,4% (было 80,8%) опрошенных положительно относятся к службе, и только 10,6% относятся нейтрально.

Если, до эксперимента 50% не хотели покидать Родину ни при каких ситуациях, то после эксперимента желающих жить в России увеличилось до 70%.

Результаты проведенных анкетирования и опроса говорят о том, что созданные педагогические условия способствовали вовлечению старшеклассников в различные виды деятельности; погружению в культурно-историческое наследие страны; изучению нормативно-правовых актов, знание которых позволит им не ошибиться в дальнейшем при выборе жизненного пути; вовлечению всех старшеклассников, включая и освобожденных от уроков физической культуры, в активную волонтерскую и исследовательскую деятельность, что позволило положительно изменить их гражданскую позицию и способствовало формированию патриотизма.

Физическая культура и спорт являются эффективными средствами воспитания физически и духовно здорового молодого поколения. Экспериментальные исследования доказывают, что занятия физической культурой и спортом способствуют воспитанию патриотизма и гражданской позиции личности. Использование средств физического воспитания в формировании патриотизма –

один из наиболее эффективных путей подготовки старшеклассников к трудовой деятельности и службе в Российской армии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Залевский, Г.В. Методология клинической психологии. Главы из сборника. Избранные вопросы клинической психологии. – Т. 2. – Исторические и онтогенетические аспекты клинической психологии / Н.А. Кравцова, Г.В. Залевский, Л.А. Лозовик. – Владивосток: Медицина ДВ, 2008. – 272 с.
2. Матвеева, С.В. Воспитание патриотизма у старшеклассников в условиях целостного педагогического процесса в современной общеобразовательной школе / Автореферат дис. ... канд. пед. наук // С.В. Матвеева. – Казань, 2006. – 25 с.
3. Приешкина, А. Н. Особенности патриотического воспитания обучающихся старших классов // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань: Бук. – 2016. – С. 69-71.
4. Хвалебо, Г.В., Сыроваткина, И.А., Наумов, С.Б. Влияние физических упражнений на формирование нравственных и морально-волевых качеств обучающихся // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. – 2022 – № 9 (сентябрь) – С. 110-114.

А.В. Шолохов, Ю.А. Сердюкова

НОВЫЙ СПЕЦИАЛИТЕТ И МАГИСТРАТУРА В «ПОСТБОЛОНСКОЙ» РЕКОНСТРУКЦИИ ПАРАДИГМЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Представленная статья предлагает краткое изложение анализа состояния российской высшей школы в момент её вхождения в процесс «постболонского» реформирования, обусловленного общероссийскими процессами суверенизации современного российского государства, а также видение авторами позитивного тренда развития новой модели российского специалитета в высшей школе.

Ключевые слова: общество, образование, бакалавриат, специалитет, магистратура, образовательный стандарт, квалификация, академическая степень, научно-исследовательская работа.

A.V. Sholokhov, Yu.A. Serdyukova

A NEW SPECIALIST AND MASTER'S STUDY IN THE POST-BOLOGNA RECONSTRUCTION OF THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION PARADIGMA

Abstract.The presented article offers a brief summary of the analysis of the state of Russian higher education at the time of its entry into the process of "post-Bologna" reform, due to the all-Russian processes of sovereignization of the modern Russian state, as well as the authors' vision of a positive trend in the development of a new model of Russian specialty in higher education.

Key words: Keywords: society, education, undergraduate, specialty, university master's degree, educational standard, qualification, academic degree, research and development.

Прошло почти двадцать лет «адаптации» российской системы высшего, по сути, профессионального образования (поскольку общего высшего образования со времен Смольного института благородных девиц в России больше не существует). И «вот новый поворот …»! Причём о необходимости этого поворота всякий сколь-нибудь серьёзный и непредвзятый преподаватель высшей школы говорил все эти двадцать лет [1]. Жаль, что в руководстве высшим образованием за все эти двадцать лет не нашлось своего академика Примакова, который развернул

свой самолёт над Атлантикой и вернулся в Россию. Наоборот, руководство высшей школой с усердием, достойным другого применения, настойчиво проводило реформы, направленные на вхождение в тренд Болонского процесса. Специалитет практически был упразднён за небольшим исключением из системы подготовки профессионалов с высшим образованием. Была введена двухступенчатая (можно так выразиться – «болонская») система «бакалавриат – магистратура». Причём, следует отметить, что, во-первых, «болонский» бакалавриат рассматривался как основной массовый вид и ступень высшего образования, на котором подавляющая часть работников окончательно и заканчивала движение по ступеням высшего образования. И, во-вторых, сама парадигма подготовки в «болонском» бакалавриате принципиально отличается от советской (а ранее императорской российской) системы подготовки квалифицированных специалистов, которым присваивались профессиональные квалификации типа «инженер», «врач», «учитель» и др. Во-первых, в системе «болонского» бакалавриата не предусмотрен такой вид учебный подготовки с тем или иным видом промежуточной аттестации, как научно-исследовательская работа студентов (НИРС), который являлся бы обязательным в учебном плане для любого вуза и любой специальности, как это было в советской высшей школе. И, во-вторых, бакалавриат изначально формирует общепрофессиональную образованность, а не профессиональную парадигму мышления [2]: «бакалавр техники и технологии», «бакалавр педагогического образования» и т. п. с некоторой профилизацией, при том что нормативная продолжительность обучения в бакалавриате срезана на один год обучения по сравнению с типичным учебным планом специалитета. За счёт чего же обеспечивается эта «профилизация» бакалавриата? Ну, конечно же, за счёт блоков дисциплин, формирующих культурный уровень человека с высшим образованием, а именно за счёт гуманитарных, социальных и экономических дисциплин. Именно они были вычеркнуты из учебных планов будущих учителей физики математики, начальных классов, получавших степени бакалавров, бакалавров техники и технологии, бакалавров менеджмента, бакалавров юриспруденции и др. Были вычеркнуты и политология, и социология, и культурология, и этика, и логика, и эстетика, и даже экономика. А те, что были оставлены как обязательные по федеральному стандарту, подверглись радикальному сокращению часов аудиторного изучения практически в два раза. Например, курс «Философия» с 72 часов сократился до 36. Можно ли себе представить, что студент второго курса имеет потенциал составить полное представление (даже не для специалиста в области философии) о таком сложном духовном феномене человеческой цивилизации, развивавшемся в течение 2500 лет, за 18 лекционных часов и 18 часов семинарских занятий (когда сложные категории сложных явлений мира, формировавшиеся и изменявшиеся на протяжении сотен лет и тысячелетий, обучающиеся должны правильно усвоить, уже самостоятельно прорабатывая литературу). Сомнительно. Тем более, учитывая образовательную мотивацию значительной, если не большей, части современного студенчества [3]. И, тем более, в условиях управленческого императива, действовавшего на протяжении всего периода «вхождения» в Болонский процесс, когда необходимо было, прежде всего, подготовить «квалифицированного потребителя».

Вышеприведённые рассуждения мы предпослали своеобразным прологом к изложению сути наших результатов по исследованию перспективы развития высшего образования в России на предстоящий, как минимум, пятилетний период. Наконец наше высшее политическое руководство решило, что настал благоприятный момент, чтобы с наименьшими политическими и социальными издержками прекратить тренд на снижение качества высшего профессионального образования [1], который был задан в начале 90-х годов XX века предыдущими правящими группами компрадорского правящего класса, сформировавшимися в течение 90-х годов [4].

Согласно информации, которую дали в СМИ высшее политическое руководство страны и руководство российской высшей школы, основная идея «нового поворота» в реформировании вузовской подготовки состоит в восстановлении специалитета в качестве основной формы. Но при этом специалитет становится вариативным по срокам обучения, что сказывается на правах выпускников по продолжению обучения в аспирантуре, где готовятся научные и научно-педагогические кадры наивысшей квалификации. «То, что раньше в университетах делилось на

бакалавриат и специалитет, теперь будет называться “базовое высшее образование”», отметил министр МОН В.Н. Фальков [5]. Магистратура определяется как специализированное высшее образование и представляет собой вторую ступень [5]. И вот возникает вопрос. А что собственно поменялось во взглядах руководителей высшего звена высшей школы на формы и ступени подготовки в вузовской системе? Да, собственно, и ничего. Только специалитет, по сути, понизили и «смешали» в один флакон (как в рекламном слогане про шампунь и кондиционер фирмы «Johnson&Johnson) с бакалавриатом, уровняв их в «базовое высшее образование». Это политически мотивированный шаг, поскольку в противном случае пришлось бы объясняться с миллионами людей, как быть бакалаврам, получившим именно эту степень как массовую и стандартную ступень в прошлом периоде функционирования российской высшей школы.

А теперь бакалавриат постепенно станет факультативной формой, но станет равной специалитету, который в общественном сознании до сих пор является статусом законченного полноценного высшего образования. Однако специалитет советской модели и специалитет нового образца, преднамеренно уравненный с бакалавриатом, ничего в плане повышения качества и статуса не несёт. Во-первых, относительно статуса сработает психологический механизм, известный в экономической теории под названием «эффект Веблена», когда представители богатых и высоко обеспеченных социальных групп отказываются от покупок дорогих товаров, которые стали доступны для нижестоящих социальных групп вследствие общего роста доходов или даже благосостояния общества в целом. Так и новый специалитет, уравненный с бакалавриатом, понизится в оценке общественного мнения. Но это лишь, во-первых. А во-вторых, вопрос опять встаёт о парадигме подготовки в новом специалитете. Если его модель будет тождественной или слега видоизменённым вариантом «болонского» бакалавриата, то тогда, вкупе с действием первого фактора «эффекта Веблена», новый специалитет будет дискредитирован в глазах образовательных сообществ и всего общества в самые кратчайшие сроки.

Поэтому **необходимо самым решительным образом отмежеваться от «болонского» бакалавриата**, несмотря на определённые репутационные потери власти среди обладателей дипломов «болонских» бакалавров. Тем более, это станет стимулом к получению специализированного магистерского образования, что для сферы общественного производства в целом всегда имеет положительный эффект. По нашему глубокому убеждению, модель нового специалитета должна быть модернизированной моделью гумбольтовского образца, как это в своё время было сделано в Российской империи и в Советском Союзе. Эта модель универсальна, потому что она правильна и, соответственно, продуктивна. Адаптационные (с учетом новых условий) изменения и дополнения, конечно, необходимы. И вот именно в этом и состоит вопрос их определения и формулирования. Проблема является сложной тем более, что не может быть однозначно одинаковых моделей и для инженерных, и для биологических, и для социальных, и для гуманитарных специальностей. Но некоторый системный каркас из набора учебных дисциплин, принципов формирования блоков общепрофессиональных, специальных дисциплин и дисциплин специализации, неизменяемых аксиоматических принципов сочетания учебной и научной работы студентов, принципов соотношения лекционных часов, часов практических/семинарских/лабораторных занятий должен быть.

Набор учебных дисциплин, как это показывает удачный опыт составления государственных образовательных стандартов (ГОС) подготовки специалистов уже в постсоветский период, конечно, должен содержать блоки, обозначаемые как общие гуманитарные и социально-экономические и общие математические и естественнонаучные дисциплины с жёстким федеральным закреплением набора дисциплин, их дидактического содержания и объёма учебных часов с закреплением объёма аудиторных лекционных и практических занятий. Авторы предполагают, что в состав набора таких гуманитарных и социально-экономических дисциплин должны, безусловно, входить такие, как философия, экономика, правоведение, социология, политология, этика, теория и история религий, иностранный язык, история. При этом очевидно, что для специальностей, где та или иная дисциплина, по сути, является сферой профессиональной деятельности будущих выпускников, этот набор на федеральном уровне должен быть

варьируемым. Регуляторные возможности вуза здесь должные быть сведены к минимуму. А вот в сфере дисциплин специализации, наоборот, максимально расширены. Также представляется правильным закрепление в будущих ГОС обязательного дидактического минимума содержания учебных дисциплин, практиковавшееся в ГОС ранее до перехода к федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) «болонского» бакалавриата. Авторы полагают, что представление о том, что бóльшую часть теоретического учебного материала студент должен осваивать в большем объёме часов (по сравнению с лекциями) на семинарских занятиях, является сугубо ошибочным, поскольку бóльшая, а скорее, подавляющая часть студентов не имеет достаточной широты и глубины начальных знаний, чтобы достаточно качественно понять и усвоить теоретический, зачастую сложный для понимания, материал. Когда лекционная подготовка в некоторой мере превышала практическую часть аудиторного курса, как показывает советский опыт качественной подготовки специалистов, это способствует более объёмному и глубокому усвоению учебного материала.

И, конечно же, новый специалитет должен быть неразрывно замкнут на научную подготовку студентов в рамках учебного плана, что делает НИРС атрибутивной частью профессионального образования специалистов. В условиях, когда реальная связь потенциальных работодателей и вузов в большинстве реальных случаев (а не в отчётных документах для очередной практически бессмысленной аттестации) была разрушена, когда большая часть самих работодателей прекратила свои научные разработки и значительная часть отраслевых научно-исследовательских организаций (институтов) практически прекратили свою деятельность [6], возникает определённого рода проблема: а где, собственно, и на какой материально-технической базе подключать студентов к проведению ими научной работы. Если в случае гуманитарной и социальной проблематики исследований острота оснащённости материально-технической базы НИРС не столь критична, в случае естественнонаучной и технико-технологической проблематики исследований эти вопросы достаточно актуальны. В советской высшей школе эта проблема во многом решалась за счёт сотрудничества предприятий, НИИ, КБ (конструкторских бюро) и вузов, когда создавались так называемые базовые кафедры в НИИ, КБ и на промышленных предприятиях, где и проводилась НИРС значительного числа инженерных специальностей. К тому же материально-техническая база большинства технических и педагогических советских вузов была на достаточно высоком (как можно теперь понять) уровне, позволявшем привлекать часть студентов к научной работе в самом вузе. Как же решать эту проблему сегодня? Ответ видится простым: строить, по сути, чуть ли не заново современную материально-техническую базу вузов для выполнения ими НИР.

Руководство высшей школы в традициях предшествующего «болонского» тренда «напрягает» руководство и научно-педагогический состав кафедр выступить, с одной стороны, маркетологами рынка научной продукции и трейдерами таковой, заключая хоздоговоры с потенциальными потребителями научной продукции, а с другой стороны, – выполнять саму научную работу на базе потенциального покупателя, оставаться при этом квалифицированными же преподавателями и научными исследователями. Если бы на конструкторов-разработчиков, например, любого автостроительного концерна возложили функции отдела маркетинга и отдела продаж, они вряд ли бы согласились работать за одну зарплату, да и вообще вряд ли согласились бы на дополнительные, не свойственные для них, функции даже за дополнительную зарплату. Принцип разделения труда и специализации вместе с принципом кооперации – это фундаментальные принципы интенсивного экономического и технологического развития и прогресса. Острое желание руководства высшей школы обойти их вряд ли увенчается успехом. Апелляции к подобному опыту англосаксонской школы не убеждают (в свете печальных «успехов» этой школы). А вот опыт западного бизнеса по успешному применению принципов разделения труда и кооперации, наоборот, убеждает.

Заставить в современной экономической ситуации кого-либо, а тем более обязать бизнес, разместить у себя сторонних неопытных разработчиков (тех самых студентов), учить их проводить НИР, привлекать к своим НИР (раскрывая специфику задач, и даже отчасти ноу-хау),

никто не сможет; это долгий и эволюционный процесс поиска взаимных выгод. Волюнтаристскими наскоками проблему не решить, и это следует принять, а не пытаться извлечь выгоду здесь и сейчас. Скорее стоит долго и осторожно пытаться демонстрировать возможные кадровые, управленческие, научные и даже, возможно, коммерческие выгоды, которые могут обозначиться в перспективе (как минимум среднесрочной) при последовательном и терпеливом взаимодействии, принимая студентов и преподавателей вузов в свои исследовательские структуры или даже начиная строить эти структуры на основе привлечения таковых. Поэтому глупо требовать от вуза (тем более гуманитарного) каких-то немедленных коммерческих результатов его НИР. Наоборот, надо усилить финансирование НИР со стороны государства. Даже если предположить невероятное, что руководство высшей школы хотело бы коммерциализировать её деятельность, то и в этом случае стоит знать, что любой бизнес начинается с первоначальных инвестиций в стартовый капитал. Это железный закон рыночного производства.

Далее необходимо отметить вопрос о развитии такого института, как магистратура. Изначально магистратура как институт подготовки в рамках университета была ориентирована на подготовку учёных, то есть исследователей, в первую очередь. И магистерская степень долгое время, в том числе в России, являлась учёной степенью. В настоящее время она таковой не является, но ориентация магистерской подготовки на формирование исследовательских знаний и умений остаётся.

В условиях советской промышленности этот институт высшего образования был бы более чем востребован, поскольку в стране действовала широчайшая сеть научно-исследовательских институтов, конструкторских бюро и центров. Его функционирование органично могло бы дополнить обычную инженерную подготовку квалифицированных специалистов, ориентированную, в первую очередь, на обеспечение выпуска изделий в производстве и их дальнейшую эксплуатацию, в том числе в сложных условиях (например, боевой службы). В постсоветской компрадорской экономике России периода 1991 – 2010 гг. магистерская подготовка выглядела практически ненужным декоративным и чужеродным элементом, призванным прикрыть реальную политику перевода массового высшего образования с более высокой, третьей ступени (в рамках терминологии действовавшего тогда закона РФ «Об образовании») на более низкую, вторую ступень, а именно – «болонский» бакалавриат, так как реальной потребности в магистрах даже примерно в 10 % от выпуска бакалавров не существовало.

Сейчас, когда высшие государственные должностные лица публично на внутренних и зарубежных трибунах говорят о переводе российской экономики на военные рельсы, когда признано на высшем политическом уровне, что политика западных санкций, направленных на сдерживание развития России, – это долгосрочный стратегический фактор, стало ясно, что без своей развитой отечественной сети отраслевых НИИ нет никакой возможности реально развивать промышленность и производство в стране в целом. Более того, по заявлению председателя правительства М.В. Мишустина [7] экономика России вошла в тренд устойчивого восстановления.

Поэтому обращение к развитию магистерской подготовки становится объективно актуальным. Следовательно, необходимо озаботиться тем, что должно стать содержанием подготовки магистра. «Болонская» магистратура отличалась формальностью в содержательном наполнении учебного плана, который хотя и был вариативен по дисциплинам (в зависимости от направления подготовки), но, тем не менее, имел некоторую универсальную типизированность, обусловленную необходимостью соответствовать бюрократическим требованиям для получения вузом лицензии и госаккредитации. В то же время высшее руководство высшей школой заявляет, что магистратура «… не обязательный вектор в получении образования. Более того, нужно сделать так, чтобы человек с базовым высшим образованием мог свободно строить карьеру и без диплома магистра» [5]. Хотя, с нашей точки зрения, следовало бы добавить, что государство и бизнес должны всячески поощрять стремление специалиста получить специализированное образование в магистратуре, поскольку это образование сфокусировано формирует исследовательские компетенции специалиста и его ориентированность на инновационные решения.

И в заключительном абзаце хотелось бы отметить не столь уж и существенный, но всё же сто́ящий внимания момент. Если для многих сфер деятельности и отраслей знаний и профессий вполне нормальным звучит квалификация типа «инженер, «юрист», «экономист», «врач» и т. п., то для отраслей типа философии, культурологии, искусствоведения академические степени «бакалавр» и «магистр» звучат куда более уместно, чем квалификация «философ». Философ – это скорее призвание, чем квалификация.

Завершая свой анализ, авторы, учитывая вышеизложенные выводы, могут утверждать, что российский институт высшего образования вошёл в очередную фазу бифуркационного состояния и имеет шанс выйти из кризисного состояния, преодолев кризис, выйдя на более высокий уровень. Для этого высшая школа располагает человеческим капиталом требуемого качества, а высшее политическое руководство страны демонстрирует политическую волю к успешной модернизации всего общества и образования как его неотъемлемой части.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шолохов, А.В. «Болонский процесс» как генератор перманентного кризиса в российском высшем образовании // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 1-1. С. 87-90.
2. Шолохов, А.В., Череда, Т.А. Подготовка бакалавров в системе высшего профессионального образования: проблемы содержания и профильности обучения бакалавров права в гражданских вузах // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. –2021. – № 1. С. 127-131.
3. Шолохов, А.В., Воронцова, М.В., Дубровская, Т.А., Макаров, В.Е. Образование в системе реконструкции российского общества (монография). – Таганрог: изд-во Ступина, 2009.
4. Шолохов, А.В., Самойлова, И.Н., Курилкина, О.А., Саенко, Н.М. Стратегический выбор российского государства и общества: адаптивная vs опережающая модель образования // Евразийский юридический журнал. – 2019. – № 4 (131). С. 363-364.
5. Агранович, М. Министр Валерий Фальков раскрыл подробности новой системы вузовского образования. URL: https://rg.ru/2023/04/19/vozvrashchenie-na-bazu.html?ysclid=lguqfea3jv896275320 (Дата обращения: 24.04.2023).
6. Шолохов, А.В., Стеценко, И.А., Самойлова, И.Н. Магистр профессионального образования в области правоведения как системообразующий элемент кадрового состава учреждений среднего юридического образования // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 5 (156). С. 429-431.
7. Экономика сегодня URL: https://rueconomics.ru/24014489-mishustin_zayavil_ob_uverennom_vosstanovlenii_rossiiskoi_ekonomiki?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (дата обращения – 26.05.2023).

Раздел IV. ФИЛОЛОГИЯ

С.Г. Букаренко

ВЕРБАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ФУНКЦИЙ МНОГОТОЧИЯ

Аннотация. Исследуется вербальное представление функций многоточия как пунктуационного знака с помощью анализа слов, так или иначе связанных с лексемой *многоточие*. Такой подход даёт возможность выявить функции, осознаваемые носителями русского языка как существенные для данного знака препинания.

Ключевые слова: письменная коммуникация, многоточие, функции многоточия

S.G. Bukarenko

ELLIPSIS FUNCTIONS' VERBAL REPRESENTATION

Abstract. Functions of an ellipsis as a punctuation mark verbal representation is investigated by analyzing words somehow related to *the ellipsis* lexeme**.** This approach makes possible to identify the functions that native Russian speakers realize as essential for this punctuation mark.

Key words: written communication, ellipsis, ellipsis' functions

Эффективность коммуникации в письменной форме обеспечивается наличием в языке необходимой системы графических средств. В современном русском языке количество этих средств не увеличивается, несмотря на тенденцию к более точной и ёмкой передаче информации, благодаря использованию не только полифункциональности их, но и разнообразия реализаций. Закономерно, что это наблюдается в художественном и научно-популярном стилях. Но особенно очевидным наращиванием оригинальности в реализации функций графических средств отличается рекламный жанр. Сказанное касается также многоточия, исследованию которого посвящено немало специальных работ (2; 4; 7; 13; 16 и др.).

Термин *многоточие* используется применительно к знаку препинания, состоящему либо из трёх рядом поставленных точек, либо ещё и из ряда точек, обозначающего пропуск в тексте [1, 236; 9, 298; 12,145; 14, 283]. Обычно объектом исследования, и в данной статье тоже, является многоточие, понимаемое в узком смысле. Этот знак в лингвистике всеми признаётся полифункциональным. Однако отмечается, что функциональное разнообразие его используется не везде. Ограничение касается сетевых аналитических газетных заголовков. Так, выяснено, что «…наиболее часто и функционально разнообразно многоточие употребляется в сетевых аналитических газетных заголовках на английском языке, менее – на чувашском языке и практически не используется – на русском языке» [4, 123].

Одним из путей выявления полифункциональности многоточия является анализ вербального представления результатов осмысления этих функций носителями языка. Такое представление обязательно должно быть дано совместно с лексемой *многоточие,* т.е. с тоже вербализованно обозначенным пунктуационным знаком [6, 130–138]. Цель статьи – показать, какие функции многоточия как наиболее значимые для коммуникантов фиксируются вербальными способами.

В научной и справочной литературе отмечается неодинаковое количество функций многоточия. Часто это можно объяснить уровнем обобщения, избираемым исследователем. Минимальное количество функций обычно сводится к двум основным функциям, обозначающим: 1) неза-

конченность или прерванность высказывания и 2) пропуск в тексте [12, 144 – 145]. Применительно к материалам открытых Интернет-дневников в качестве основных функций также выделены две: «1) выражение неопределённости, недосказанности (в том числе саспенса) и обозначение длящегося времени, не заполненного действием, стуком компьютерным клавиш, или, наоборот, заполненного мыслью пишущего, выбором слова» [13]. Иногда к ним добавляются ещё две (см. далее пункты №2 и №3). В этом случае считается, что такой знак употребляется: «1) для обозначения незаконченности высказывания <…>; 2) <…> для указания, что продолжается изложение <…>; 3) для обозначения большой паузы при неожиданном переходе от одной мысли к другой между законченными предложениями <…>; 4) <…> для указания на то, что пропущена часть цитируемого текста [11, 130]. Но и перечисленным количеством не ограничивается количество функций многоточия, описанных в научной литературе. Так, отмечается: «В авторитетных отечественных пособиях по пунктуации в общей сложности зафиксировано всего 11 функций многоточия, но реальный узус показывает, что знак обладает гораздо большим количеством функций. Таким образом, можно говорить о процессе отставания кодификационной практики от узуса» [7, 170].

Одним из объяснений столь значительных расхождений в определении количества функций многоточия может служить разное понимание функций этого пунктуационного знака. То, что выделяется в качестве функции в одних работах, в других считается причиной реализации той или иной функции, что приводит к сужению количества функций. Например, обозначение эмоционального состояния говорящего в виде многоточия может считаться или функцией многоточия, или причиной реализации функции незаконченности высказывания. Всё это показывает, что проблема функций многоточия не является решённой. В данной статье функции указанного пунктуационного знака понимаются в широком смысле. Функции многоточия при таком подходе недостаточно исследованы с точки зрения того, какие из них осознаются носителями русского языка *существенными* для данного знака препинания. Поиск ответа на данный вопрос основан на использовании такого подхода: анализируется вербальное представление функций многоточия как пунктуационного знака с помощью употребления слов, так или иначе связанных с лексемой *многоточие*. В качестве основного материала для исследования были взяты предложения из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), использованы также материалы других источников, указанных при цитировании. Анализ такого материала позволил выделить перечисленный далее ряд вербально обозначенных функций многоточия, которое, как было уже сказано, тоже представлено словесно.

1. Вербальное представление функции многоточия, связанной с *обозначением степени внимания*, которую, по мнению пишущего, должен проявить читающий к информации, подразумеваемой под многоточием на основании его внешнего вида. Указанная функция носителями русского языка считается важной. Поэтому она получает словесное обозначение в виде сочетания со словом *многоточие* прилагательных, которые могут описывать внешний вид названного пунктуационного знака. Для этого используются прилагательные только двух семантических групп: обозначающие *степень жирности* и «*длины»* многоточия. Эта степень – сигнал к необходимой, с точки зрения пишущего, степени внимания, которую должен проявить читающий к информации, подразумеваемой под лексемой *многоточие*, как весьма существенной.

Прилагательные степени жирности написания пунктуационного знака, используемые при существительном *многоточие* и сигнализирующие о необходимой степени внимания к передаваемой информации, могут быть представлены в виде нисходящей (или восходящей, градационной) последовательности: ***жирное*** *многоточие* – [*обычное / нормальное / типичное/ среднее по жирности*] – ***незаметное*** – ***невидимое*** / {*нулевое*} *многоточие*.

Из прилагательных приведённой последовательности закономерно обычно не используются те прилагательные, которые обозначают *обычное / нормальное / типичное/ среднее по жирности многоточие.* Поэтому эти прилагательные в рассматриваемой последовательности взяты в квадратные скобки.

Прилагательное *жирное* требует повышенного внимания к подразумеваемому под многоточием: «*Дальше – **жирное многоточие**, затем шли написанные каллиграфическим почерком*

ошеломительные слова» (НКРЯ). Противоположные случаи единичны, т.е. случаи, когда пишущий хочет отвлечь внимание от информации, скрытой за многоточием. Отсюда употребление со словом *многоточие* прилагательного *незаметное*: «*Описание мелодрамы, которую смотрят герои, начинается сразу же после реплики и* ***незаметного многоточия***» (НКРЯ). Вербально акцентируется внимание также и на максимальном устранении формального представления многоточия; например, с помощью словосочетания *невидимые многоточия:* «*Благодаря этим вешкам, которые здесь нечто большее, чем намёки,* ***невидимые многоточия*** *наполняются музыкой и графикой уже целого лирико-философского откровения, делающего центральный образ романа более значительным и трагичным*» (НКРЯ). Такое словосочетание позволяет поставить вопрос о существовании в пунктуации нулевого многоточия, хотя словосочетание *нулевое многоточие* не зафиксировано. Однако примером может служить осмысление наличия информации, предшествующей прямой речи, употреблённой в абсолютном начале текста. Отсутствие такой информации, думается, позволяет говорить о нулевом («невидимом») многоточии, которое можно обозначить, например, заключив три точки в фигурные скобки. Так, о наличии нулевого многоточия можно говорить в ряде рассказов А.П. Чехова, начинающихся с прямой речи с предполагаемым предшествующим нулевым многоточием. Например: «{**…**} “Павел Васильич, там какая-то дама пришла, вас спрашивает”, – доложил Лука» (А.П. Чехов. Драма).

Прилагательные, обозначающие длину и сочетающиеся со словом *многоточие*, также в принципе образуют нисходящую (или восходящую, градационную) последовательность. Её можно представить примерно следующим образом: *гигантское – длинное* [*обычное / типичное / нормальное/ среднее по длине*] *– короткое многоточие.* Как и в случае с прилагательными степени жирности, в проанализированном материале не зафиксировано использование словосочетаний типа *обычное / нормальное / типичное/ среднее по длине многоточие*. Это понятно, поскольку, как правило, обращается внимание на отклонение от нормы, но не саму норму в силу её типичности и функции точки отсчёта, хотя и такие сочетания в принципе допустимы.

В сочетаниях прилагательных длины с существительным *многоточие* выражается пространственное значение, если имеется в виду пространство, которое занимает количество точек более трёх, отмечаемое в лингвистических словарях как ряд точек. Часто прилагательное размера в сочетании с существительным *многоточие* в переносном значении сохраняет пространственное значение, но и в этом случае речь идёт также не о трёх условных точках, а об их множестве в метафорическом употреблении, к которому склонны лексемы, обозначающие пунктограммы [10, 76 – 83]: *«Их массовая неподвижность ставила* ***гигантское многоточие*** *в дикости пейзажа*» (НКРЯ).

Однако обычно прилагательные размера употребляются для обозначения длительности паузы, т.е. в переносном, временном, значении. Таким образом, при необходимости обозначить длительную паузу с подразумеваемым под ней большим объёмом информации или многозначительным подтекстом это осуществляется с помощью словосочетания с существительным *многоточие* и прилагательными размера, употреблёнными в переносном значении. Например: «*Катя – приятная барышня, такая распахнутая на все пуговицы, в общем, славный одуванчик… но пардон – и* ***длинное многоточие***» (НКРЯ).

Применительно к многоточию как пунктуационному знаку изменение его внешнего вида объясняется расширением семантики и функции: «Расширение семантики и функций многоточия приводят к тому, что пишущие подвергают изменению графический облик пунктуационного знака» [2, 254].

2. Вербальное представление функции многоточия, связанной с передачей информации как неопределённой. Употребление со словом *многоточие* неопределённых местоимений показывает, что и на указанную функцию обращают внимание носители русского языка, что вербально подтверждает возможность рассматривать многоточие как пунктуационный знак, входящий в систему средств неопределённости. Например: «*Но и теперь, принимаясь за любой зайцевский роман или рассказ, с первых же страниц чувствуешь то же самое: вздох, порыв,* ***какое-то многоточие****, подразумевающееся в конце…*» (НКРЯ). *В этом месте наш собеседник поставил* ***не-***

кое многоточие *– протянул руку к фляге с водой, спросил: «Растут ли в России на межах эти цветы?* (*одуванчики*)» (НКРЯ).

На функцию многоточия, близкую к обозначению неопределённости, указывает также наличие сочетания слова *многоточия* и прилагательного *мечтательный* с разными вариантами восполнения его с помощью однородного ряда с союзами *или - или*: «*Тут само собой напрашивалось что-нибудь более сжатое,* ***с мечтательным многоточием*** *на конце, вроде: "На пороге тринадцатого…", или: "На рубеже тринадцатого…", или даже: "На грани тринадцатого"*» (НКРЯ).

Вербальные способы представления неопределённости многоточия создают ситуацию неизвестности.

Сочетание существительного *многоточие* и прилагательного *многозначительное* показывает осознанное сокрытие пишущим известного ему, т.е. переход от однозначного к многозначному, а потому неопределённому, в результате чего возникает подтекст: «*Я как бы невзначай упомянул "Оружьем на солнце сверкая…" и применил более сильное средство: "Ямщик, не гони лошадей…"* – ***скрыв за многозначительным многоточием*** *"мне некого больше любить, мне некуда больше спешить… "»* (НКРЯ); « *Прочитал в некой рецензии на некий поэтический сборник: "поэт от Бога". И далее* ***многозначительное многоточие***» (НКРЯ).

Под многоточием может скрываться также противоположное: не множество возможных вариантов мысли, а полное или частичное отсутствие её: «*Многоточие, однако, венчает* ***не недосказанную, а недоношенную мысль»*** (НКРЯ); «*Но, поразмыслив, пришел к выводу, что это даже смягчит ситуацию — вместо неприятной жирной точки позволит поставить* ***ни к чему не обязывающее многоточие***» (НКРЯ); «*Написав такое, молодой журналист обычно ставит* ***жгучее многоточие*** (*за которым чаще скрывается* ***не мысль, а безмыслие***) *и впадает в уныние: ах, плохо, ах, глупо, и все равно редактор сократит, и что-то надо взамен придумывать!*» (НКРЯ); *«"Восклик"» — командует, как часовой: "руки вверх!"; точка — знак спокойный, но бессмысленный, всего лишь дает паузу для вдоха-выдоха;* ***многоточие — мнимомышление****; запятая с двоеточием — жди перечисления с вариантом "чего изволите"*; *а вот самый достойный знак в моем ощущении — вопросительный»* (НКРЯ).

Неопределённость, свойственная многоточию, позволяет совмещать его с сослагательным **наклонением**, что замечено автором и представлено в виде членов однородного ряда с союзом *и*: « *- Я бы вас попросил, Витольд Яковлевич!…* ***— несмотря на сослагательное наклонение и многоточие****, эта фраза Лучникова прозвучала немыслимой дерзостью»* (НКРЯ).

3. Вербальное представление функции многоточия, связанной с последующим снятием в той или степени неопределённости. С многоточием связывается ожидание читающего снятия самим пишущим неопределённости, ассоциируемой с этим пунктуационным знаком. Поэтому зафиксировано употребление сочетания *необъяснённое многоточие: «В десятой главе "Капитанской дочки" встречаем загадочнейший, сравнимый* ***с необъяснённым многоточием****, образ генерала, осматривающего непосредственно перед военным советом "яблони, обнажённые дыханием осени"»* (НКРЯ). Выделенное сочетание показывает, что читающему снятие неопределённости именно пишущим необходимо для проверки правильности понимания им подразумеваемого под многоточием. Такое ожидание подобно ожиданию ответа на загадку, позволяющего соотнести предполагаемый отгадывающим ответ и правильный. Поэтому закономерно употребление прилагательного *загадочное* при существительном *многоточие*: «*И здесь <…> он ставил* ***загадочное многоточие*** *<…>»* (НКРЯ). Авторские подсказки могут направлять мысль читающего на расшифровку понимаемого под многоточием; например: «***Объясняй*** *это многоточие* ***не в свою пользу****»* (НКРЯ).

При высокой степени неопределённости, не снимаемой последующим объяснением, а также ни контекстом, ни ситуацией, взаимопонимание не достигается, что обозначено в приведённом далее предложении в скобках с использованием слова *многоточие*: «*Не вейся вниз головою, вейся по солонь по… (****что значилось под многоточием, я до сих пор гадаю****) …»* (НКРЯ).

4. Вербальное представление функции многоточия, связанной с экономией усилий. Наличие такой функции у многоточия подтверждается тем, что за ним могут следовать *и т.д.*

и/или т.п.: «*Швед внёс стилистическую стройность деепричастным оборотом: Выпив компот, она***… и т.д.**» (Э.А. Вартаньян. Путешествие в слово).

Носители языка могут видеть общее в плане экономии усилий у многоточия как знака препинания с короткими предложениями. Сближение их будет отмечено далее.

5. Вербальное представление функции многоточия, связанной с обозначением динамики, проявляющейся в направленности движения мысли вперёд, на продолжение. Такое значение передаётся благодаря уточнению слова *многоточие* словом *движение*: «*Только постоянный, изнуряющий процесс, без остановок, без точек и восклицательных знаков* **— только многоточие, только движение,** *только поиск*» (НКРЯ).

Названная функция, связанная с будущим, в кинофильме «Весна на Заречной улице» использована в качестве подтекста. Главный герой – сталевар, который учится в вечерней школе. Он влюблён в учительницу русского языка, но не смеет сказать ей об этом. Рассматриваемая функция многоточия помогла ему в этом при ответе на экзаменационный билет: «Билет № 17, вопрос 1. Многоточие. В каких случаях ставится многоточие?

– ***Многоточие*** *ставится в конце предложения или целого рассказа, когда он не закончен и многое ещё осталось* ***впереди.*** *Верно*?» (К/ф «Весна на Заречной улице»).

Функция многоточия, связанная с направленностью мысли вперед, в будущее, может сочетаться также с возвратом в прошлое, если многоточие стоит не в конце предложения или целого текста, а в начале его, как уже было сказано, начинающегося с прямой речи, т.е. при наличии нулевого многоточия.

То, что многоточие ассоциируется с динамикой, иногда служит основой для создания образного представления: «*Я иногда думаю: как мы связаны с этими листами бумаги, синими и фиолетовыми строками, белыми полянами абзацев, что как вздох, и* ***муравьиной тропинкой многоточий…***» (НКРЯ).

6. Вербальное обозначение функции многоточия, связанной с выражением эмоций. В письменной коммуникации многоточие может служить способом отражения особого (обычно негативного) эмоционального состояния говорящего, переданного пишущим. Для того, чтобы обозначить эти причинно-следственные отношения, пишущий часто использует в предложениях слова, поясняющие употребление многоточия. Это своего рода «технические» знаки, фиксирующие не только причину возникновения паузы, но и как, в каком эмоциональном состоянии она выдерживается. При употреблении со словом *многоточие* прилагательных чувства происходит олицетворение. Так многоточие становится *гневным*, *взволнованным*: «*Но короткие гудки,* ***гневным многоточием*** *завершившие Эльвирин монолог, немедленно вернули моему напарнику прежнюю наполненность»* (НКРЯ); «*Так, в старой манере «кинорассказа»,* ***с взволнованными многоточиями****, броскими фразами и жеманным тоном социалистический реалист Арагон писал об убийце-враче…»* (НКРЯ). Это же наблюдается при сочетании существительного *многоточие* и существительного со значением эмоционального состояния: «*…соседствует, с* ***многоточием печали****, как с обеспеченной небесами поэзией Хвостова – пушкинская необеспеченная»* (НКРЯ). Это выражается также вхождением слова *многоточие* в однородный ряд с другими членами, называющими проявление отрицательных эмоций, усиленных прилагательным той же семантической группы: «*В остальном все сходится, если не считать того, что путеводитель и рубрика сумрачно-слащавы, полны* ***горьких восклицаний, вздохов и многоточий***» (НКРЯ).

Слово *многоточие* может употребляться в форме множественного числа, что обозначает частую повторяемость обозначаемого этим словом пунктуационного знака, обусловленную эмоциональным состоянием: «*Когда-то он представил, что его обманывает далекая возлюбленная, и, бессильный выговорить в словах свою* ***ярость****,* ***захлебнулся многоточиями****, судорожно онемев* ***от бешенства*** *и* ***жажды мести****»* (НКРЯ).

Состояние как причина паузы-многоточия может не называться, когда оно и так понятно: *«Смерть Юрия Владимировича Никулина…* ***Многоточие****.* ***Не могу закончить фразы****»* (НКРЯ).

Рассматриваемая особенность многоточия как знака, обусловленного негативными чувствами, отмечается исследователями: «Многоточие, как правило, не связывается пишущими с положительными эмоциями» [2, 252]; «В каждой конкретной ситуации многоточие актуализирует чувства ужаса, грусти, надежды, названные денотативными единицами» [3. 18]. Однако, вероятно, кроме типичных отрицательных эмоций, причиной использования многоточия могут быть и положительные чувства: «“Это**…** это даже невероятно!” Митя захохотал и сел в кресло, будучи не в силах держаться на ногах ***от счастья***» (А.П. Чехов. Радость). Но именно со словом *многоточие* слова, обозначающие положительные эмоции, в проанализированном материале не зафиксированы. Это можно объяснить их редкой употребительностью, ибо в принципе возможны сочетания *счастливое / радостное* и т.д. *многоточие*.

В связи со сказанным важно следующее заключение о национальной специфике использования многоточия в публицистике: «Анализ параллельных текстов показал более частое использование многоточия как маркера эмоционально-экспрессивного высказывания в русских текстах, чем в китайских, что отражает открытость проявления субъективного начала российского журналиста и сдержанность китайской прессы...» [16, 134].

7. Вербальное обозначение функции многоточия, связанной с соблюдением этических норм. Многоточие как пунктуационный знак по функции может несколько сближаться с эвфемизмами, заменяя слова, которые не могут быть употреблены по этическим соображениям. Это сближение отмечается носителями русского языка путём объединения в виде членов однородного ряда слов *многоточие* и *эвфемизм*: «*Живя в нашем мраке и совсем ошалевши от всего свалившегося на мою голову с закрашенными сединами, решила я описать свою бабскую жизнь такой, какой она была и пока еще есть, и с первой страницы поняла, что если описывать ее в рамках, дозволенных общей цензурой, то и за дело приниматься нечего, она вся состоит из действий, явлений, мыслей и слов, ни с какой цензурой не совместимых и не передаваемых намеками,* ***многоточиями и эвфемизмами***» (НКРЯ). Функцию многоточия, связанную с заменой «крепкого словца» пунктуационным знаком, отмечают носители русского языка: «*Гребень недовольно посмотрел на Женю и с видимым усилием* ***заменил многоточием крепкое словцо***» (НКРЯ). Обращается внимание на зависимость обилия многоточия, под которым должно пониматься «нецензурное выражение», от его места в исторической фразе: «***Обильное многоточие*** *посреди* ***исторической*** *фразы подразумевает только* ***нецензурное выражение***» (НКРЯ).

Обычно со словом *многоточие* употребляется прилагательное-определение, объясняющее причину использования многоточия. При этом, как правило, происходит олицетворение: «*Пусть не звучит сплетней.* ***Стыдливые многоточия*** *всегда можно будет вставить*» (НКРЯ).

Случаи использования многоточия по этическим соображениям исключают последующее объяснение его, т.е. «ответа» на многоточие-«загадку» путём снятия его неопределённости. Но всё-таки намёки, способствующие однозначному пониманию подразумеваемого под многоточием, могут быть, особенно если их много, т.е. если наблюдается «сплошное многоточие». В качестве таких намёков используется соединение этих многоточий предлогами и приставками: «*Так что, если попытаться наши разговоры изобразить средствами, допускаемыми цензурой, они превратятся* ***в*** *сплошное* ***многоточие, соединяемое*** *изредка* ***предлогами и приставками***» (НКРЯ).

Носители русского языка отмечают, что употребительность многоточия, выполняющего этическую функцию, связана с чувствами, а потому оно может употребляться с восклицательным знаком, что выражается с помощью однородного ряда, соединённого союзом ***и***., Например: «*Дед закурил сигарету, набитую черным грузинским чаем высшего сорта, и удалился с независимым видом, хотя на лице у него была написана речь минут на десять, состоящая* ***из цензурных многоточий*** *и* ***восклицательных знаков»*** (НКРЯ).

8. Вербальное обозначение смысловой функции многоточия, связанной с обозначением индивидуального подхода к использованию этого пунктуационного знака. Функционирование многоточия может носить настолько заметные для читающего авторские отличия, что они даже получают индивидуальные названия, обычно по фамилии писателя. То, что носителями русского языка осознаётся авторская индивидуальность в использовании многоточия, проявляется в

сочетании со словом *многоточие* прилагательных, образованных от фамилий, или самих фамилий форме родительного падежа: «*И вообще – не знаю, переносите ли вы особую интонацию* ***тургеневского многоточия*** *и жеманное окончание глав?*» (НКРЯ); «***Довлатовское многоточие*** *больше напоминает не пунктуационный знак, а дорожный*» (НКРЯ) // «***Многоточия Пушкина*** *меньше всего походят на застёгнутые пуговицы мундира, в котором он был похоронен* НКРЯ)»; «***Многоточия Пушкина*** *спрашивают строго, следят зорко, до сих пор держат в страхе "мастеров поэтического цеха", до сих пор снятся в кошмарных снах "надменным потомкам", до сих пор, как "безжалостное солнце мая", заставляют бледнеть и отводить глаза в сторону*» (НКРЯ).

Иногда особенность индивидуального подхода к использованию многоточия, называемого с помощью фамилии, конкретизируется другим прилагательным; например: *нервическое надсоновское многоточие*: «*Мягкость едва ли уместная: тут дело не только в метафоре; даже* ***нервическое надсоновское многоточие*** *в середине первой строки, даже эта залихватская «красотка» есть, конечно, ничем не оправданный поклеп на Овидия*» (НКРЯ).

В связи со сказанным надо привести высказанное в научной литературе мнение о личности, склонной к употреблению многоточия: «Многоточие может служить и средством самоиндентификации: образ человека, часто использующего исследуемый пунктуационный знак, такой: грустный, ленивый, неуверенный в себе, в своих мыслях и высказываниях, закрытый» [2, 253]; «…творческие личности очень любят многоточие» [5, 14]. В приведённых цитатах выделена ещё одна важная функция многоточия – самоиндентификация автора высказывания. Однако думается, что характеристика человека, использующего многоточие, зависит не только от частоты употребления им этого пунктуационного знака, но от тех функций, в которых он их использует.

9) Вербальное обозначение функции многоточий, связанной с насыщенностью текста многоточиями. Как правило, носителями русского языка обращается внимание на значительное количество в тексте многоточий: «*Знаки препинания расставил я, у нее* ***сплошные многоточия***» (НКРЯ). При этом часто используется образное представление такого количества: *горсть многоточий, поток многоточий* и др.

10) Вербальное представление функции многоточия как знака, вступающего в те или иные отношения с другими знаками пунктуации. В проанализированном материале многоточие характеризуется как знак, одна из основных функций которого частично совпадают с функцией вопросительного знака. Оба требуют продолжения, что словесно выражено в виде однородного ряда с союзом *или*: «*Популярные статьи по физике, космогонии, философии кончались* ***многоточиями или вопросами, словно призывая читателя продолжить рассуждение***» (НКРЯ).

Противопоставление слова *многоточие* и слова *точка* с помощью противительного союза *а* отражает осмысление носителями языка их различных функций. Если у первого функция представления незавершенности, то у второго – завершённости. Это позволяет говорить о проявлении антонимии, основанной на контрасте ядерных сем номинаций *точка* и *многоточие* «'завершённость' – 'не конец'» [5, 16], которые мотивированы функцией соответствующих знаков препинания [5,13]. Указанная антонимия реализуется, например, в следующих предложениях: «*С точкой,* ***а не*** *многоточием в конце*» (НКРЯ); «*"Я хочу выпить, – произносит Катрин, оторвав стакан от стола, но еще для чоканья не предъявляя, так что повисшая пауза означает, пожалуй,* ***не точку,*** *не констатацию,* ***а многоточие*** *– динамику мысли:… за встречу?… за знакомство?.. – нет, Катрин подбирает слова: – за вашу… буйную… молодость… которая стала… легендой"*» (НКРЯ).

Иногда точка и многоточие субъективно могут восприниматься и как функционально эквивалентные пунктуационные знаки, что сближает их отношения с лексической синонимией. Такое восприятие представлено с использованием слов *многоточие* и *точка* в следующем предложении: «*Но почему нужно исходить из того, что* ***точка ни в коем случае не есть многоточие?..***» (НКРЯ). Эквивалентными они могут быть также с формальной точки зрения – с точки зрения места расположения, что также фиксируется носителями языка: «*Тому же служат анжамбманы – когда* ***точка*** (***или многоточие***) *приходится не на конец стихотворной строки, а тоже немного раньше или позже*» (НКРЯ).

Многоточие может оцениваться и как предпочтительный в коммуникации знак по сравнению с точкой (при прямом и переносном понимании этих знаков): «*Лучше сразу остановиться* ***на многоточии****, чем постепенно дойти* ***до точки***» (НКРЯ).

Носителями русского языка многоточие осознаётся также как то, что при переносном значении может быть результатом постепенной трансформации в него точки: «*Однако эта жирная* ***точка*** *все же* ***превратилась*** *спустя несколько лет* ***в многоточие***» (НКРЯ).

Интересен тот факт, что слово *многоточие* противопоставлено слову *точка* по склонности к фразеологизации. Если первое не входит, согласно данным фразеологических словарей, в структуру ни одного фразеологизма, то второе - в 11: *отправная точка, точка отправления, точка в точку, точка зрения, на мёртвой точке, на точке замерзания, до точки, ставить точки (точку) над (на), бить в <одну> точку, попадать в <самую> точку, ставить точку* [15]. Это показывает, что для носителей русского языка точка имеет большее значение по сравнению с многоточием.

В восприятии пишущего многоточие и запятая могут сближаться. Это сближение основано на том, что оба знака сигнализируют о незавершённости, следовательно, о продолжении. Такое сближение переносится и на соответствующие лексемы: «*Неожиданными откровениями Юнис успел оставить в Лизкиной смятенной душе* ***запятую с многоточием***» (НКРЯ).

Иногда, при увеличении длительности паузы, свойственной запятой, различия между этим пунктуационным знаком и многоточием в степени завершённости могут в какой-то степени стираться, что представлено в следующем предложении: «*Остерман был вязким человеком, от него пахло, он потирал лапки и говорил такими длинными периодами, что* ***за каждой запятой чудилось многоточие****, а каждое тире истекало маслом*» (НКРЯ).

Однако запятая всё-таки оценивается как знак более слабый по сравнению с многоточием, несмотря на общее с ним, заключающееся в установке на продолжение, которое может быть, как будет сказано далее, «не менее увлекательным» по сравнению с продолжением, обозначенным многоточием. Это представлено таким употреблением: «*И здесь, чтобы не задевать честь дамы, дарившей его своим вниманием, он ставил загадочное* ***многоточие****, тогда как на деле там стояла* ***всего лишь запятая****, за которой следовало* ***не менее увлекательное продолжение****…»* (НКРЯ).

Иногда вербально акцентируется общее и отличительное в функциональной предназначенности не только двух пунктуационных знаков (многоточия и точки, многоточия и запятой), но и трёх (многоточия, запятой и точки): «*Оба они держались того убеждения, что* ***многоточие, чреватое перспективами****, куда* ***загадочней точки*** *и уж* ***поинтересней особенно-целомудренной запятой»*** (НКРЯ).

Носители русского языка осознают последовательность знаков препинания по степени незавершённости информации, а поэтому словесно фиксируют её: «*Там заменю одно слово на другое, подумаю и верну прежнее; там вместо* ***точки*** *поставлю* ***запятую****, сотру и заменю* ***многоточием***» (НКРЯ). В приведённом примере не назван ещё один пунктуационный знак – точка с запятой. Но это объяснимо его относительно редкой употребительностью и в определённых случаях факультативностью в связи с наличием в пунктуационной системе запятой. В идеале рассматриваемая последовательность должна была бы быть представленной следующим образом с двумя пределами: ***многоточие*** (отсутствие завершённости) – *запятая – точка с запятой –* ***точка*** (наличие завершённости). Промежуточными (переходными) между многоточием и точкой по своей функции оказываются запятая и точка с запятой, что напоминает отношения синонимии. Вербально указанные пределы говорящим / пишущим могут быть обозначены и таким образом: « *– Впереди еще* ***много точек над "и",*** *– сказала Ася, –* ***и много многоточий»*** (НКРЯ).

Многоточие как обозначающее движение может быть противопоставлено тем пунктуационным знакам, которые связаны с остановкой. Так, в приведённом далее примере названы только два знака, противопоставленные многоточию, – точка и восклицательный знак, хотя функция остановки свойственна и другим знакам препинания: «*Только постоянный, изнуряющий процесс, без остановок,* ***без точек и восклицательных знаков – только многоточие, только движение, только поиск»*** (НКРЯ).

Многоточие может осознаваться входящим не только в рассмотренную систему знаков**.** При переносном значении этих знаков говорящий / пишущий выстраивает свою последовательность наименований знаков, имеющую подтекст: «*В любви есть три знака препинания:* ***восклицательный, многоточие и точка***» (НКРЯ).

В литературе отмечается, что «… в интернет-дискурсе многоточие нередко противопоставляется другим знакам препинания (например, точке, восклицательному знаку и др.) по силе, характеру воздействия» [2, 251]. Безусловно, существуют и другие системные противопоставления многоточия по иным основаниям.

Интересно, что носители русского языка замечают общее у многоточия и «очень коротких предложений» (НКРЯ), поскольку у них также наблюдается тяготение к незавершённости, способствующей экономии усилий. Это позволяет слова, обозначающие такие предложения, и наименование указанного знака препинания представить в виде членов однородного ряда с сочинительным союзом *и*: «*Я с ужасом обнаружил в своей речи нечто воробьиное, скоротечно-торопливое, выплевывание* ***очень коротких предложений****,* ***тяготеющих к незавершенности****, и* ***подлым многоточиям***» (НКРЯ).

Сказанное показывает, что системные связи рассматриваемого знака осознаются связями, выходящими за рамки пунктуации. Причём выход этот осознаётся как такой, который может быть весьма многоаспектным и разнородным, судя по членам однородного ряда, в число которых входит также слово *многоточие*: «***Признания*** *в любви, добрые английские* ***выражения, фразы, слова, словечки, рисуночки и многоточия*** *– трепанация мозга в момент литературного оргазма»* (НКРЯ).

Итак, приведённые вербальные обозначения функций многоточия являются показателями существенности этих функций для носителей русского языка. Дальнейшее исследование может уточнить их круг, а также с помощью статистических данных выявить доминирующие функции именно для современного периода развития языка. Ограничение рассматриваемого материала определённым периодом весьма важно, ибо, что уже было замечено, существует зависимость преобладания того или иного употребления многоточия от временн*о*го отрезка: «Многоточие обладает большим потенциалом, что обуславливает его широкое употребление в литературе, в особенности в последние годы XX века, в дальнейшем, по-видимому, этот процесс будет продолжаться и будут изыскиваться новые возможности в употреблении этого знака, а также на первый план могут выйти функции, бывшие когда-то достаточно редкими» [7, 170].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2.Басалаева, Е. Г., Шпильман, М. В. Многоточие как объект языковой рефлексии в интернет-дискурсе // Сибирский филологический журнал. – 2015. – № 3. – С. 248-255.
3.Будниченко, Л. А. Экспрессивная пунктуация в публицистическом тексте (на материале языка газет): автореф… д. филол. наук / Л.А. Будниченко. – С.-Петерб. гос. ун-та, 2004. – 44 с.
4.Гаврилов, А.Д. Особенности функционирования многоточия в сетевом газетном заголовке (на материале русского, чувашского и английского языков) // https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionirovaniya-mnogotochiya-v-setevom-gazetnom-zagolovke-na-materiale-russkogo-chuvashskogo-i-angliyskogo-yazykov/viewer
5.Ильина, К.А. Соотношение между вербальными и графическими знаками в обыденном метаязыковом сознании: знаки конца предложения // Вестник Томского гос. ун-та. – 2014. – № 380. – С. 12 –17.
6.Ищук, Е.Н. Вербализация пунктуационных знаков в письменных и устных текстах: функциональный аспект // Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта, 2014, №2. – С. 130 - 138.
7. Копылова, С.А. Функционирование многоточия в русских литературных текстах XVIII-XX веков : дис. …канд. филол. наук. / С.А. Копылова. – М., 2000. – 202 с.
8. Национальный корпус русского языка (дата обращения 03.04.23).
9.Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «Изд-во Оникс»: ООО «Изд-во “Мир и Образование”». – 2008. – 736 с.
10.Перфильева, Н.П. Лакуны в лексикографическом описании слов тематической группы «Пунктуация» // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. – 2015. – № 2 (24). – С.76 – 83.
11.Розенталь, Д.Э., Теленкова, М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
12.Русский язык. Энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1979. – 432 с.

13.Сидорова, М. Ю. … Многоточие русского человека … (по материалам интернет-дневников) // https://www.philol.msu.ru/~sidorova/articles/Dots.html
14. Словарь русского языка. В 4-х т., Т. II / АН СССР. Ин-т рус. яз. / под ред.А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык. – Т. 21, 1983. – 736 с.
15.Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. – М.: Советская энциклопедия. – 1968. – 543 с.
16.Чу Цзинжу. Эмоционально-экспрессивные функции многоточия в русской и китайской публицистике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. Т.12. Вып.1.– С. 134-140.

Т.Э. Бурок

РЕФЕРЕНЦИЯ И ПОРЯДОК СЛОВ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ В СИНХРОННО-ТИПОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается порядок слов как способ выражения референции в индоевропейских языках на синхронном уровне. Порядок слов нами рассматривается на примере простого предложения, как центральной грамматической единицы синтаксиса, которая передает относительно законченную информацию в абсолютном большинстве языков.

Ключевые слова: референция, порядок слов, простое предложение, индоевропейские языки.

T.E. Burok

REFERENCE AND WORD ORDER IN A SIMPLE SENTENCE OF INDO-EUROPEAN LANGUAGES IN A SYNCHRONOUS-TYPOLOGICAL ASPECT

Abstract. This article examines the word order as a way of expressing reference in Indo-European languages at the synchronous level. We examine the word order using the example of a simple sentence as the central grammatical unit of syntax, which transmits relatively complete information in the absolute majority of languages.

Key words: reference, word order, simple sentence, Indo-European languages.

В настоящей статье мы рассматриваем референцию и порядок слов простого предложения в индоевропейских языках в синхронно-типологическом аспекте. Проблема теории референции является многоаспектной. Она решается по-разному представителями разных школ и направлений. Термин «референция» вошел в употребление в философии и логике в ходе обсуждения проблем, связанных с отнесением языковых выражений к внеязыковым объектам (денотатам, номинатам, десигнатам, референтам), и, шире, в ходе соединения мысли и реальности посредством языка. Проблема изучения лингвистической референции, то есть соотнесения языковых выражений с внеязыковой действительностью, на протяжении многих лет является одним из самых актуальных вопросов современного языкознания.

С. Куно, занимаясь противопоставлением значений философских категорий единичного, особенного и всеобщего, предложил в своей работе «*Some properties of non-referential noun phrases. Studies in general and oriental linguistics*» принцип дифференциации типов и видов референции. Он выделил четыре типа референции: качественную, неконкретную *(non-reference)*, конкретную (*specific reference*) и родовую *(genetic reference*) [7, 292-339].

Как лингвистическую категорию референцию начали рассматривать в конце XIX века в рамках системно-структурной парадигмы лингвистического знания, а в первой половине XX века

начался активный анализ языка с помощью референциальных механизмов. По Н.Д. Арутюновой референцию рассматривают, как "расширение языковой базы логического языка за счет включения в нее материала обыденной речи, рассматриваемой не только как реальность мысли, но и как орудие коммуникации, а также за счет привлечения фактов, относящихся к построению связного текста" [2, 6].

В области языкознания исследование референции велось в таких направлениях, как: выявление референциальных возможностей разных языковых единиц (Г.В. Лейбниц, Б. Рассел, Г. Фреге, Дж. Милль, С. Крипке); описание соотношения с экстралингвистической действительностью, изолированного и контекстно связанного высказывания (Лейбниц, Рассел, Фреге, Крипке); типологическое описание референциальных механизмов языков разного строя (В. Гумбольдт, Ф. Шлегель).

Истоком современных теорий референции явились наблюдения над значением и употреблением имен нарицательных, и, в первую очередь, конкретной лексики. Имена нарицательные наделены определенным понятийным содержанием (концептом, коннотацией, сигнификатом) и в то же время способны к денотации (обозначению) предметов действительности. Они указывают на предмет и сообщают о нем некоторую информацию. Семантический дуализм имен был особо подчеркнут Дж. Ст. Миллем, который противопоставлял коннотативные (соозначающие) имена неконнотативным (именам собственным) [10, 56-57].

В основе современной теории референции лежат идеи Б. Рассела, основные положения которых были сформулированы в его работе «*On Denotio»* (1905) и его теории определенных дескрипций. Референция, по Б. Расселу, осуществляется в том случае, если существует реальный предмет, соответствующий употребленной дескрипции. Под определенными дескрипциями понимаются, согласно Б. Расселу, “выражения, состоящие из именной формы (имя существительное, имя существительное + прилагательное, имя существительное + относительное местоимение, имя существительное + дополнение и т. д.) и сопровождающего ее определенного артикля (*the book, the book that I bought*)” [12, 41-54].

Значение подобных выражений передается при помощи формы имени существительного, называющего соответствующий референт. Употребление определенной дескрипции считается неправомерным, если в реальности не существует объекта, удовлетворяющего данному высказыванию (*the current king of France*) или если таких объектов несколько [3, 23].

В русской лингвистике вопросы, связанные с теорией референции, получили отражение в работах И.И. Ревзина (1978), Н.Д. Арутюновой (1975, 1982), Е.В. Падучевой (1985), А.Д. Шмелева (1985, 1996), В.Г. Гака (2000) и многих других.

По определению Н.Д. Арутюновой, референция – это отношение актуализированного, включенного в речь имени или именного выражения (именной группы) к объектам действительности [2, 6]. Когда говорится о референции, объектом анализа являются не виртуальные предложения, а предложение-высказывание (если последнее ограничено одним предложением) или текст (ср. актуальное членение предложения проявляется только в речи: письменной или устной). По мнению Л. Линского, референция может осуществляться только говорящим и она неотделима от его коммуникативных намерений [9, 161-179]. Референция – это способ зацепить высказывание за мир [2, 18].

Е.В. Падучева, как и Н.Д. Арутюнова, отмечает, что референция – это процесс соотнесения языковых знаков с внеязыковой действительностью (объектами реального мира и ситуациями) [11, 2].

Дж. Лайонз понимает референцию в широком смысле как соотнесенность между знаком и реальностью, между «словами, с одной стороны, и вещами, событиями, действиями и качествами, которые они замещают, с другой». При таком понимании референция предстает как соотношение между языковой формой и объектами действительности [8].

М. Шварц говорит о референции как о соотношении языкового выражения и предмета, которое устанавливается в заданной ситуации коммуникации посредством слов, актуализируемых

говорящим в соответствии с индивидуальными и принятыми в определенной языковой среде ментальным лексиконом и нормами коммуникации [18, 83, 92-93].

М. Крифка рассматривает референцию как корреляцию знаков определенного языка и тех фрагментов действительности, которые обозначаются с помощью данных знаков [17, 32].

Представители структурной лингвистики П. Брандт, Р.А. Дитрих и Г. Шен определяют референцию как отношение лингвистической переменной и референта мира реальной действительности [16, 12].

А.А. Кибрик и его последователи рассматривали референцию в рамках когнитивной лингвистики и считали, что референция вычленяется в качестве указания на перцептивно доступные или недоступные для коммуникантов сущности [5, 249; 6, 220-221].

Объединив достижения когнитивной лингвистики и коммуникативной прагматики, С.В. Гусаренко рассматривает референцию как отнесенность ментальной знаково-символической актуализации языковой единицы к индивидуализированному и идентифицированному адресатом объекту [4, 29].

По нашему мнению, референция – это когнитивно-коммуникативная единица, которая выражает соотношение между языковой формой и объектами действительности. Она тесно связана с логикой, прагма- и психолингвистикой, с теорией текста. Единицей референции является референт. Референт – это объект реального или воображаемого мира, к которому отсылает та или иная языковая единица в процессе референции. Денотат и референт соотносятся, как более широкое и более узкое понятия. Для того, чтобы денотат стал референтом, необходимо соответствующую языковую единицу включить в речевой акт, в текст. Сигнификат и референт дифференцируются как ментальное обобщение свойств предмета в реальной действительности и проявление конкретного его значения в заданной ситуации речи или текста.

Способы выражения референции существуют во всех слоях языка (мы рассмотрим это в наших последующих работах). В данной статье остановимся на **синтаксических** способах выражения референции в простом предложении.

Согласно Н.Ю. Шведовой, простое предложение – это такое высказывание, которое образовано по специально предназначенному для этого структурному образцу, обладает грамматическим значением предикативности и своей собственной семантической структурой, обнаруживает эти значения в системе синтаксических форм и в регулярных реализациях и имеет коммуникативную задачу, в выражении которой всегда принимает участие интонация [13, 52].

Информация всегда предстает в предложении как реально осуществляющаяся во времени (настоящем, прошедшем или будущем) или же мыслится в плане ирреальности (как возможное, желаемое, должное или требуемое). Общее значение реальности/ирреальности или модальности сообщаемого обязательно соотнесено со временем и опирается на категорию глагольного наклонения. В языке простое предложение является центральной грамматической единицей синтаксиса. Это элементарная единица, которая передает относительно законченную информацию.

В данной статье мы рассматриваем референцию в простом двусоставном предложении в индоевропейских языках. Повествовательное предложение – одно из самых часто встречающихся в речи и текстах. Мы изучили материал 51 индоевропейского языка и пришли к следующим выводам: в этих языках наиболее часто употребляется прямой порядок слов (SV) в 59% случаев. Преимущественно это языки германской, кельтской и славянской языковых групп, а также к ним примыкают армянский, греческий и албанский языки. Например:

полаб. *Šapåk pose vice.* – ‘Пастух пасет овец’. [15, 414]

болгар. *Асенняе сонца мякка асвятляла зямлю.* – ‘Осеннее солнце мягко освящало землю’. [15, 582]

дат. *Min ven har ofte skrevet mig breve fra København.* – ‘Мой друг часто писал мне письма из Копенгагена’. [14, 146]

нем. *Er arbeitet in einem Werk.* – ‘Он работает на заводе’. [14, 260]

В английском, французском, словенском и болгарском языках иногда только благодаря порядку слов можно назвать, какое из существительных является подлежащим, а какое дополнением, то есть что является темой, а что ремой предложения.

англ. *Bill loves Marie.* – ‘Бил любит Мери’. *Marie loves Bill.* – ‘Мери любит Била’.

фран. *Pierre aime Marie.* – ‘Пьер любит Мари’. *Marie aime Pierre.* – ‘Мари любит Пьера’.

словен. *Tele gleda žrebe.* ‘Теленок смотрит на жеребенка’. – *Žrebe gleda tele.* ‘Жеребенок смотрит на теленка’. [15, 227]

болгар. *Ива́н обича Мария.* – ‘Иван любит Марию.’ *Мария обича Иван.* – ‘Мария любит Ивана.’ [15, 96]

В болгарском языке часто употребляется и обратный порядок слов VS, если подлежащее неизвестно и является ремой в предложении:

болгар. *Минаваха коли.* – ‘Проезжали телеги.’ [15, 96]

В некоторых языках при прямом порядке слов (SV) важно, чем выражено подлежащее. Если подлежащее выражено местоимением, которое является темой, то оно может быть опущено, так как всю необходимую информацию будет нести в себе глагол. Приведем примеры из македонского и валийского языков.

макед. *Дојдов вчера.* – ‘Я приехал вчера.’ [14, 133]

валийс. *Aethom.* – ‘Мы пошли.’ [14, 421]

В нидерландском языке, как и в немецком, фиксированное место только у глагола-сказуемого, оно всегда занимает второе место в предложении, тогда как подлежащее может находиться на первом или третьем месте в предложении.

В норвежском языке типичная структура предложения тоже SVO, но если и подлежащее, и сказуемое являются ремой в предложении, а обстоятельство, дополнение или предикатив – темой, то они могут быть на первом месте в предложении:

норв. *Denne mannen kjenner vi godt.* – ‘Этого человека мы хорошо знаем’ [14, 323].

17,6 % в проанализированных индоевропейских языках имеют структуру простого предложения SOV, то есть глагол находится на последнем месте в предложении. Из всех рассмотренных славянских языков только в серболужитском языке используется эта структура предложения:

с.луж. *Hanka wobjed wari.* – ‘Ганка готовит обед.’ [14, 344]

В словацком языке как правило используется прямой порядок слов, однако обратный порядок слов или SOV возможен для придания эмоционально-экспрессивной окраски высказыванию:

слов. *Cestujúci vystúpili z autobusu*. (SV) – ‘Пассажиры вышли из автобуса.’ [15, 303]

В этом примере мы видим прямой порядок слов, однако его возможно изменить, как было сказано выше: *Vystúpili cestujúci z autobusu. / Cestujúci z autobusu vystúpili.* [15, 303]

Обратный порядок слов или инверсия в простом повествовательном предложении встречается только в 7,8 % случаев. Такая структура предложения типична для ирландского, мэнского и шотландского языков:

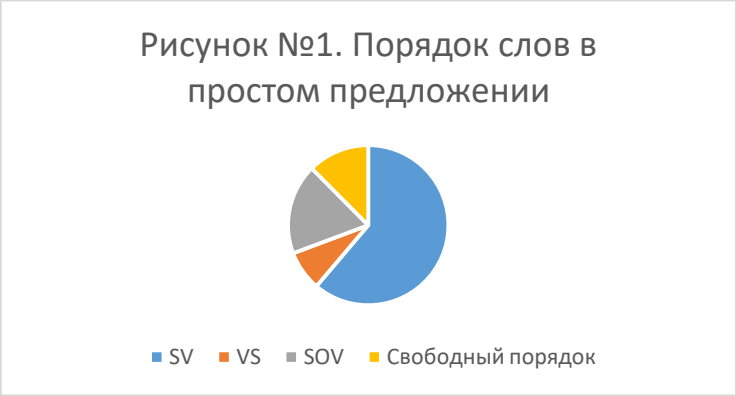
ирл. *Thug me an leabhar do Shean inne.* – ‘Дал я книгу Шону вчера.’ [14, 446]

В мэнском языке нет исключений, то есть порядок слов никогда не меняется, в шотландском языке перед глаголом могут стоять только вопросительные частицы или отрицания [14, 462, 459].

Свободный порядок свойственен 12% от рассмотренных нами языков. Это такие языки, как русский, белорусский, галльский, литовский, латышский и хинди. Следует подчеркнуть, что свободный порядок слов не подразумевает отсутствие всех правил построения предложения, существуют правила согласования между определяемым словом и определением, существительным и относящимся к нему прилагательным или предлогом. Например, предложение *Весь день вчера я гулял с друзьями* имеет смысл и будет понято адресатом, *Весь я друзьями гулял день с* – будет просто набором слов, не имеющим смысла.

Как известно, нет ни одного языка, в котором порядок слов был бы абсолютно свободным, но также нет языка, в котором порядок слов был бы совершенно связан (ср.: Ж. Вандриес). Это доказывается и нашим исследованием. Несмотря на существующий порядок слов, его возможно

изменить (почти в любом языке) для придания эмоционально-экспрессивной окраски / оценки говорящего, то есть выделения референта. Как писал В. Адмони, закрепленный порядок слов нельзя назвать «строгой фиксированностью» [1, 35].



Итак, в индоевропейских языках в простом предложении преобладает прямой порядок слов, то есть подлежащее предшествует сказуемому. Вторым по частотности употребления идет следующий порядок слов: подлежащее, дополнение, сказуемое (серболужицкий, кельтиберийский, пушту, бенгальский языки). Реже всего предложения строятся с вынесением сказуемого на первое место. Отметим, что порядок слов почти в любом индоевропейском языке может изменяться в соответствии с референциальной направленностью высказывания. Также порядок слов может меняться в зависимости от логического ударения (армянский, русский, гальский, латышский, непальский языки и др.). В некоторых древних индоевропейских языках структура простого предложения до сих пор не установлена (пиктский язык), такие языки продолжают вызвать особый интерес у ученых. Порядок слов – очень важен, так как он помогает говорящему наиболее точно сформулировать мысль, а адресату правильно понять смысл сказанного.

Таблица № 1.

Порядок слов в простом предложении индоевропейских языков.

Язык	SV	VS	Свободный порядок	Исключения
1.Болгарский язык	+	+		
2. Македонский язык	+			
3. Сербохорвацкий язык	+			
4. Словенский язык	+			
5. Чешский язык	+			
6. Словацкий язык	+			Для эмоционально-экспрессивного высказывания используется обратный порядок слов VSO/SOV
7. Серболужицкий язык				SOV
8. Польский язык	+			
9. Кашубский язык	+			
10. Полабский язык	+			
11. Русский язык			+	
12. Белорусский язык			+	
13. Английский язык	+			
14. Язык Африкаанс	+			

15. Готский язык				
16. Датский язык	+			
17. Идиш	+			
18. Исландский язык	+			
19. Люксембурский язык	+			
20. Немецкий язык	+			
21. Нидерландский язык	+			Возможно OVS
22. Норвежский язык	+			
23. Фарерский язык	+			
24. Фризский язык	+			
25. Шведский язык	+			
26. Кельтские языки	+			
27. Древнеирландский язык	+			В древнейших текстах V м б и в начале предложения, и в конце
28. Валийский язык	+			
29. Бретонский язык	+			
30. Валиийский язык	+			
31. Галльский язык			+	
32. Ирландский язык		+		
33. Кельтиберийский язык				SOV
34. Корнский язык	+			В средневековый период VSO
35. Лепонтийский язык				Порядок слов не фиксированный. Глагол мог находится в конце предложения.
36. Мэнкский язык		+		
37. Пиктский язык				Структура предложения не установлена
38. Шотландский язык		+		
39. Греческий язык	+			
40. Литовский язык			+	
41. Латышский язык			+	
42. Армянский язык	+			Порядок слов достаточно гибкий и зависит от логического ударения
43. Албанский язык	+			
44. Хинди			+	
45. Урду				SOV, глагол стоит в конце предложения
46. Бенгальский язык				SOV
47. Фарси				SOV
48. Пушту				SOV
49. Сингальский язык				SOV
50. Непальский язык				Относительно свободный порядок слов, самый распространенный SOV
51. Осетинский язык				SOV

Таким образом, порядок слов в предложении соотносится с его смысловым, грамматическим и ритмическим характером. Смысл предложения опирается на тему и рему, то есть слова в предложении стоят согласно их смысловой или логической нагрузке и зависят от референции говорящего к высказыванию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адмони, В.Г. Теоретическая грамматика немецкого языка: Строй современного немецкого языка [Текст] / В.Г. Адмони – М.: Наука, 1986. – 278 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Лингвистические проблемы референции [Текст] / Н.Д. Арутюнова. // Новое в зарубежной лингвистике – М.: Наука, 1982 – вып. XIII. – Логика илингвистика. (Проблемы референции) – С. 5–40.
3. Бондарева, Т.Э. Категория определенности/неопределенности в диахронно-типологическом освещении: монография / Т.Э. Бондарева; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2019. – 140с.
4. Гусаренко, С.В. Системное взаимодействие и энтропия когнитивно-семантических структур дискурса : автореф. дис. ... док. филол. наук : 10.02.19 / Сергей Викторович Гусаренко. - Ставрополь: СГУ, 2009. - 51 с.
5. Кибрик, А.А. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания [Текст] / А.А. Кибрик – М.: USSR, 2004. – 334 с.
6. Кибрик, А.А., Прозорова, Е.В. Референциальный выбор в русском жестовом языке / А.А. Кибрик, Е.В. Прозорова // Труды международной конференции «Диалог – 2007». – М., 2007. – С. 220-230.
7. Куно 1982: 292-339 Куно 1982 Куно С. Некоторые свойства нереферентных именных групп. В кн.: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 13. М., 1982, с. 292 - 376.
8. Лайонз, Дж. Введение в теоретическую лингвистику [Текст] / Дж. Лайонз. – М.: Прогресс, 1977. – С. 291-297.
9. Линский, Л. Референт и референция [Текст] / Л. Линский // Новое в зарубежной лингвистике, Логика и лингвистика. (Проблемы референции) М.: издательство литературы на иностранных языках, 1982. – вып. XIII. – С. 161-179.
10. Милль, Дж. С. Система логики силлогистической и индуктивной. М., 1914. 880 с.
11. Падучева, Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью [Текст] / Е.В. Падучева – М.: Наука, 1985. – 228 с.
12. Рассел, Б. Дескрипции [Текст] / Б. Рассел. // Новое в зарубежной лингвистике, Логика и лингвистика. (Проблемы референции) М.: издательство литературы на иностранных языках, 1982. – вып. XIII. – С. 41-54.
13. Шведова, Н.Ю. Русский язык: избранные работы / Росс. Акад. Наук; Отд-е историко-филолог. Наук; Ин -т русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 640с.
14. Языки мира: Германские языки. М.: Academia, 2000. – 472с.
15. Языки мира: Славянские языки / РАН. Институт языкознания; Ред. колл.: А.М. Молдован, С.С. Скорвид, А.А. Кибрик и др. – М.: Academia, 2005. – 656с.
16. Brandt, P., Dietrich, R.-A., Schön, G. Sprachwissenschaft / P. Brandt, R.-A. Dietrich, G. Schön. – Köln: Böhlau, 2006. – 330 S.
17. Krifka, M. Semantik [Электронный ресурс] / Manfred Krifka // – 2007. – URL: https://www.researchgate.net/publication/The_notions_of_information_structure (дата обращения: 24.04.2023).
18. Schwarz, M. Semantik, das Fenster zum Geist / M. Schwarz // Semantik (Schwarz M., Chur, J.). – Tübingen: Günter Narr Verlag, 2007. – 288 S.

Л.Н. Бутырина

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ А.П.ЧЕХОВА «ТРИ ГОДА»)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению способов характеристики художественных образов повести А.П.Чехова «Три года» посредством речевого портрета. Отмечаются особенности речевой характеристики на фонетическом, лексическом, синтаксическом уровнях, устанавливается их взаимодействие, отражающие личностные и поведенческие особенности персонажа.

Ключевые слова: художественный образ, речевая характеристика, внутренняя речь, функции речевой характеристики, уровни языка, языковые средства выразительности.

L.N. Butyrina

LINGUISTIC COMPONENT OF SPEECH PORTRAIT (BY THE MATERIAL OF THE STORY "THREE YEARS" BY A.P. CHEKHOV)

Abstract. The article is devoted to the consideration of ways to characterize the artistic images of A.P.Chekhov's story "Three Years" by means of a speech portrait. The features of speech characteristics at the phonetic, lexical, syntactic levels are noted, their interaction is established, reflecting the personal and behavioral characteristics of the character.

Key words: artistic image, speech characteristics, internal speech, functions of speech characteristics, language levels, language means of expression.

Язык – первооснова логосферы общества. В художественной литературе язык является основным средством, при помощи которого писатель создает художественные образы, картины жизни, характеры.

Образ героя художественного произведения складывается из множества факторов – это характер, внешность, профессия, увлечения, круг знакомств, отношение к себе и окружающим. Один из ведущих приемов создания художественного образа – речь персонажа, которая в полной мере раскрывает его внутренний мир и образ жизни. Сущность речевого портрета заключается в том, что для каждого действующего лица литературного произведения определяются лингвистические особенности в подборе слов, средств изобразительности, синтаксических конструкций.

Характеристика речевого портрета дает возможность глубже анализировать образ, кроме того, с помощью речевого портрета мы видим героя глазами автора, познаем его сущность. Речевая характеристика является важной составной частью литературного образа, и функции её разнообразны: характеризующая, выделительная, сравнительная, психологическая и другие.

При анализе речевой характеристики действующих лиц можно отметить своеобразную контаминацию данных функций.

Для создания речевого портрета используются невербальные (нелингвистические) и вербальные (лингвистические) средства языка.

В числе ***лингвистических*** признаков языковой личности (в том числе и литературного персонажа), как отмечает Ю.Н. Караулов, выделяются *языковые* и *речевые средства*. В состав постоянных *языковых* признаков включается «владение средствами всех языковых уровней, устной и письменной формой речи, диалогическим и монологическим типом речи; средствами всех стилей речи в их нормативной разновидности» [2; 56].

В состав постоянных *речевых* признаков входит реализация высказывания в соответствии с его внутренней программой, «владение всеми коммуникативными качествами речи» [2; 57].

Для объективного восприятия речевой характеристики героя необходимо найти надежные *лингвистические критерии*, которые позволяют говорить о ее своеобразии. Так, М.Н. Кожина выделяет три существенных компонента в создании художественно-образной речевой конкретизации: намеренно созданная *организация языковых средств*; перевод слова-понятия в слово-образ и создание на его основе «*индивидуально-неповторимых*» образов; активизация с их помощью *читательского воображения* [3; 91].

Г.Г. Матвеева понимает под речевым портретом «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [4; 14]. Также Г.Г. Матвеевой отмечается, что, как и языковая личность, речевой портрет бывает индивидуальным и коллективным. В центре внимания индивидуального речевого портрета находится индивидуальный стиль, отражающий особенности конкретной языковой личности. Такой портрет составляется чаще всего при исследовании личности неординарной, элитарной, которой свойственно творческое отношение к языку [4; 14].

Проф. Г. Г. Инфантова, развивая положения Ю. Н. Караулова, подчеркивает, что речевой портрет складывается из *экстралингвистических* и *лингвистических* признаков. В понятие *экстралингвистические признаки*, по ее мнению, необходимо «включить характеристику личности (социальную активность или пассивность, социальное положение, уровень образования и общего развития, возраст, профессию, род занятий и др.)» [1; 350]. В составе же *лингвистических* признаков стоит «выделить признаки *языковые и речевые*» [1; 250].

Высказанные положения, касающиеся теоретических предпосылок создания речевого портрета, находят подтверждения при анализе конкретных литературных образов.

Для исследования данной проблемы мы обратились к творчеству А.П.Чехова, что продиктовано рядом причин: каждый образ в произведениях писателя отличается психологическим и поведенческим своеобразием, и языковые приёмы, используемые автором, позволяют выявить индивидуальность созданного образа.

Одним из значимых художественных приёмов раскрытия внутреннего состояния человека, его сущности является внутренняя речь. Например:

– Если бы вы согласились быть моей женой, я бы всё отдал… Нет цены, нет жертвы, на какую бы я не пошел.

Она вздрогнула и посмотрела на него с удивлением и страхом.

– Что вы, что вы! – проговорила она, бледнея. – Это невозможно, уверяю вас. Извините.

Лаптев понял, что это значит, и настроение у него переменилось сразу, резко, как будто в душе внезапно погас свет <…>

«Отдал бы всё, – передразнил он себя, идя домой по жаре и вспоминая подробности объяснения. – Отдал бы всё – совсем по-купечески. Очень кому нужно это твоё всё!». Герой повести Алексей Фёдорович Лаптев переживает важный этап в своей жизни, он влюблён, размышляет о своих чувствах, пытается найти ответ, что значит любить. Лаптев решается сделать предложение любимой женщине, но получает отказ. Внутренняя речь героя на фоне диалога позволяет уяснить его душевное состояние и результат рефлексии – его оценку данной ситуации.

Внутренняя речь блокирует ситуацию, обусловливает невозможность дальнейшего продолжения диалога.

А.П. Чехов использует данный прием тогда, когда герой повести испытывает наиболее сильные эмоциональные переживания, связанные с решающими моментами жизни; особенно показательна в этом отношении последняя сцена повести:

– Ты знаешь, я люблю тебя, – сказала она и покраснела. – Ты мне дорог. Вот ты приехал, я вижу тебя и счастлива не знаю как. Ну, давай поговорим. Расскажи мне что-нибудь.

Она объяснялась ему в любви, а у него было такое чувство, как будто он был женат на ней уже лет десять, и хотелось ему завтракать. Она обняла его за шею, щекоча шелком своего платья его щеку; он осторожно отстранил её руку, встал и, не сказав ни слова, пошел к даче. Навстречу ему бежали девочки.

«Как они выросли! – думал он. – И сколько перемен за эти три года… Но ведь придётся, быть может, жить ещё тринадцать, тридцать лет… Что ещё ожидает нас в будущем! Поживём – увидим».

Последние слова повести – «Поживём – увидим». В течение трёх лет семейной жизни Лаптев не ощущал себя счастливым человеком, не было душевной гармонии, способной объединить двух любящих людей. На протяжении этих лет его мучил вопрос*: И, поглядывая на жену, которая не любила его, он думал уныло: «Зачем это произошло?».* И вот Лаптев слышит признание жены, но не испытывает чувств радости, не проявляет эмоций. Внутренняя речь отражает его состояние, скорее похожее на усталость, обремененность чувствами, неопределённость ситуации. Он смотрит на детей, говорит о переменах очень сдержанно, и многоточие в конце предложения предполагает домысливание, а выражение «придётся жить…» звучит несколько пессимистично. Последние слова имеют двойственную проекцию: возможность счастливой жизни, с одной стороны, безрадостное существование – с другой.

Таким образом, синтаксические средства играют важную роль в создании художественных образов. Например, при создании образа Полины Николаевны Рассудиной тоже можно отметить использование синтаксических приёмов (во взаимодействии с другими). Это женщина независимая, как отмечают окружающие, умная, «*средства к жизни добывала уроками музыки и участием в квартетах».*

В её высказываниях звучит ультимативность: *Вы проведете сегодня вечер со мной, – сказала Полина Николаевна, подходя к Лаптеву и глядя на него сурово. – Мы отсюда поедем вместе чай пить. Слышите? Я этого требую. Вы мне многим обязаны и не имеете нравственного права отказать мне в этом пустяке.*

В данном случае императив обусловлен не только лингвистическими средствами, но и экстралингвистическими (кинема «глядя сурово»). И в других ситуациях речь этой героини отличается категоричностью: – *Мучительно хочу чаю,– пожаловалась Рассудина. – Душа горит.*

– Полцарства за стакан чаю! – проговорила она. – Я была на пяти уроках, чтоб их черт взял! Ученики такие тупицы, такие толкачи, я чуть не умерла от злости. И не знаю, когда кончится эта каторга. Замучилась. Как только скоплю триста рублей, брошу все и поеду в Крым!

Даже в ситуации, когда она обращается за помощью, звучит та же категоричность: – *Я к вам на одну минуту, – сказала она. – О пустяках мне разговаривать некогда. Извольте сесть и слушать. Рады вы меня видеть или не рады, для меня решительно все равно, так как милостивое внимание ко мне господ мужчин я не ставлю ни в грош. Если же я пришла к вам, то потому, что была сегодня уже в пяти местах и везде получила отказ, между тем дело неотложное. Слушайте, – продолжала она, глядя ему в глаза, – пять знакомых студентов, люди ограниченные и бестолковые, но, несомненно, бедные, не внесли платы, и их теперь исключают. Ваше богатство налагает на вас обязанность поехать сейчас же в университет и заплатить за них.*

Представляется возможным отметить следующую особенность: автор использует и интонационную характеристику – «глухим голосом», «сказала она раздражённо» – в тех ситуациях, когда героиня декларирует свои убеждения или трудное положение.

В повести «Три года» обращает на себя внимание и образ Панаурова. По своей сути это человек пустой, бездеятельный, ведет праздный образ жизни. Прожил свое и женино состояние. Автор подчеркивает, что нужно иметь «особый талант» так тратить деньги. Любит вкусно поесть, дорого одеться. Один в городе носит цилиндр («… *около серых заборов, жалких трехоконных домиков и кустов крапивы его изящная, щегольская фигура, его цилиндр и оранжевые перчатки производили всякий раз и странное и грустное впечатление»).* Речь Панаурова характеризуется вычурностью, отличается многословием и витиеватостью, производит такое же впечатление, как и одежда: – *Ну, конечно. А кстати сказать, другого такого одра, как этот папаша, не сыскать днем с огнем. Вы не можете себе представить, что это за нечистоплотная, бездарная и неуклюжая скотина! У вас там, в столице, до сих пор ещё интересуются провинцией только с лирической стороны, так сказать со стороны пейзажа и Антона Горемыки, но, клянусь вам, мой друг, никакой лирики нет, а есть только дикость, подлость, мерзость – и больше ничего. Возьмите вы здешних жрецов науки, здешнюю, так сказать интеллигенцию. Можете себе представить, здесь в городе двадцать восемь докторов, все они нажили себе состояния и живут в собственных домах, а население между тем по-прежнему находится в самом беспощадном положении.*

Как видим, здесь употреблены парафразы (*жрецы науки, со стороны пейзажа и Антона Горемыки*), которые не являются необходимым компонентом, подчеркивающим существенный признак; вводные конструкции (*а кстати сказать, так сказать*); многочисленные эмоционально-окрашенные эпитеты – всё это подчеркивает неспособность говорящего просто изложить мысли.

Следует подчеркнуть отношение автора к говорящему. Это тонкая ирония, позволяющая оценить героя: *И Панауров стал объяснять, что такое рак. Он был специалистом по всем наукам и объяснял научно всё, о чем бы ни зашла речь. Но объяснял он все как-то по-своему.*

Перечисленные речевые особенности типичны для высказываний Панаурова: – *А вы очень милы, надо вам сказать,– начал он. – Извините за трактирное сравнение, вы напоминаете*

свежепросоленный огурчик; он, так сказать, ещё пахнет парником, но уже содержит в себе немножко соли и запах укропа.

Изменение тональности его разговора наблюдается при встрече с детьми после смерти жены. Отец не в состоянии проявить заботу о своих детях, для него это обременительно, и в данной ситуации речь Панаурова лаконична: *– А я к вам ненадолго, друзья мои. Завтра уезжаю в Петербург. Мне обещают перевод в другой город.*

Речь другого героя повести – Фёдора – также многословна, но это многословие связано с болезненным состоянием психики. В его высказываниях постоянно подчеркивается чрезмерная эмоциональность:

– Божья воля, – вздохнул Фёдор. – Ну, а жена твоя? Небось красавица? Я её уже люблю, ведь она приходится мне сестрёночкой. Будем её вместе баловать;

– Папаша, бог радость послал! – крикнул Федор. – Брат приехал!

– Ну, это все равно. Главное, чтобы не позже одиннадцати, чтоб успеть и богу помолиться, и позавтракать вместе. Кланяйся сестрёночке и поцелуй ручку. У меня предчувствие, что я её полюблю, – добавил Федор вполне искренне.

Алексей отмечает изменения в поведении брата, особо обращает внимание на его речевое поведение, вызывающее беспокойство: *И почему это он всё жмется как-то застенчиво, будто кажется ему, что он голый? – подумал Лаптев, идя по Никольской и стараясь понять перемену, какая произошла в Фёдоре. – И язык какой-то новый у него: брат, милый брат, бог милости прислал, богу помолимся, – точно щедринский Иудушка».* В этом проявляются первые симптомы душевной болезни.

Языковые средства, позволяющие выявить характерные черты персонажа, проявляются на всех уровнях языка и отличаются специфичностью. Так, автор активно использует прием хезитации в речевом поведении Сергея Борисыча, который постоянно напевает *«ру-ру-ру».* Это мы слышим в момент, когда необходимо принять важное решение и показать своё отношение к окружающим. Человек прячется, уходит от ответа, напевая *«ру-ру-ру».* Возможно, это проявление неуверенности в себе, т.к. он *«был чрезвычайно обидчивый, мнительный, которому казалось, что ему не верят, что его не признают и недостаточно уважают, что публика эксплуатирует его, а товарищи относятся к нему с недоброжелательством»,* а также неумения сконцентрировать внимание на важной мысли, адекватно осмыслить ситуацию. Не случайно автор отмечает, что он *«…по обыкновению, растрепанный и нечесаный».* Внешний вид говорит уже о многом. Красноречива и телеграмма, которую он отправляет дочери: «*Панаурова скончалась восемь вечера. Скажи мужу: на Дворянской продаётся дом переводом долга, доплатить девять. Торги двенадцатого. Советую не упустить».*

Траурное событие и выгодное приобретение – явления, которые не могут сосуществовать в едином логическом пространстве. Такие противоречия характеризуют персонажа как человека, лишённого и человечности, и последовательности, логичности в поступках, действиях, мыслях.

Речевой портрет является важным средством создания образа героя художественного произведения. Функции портрета определяются художественным методом, жанрово-родовой принадлежностью произведения, стилем писателя. Речевой портрет является одним из способов создания характера, типизации и индивидуализации персонажей, что достигается использованием различных средств языка. Анализ речевого портрета представляет собой характеристику разных уровней реализации языковой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инфантова, Г.Г. Язык. Речь. Личность: монография /Отв. редактор Сенина Н.А. – Ростов -на -Дону: Легион, 2008.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность./ Ю.Н. Караулов – М.: Наука, 1987.
3. Кожина, М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. /М.Н. Кожина – Пермь, 1972.
4. Матвеева, Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего / Г.Г.Матвеева, – СПб.: Худ.лит, 1993. –160с.

В.А. Головнева, Т.М. Субботина

ТРАНСФОРМАЦИЯ "МИФ - АНТИМИФ" В РОМАНЕ Е. ЗАМЯТИНА «МЫ»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности неомифологизма романа Е. Замятина "Мы". Описываются отдельные сюжеты Ветхого и Нового Завета, которые создают подтекст романа, но приобретают прямо противоположное источнику значение. На их основе в романе Е. Замятина возникает авторский антимиф. Данный подход позволяет уточнить жанровые особенности замятинской модели антиутопии.

Ключевые слов:. Неомифологизм, авторский миф, антимиф, антиутопия, нарратив.

V.A. Golovneva, T.M. Subbotina

TRANSFORMATION "MYTH - ANTIMIF" IN THE NOVEL BY E. ZAMYATIN "WE"

Abstract. The article examines the features of the neomythologism of E. Zamyatin's novel "We." Separate plots of the Old and New Testament are described, which create the subtext of the novel, but acquire the exact opposite meaning to the source. Based on them, in the novel by E. Zamyatin, the author's antimif appears. This approach allows you to clarify the genre features of the Zamyatin dystopia model.

Key words: Neomythologism, author's myth, antimif, dystopia, narrative.

В центре нашего внимания находится осмысление вопросов, связанных с христианскими мифами, которые используются в романе Е. Замятина "Мы". Мы рассматриваем особенности структуры авторского мифа, сюжетные возможности его развития, а также его обусловленность жанровой природой произведения.

Изучением мифов как универсальной категории бытия занимаются разные гуманитарные науки: философия, культурология, социология, литература. Для нас первостепенный интерес представляет миф с точки зрения его соотношения с литературой, миф как способ и форма отражения реальности. Русский философ и филолог А.Ф.Лосев писал: «Миф – это реальность, это и есть та самая жизнь со всеми ее надеждами и страхами, ожиданиями и отчаяниями, со всей ее повседневностью» [6, 345].

Е.М. Мелетинский обращает внимание на особую роль мифа в литературе XX века: «Мифологизм является характерным явлением литературы XX в. и как художественный прием, и как стоящее за этим приемом мироощущение (дело, конечно, не только в использовании отдельных мифологических мотивов)» [Мелетинский 2012: 295].

Проблемами генетического и типологического соотношения мифа и литературы в разное время занимались В.Н. Топоров, О.Ф.Смазнова, В.Я.Пропп, Д.П. Козолупенко, Е.Г. Чернышева, Дж. Фрейзер, М.Элиаде. Многие современные исследователи (Е.А. Жукова, О.В. Гаркавенко, Н.З. Кольцова и др.) [1,3,4] описывают роль христианского мифа в романе Е. Замятина "Мы".

В данной статье мы предпринимаем попытку определения важнейшей особенности использования Замятиным христианского мифа - посредством его обращения в антимиф.

С точки зрения коммуникативных возможностей, миф – удобный и распространенный язык. Он помогает рассказать о сакральных смыслах, описывает миропорядок, фиксирует общественные правила и личные границы. К тому же символы мифа можно трактовать по-разному, выражая индивидуальную правду. В начале двадцатого века творческая интеллигенция обращается к мифу как новому средству мировосприятия и самовыражения. Кризис буржуазной культуры, воспринимаемый как кризис цивилизации, порождает страх перед неминуемым будущим. Революционная социальная ломка вызывает возрождение романтических тенденций в искусстве:

культ бунта и бунтаря, стремление художника выйти за социально-исторические рамки, интерес к общечеловеческим и метафизическим началам бытия.

Понять мир при помощи разума и логики как инструмнтов реалистического искууства становится все сложнее. Границы определений и стоящие за ними смыслы размываются, что приводит к необходимости перехода к другому языку. Таким языком стал миф, не столько в генетическом (как источник сюжета), сколько в типологическом (как совокупность символов и формул) его понимании.

На Западе основоположником неомифологизма стал Р. Вагнер. Он продвигал идею о том, что мифологическое искусство станет искусством будущего. Наряду с работами Вагнера на развитие неомифологизма в России также повлияли труды Ф.Ницше.

Стоит отметить, что термин «неомифологизм», рассматриваемый применительно к процессу ремифологизации, долгое время не был определен. В мифологическом словаре под редакцией Е. Мелетинского данной дефиниции нет. Однако в «Поэтике мифа» ученый вынес анализ мифологизма XX века в особый раздел. Впоследствии З.Г. Минц дала четкое определение понятию: «"Неомифологизм" XX в., как бы его не определять, - это культурный феномен, сложно соотнесенный с реалистическим наследием XIX столетия (не случайна связь его, в первую очередь, с таким основным для прозы прошлого столетия жанром, как роман). Ориентация на архаическое сознание непременно соединяется в «неомифологических» текстах с проблематикой и структурой социального романа, повести и т. д., а зачастую – и с полемикой с ними» [7, 60].

Проблема неомифологизма актуальна и для современной литературы. Так, концепция Н. Фрая демонстрирует, как мифы переносятся в современную литературу. Вопросами авторских мифов занимались литературовед Д. Годрова, филолог Б.Чинатлова, теоретик постмодернизма Ж.-Ф.Лиотар. Но все они опирались на «Поэтику мифа» Мелетинского.

Многие авторы конца XIX – начала XX века так или иначе использовали миф в своем творчестве. А.Блок, В.Брюсов, А.Ахматова, М. Цветаева показали, что мифотворчество может стать задачей искусства. Причем обращение к мифу наблюдалось не только среди поэтов, но и среди писателей. тенденции мифотворчества прослеживаются в творчестве Е.Замятина, А.Платонова, М.Булгакова. При помощи символов мифа можно было объяснить реальность принципиально по-новому, но доступно для читателя. Причинно-следственные связи, объясняющие реализм, уже плохо работали. Миф же оставался понятным языком, поскольку изначально отражал архаическое сознание.

Авторы осознанно создавали своеобразный художественный шифр в своих произведениях. Его приметы – цитаты, аллюзии, реминисценции. Разумеется, «зашифрованные» тексты предназначались для определенного слоя читателей, не все могли их понять. Однако творчество модернистов изначально было рассчитано на тонкую образованную прослойку читающей публики. На слуху у массового читателя были другие авторы с другими проблемами, у них не было шифра, мысль доносилась «топорно», без лишних намеков. Но время все поставило на места. Спустя сто лет едва ли филологи вспомнят имена авторов, чьими произведениями зачитывались толпы. Однако тексты с мифологическим сюжетом интересны и сейчас. Дело не только в безусловном таланте и чутье их создателей, но и в том, что миф – вечен.

Новый язык оказался как нельзя кстати. Его система символов прочно укрепилась в сознании целых народов. Код христианского мифа с рождения был «встроен» в сознание каждого жителя Российской империи. С приходом СССР практически ничего не изменилось: в стране декларативно насаждается атеизм, но мифологические основы культурного сознания остались прежними. В романе Е. Замятина «Мы» (1920) этот код явственно прописан, хотя и не является единственным.

В пространстве романа широко используются знакомые мифологемы. Если читатель их не поймет, то почувствует интуитивно. Это Древний Дом, Часовая Скрижаль, Зеленая Стена. Евгений Замятин переосмысливает общепринятые мифологические структуры и образы. На их базе он создает авторский миф. Это определенная художественно-философская система, в которой микро-

космос и макрокосмос сосуществуют, но грань между ними тонка, реальность и фикция всегда соседствуют друг с другом.

История главного героя романа написана при помощи мифов (античных, ветхозаветных и новозавтеных), переосмысленных Замятиным со знаком "минус". Таков, например, античный миф о Прометее. Титан Прометей принес людям божественный огонь, тем самым научил их ремеслам, наукам, искусству, то есть дал им свободу - ослабил их зависимость от богов-олимпийцев. В наказание он был обречен на долгие жестокие муки. Думается, что в романе миссию Прометея выполняет I-330. Именно I-330 играет музыкальную поэму Скрябина «Прометей» («Поэма огня») на рояле, чем производит переворот в сознании Д-503. Она организует похищение Интеграла (Д-503 называет свое создание "огнедышащим"), бросая вызов Благодетелею и всей системе Единого государства. В итоге I-330 обречена на долгое и мучительное умирание. Однако знакомая структура мифа о Прометее в исполнении Замятина приобретает принципиально новый ракурс, и дело тут не только в смене гендерной позиции. Поступок Прометея был направлен на созидание, и люди с благодарностью приняли дар богоборца. В романе Замятина люди не радуются дару свободы, они его боятся.

Подобное обращение получает в романе ветхозаветный мир о Рае. Единое Государство в романе собственно и является Раем, во главе которого стоит Бог - Благодетель, оберегающий счастье (т.е. абсолютную несвободу) нумеров. Однако и здесь появляется свой "минус", прнципиально меняющий смысл мифа. В отличие от ветхозаветного Рая, Единое гоударство создано не как результат глобального осмысленного творчества, а как результат глобального разрушения - Двухсотлетней войны и гибели большей части населения. Возможно, именно поэтому столь неоднозначен образ змея-искусителя. В его роли выступает I-330, не только яркая и сильная обольстительница, но и героиня, мученица - в лучших христианских традициях.

Предметом переомысления в романе "Мы" являются и новозаветные мифы. Так, дневник Д-503 содержит 40 записей, отражающих его путь к постижению нового знания. Число 40 символизирует 40 дней скитаний Христа в пустыне. Однако для Христа 40 дней противодействия дьявольскому искушению стали этапами духовного восхождения, для героя же Замятина восхождение оборачивается нравственным падением. В соответствии с библейским сюжетом дьявол приходит к Иисусу и искушает Его. У Замятина же все происходит с точностью до наоборот. Д-503 сам приходит в Бюро Хранителей и выдает заговорщиков. Пройдя через искушение, искупление, "казнь", Д-503, подобно Иисусу, снова обретает Рай. Но это путь спасения тела и потери души - прямо противоположный тому, что совершил Христос.

В романе «Мы» много внимания уделяется христианским праздникам. Но они тоже приобретают знак "минус". Таков, например, день Единогласия – аналог Пасхи. Но в мире дикарей главный христианский праздник приходится на весну, когда природа оживает. А в механизированном мире – на осень, время увядания. Пасха, Возрождение Христа, означает торжество духа над телесностью, история же Д-503 означает прямо противоположное - торжество телесности над духом. В романе Замятина показательно "перевернут" мир Бога- Благодетеля. Древний Бог дикарей поднимался на небо, а Благодетель опускается с неба на землю на аэро.

Откуда эти параллели? Замятин хотел показать изначальную нежизнеспособность механизированного мира? Или речь идет об осуждении мира, который, несмотря на декларации, «недотянул» до универсальности мифа?

Отметим, что в романе имеет место и абсолютная противоположность двух нарративных позиций: позиции героя-повествователя (Д-503) и позиции автора. Первый ссылается на мифы, облегчая понимание своей мысли невежественным читателям («но никто никогда не писал для предков или существ, подобных их диким, отдаленным предкам»). Для автора-модерниста миф важен не как известный сюжет, а как определенная типология сознания, позволяющая проникнуть к глубинам вечного в человеческом бытии.

Итак, на протяжении романа Замятин обращается к христианским мифам, но сознательно изображает их искаженно, со знаком «минус». Миф и антимиф сосуществуют в содержательном поле романа. Точно так же противостоят друг другу два мира: древний – с христианской моралью

и механизированный – с антиморалью. Парадокс, однако, в том, что знак не меняет сущности мифа, он лишь определяет его направленность. Механизированный мир зиждется на тех же постулатах и мифах, что и древний мир. Да, эти мифы – антагонистичны. Автор включает читателя в своеобразную игру: ведет его по проторенной дорожке, но в последний момент как бы говорит: «А вот здесь я изменю правила!» И сюжет приобретает неожиданный резкий поворот.

Оказывается, что важнее, чем знак, сама мифологическая система, на которой были воспитаны жители Единого Государства. Ее база (говоря языком математики – «модуль») – христианская. Основа испробована и зарекомендовала себя. База – жизнеспособна. Общество Единого Государства отличается от дикарей за Зеленой Стеной только механическим сбоем, появлением «минуса» в навязанной модели сознания. Бунт Д-503 свидетельствует о том, что подсознание «нумеров», в отличие от их сознания, архаично, и бороться с этим невозможно. Именно поэтому Д-503 вдруг трогает музыка Скрябина, он не остается равнодушным в Древнем Доме, его впечатляет портрет поэта (предположительно Пушкина). Иными словами, бунты против знака «минус» будут продолжаться.

В этом контексте двойной смысл приобретают заключительные слова автора дневника: «И я надеюсь — мы победим. Больше: я уверен — мы победим. Потому что разум должен победить». О какой победе и о каком разуме рассуждает Д-503? Ведь бунт заговорщиков уже подавлен, разум уже восторжествовал. Но «поломка» в структуре мифа интуитивно ощущается героем. «Разумным» и «победным» будет ее восстановление.

Таким образом, создавая свой антимиф, Замятин не отрицает возвращения к традиционным ценностям. Его антиутопия оставляет ощущение возможности утопии. Если бы автор создал мир, благоденствующий на принципиально другой мифологической системе (не антихристианской), этот мир был бы непоправимо страшен. Именно сущностное изменение системы, замена одних ценностей другими, массовое внедрение нового подхода во все сферы жизни - катастрофичны.

В ходе нашей работы мы пришли к выводу, что Замятин в романе «Мы» постоянно обращается к христианским мифам. Это истории из Ветхого и Нового Завета. На их основе он создает свой собственный авторский антимиф, который определяет особенности нарратива и заметно обогащает проблематику произведения. Сделанные выводы позволяют наметить новые пути к определению сущности той модели антиутопии, которую создал Е. Замятин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жукова, Е.А. Библейские темы и мотивы в творчестве писателей 20 века (на примере прозы Е.И. Замятина). / Е.А. Жукова // Научная электронная библиотека КиберЛенинка - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bibleyskie-temy-i-motivy-v-tvorchestve-pisateley-hh-veka-na-materiale-prozy-e-i-zamyatina/viewer (дата обращения: 10.05.2023).
2. Замятин, Е.И. Избранное. М.: Правда, 1989
3. Капишникова, Е.Ю., Темкина, В.Л. Миф, от истоков к авторской мифологии. - Вестник ВГУ. Серия: филология, журналистика. 2017. № 2. С.33 - 38.
4. Кольцова, Н.З. Творчество Е.Замятина. Проблемы поэтики. М., 2019.
5. Лихачев, Д. С. Историческая поэтика русской литературы: смех как мировоззрение и другие работы. СПб., 1999.
6. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа. Москва: Мысль, 2001.
7. Минц, З.Г. Монографии, статьи и заметки. URL: https://ruthenia.ru/mints/papers/neomifologich.html (дата обращения: 10.05.2023).
8. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа. М, 2012.
9. Погребная, Я.В. Аспекты современной мифопоэтики. URL: http://niv.ru/doc/pogrebnaya-aspekty-mifopoetiki/index.htm (дата обращения: 10.05.2023).
10. Пьянзина, В.А. Авторский миф как жанр современной литературы ./В.А. Пьянзина// Научная электронная библиотека КиберЛенинка - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/avtorskiy-mif-kak-zhanr-sovremennoy-literatury (дата обращения: 10.05.2023).

Ю.М. Демонова

КОНЦЕПТ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПОНЯТИЕ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ: СТРУКТУРА И МЕТОДИКА ОПИСАНИЯ

Аннотация. Изучение способов распознавания и вербализации сенсорных сигналов дает нам представление о том, как человек познает мир. Одним из таких способов ментальной структуризации и парадигматизации окружающей действительности является концепт. Статья посвящена обобщению опыта исследования концептов в современной лингвистике.

Ключевые слова: концепт, когниции, лингвокультура, чувственное восприятие, структура.

Yu.M. Demonova

CONCEPT AS A KEY NOTION OF COGNITIVE LINGUISTICS: STRUCTURE AND METHODOLOGY OF DESCRIPTION

Abstract. Studying the ways of recognition and verbalization of sensory signals gives us the idea of how a person learns about the world. One of such ways of mental structuring and paradigmatization of the surrounding reality is the concept. The article is devoted to the generalization of the experience of the study of concepts in modern linguistics.

Key words: concept, cognition, linguoculture, sensory perception, structure.

Основным ключевым понятием когнитивной лингвистики является понятие концепта, следовательно, этот термин требует всяческого всестороннего анализа. Приведем существующие определения концепта.

Первое, что, по нашему мнению, нужно подчеркнуть, это тот факт, что в русском понимании, а, следовательно, и в русском языке значение слова *концепт* и в понимании англоговорящих исследователей термин *концепт* обозначают несколько разные вещи. Во-первых, сам термин *концепт* является заимствованным как раз из английского языка. В исходном языке этот термин обозначает любой мыслительный процесс, который ведет к образованию мыслепродукта, а затем и собирательного образа продукта.

В русской лингвистике, наряду с термином *концепт*, существует термин *понятие*. Российский исследователь А.П. Бабушкин описывает термин *концепт* как некую единицу, отрезок знания, который принимает законченную форму и является дискретным. Зачастую эта единица присуща всем представителям лингвокультуры, то есть является коллективной и содержат знания об окружающем мире, которые характерны для той или иной национальной составляющей представителей языкового сообщества. Концепт всегда имеет вербальное воплощение и реализуется в речь путем синонимического ряда, который может быть представлен в виде концентрических полей [1]

Еще один исследователь, Н.Н. Болдырев, также высказывается на тему различия терминов *понятие* и *концепт* и отмечает, что термин *понятие* является более широким и отражает наиболее генеративные и общие характерные признаки описываемого явления. Концепт же может включать в себя несколько более узких характеристик описываемого понятия [2]. Приведем пример. Возьмем понятие «туристический поход». Он включает в себя разнообразные признаки, такие как карта, палатка, маршрут передвижения, туристическая группа, локация и так далее. Концепт «путешествие», в свою очередь, будет включать настроение, дух путешествия, авантюру и понятия рядоположные перечисленным. Другими словами, термин *понятие* для указанного исследования конкретизируется тем ассоциативном уровнем, который напрямую связан с описываемым явлением. Концепт же, в свою очередь, может включать ассоциативные ряды, напрямую не связанные с

действием или предметом, входящим в состав понятия, но тем не менее которые создают более полную картину когниции.

Представим точку зрения Е.А. Залевской. Ее подход к определению концепта заключается в четкой конкретизации и разграничении концепта индивидуального и концепта культурного. Под индивидуальным концептом исследователь понимает весь тот совокупный опыт кодирования и декодирования информации, которые принадлежит одному члену лингвокультурного сообщества [5]. Этот концепт является результатом когниций индивида и, безусловно, входит в состав общепринятого концепта в данном языковом сообществе, но, тем не менее, имеет свои индивидуально очерченные границы, которые зависят от когнитивного и языкового опыта говорящего. Назовем такого рода концепт вариативным.

Культурный концепт, по мнению Е.А Залевской, это результат работы лингвистов над границами понятия, его ассоциативными рядами и генеративным значением слов в него входящих. Образование культурного концепта подразумевает аналитическую деятельность исследователей языка по включению или исключению в состав концепта тех или иных лексических единиц. Назовем данный вид концепта инвариантом. Исследователи настаивают на необходимости такого рода разграничения понятий, прежде всего ссылаясь на то, что для полного описания картины мира с точки зрения языкового воплощения, лингвист должен опираться на совокупность индивидуальных опытов носителей лингвокультуры, проводя лингвистический анализ конструктов в него входящих. В результате исследователи получают некий объективный образ продукта, который, с одной стороны, понимается однозначно всеми членами языкового сообщества, с другой стороны, имеет для каждого носителя лингвокультуры индивидуальную окраску, зависящую от его или ее личного когнитивного опыта.

Индивидуальные концепты являются образованиями динамическим и носят яркий индивидуальный эмоционально-когнитивный характер. Концепты инвариативные могут отличаться от концептов индивидуальных, что зависит от подхода к формированию концепта; основан ли он на эмоциональном индивидуальном опыте, или на аналитических исследованиях.

Мы можем только предполагать, что к концептуальному мышлению способны только высокоразвитые умы и оперирование концептами в процессе когнитивной деятельности ведет к образованию новых концептов. Назовем их сверхконцептами, или образованиями, которые включают в себя несколько существующих в языке концептов. Скорее всего, такой принцип понятийного построения является логико-аналитическим и характерен для процесса образования нового научного знания, его категоризации и концептуализации.

Еще одна точка зрения принадлежит исследователям З.Д. Поповой и И.А. Стернину [9, с. 45-66]. Их позиция в описании концепта может быть отражена как признание за концептом глобальной природы. Для исследователей концепт представляет определенную мыслительную единицу, которая является структурной составляющей объективного знания. В данном случае она рассматривается как некая идеализированная общность, или сущность, которая формируется, благодаря когнитивным процессам в сознании человека. Составляющими этого когнитивного знания являются следующие процессы:

9) чувственное восприятие действительности, то есть то знание, которое человек получает, путем отражение действительности через органы чувств;
10) оперативно-деятельностный подход к действительности, а именно те действия, которые составляют предметную деятельность человека;
11) когнитивные процессы управления уже существующими в человеческом сознании концептами. Как мы уже упоминали, такого рода деятельность ведет к образованию новых концептов, основой для которых являются уже существующие сформированные концепты в сознании человека;
12) непосредственное общение с носителями той же самой, либо же другой лингвокультуры, так как суть концепта не зависит, по большому счету, от языка, который его передает. Концепт может быть сформирован в сознании человека как путем аналитической, так и категориальной деятельности, а может быть разъяснен человеку другими людьми.

Таким образом, язык – это тот необходимый инструмент, который помогает индивиду осознавать, строить и комбинировать концепты в своем сознании. Тем не менее, как показывает практика, одного лишь мыслительного процесса для полного формирования какого-либо концепта недостаточно, человек подключает опыт чувственного познания, эмоциональный интеллект, предметно-деятельностный подход в управлении окружающей реальностью. Только в случае сочетания перечисленных способов и инструментов познания окружающего мира в сознании человека рождается когниция, которая потом становится категорией, а затем концептом.

Повторим мысль о том, что концепт является идеальной целостной единицей. Под этим нами понимается следующее: концепт существует независимо от языка, через который он передается, количество его носителей, и качество их мыслительных процессов. Можно сказать, что концепт это универсальный образ продукта, который выводится исходя из суммы индивидуальных опытов носителей сознания, их когнитивных процессов и продуктов их аналитической деятельности. Его универсальность и идеальность подтверждается тем фактом, что, в общем, концепт понимается одинаково представителями одной, или даже разных лингвокультур. С другой стороны, концепт и оттенки его значений воспринимаются каждым носителем языка индивидуально, исходя из того опыта кодирования и декодирования информации, который у этого индивида имеется.

Е.С. Кубрякова [7] вводит понятие универсального предметного кода, или УПК, что в ее интерпретации обозначает индивидуальное чувственное, эмоциональное, а не аналитическое восприятие информации, которая затем перерастает в концептуальное понятие. УПК всегда будут конкретные и индивидуальные. Приведем пример: возьмем такое понятие, как *университет* и попытаемся представить, какой образ данного концепта сложится в головах различных представителей одной и той же лингвокультуры: например, школьника, студента, родителей, профессора и так далее. Можно поступить еще конкретнее: даже если расспросить только прослойку студентов о том, что они вкладывают в понятие университета, можно получить абсолютно разнообразные ответы, ассоциативные ряды, образы и понятия.

Можно смело сказать, что единица УПК составляет индивидуальную эмпирическую часть концепта. Данная составляющая концепта является довольно сложной и неоднозначной для описания: дело в том, что при индивидуальном восприятии информации главная и второстепенная в ней могут меняться местами в зависимости от того, что для данного индивида будет считаться важным, а что нет. Понять, что человек воспринимает как ведущую характеристику, а что отодвигает на второй план, возможно только при непосредственном анализе информации, и зависит эта приоритетность зачастую от тех эмоционально-чувственных или предметных опытов, которые у этого индивида имеются. Тем не менее, данная составляющая концепта не является ведущей для понимания его смысла, хоть и является непосредственной составляющей любого концепта.

Возьмем единицу УПК за основу, отправную точку в определении и формировании концепта. Назовем эту единицу ядром. Как принято в науке лингвистике, мы описываем концепт от ядра к периферии, то есть как бы накладываем слои значения одно на другое, увеличивая тем самым объем концепта и конкретизируя его содержание. Важно понимать, что указанные концентрические круги, с индивидуальными личностными восприятиями в центре, не имеют четких границ, и могут перетекать одно в другое. Это также доказывает превалирование личностного восприятия реальности в структуре концепта над объективным ее состоянием.

Изначально возникнув как эмоционально-чувственный образ, концепт затем укореняется в сознании и начинает изменять свою природу на аналитическую, перетекая тем самым в мыслительную абстракцию. Тем не менее, любой концепт можно объяснить на конкретных примерах, а это значит, что концепт не теряет предметно-деятельностной связи с реальностью, но и не ограничивается ею.

Высоко абстрактный концепт можно представить как череду более предметных идей, вложенных друг в друга и объединенных какой-то основной общей идеей, то ли чувственной, то ли мысленной, то ли деятельностной. Приведем как пример следующую логическую цепочку: *наука, университет, лаборатория, профессор, опыт*. Начавшийся с абсолютно абстрактного понятия

наука концепт путем ассоциативного преобразования превратился в абсолютно конкретное явление.

Приведенный пример показывает тот механизм, с помощью которого абстрактное значение пересекает в конкретные явления, причем такая логическая цепь будет понимаема и характерна для мышления представителей большинства культур, где такого рода действительность имеет место.

Таким образом, концепт может рассматриваться как некая единица абстрактного структурированного знания, в структуру которого входят конкретные образы, его составляющие. Структурные слои этого знания не являются жестко очерченными и могут изменять приоритетность в зависимости от жизненного опыта конкретного индивида. Тем не менее, составляющая структурного знания концепта будет распределяться от ядра к периферии по следующему принципу: от конкретного к абстрактному.

Структура концепта.

Продолжим мысль, высказанную ранее о существовании определенной структуры концепта и рассмотрим ее более подробно.

Чтобы наиболее полно и четко представлять себе структуру концепта, нужно ознакомиться с некой генеративной моделью построения концептов в человеческом сознании и, как следствие, в языке. Как нами было указано ранее, первопричиной появления концептов является индивидуальный эмоционально-чувственный образ и эмпирический опыт индивида. Данный образ человеческое существо, исходя из своей языковой природы, стремится закодировать доступными ему языковыми средствами, затем данное ядро начинает приращивать все более и более абстрактные слои, заканчивая высоко ассоциативной периферией. Именно таким образом, по мнению Ш.К. Жаркынбековой [4], и возникает модель построения концептосферы языка.

По мнению Ю. С. Степанова [10], концепт всегда имеет двоякую природу, а именно, с одной стороны концепт представляет собой чувственное и логическое образование, которое сродни понятию; с другой стороны, концепт является образованием этнолингвокультурным и включает в себя много социальных ассоциативных рядов, связанных с явлениями данной лингвокультуры. Тот факт, что концепт реализуется языковыми средствами, осложняется еще и тем, что язык строится на принципах этимологии, истории возникновения, особенностях грамматического лексического и стилистическая функционирования, что также отражается на структуре концепта.

Исследователь В.А. Маслова [8] утверждает, что концепт состоит из определенных компонентов, которые сосуществуют в мозгу носителя концептуальных знаний и которые отличаются друг от друга по шкале абстрактности-конкретности.

С точки зрения С. Г. Воркачева, в концепте присутствует следующая составляющая: это составляющая понятийная, то есть логико-аналитическая часть концепта, составляющая образная, это все то, что привносит в концепт языковое воплощение, и составляющая существенная, то есть все то, что составляет часть предметно-деятельностную [3].

З.Д. Попова и И.А. Стернин, те исследователи, которые уже упоминались нами ранее, выделяют в структуре концепта три основных составляющих, а именно: образно-структурную, конкретно-информационную и интерпретационно-ассоциативную [9].

Образная составляющая концепта являет собой тот начальный эмоциональный чувственный образ, который в этот концепт вкладывается, и который, в свою очередь, формирует единицу универсального предметного кода. На образно-чувственной составляющей построено психолингвистические значение слов, их способность нейролингвистического программирования, коннатационная часть слова, индивидуально воспринимаемая часть слова, в общем, все то, что составляет тот контент концепта, который не вербализуется средствами языка.

Информационная или конкретно-аналитическая составляющая концепта включает в себя набор аналитических действий или признаков, которые входят в принципы категоризации понятия. Эти признаки, или составляющие, считаются самыми существенными и самыми явно определяемыми. Являясь основной частью категоризации понятия, именно эти признаки являются релевантными и дифференциальными.

Ассоциативное интерпретационное поле концепта несет в себе природу скорее индивидуальную, чем коллективную, и состоит в особой интерпретации информационной составляющей, зачастую нося оценочный или эмотивный характер.

Таким образом, все представленные точки зрения сходятся в одном, а именно в том, что концепт имеет сложную уровневую систему, которая складывается в единое смысловое целое. Эти слои могут называться по-разному, иметь разный контент; лишь одно будет неизменно, а именно то, что слои, входящие в суть понятия концепт, будут неоднородны по составу, объему, и важности.

Концепт, безусловно, рассматривается как образование статическое, то есть константное, и динамическое, а именно в своем историческом развитии. Слои, составляющие концепт, все время меняет свой объем и удельный вес, они работают как консерванты старого знания, а также аккумуляторы новых смыслов, пониманий, реальностей.

Основной ценностью концепта является его центр, именно он задает тон всем остальным слоям, их наполнению и необходимости. Концепт является ценностным образованием для изучения сразу нескольких ветвей научного знания, а именно лингвистики, психологии, физиологии и культурологи. Именно последняя наука, культурология, черпает из концептов те бесценные знания, которое открывают дверь в историю культуры, народа, языка. Любой концепт содержит в себе эмоционально оценочное восприятие действительности, которому посвящен не один его слой.

Итак, концентрическая структура концепта состоит из следующих слоев.

6) Первое - это ядро. Оно является универсальным, общепринятым и общепонимаемым, хотя и строится на индивидуальных чувственных восприятиях действительности.
7) Следующим слоем можно назвать национально-культурный, это те представления, знания, отражения реальности, которые свойственны данному концепту в рамках какой-либо лингвокультуры.
8) Следующий слой формируется как социальный, данный слой отражает принадлежность каждого конкретного индивида к какому-то социально-культурному кругу того сообщества, в котором он проживает.
9) Следующим слоем идет групповой, это то отражение реальности, которое характерно для образа мыслей той или иной социальной, возрастной или этнической группы.
10) Следующим слоем выступает индивидуальный или личностный, и образуется оба, исходя из тех индивидуальных эмоциональных и чувственных представлений реальности, которые характерны для индивида-носителя языка. Этот слой является высоко ассоциативным и аллюзивным и не всегда идентично считывается другими носителями того же самого лингвокультурного кода.

Методика описания концепта.

Необходимо отметить, что изучение концепта произрастает отнюдь не из науки лингвистики, а скорее из истории, а именно культурологической ее части. Концепты стали плотно изучать в конце XIX века в рамках исследований жизни, быта, и культурной самобытность русского народа [10]. Такой подход применялся при изучении обычаев, традиций, уклада жизни определенных народностей, их межличностных отношений и культуры общения. Автором данного метода был исследователь К.Д. Кавелин [10]. Этот ученый сформулировал тот основной принцип методологии исследования концептов, который используется до сих пор, но теперь для других целей. Принцип был сформулирован следующим образом: для глубинного успешного понимания причины и движущих сил тех или иных действий или обрядов всегда нужно принимать их прикладное, или буквальное значение.

Очень большое влияние на такого рода действия оказывали и словесные проявления, что тоже было отмечено исследователем. Главная мысль такого рода исследований заключалась в том, что наши предки ничего не делали просто так, и действия, которые кажутся бессмысленными или автоматическими, имели смысловую подоплеку и были прописаны глубинным смыслом. То есть действия, которые совершались, их последовательность, и слова, которые произносились во время обрядов, обязательно соотносились с какими-то смыслом и были очень важны для того времени.

Именно обряды и традиции соответствует тому, что в реконструированной истории мы называем материальным подтверждением тех или иных событий. Язык в полной мере может служить дополнительным подтверждением тех событий, которое происходили долгое время назад. Каждое действие сопровождалось тем или иным словесным обращением, которое, в свою очередь, включало в поля своих значений истинные намерения этого действия.

Что понимается под термином «буквальный смысл», о котором говорил А. А. Потебня? Мы считаем, что речь идет об этимологии слов, либо о том смысловом ядре, которое заложено в каждый концепт. Таким образом буквальный смысл превращается в универсальную единицу знания, полученную путем чувственного и рационального познания мира.

Таким образом, суть данной методики работы с концептами сводится к определению той чувственно-духовной составляющей, которая лежит в основе каждого концепта и составляет его смысловой центр.

Материальное же проявление концепта является ничем иным, как слоями значений, собиравшихся вокруг него с течением времени, своего рода периферией.

Известный исследователь концептосферы языка Ю. С. Степанов отмечал, что методология исследования и описания концепта, по сути дела, являет собой раскрытие вопросов о содержании концепта и его отношении к действительности [10]. Другими словами, концепт, будучи явлением прежде всего идеальным, а потом уже предметным, постоянно будет соотносить свои проявления с явлениями и предметами окружающей действительности, а, следовательно, поля концепта будут уточняться, корректироваться и обогащаться. Концепт как явление языка всегда будет сравняться с предметно-деятельностным подходом, чувственное познание реальности, то есть лингвистическое восприятие реальности будет конкурировать с биологическим.

Не стоит забывать, что концепты всегда являются результатом не только чувственного познания мира, но и логико-аналитических процессов, и как следствие, категоризации всего опыта, который был накоплен в процессе взаимодействия с реальностью. Лингвистика путем концептуализации реальности должна объективизировать социальный, культурный, исторический, этнический опыт, накопленный индивидом, интерпретировать все эти составляющие в языковых проявлениях [7].

Задача языка в данном процессе будет скорее объяснить, то есть тончайшими оттенками значений и особенностями употребления слов попытаться описать весь тот широкий круг значений, который содержит в себе концепт.

Интересное мнение высказал Ю.С. Степанов, описывая подходы к исследованию концепта. Идея состоит в том, что так как концепт является образованием многослойным и многомерным, значит, и подход к его исследованию должны быть совокупностью методов, а не каким-то универсальным действием.

В.А. Маслова [8], в свою очередь, отмечает необходимость соизмерения разного рода концептов не только с методами исследования, но и с целями, ради которых это исследование проводится. Например, более абстрактные концепты требуют применения научных методов, тогда как более бытовые концепты могут исследоваться на уровне предметно-действенного их проявления.

Следующим способом изучения концепта можно назвать социальный подход, который поддерживает множество исследователей концептосферы языка. Такой способ изучения является абсолютно оправданным, если учесть, что последние слои концепта состоят из ассоциативных восприятий индивидом действительности, то есть его чувственных образов ядра концепта.

Метод ассоциаций имеет как сильные, так и слабые стороны, как, наверное, любой метод лингвистического анализа. С одной стороны, ассоциативный эксперимент интересен тем, что выявляет индивидуальные особенности восприятия концепта у представителей одной и той же лингвокультуры. Путем сравнения и сопоставления ассоциативных связей различных компонентов можно выявить, насколько широко поле концепта. С другой стороны, ассоциативные связи у индивидов могут быть настолько разнообразны, что не будут подходить ни под один ряд похожих значений. Тем не менее, ассоциативный эксперимент выполняет важнейшую задачу по выявлению рядоположности когниций индивидов по отношению к категоризации действительности, а также

тех глубинных процессов когнитивного восприятия реальности, которые эти концепты образовывают.

Для выявления отношений концентрических полей концепта применяется особый вид ассоциативного эксперимента, а именно первая реакция на ассоциацию. Именно первая реакция является более рядоположной и менее рефлективной. Именно она позволяет выявить ту схожесть восприятия значения концепта, которая присуща носителям лингвокультуры или же различных лингвокультур. Вдумчивый ассоциативный эксперимент является более информативным и помогает выявить глубинные связи структур поля концепта [10].

Исследователь В.А. Маслова для описания концептов предлагает пользоваться следующей терминологией: ядро и периферия - где под ядром она понимает толкование значения, входящего в состав той или иной языковой единицы. Данное значение зачастую зафиксировано в лексикографических источниках, словарях, которые дают возможность исследователю-лингвисту для предметного изучения состава значения лексем. Работа со словарными статьями помогает в раскрытии не только значения концепта, но и в понимании особенностей его языкового воплощения.

Периферия, исходя из точки зрения В.А. Масловой, это те индивидуальные чувственные эмоциональные опыты, которые индивид получает как следствие действий с концептом, мыслительных или прикладных. Именно периферия и изучается лучше всего путем ассоциативного анализа, потому что, исходя из точки зрения исследователя, сама является образованием ассоциативного и образного порядка, основывающаяся на эмоциональных опытах и переживаниях носителя знания.

Также В.А. Маслова предлагает такое понятие, как объем концепта, то есть все те смыслы, которые этот концепт в себе содержит. Понятие объема концепта очень удобно применяется тогда, когда исследователь пытается определить, к какому концепту относятся те или другие ассоциативные или смысловые ряды. Установление объема концепта имеет свою методику, которая проводится следующим образом [8, с.123].

11) Во-первых, исследователю необходимо понимать, к какой ситуации общения или действительности принадлежит рассматриваемый концепт. Это понимание может быть облегчено наличием письменного текста, тогда все значения смысла будут зафиксированы в нем.
12) Далее исследователь определяет место данного концепта в языковой и культурной картине мира индивида. В данном случае могут помочь лексикографические источники, энциклопедические словари, или ассоциативный эксперимент.
13) Также необходимо помнить об этимологической составляющей концепта, которая тоже включается в сумму значений, а следовательно, должна быть как-то измерена. Существует множество этимологических словарей, которые помогают исследователям в определении этимологии слов.
14) Еще одним подходом к определению объема концепта может служить использование альтернативных источников. Имеется в виду тот факт, что словарные статьи, хоть являются исчерпывающими для определенных целей, тем не менее не дают полную картину сочетаемости и смысловых нагрузок слова. В словарных статьях могут упоминаться прямые и переносные значения, но в них очень сложно найти значения контекстно- ассоциативные. Следовательно, в помощь исследователю могут выступать так называемые альтернативные источники, а именно литературный текст, устойчивые обороты речи, притчи, былины, сказки, словом, все то многообразие проявления языка, которое зашифровано в культурном коде сообщества. Полученные данные контекстного анализа можно сопоставить с данными анализа ассоциативного, что может дать толчок к развитию понимания концепта.

Петр Вениаминович Чесноков посвятил долгое время изучению концептов, рассматривая их с культурологической точки зрения. Очень часто знаменитый исследователь использовал такое понятие как *сгусток культуры*, говоря о концептах. Основная идея, которую высказывает исследователь, это способ или методология изучения концептов с точки зрения статики и динамики, а именно репрезентация картины мира в концепте статическим или динамическим способом. По

словам исследователя, такой подход дает возможность увидеть отраженную в языке картину мира с точки зрения застывшего момента, и в постоянном изменении. Статическая картина мира находит свое отображение в лексикографических источниках, а динамическая максимально ярко выражена в речи индивида и производных этой речи, таких как художественные произведения, предметы искусства.

Здесь нужно понимать, что статика и динамика абсолютно взаимосвязаны, и происходит это следующим образом: картина мира, находящая свое отражение в языке, изменяется постоянно, и в этом проявляется ее динамика, но в каждый отдельный период, запечатленный в речи, она неизменно статична.

Также динамическое свойство концептов П.В. Чесноков связывал с несовершенством языковой системы, особенно его словарной составляющей, а именно наличием внутриязыковых лакун [11]. Само наличие внутренних звуковых лакун говорит о несовершенстве лексического состава языка, с одной стороны, с другой стороны, о гибкости подходов в номинации и объяснении того, что нам необходимо донести до окружающих. Безусловно, невозможно для каждого предмета или явления подобрать соответствующую уникальную лексическую единицу, да и, наверное, не нужно. Смыслотворческие комбинаторные возможности языка перекрывают нехватку в лексических единицах в полной мере, поэтому языковая и речевая креативность позволяет избежать огромного количества лексики, которая понадобились бы, если бы человеческий мозг работал по принципу предмет-название. Тем не менее, человеческие когниции не работают столь прямолинейно, наоборот, понятия появляются, приращиваются, как и приращиваются значения понятийного аппарата к уже существующим словам.

Также исследователь дополняет свой постулат необходимости рассмотрения концептов с точки зрения динамики следующими соображениями. Языковая картина мира составляет не только логические понятия и словарной статьи, она намного более многообразная, многомерная и включает в себя эмоциональные, чувственные, интеллектуальные и прочие опыты носителей лингвокультуры. Говоря о лингвокультуре, мы не можем не включать в нее именно культурологический аспект, который в свою очередь будет выражен в произведениях искусства, в литературе, музыке.

Таким образом и складывается концептуальная картина мира, строительным кирпичом которой будут категории, из которых складываются концепты, сначала простые, а потом из них, в свою очередь, более сложные.

Только глядя назад, мы можем понять, какой путь нас ждет впереди. Таким же образом работает и единая целостная картина мира, отраженная в языке. Только с учетом этимологических, индивидуально-чувственных восприятий реальности, исторических аллюзий и индивидуальных структурно-логических единиц мы можем прогнозировать то или иное событие в реальности и в языке. Только таким образом в человеческом сознании будет строиться окружающая реальность и закономерности окружающего мира и его отражения.

Таким образом, при рассмотрении методики изучение концепта и языковой концептосферы, мы не можем не учитывать следующие аспекты: это историческая подоплека событий, отраженная в языке в виде этимологических аллюзий, текущий опыт деятельности и мыслительной активности людей и обобщение опыта представителей лингвокультуры и антропологической языковой культуры как следствие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личная и национальная специфика: автореф. дисс… канд. филол. наук / А.П. Бабушкин. – Воронеж, 1998. – 41с.
2. Болдырев Н.Н. Концепт и языковое значение. Лексические и грамматические концепты. Когнитивная семантика (курс лекций по английской филологии) / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. – 123 с.
3. Воркачев С.В. Счастье как лингвокультурный концепт / С.В. Воркачев. – М., 2004. – 236 с.
4. Жаркынбекова Ш.К. Моделирование концепта как метод выявления этнокультурной специфики // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава. – 1999. – С. 32—40.
5. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2001 – С. 36-44.

6. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – М.: Гнозис, 2007. – С. 12-13.
7. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль яз. в познании мира / Е.С. Кубрякова. – Москва, Яз. славян. культуры, 2004 (ППП Тип. Наука). – 555 с.
8. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика 2-е изд-е / В.А. Маслова. – Минск, ТетраСистемс, 2005. – 256 с.
9. Попова З.Д, Стернин И.А. Когнитивная лингвистика / З.Д Попова, И.А. Стернин. – М., АСТ: Восток-Запад, 2007. – 313 с.
10. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – 2. изд., испр. и доп. – Москва, Акад. проект, 2001. – 989 с.
11. Чесноков В.П. О двух картинах мира – статической и динамической / В.П. Чесноков // Известия СКНЦ ВШ. Общественные науки. – 1989. – №3. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ. – С. 63-69.

Н.М.Ким

ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННЫЙ ЭЛЛИПСИС В ТЕКСТАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.П. ЧЕХОВА

Аннотация. Классификация эллиптических предложений может быть связана с разной степенью связанности их компонентов. Определение эллиптического предложения при этом возможно только в контексте. Без контекста предложение оказывается многозначным, причем может обнаруживаться не снимаемый контекстом синкретизм синтаксического построения.

Ключевые слова: эллипсис, фразеологизированность, номинативные предложения, именительный темы, неполные предложения, синкретизм, контекст.

N.M.Kim

PHRASEOLOGIZATION OF THE ELLIPSIS IN THE TEXTS OF THE WORKS OF A.P.CHEKHOV

Abstract. The classification of elliptic sentences with decreasing degree of connectedness of their components is represented by three groups. The definition of an elliptical sentence is possible only in context. Without context, the sentence turns out to be polysemous, while the syncretism of syntactic construction, which is not removed by the context, may be detected.

Key words: ellipsis, phraseologization, nominative sentences, nominative themes, incomplete sentences, syncretism, context.

Глубина и широта охвата проблем действительности сочетаются в произведениях А.П.Чехова с необыкновенной легкостью изложения. Специфика языка писателя наиболее заметно проявляется в синтаксисе. Для установления его особенностей будет целесообразно выделить типичность используемых писателем синтаксических конструкций.

Одну из отличительных черт синтаксиса А.П.Чехова составляет употребление им неполных предложений. Автор использует разные типы неполных предложений, опираясь, в первую очередь, на такую их общую особенность, как краткость.

Естественно, что неполные предложения особенно типичны для диалогической речи, представляющей собой сочетание реплик или единство вопросов и ответов.

В пьесах А.П. Чехова эллиптическое предложение является одной из доминирующих синтаксических конструкций. Новаторский язык писателя дает блестящие образцы употребления подобных предложений.

Представляется, что помимо основного признака эллиптического неполного предложения – отсутствия глагольного компонента, который так или иначе восстанавливается в его семантиче-

ских границах, – следует обратить внимание на связанность, фразеологизированность его структуры, которая проявляется в разной степени. Например, в предложении *У меня тройная фамилия…*(«Три сестры») трудно что-либо восстановить даже в целях лингвистического эксперимента, не говоря о неестественности этой операции для обычного носителя языка, который даже на уровне подсознания ничего не додумывает в данном и подобном ему случаях. В таких случаях говорят о «нулевом глагольном сказуемом» [4, 183] или «синтаксическом нуле» [1,22]. Отмечается, что к «синтаксическому нулю» следует отнести случаи пропуска глагола со значением наличия, бытия [1,24]. Достаточно полные в семантическом плане (даже без контекста) с точки зрения реализации их коммуникативного задания такие предложения обнаруживают свою специфику в наличии подчиненных словоформ, говорящих о глагольной зависимости. Однако эта «зависимость» весьма относительна: такие словоформы характеризуются все более свободным функционированием.

На наш взгляд, можно провести аналогию между эллиптическими предложениями и утратившими внутреннюю форму фразеологическими единицами, которые, подобно первым, абсолютно понятны большинству носителей языка, хотя и стали результатом переосмысления каких-либо свободных словосочетаний, не требующих обязательного восстановления в памяти говорящего или слушающего для понимания значения фразеологического оборота.

Так, фразеологизм *Семь пятниц на неделе* понятен каждому говорящему и употребляется для характеристики человека ненадежного, часто меняющего свои решения, хотя употребивший данную языковую единицу может не знать, что в устойчивом обороте нашло отражение славянское суеверие, связанное с гневом матушки-пятницы на тех, кто в ее день работает, а не празднует пятницу. Наблюдая праздность в пятницу, а у некоторых людей и не только в пятницу, носители языка стали говорить о таких людях, что у них *семь пятниц на неделе*.

Определение места в структуре языка эллиптических предложений зависит от того, какой компонент – структурный, семантический, исторический и т.п. – принимается во внимание больше, какой – меньше. Если смотреть с точки зрения истории языка, то можно сделать предположение, что эллиптические конструкции приобретают все большую типичность и устойчивость структуры. При этом они могут быть классифицированы по убыванию степени связанности компонентов, т.е. по возможности глагольной вставки и ее определенности.

Первая группа представлена такими эллиптическими предложениями, которые не допускают никакой глагольной вставки. Это в наибольшей степени связанные предложения, в их фразеологизации участвуют иногда даже лексические процессы стяжения.

Так, предложение *У него температура* понимается всеми следующим образом: *У него высокая температура* (т.е. температура выше нормы). Высказывание *У него астма* тоже понимается всеми однозначно, так как лексема *астма*, сочетаясь с номинацией лица, выражает определенное и известное в медицине и доступное пониманию большинства нездоровое состояние организма:

Н и н а. *Ирина Николаевна плачет, а* ***у Петра Николаевича астма*** («Чайка»).

Таким образом, эллиптические предложения со значением физического состояния воспринимаются настолько однозначно, что могут быть абсолютно неполными.

Предложение *Восемьдесят лет*, внешне сходное с номинативным и в другом контексте именно таковым и являющееся, в данном употреблении представляет собой синкретичную конструкцию – эллиптическое неполное предложение и одновременно структурно и семантически неполное предложение.

А н ф и с а…. *Слаба стану. Все скажут: пошла. А куда я пойду?* ***Восемьдесят лет****…*(«Три сестры»).

В силу фразеологизированности реализуемой данным предложением модели *мне + количественно-именное словосочетание «имя числительное +лет»* субъект *мне* легко восстанавливается, что позволяет говорить о структурной и смысловой неполноте. Эллипсис невосстанавливаемого из контекста глагола-сказуемого в данном и подобных ему случаях свидетельствует о принадлежности предложения к структурно неполным, но при этом семантически полным, то есть эллиптическим предложениям.

Конструкция *Восемьдесят лет* может быть охарактеризована, таким образом, и как совмещающая признаки эллиптического и структурно и семантически неполного предложения (с восстанавливающимся из контекста для замещения позиции дополнения местоимением *мне*) и номинативного предложения.

В приведенном ниже предложении отсутствует субъект состояния, поэтому предложение является и структурно неполным (эллиптическим), и структурно и семантически неполным с точки зрения выраженности субъекта состояния. Формально оно сближается с односоставным номинативным предложением или с именительным представления. От первого предложение отличается тем, что в нем утверждается ряд названных болезней не в реальном настоящем, а во всех его временных пребываниях. От именительного темы рассматриваемую единицу отграничивает наличие у нее предикативного отношения, имплицируемого неполной структурой: *У профессора подагра, ревматизм, мигрень*. В соответствии с этим она выполняет функцию сообщения, а не обозначения темы дальнейшего высказывания.

В о й н и ц к и й. *Какой это превосходный сюжет! Отставной профессор, понимаешь ли, старый сухарь, учебная вобла… **Подагра, ревматизм, мигрень**, от ревности и зависти вспухла печенка…* («Дядя Ваня»).

Синтаксические конструкции с предложно-падежной словоформой, имеющей значение субъекта, могут иметь разную степень свободы по отношению к предполагаемому глагольному компоненту. Сравним:

4) М а ш а. ***У меня такое чувство**, как будто я родилась уже давно-давно…* («Чайка»).
5) А р к а д и н а (усаживая ее возле). *Не конфузьтесь, милая. Он знаменитость, но **у него простая душа**…*(«Чайка»).

Словоформа *у меня* выражает отношения собственности, принадлежности чего-либо субъекту. Однако в первом случае можно восстановить подходящий по смыслу процессуальный компонент *есть, появилось*, хотя он и выглядит искусственно и даже принципиально меняет временной план всего высказывания. Во втором даже подобная указанная глагольная вставка невозможна. Поиск процессуального компонента не может увенчаться успехом, т.к. «простой душой» писатель Тригорин, о котором идет речь, обладал всегда, постоянно. Семантическое значение предложения исключает динамику, а субстантив *душа* с любым атрибутом не допускает локализации во времени.

Эллиптические предложения данного типа часто включают в качестве подлежащего количественно-именное словосочетание, обозначающее возраст персонажа.

Эллиптические предложения, реализующие устойчивую модель *личное местоимение в форме дательного падежа + количественно-именное словосочетание с числительным и именем существительным «лет»* на поверхностном уровне смысловой структуры высказывания представляют собой констатацию возраста (*Мне 55 лет*). Данный смысл может быть единственным, а может сочетаться с имплицитным пресуппозиционным и/или коммуникативным смыслом.

В таком случае эллиптические конструкции оказываются коммуникативно-восполняемыми высказываниями с типовым скрытым смыслом, представляющим обозначение возможностей человека в данном возрасте («уже поздно менять свою жизнь») или его оценку как значительного или незначительного (в физиологическом, психологическом, социальном аспектах) [2, 195-199]:

Д о р н. ***Мне пятьдесят пять лет**, уже поздно менять свою жизнь* («Чайка»).

Высказывание *Ему давно уже за 40, а ей за 30* воспринимается как пояснение мысли, выраженной в предтексте (*А хорошо бы их поженить)*, в случае актуализации у слушающего соответствующих пресуппозиций – представлений о 30 и 40 годах как времени, когда уже давно пора вступить в брак.

*– А хорошо бы их поженить, – тихо сказала директорша… – **Ему давно уже за 40, а ей 30**, – **пояснила** свою мысль директорша. – Мне кажется, она бы за него пошла* («Человек в футляре»).

Оценка возраста как значительного или незначительного может быть обусловлена таким прагматическим фактором, как личность говорящего.

Чеховский Иванов считает себя умудренным прожитыми годами: *Вы, милый друг, кончили курс только в прошлом году, еще молоды и бодры,* ***а мне тридцать пять*** *. Я имею право вам советовать.*

Поверхностный уровень смысловой структуры высказывания «а мне 35» представляет собой констатацию количества прожитых героем лет, на глубинном выражен смысл «мне много лет», обусловленный представлениями говорящего (героя пьесы Иванова) о тридцати пяти годах как о значительном в социальном аспекте возрасте. При этом сам автор так не считает, характеризуя Иванова в письме А.С. Суворину: «У него еще и порядочных усов нет, а он уж авторитетно говорит: «…Верьте моему опыту» [4,143]. Характеризуя молодость самого Иванова, Чехов апеллирует к представлениям читателя об усах как о признаке мужской взрослости и зрелости, которые, по образному определению писателя, отсутствуют у его героя.

Данное высказывание характеризует Иванова, как писал сам автор, как «преждевременно утомленного» человека [4,с.144].

Эллиптические предложения, представляющие собой высказывания с имплицитным коммуникативным смыслом, еще в большей степени утрачивают способность к восстановлению отсутствующего сказуемого.

– Ну, как ты находишь вино? – спросил он у друга, когда вино было выпито. – Каков букет, какова крепость? Сейчас видно, что ***ему 50 лет…***

– Да, согласился приятель, косясь на полубутылку, – только оно слишком ***мало д****ля своих лет* («О том, о сем»).

Выделенная часть высказывания содержит скрытый оценочный смысл «много и хорошо», что позволяет сохранить логику развертывания текста: соответствующий оценочный смысл реализуют риторические вопросы в предыдущем контексте. В высказывании, представляющим собой ответную реплику, реализован оценочный смысл «мало и плохо», что в сочетании с имплицитным коммуникативным смыслом «много и хорошо» создает стилистический эффект.

Оценка возраста может быть выражена в ближайшем контексте как эксплицитная (*старик*) и имплицитная (как скрытый смысл высказывания). Высказывание *Вам шестьдесят семь лет!* включает скрытый коммуникативный смыл, устанавливаемый с опорой на лингвистические пресуппозиции (знания о семантике восклицательных предложений) и экстралингвистические знания о значительности названного возраста. В данном случае высказывание с именем числительным выступает как мотивировка оценки.

– Агей Алексеич, опомнитесь, что вы хотите делать! ***Вы старик****!* ***Вам шестьдесят семь лет!*** («PERPETUUM MOBILE»).

Герой пьесы «Чайка» Треплев, высказываясь об отношении к нему матери, говорит: «Когда меня нет, ***ей только тридцать два года***, при мне же ***сорок три***, и за это она меня ненавидит». Противопоставление «только тридцать два – сорок три» – это противопоставление эксплицитной количественной оценки («только») и имплицитной количественной оценки («сорок три» – «много»). Оно обусловлено представлением о возрасте женщины.

Ср. с эксплицитной оценкой названного возраста: Т р е п л е в (обрывая у цветка лепестки). *…Ей хочется жить, любить, носить светлые кофточки, а мне уже двадцать пять лет, и я постоянно напоминаю ей, что* ***она уже не молода*** («Чайка»).

Во вторую группу входят эллиптические предложения, которые могут иметь семантически определенную вставку, ограниченную коротким синонимическим рядом, любой член которого можно включить в состав предложения, при этом никакой смысловой необходимости в этом нет. Выделяются следующие разновидности такого типа эллиптических предложений.

Первые – это предложения, предполагающие глагольную вставку со значением традиционного вопроса в случае, когда говорящее лицо считает, что его собеседник находится в каком-то не совсем обычно эмоциональном состоянии:

С о н я. ***Что с вами****, бабушка?* («Дядя Ваня»).

С о р и н. *Ты добрая, милая… Я тебя уважаю…Да…****Но опять со мною что-то того****…* (Пошатывается). («Чайка»).

Предложение подразумевает глагольный компонент синонимической парадигмы: *случилось, произошло, стряслось* т.п. При такой определенности предиката предложение вполне справляется с коммуникативной функцией вопроса без восстановления глагола-сказуемого. Более того, глагольная вставка может в какой-то степени нарушить модально-временное значение предложения, которое без глагола выражает идею вопроса по поводу состояния другого лица более общо, не относя его к определенному временному плану, тогда как любой глагол подчеркнет темпоральную привязанность значения вопроса. Ср. с приведенным выше: *Что с вами происходит (произошло, произойдет)?* Безглагольное предложение, как видим, лучше справляется с коммуникативной задачей, чем полное глагольное.

Достаточная степень связанности структуры может быть обусловлена наличием лексически определенной предложно-падежной формы:

Ш а б е л ь с к и й. *Хоть* ***к черту*** *в пекло, хоть к крокодилу в зубы, только чтобы не здесь оставаться.* («Три сестры»).

Восстанавливаемый процессуальный компонент *идти, бежать* не добавляет смысла к данному высказыванию.

Во всех предложениях отмечается такая неполнота, которая выполняет коммуникативную функцию, осуществляясь не только в целях избежать повторения одних и тех же компонентов, но и прагматически, ради достижения той или иной цели.

Ко второй группе можно отнеси предложения со значением локальной направленности субъекта. В них предполагается некий глагол движения, парадигма вставки в этом случае может быть точной, если контекст восстанавливает ее, и шире, чем синонимичная, – это парадигма лексико-семантической группы:

А с т р о в (Елене Андреевне). ***Я ведь к вашему мужу****. Вы писали, что он болен, ревматизм и еще что-то, а оказывается, он здоровехонек.* («Дядя Ваня»).

Семантическое значение этого предложения осмысляется с опорой на предложно-падежную местоименную форму, соотносящуюся с субъектом речи, при этом определенность процесса восстанавливается за счет контекста.

К у л ы г и н. *Неисправим Иван Романыч! Неисправим!*

Ч е б у т ы к и н. ***Да его к вам бы на выучку****. Тогда бы исправился.* («Три сестры»).

В границах данного диалогического единства в репликах собеседников важно указание на лицо, а также то, куда оно оправляется. То же, каков предполагается способ передвижения, остается неважным. Широкий текст позволяет все же восстановить здесь глагол со значением передвижения пешком, но при его употреблении в выделенном высказывании были бы расставлены другие акценты.

Эллиптические предложения со значением направления могут выражать особое, нервозное, психологически измученное состояние говорящего лица, проявляющееся и в отсутствии глагольных компонентов в его речи, на экспликацию которых у него как будто уже не хватает сил:

О л ь г а. *...Девочки лягут в гостиной,* ***Александра Игнатьича вниз к барону… Федотика тоже к барону, или пусть у нас в зале…***(«Три сестры»).

Эллиптическое предложение, которое повторяет собеседник, может выражать концептуальную мысль диалога:

И р и н а. *Уехать в Москву. Продать дом, покончить все здесь и –* ***в Москву.***

О л ь г а. *Да!* ***Скорее в Москву.*** («Три сестры»).

Третий тип составляют предложения с локальным значением места, семантика которых вполне достаточно выражена падежной формой предложного и творительного падежа с местным значением:

Т р е п л е в. *Она скупа.* ***У нее в Одессе в банке семьдесят тысяч*** *– это я знаю наверное. А попроси у нее взаймы, она станет плакать.* («Чайка»).

Анализируя пьесы Чехова, можно увидеть, что в смысловом отношении диалоги часто имеют второй, внутренний план, так называемый подтекст. Приемы его построения разнообразны. Используются, в частности, эллиптические предложения с локальным значением. В силу наличия

у них скрытого смысла, на наш взгляд, вставка глагольного компонента оказывается еще менее возможной и необходимой.

В пьесах Антона Павловича действующие лица обычно ведут внешне незначительный разговор на бытовые, нейтральные темы, но думают в это время о другом – сокровенном, очень важном для них.

Кулыгин. *13 за столом!*

Родэ (громко): *Господа, неужели вы придаете значение предрассудкам.*

Кулыгин. *Если 13 за столом, то, значит, есть тут влюбленные…*(«Три сестры»)

Имплицитный коммуникативный смысл высказывания «Тринадцать за столом» представляет собой сообщение о факте: «За столом есть влюбленные».

В силу того что коммуникативный смысл был неверно понят собеседником в качестве сообщения о ***тринадцати*** как несчастливом числе (Ср.: *Она суеверна, боится 3 свечей,* ***13 числа*** («Чайка»**),** говорящий озвучивает предназначенный для сообщения смысл в последующей реплике: *Есть тут влюбленные*.

Высказывание «Тринадцать за столом» содержит, таким образом, три слоя смысла: эксплицитный, выраженный на поверхностном уровне семантической структуры высказывания (он обусловлен лексико-грамматическим наполнением синтаксической модели), – 13 за столом; имплицитный пресуппозиционный смысл – представление о том, что это значит; имплицитный коммуникативный смысл – сообщение о том, что за столом есть влюбленные.

Высказывание представляет собой неполную реализацию модели умозаключения. Частная посылка, эксплицитный смысл, обнаруживаемый на поверхностном уровне смысловой структуры высказывания: *Тринадцать за столом!* Общая посылка, пресуппозиционный смысл, невербализованная часть модели умозаключения: наличие тринадцати человек за столом означает наличие влюбленных. Вывод силлогизма, коммуникативный смысл высказывания: *За столом есть влюбленные.*

Четвертый тип – это достаточно распространенные в языке эллиптические предложения с темпоральным значением, которое манифестируется временными компонентами: наречиями и существительными (местоимениями-существительными) с предлогами.

4. *М а ш а.* ***После об этом****…*(«Три сестры»).

2) *П о л и н а А н д р е е в н а. Он и выездных лошадей послал в поле.* ***И каждый день такие недоразумения****…*(«Чайка»).

В-пятых, довольно широко представлены эллиптические предложения с опущенным глаголом речи: *сказать, рассказывать, говорить*.

i. *В о й н и ц к и й.* ***Постой, Вафля, мы о деле****…* («Дядя Ваня»).

j. М а ш а. *...Сидит гвоздем в голове, не могу молчать.* ***Я про Андрея****...* («Три сестры»).

Левый и правый контекст могут актуализировать признаки эллиптических и абсолютно неполных предложений:

Н и н а. *Сюжет для небольшого рассказа. Это не то…* (Трет себе лоб.) ***О чем я?****.. Я говорю о сцене.* («Чайка»).

Предтекст позволяет рассмотреть выделенные предложения как не требующее восстановления предиката эллиптическое предложение, посттекст как семантически и структурно неполное с восстанавливающимся из контекста глаголом-сказуемым *говорить*. В целом предложения следует интерпретировать как эллиптические, так как восстановление сказуемого неважно с точки зрения выполнения предложением коммуникативной функции.

Шестой тип – это предложения с действием, выраженным глагольной парадигмой *принести, подать*. Прямое дополнение в них вполне справляется с указанием на данное значение:

С о н я (торопливо, няне). *Там, нянечка, мужики пришли. Поди поговори с ними,* ***а чай я сама****...* (Наливает чай). («Дядя Ваня»).

В-седьмых, эллипс может быть обусловлен пропуском полузнаменательного глагола. В этом случае все другие члены предложения, в частности выражающие отношения идентификации

между субъектом и именной частью предиката, способствуют однозначному пониманию предложения:

М е д в е д е н к о. ***Я без средств, семья у меня большая****… Какая охота идти за человека, которому самому есть нечего?* («Чайка»).

К восьмому пункту относятся эллиптические конструкции, построенные по образцу *что – кому, что – куда, что – как* и т.п. Такие предложения могут предполагать пропуск разнообразных глагольных компонентов, что затрудняет их более узкую классификацию.

К у л ы г и н (подбирая осколки). *Разбить такую дорогую вещь – ах, Иван Романыч, Иван Романыч!* ***Ноль с минусом вам*** *за поведение****!*** («Три сестры»).

Иногда такие предложения выполняют функцию создания комического эффекта:

М е д в е д е н к о (ведет его под руку). *Есть загадка:* ***утром на четырех, в полдень на двух, вечером на трех****…*

С о р и н (смеется). *Именно.* ***А ночью на спине****. Благодарю вас, я сам могу идти…*(«Чайка»).

Хорошо известная многим загадка Сфинкса сжата до предела. Это вызвано той функцией, которую она несет: говорящий, пытаясь смягчить неловкую ситуацию, не загадывает всем известную загадку, а обращает ее в тонкую шутку.

К третьему типу относятся эллиптические предложения, которые допускают различные вставки, поэтому и требуют контекста для снятия их семантической многозначности. Такие построения наиболее близки к неполным, поскольку оказываются многозначными.

К у л ы г и н. *Маша****, в четыре часа сегодня мы у директора****. Устраивается прогулка педагогов и их семейств.* («Три сестры»).

Приведенное предложение может быть понятно однозначно благодаря контексту, без опоры на который его семантика не до конца ясна. Это может быть посттекст, равный одному предложению, каузально связанному с предыдущим. Именно оно позволяет понять, что Кулагин с Машей *должны быть* (а не *будут*) *в четыре часа сегодня у директора*.

Обычно многозначно эллиптическое предложение с модально-эмоциональным значением запрета на какое-то действие:

С а ш а (испуганно). ***Что ты, что ты****!* («Иванов»).

Высказывание «Что ты, что ты!» в тексте означает: «Умоляю, ни в коем случае не делай этого».

В связи с тем, что глагол *делать* является своеобразным «местоименным глаголом» в современном русском языке, указанное высказывание может означать запрет на любое действие, в том числе и предполагаемое, потенциальное: *не говори, не ходи, не пиши, не бей* и т.п.

Эллиптические предложения занимают особое место в системе неполных предложений, поскольку не нуждаются в восстановлении смысла какого-то компонента. Восстановление в них предиката либо ухудшает коммуникативные и эстетические характеристики предложения, либо искажает смысл, либо бывает невозможным. Эллиптические предложения отличаются от других неполных предложений с опущенным сказуемым, в которых оно восстанавливается из предыдущего контекста и восстановление его важно с точки зрения выполнения предложением коммуникативной функции.

Классификация эллиптических предложений по мере убывания степени связанности их компонентов представлена тремя группами. Первая включает единицы, в которых восстановление глагола невозможно. Вторая – допускает вставку ограниченным кругом глагольных лексем. Третья – представлена такими конструкциями, которые в большей мере, чем предыдущие два типа, имеют право именоваться неполными, поскольку глагольный компонент в них восстанавливается с опорой на текст, что является сутью именно неполных предложений.

Наличие скрытого коммуникативного смысла в высказываниях, на поверхностном, синтаксическом уровне представляющих собой эллиптические предложения, усиливает спаянность, слитность их семантики.

Без контекста предложение оказывается многозначным. Определение эллиптического предложения возможно только в контексте, при этом может обнаруживаться синкретизм синтаксических построений (совмещение признаков эллиптических и номинативных предложений).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Камагина, И.В. глагольный компонент в простых эллиптических предложениях с бытийным значением//Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2019 . – № 2(33) – С.22–30.
2. Ким, Н.М. Коммуникативно-восполняемые высказывания с именами числительными в текстах произведений А.П.Чехова//Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2019. – № 1. – С.195–199.
3. Тихонова, О.В. История изучения понятий «нулевая связка» и «нулевое глагольное сказуемое» в рамках незамещенных синтаксических позиций русского языка // Вестник Челябинского государственного университета. – 2019. – № 4 (426). Филологические науки. Вып. 116. – С. 183–190.
4. Чехов, А.П. Собрание сочинений в двенадцати томах. Том XII. Избранные письма. – М.: «Правда». –1985. – 448 с.

О.А. Липовая

ЯВЛЕНИЕ АВТОРИЗАЦИИ В СЛОЖНОМ СИНТАКСИЧЕСКОМ ЦЕЛОМ С ИЗЪЯСНИТЕЛЬНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ

Аннотация. В данной работе рассматривается явление авторизации в системе сложного синтаксического целого (ссц), между компонентами которого складываются отношения изъяснения.

Ключевые слова: сложное синтаксическое целое, изъяснение, изъяснительные отношения, изъясняемый компонент, изъясняющий компонент, опорный элемент, присловная связь, смысл, смыслообразование, авторизация.

O.A. Lipovaya

THE PHENOMENON OF AUTHORIZATION IN A COMPLEX SYNTAXICAL WHOLE WITH EXPLANATORY RELATIONSHIPS BETWEEN COMPONENTS

Abstract. This paper considers the phenomenon of authorization in the system of a complex syntactic whole (sts), between the components of which relations of explanation are formed.

Key words: complex syntactic whole, explanation, explanatory relations, explicable component, explanatory component, supporting element, verbal connection, meaning, meaning formation, authorization.

Изучение явления авторизации в современной лингвистике обусловлено интересом к «классическим» модусным категориям текста наряду с персуазивностью и оценкой. Исследование языка в динамическом аспекте подчеркивает необходимость более глубокого взгляда на текст в целом и структурно-семантическую природу составляющих его компонентов.

Явление авторизации, на наш взгляд, имеет немаловажное значение в понимании структурно-семантической организации сложных синтаксических целых. Одно из первых описаний явления авторизации можно встретить в трудах Г.А. Золотовой [2], которые были посвящены изучению проблем функционального и коммуникативного синтаксиса. Исследователь считает, что с помощью авторизации «…в предложение, содержащее ту или иную информацию об объективной действительности, вводится второй структурно-семантический план, указывающий на субъект, «автора» восприятия, констатации или оценки явлений действительности» [2, 263]. При этом, по

мнению Г. А. Золотовой, структура высказывания, заключающего в себе указание на источник информации, содержит два основных компонента – авторизующую (обозначение субъекта-автора) и авторизуемую (описание реальной или воображаемой ситуации) конструкции [2]. В системе сложного синтаксического целого с изъяснительными отношениями между компонентами первый компонент (авторизующий) совпадает с изъясняемым компонентом, а второй (аторизуемый) – с изъсняющим. По содержательному параметру Г.А. Золотова выделяет три основных разновидности авторизации: 1) авторизацию, вводящую квалифицирующий субъект, которая оформляет модели, содержащие оценку, квалификацию предметов и явлений или раскрывающие содержание понятий; 2) авторизацию, вводящую в сообщение субъект восприятия с глаголами *видеть, слышать, замечать, наблюдать, чувствовать, ощущать* и др.; 3) авторизацию обнаружения – промежуточную разновидность между авторизацией восприятия и авторизацией квалифицирующей. В данной авторизующей модели участвуют глаголы *находить, искать, видеть, застать, обнаружить* и др. [2, 265–275].

Исследования Г.А. Золотовой раскрывали суть особенностей явления авторизации на уровне предложения. Исследователь Т.В. Шмелева считает авторизацию обязательной характеристикой предложения вне зависимости от наличия в нем соответствующих формальных показателей [7]. Т.В. Шмелева отмечает: «…в языке за стандарт принято изложение информации «от себя», поэтому специальные показатели предусмотрены только для нестандартных случаев – изложения чужой информации, цитирования» [7, 32]. Исследователь относит авторизацию к одной из категорий квалификативного аспекта модуса и приписывает ей два обязательных параметра информации: «а) своя/чужая по отношению к автору и б) источник информации, существенно для ситуации «чужая информация» [7, с. 28].

М.А. Кормилицына относит авторизацию к одной из важнейших обязательных модусных категорий предложения и считает, что основное назначение авторизующих конструкций состоит в следующем: «квалифицировать сообщаемую информацию как свою или чужую» [3, 228-229].

Исследователь Я.А. Фрикке, развивая идеи М.М. Бахтина о «скрытом двухголосье» любого текста, в том числе монологического [1], считает, что «автор вступает в своеобразный диалог с собственным высказыванием» [6 , 14]. Для изъяснительных сложных синтаксических целых монологического характера характерно использование «чужого слова», что создает атмосферу непринужденности в подаче информации от говорящего к слушающему или от пишущего к читающему. Изъясняемый компонент системы сложного синтаксического целого относится к сфере «свое», то есть содержит информацию, передаваемую автором. В изъясняющем компоненте говорящий (автор) передает то, что воспринял из окружающей действительности, прочитал, увидел, услышал сам или получил сообщение о том, что содержится в изъясняющем компоненте от других лиц: *Получила твою открытку, прости, что так долго не отзывалась на книгу. Книга вернется ко мне в понедельник, и тогда с нею на руках все напишу тебе. Очень хороша. Там есть замечательные места, по-твоему пронзительные (А.Эфрон – Б.Пастернаку)*. В приведенной двукомпонентной системе ссц собственно изъясняемый элемент находится в заключающем первую, изъясняемой, части предложении: *Очень хороша (чем?). Там есть замечательные места, по-твоему пронзительные.*

В сложном синтаксическом целом со значением «сообщение о ситуации, участником которой является сам говорящий (автор)», «свое» - это реальная действительность, в которой говорящий – деятель: *Я еще размышлял. Согласиться мне с этим предложением и уехать или все-таки остаться и продолжать действовать (Е. Вистунов).* В данном примере говорящий является активным участником описываемой ситуации. В изъясняемом компоненте он – носитель интеллектуального состояния: *Я еще размышлял (о чем?)*. В изъясняющем компоненте говорящий – семантический субъект: *Согласиться мне с этим предложением и уехать или все-таки остаться и продолжать действовать.* В данном случае мы имеем дело с внутренней речью, где в изъясняющей части – «свое». Собственно изъясняемый элемент выражается обычно словами со значением мысли, чувства или любого интеллектуального действия. Ср.: *Квартира была обставлена всей необходимой мебелью, но я понял. Здесь никто не живет. Я попал в конспиративный мир засекречен-*

ных явок, паролей и адресов (А. Геласимов). В приведенном ссц опорным элементом является глагол с общим значением мысли *понял*, находящийся во второй предикативной части первого предложения. Изъясняющий компонент представлен конструкцией со значением внутренней речи и оформлен последовательностью двух самостоятельных предложений, раскрывающих ситуативные объекты, необходимые для понимания смысла собственно изъясняемой словоформы из первого компонента данного сложного синтаксического целого.

Таким образом, как показал обзор научной литературы, авторизация является одной из универсальных составляющих, необходимых при построении и понимании связного текста и сложных синтаксических целых как составляющих компонентов текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. - 423 с.
2. Золотова, Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. / Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1973. – 351 с.
3. Кормилицина, М.А. Синтаксические способы дезавторизации информации в современных СМИ / М. А. Кормилицына // Вопросы культуры речи. – Вып. 9. – М. : Наука, 2007. – С. 243–249.
4. Липовая, О.А. Структурная и системная организация сложного синтаксического целого как компонента текста // Язык и речь в синхронии и диахронии: Материалы Международной заочной научной конференции (Таганрог, 24 ноября 2017 г.). Ростов-на-Дону: Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)», 2018. С. 92-94.
5. Липовая, О.А. Структурно-семантические особенности сложных синтаксических целых с изъяснительными отношениями между компонентами // Вестник таганрогского института имени А.П. Чехова № 1. Гуманитарные науки. – URL: "https://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2022/2022_01.pdf - С. 223-226.
6. Фрикке, Я.А. Фразовая номинация как средство выражения языковой личности автора художественного текста. - Пятигорск: ПГЛУ, 2004.
7. Шмелева, Т.В. Семантический синтаксис: курс лекций. / Т.В. Шмелева. – Красноярск: КГУ, 1988. – 53 с.

Е.А. Пальмова

ЛИМЕРИК КАК МАЛАЯ СТИХОТВОРНАЯ ФОРМА И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье раскрывается сущность такой литературной формы, как лимерик, освещено общее понимание нонсенса как литературного жанра. Представлены версии возникновения лимерика и его языковые особенности. Автор статьи анализирует возможности использования лимериков для обучения английскому языку и культуре на младших курсах языковых факультетов. Приводятся примеры лимериков и варианты работы с ними.

Ключевые слова: малая стихотворная форма, литература нонсенса, лимерик, фонетические навыки, ритм, культура.

E.A. Pal'mova

LIMERICK AS A SHORT POETIC FORM AND ITS USE IN TEACHING ENGLISH AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article reveals the essence of such a literary form as limerick, presents the general understanding of nonsense as a literary genre. Versions of limerick origin and its linguistic features are presented. The author of the article analyzes the possibilities of using limericks for teaching the English language and culture at junior courses of language faculties. Examples of limericks and tasks for working with them are given.

Key words: short poetic forms, literary nonsense, limericks, phonetic skills, rhythm, culture.

В современном поликультурном мире языковое образование на всех ступенях преследует своей целью не только формирование коммуникативной компетенции как способности участвовать в речевом общении на иностранном языке, но и формирование культурной, толерантной личности, понимающей иную культуру и признающей ее право на существование, а также знающей нормы и правила речевого и неречевого поведения в ином языковом сообществе, при этом формирование личности должно протекать в контексте общечеловеческой культуры с учетом конкретных культурных условий жизнедеятельности человека.

Язык является ретранслятором нашей культуры, он способствует передаче и сохранению культуры из поколения в поколение, это своего рода продуктивный способ интерпретации культуры человечества. Язык и культура представляют собой диалектическое единство, язык – это часть духовной культуры, но в то же время язык является порождением самой культуры и средством ее выражения.

Считается, что основным инструментом при знакомстве с культурой через язык (и при изучении языка через культуру) является текст, отражающий особенности национального мышления, национального образа жизни, общественного поведения, речевого поведения и менталитета носителей языка в целом. В качестве таких текстов часто используются произведения художественной литературы страны изучаемого языка. Они являются богатым источником социокультурной и исторической информации, отражают реальную действительность культурной общности в определенную историческую эпоху. Однако богатый культурный потенциал скрывают и произведения устного народного творчества страны изучаемого языка, представленные в виде пословиц и поговорок, сказок и других жанров, в которых раскрываются особенности жизни и быта народа и которые отражают те или иные этапы его исторического и культурного развития.

Одной из необычных разновидностей англоязычной поэзии, использование которой может способствовать решению многих практических задач в учебном процессе, является лимерик.

Исследователи указывают, что лимерики являются английскими «частушками», одной из форм фольклора, неотъемлемой частью языковой культуры англичан, в которой отражается английская национальная картина мира, национально-культурная специфика образа мыслей [3; 8].

Существует несколько гипотез истории возникновения лимерика как малой литературной формы. Их истоки прослеживаются в ранних английских балладах и поэзии: известно стихотворение XIII века, которое по своей форме и содержанию напоминает лимерики более поздней эпохи. Некоторые исследователи придерживаются версии, что лимерики возникли в XVII веке и представляли собой изначально ирландские застольные песни, которые исполнялись в городе Лимерик. Они были длинные, их сочиняли на ходу, что представляло собой своего рода поэтическое состязание. Впоследствии они были сокращены и приобрели четкие правила [2, 136].

Согласно другому предположению, слово «limerick» восходит к ирландскому сочетанию «a merry lay» – «веселая песня», это были своеобразные дразнилки, в которых высмеивались присутствующие на застольях [4, 20].

Однако в литературоведении лимерик как жанр поэзии неразрывно связан с именем Эдварда Лира, который, наряду с Льюисом Кэрроллом, является основоположником литературного нонсенса. Считается, что данное направление в литературе возникло в Англии в середине XVIII века. Основополагающим в литературе нонсенса считается ее ориентация на детское мышление и такие его особенности, как нестандартность, непринятие норм и условностей, огромное желание изучать окружающий мир. Литература нонсенса нашла свое воплощение не только в лимериках, но и сказках, балладах нонсенса, nursery rhymes (народные детские стихи, песенки, потешки, присказки, загадки).

В произведениях жанра нонсенса писатели создают невероятных персонажей, которые действуют в таких же невероятных ситуациях, что вызывает в сознании у читателей самые невероятные образы, сочетание которых порождает комический эффект. С точки зрения языкового оформления, произведения нонсенса последовательны и логичны, однако содержание абсолютно бес-

смысленно. Можно сказать, что нонсенс не ломает существующие устои, не освещает негативные стороны существования человека, а дополняет, по-своему обогащает существующую реальность [10, 61].

Хотя сам Э. Лир не называл свои произведения лимериками, все же именно благодаря ему они получили официальное призвание и заняли прочное место в литературе. Сам Э. Лир является автором 212 лимериков, но их создавали и многие другие известные британские писатели, а также и простые люди. Сегодня авторство многих лимериков установить невозможно.

Лимерик с точки зрения литературы представляет собой «английскую 5-строчную форму поэзии нелепицы с 3-стопным анапестом в первой, второй и третьей строке, 2-стопным — в третьей и четвертой и схемой рифмовки aabba» [6, 447]. Данная схема рифмовки означает, что первая, вторая и пятая строки рифмуются, как и третья и четвертая, при этом в 1-ой, 2-ой и 5-ой строчках содержится обычно по 8 слогов, а в 3-ей и 4-ой – пять или шесть слогов. Как мы можем видеть из определения, лимерик относится к «жестким формам» стиха, в которых размер, способ рифмовки и количество строк строго оговорены.

Отметим, что в некоторых лимериках Э. Лира можно обнаружить случаи, когда рифма «изобретается» для того, чтобы быть максимально точной, а ресурсы языка этого сделать не позволяют. В таких случаях автор опирается на орфографический принцип, когда традиционное английское написание слова меняется по аналогии со словом (чаще всего топонимом) из первой строки. Например:

There was an old person of Sparta ([‘spa:tə])
Who had twenty-five sons and a **darter** ([‘da:tə])…

Выделенное нами слово в лимерике замещает слово daughter [‘dɔ:tə] (и получается, что у старика из Спарты было 25 сыновей и дочь), которое, однако, не рифмуется с топонимом Sparta, в силу чего и было видоизменено, но его значение легко угадывается из контекста.

Сюжет лимерика основывается на некой комической, нелепой ситуации, при этом в самом произведении заключена оценка этой ситуации. Лимерики обладают связностью, смысловой завершенностью.

Содержание лимерика также сильно формализовано. Каждая строчка несет определенную языковую нагрузку. Чаще всего лимерики начинаются со слов «There was a…». Сюжет лимерика обычно развивается по одному из представленных в Таблице 1 вариантов.

Таблица 1

Сюжетные варианты лимериков

№ строки	Вариант 1 Смысл строки	Вариант 2 Смысл строки	Возможные варианты на английском языке
1-ая строка	Кто и откуда (пол, возраст, местность)	Кто и откуда (пол, возраст, местность)	There was a...
2-ая строка	Какой? / Какая? (качество)	Что сделал?	Who + the Past Simple Tense
3-ья и 4-ая строки	Как проявляется качество?	Что из этого получилось?	She / he … and…
5-ая строка	Какую реакцию вызывает проявление качества?	Чем все закончилось? Реакция на поступок	This / that / which / such a…

Ряд исследователей называют лимерики Э. Лира классическими, каноническими. Следует отметить, что в классическом лимерике последняя строка повторяет первую. Лимерики, которые были созданы позже, являются неоклассическими. В них наблюдается постепенный отказ от шаблонности строк, особенно это касается первой и пятой строк, где может отсутствовать вводная фраза «There was ...». Вместо нее может приводиться имя героя, его профессия. Пятая, заключительная строчка, может не дублировать первую и не просто завершает повествование, но и может повторно давать характеристику героя на основе стихотворения, развивать сюжет [7, 11].

Таким образом, лимерик представляет собой оформленный, завершенный текст, где присутствует завязка, развитие сюжета, кульминация и развязка. Образы главных героев обычно очень причудливы, они совершают курьезные, абсурдные поступки; сюжет лимерика – это всегда забавный случай, бессмыслица. В лимериках представлена совсем иная реальность, где все перевернуто с ног на голову, это своеобразный «мир наизнанку» [8, 255].

Следовательно, основываясь на анализе сюжетного своеобразия лимериков, мы можем утверждать, что их использование в учебном процессе способствует решению образовательных и воспитательных задач через анализ характеров и поступков главных героев. Подобная работа также способствует развитию чувства толерантности, уважения к культуре страны изучаемого языка и к самому языку. Как отмечают исследователи, ценности английской культуры представлены в лимериках в закодированном виде через антиценности, т.е. в перевернутом виде. Главный недостаток героев лимериков – отсутствие у них чувства меры, наличие которого позволяет не нарушать правила поведения в британском обществе [1, 15].

Языковое оформление лимерика также может стать предметом отдельного анализа. Несмотря на его жесткую рифму, в нем допускается варьирование языковых средств. В лимериках присутствует преднамеренная игра слов, в них часто можно встретить омофоны, случаи полисемии слов [1, 14]. Кроме того, читая лимерики, студенты изучают и средства создания образности в английском языке. Приведем некоторые примеры в таблице 2.

Таблица 2

Примеры средств создания образности в лимериках

аллитерация, омофоны fisher – fissure	There was a young **f**ellow named **F**isher Who was **f**ishing **f**or **f**ish in a **f**issure; Then a cod with a grin Pulled the **f**isherman in ... Now they're **f**ishing the **f**issure for **F**isher
сравнение	There was a great man from Japan, Whose name on a Tuesday began; It lasted through Sunday Till midnight on Monday And **sounded like stones in a can**.
гипербола	There was a Young Lady whose nose, **Was so long that it reached to her toes**…
литота	There was a young lady of Lynn Who was **so uncommonly thin** That when she essayed To drink lemonade **She slipped through the straw and fell in**.

Пример обыгрывания многозначности слов можно встретить в следующем лимерике:

An unfortunate chap from Bellevue
Got himself in a bit of a stew;
The carrots and meat
Got under his feet,
And the dumplings obscured his view.

Фраза «in a stew» обозначает «nervous, worried, upset» и переводится на русский язык как обеспокоенный, нервный. Однако в последующих строках создается абсурдная ситуация: под ноги герою попадались морковь и мясо. Таким образом, устойчивое сочетание «in a stew» превращается

в свободное, и вторая строка приобретает буквальный, но абсурдный смысл: герой попал в рагу (слово «a stew» обычно переводится на русский язык как «рагу») [9, 398].

Как мы указывали выше, лимерики обычно создаются на основе the Past Simple Tense, следовательно, они предоставляют широкие возможности для отработки неправильных форм глаголов, вопросительных и отрицательных форм прошедшего простого времени.

Некоторые методисты указывают, что лимерики могут использоваться и для развития лексических навыков, так как с их помощью можно запоминать значения новых слов в контексте, что облегчается благодаря рифме, и усвоить основные структуры английского предложения [5, 88].

Таким образом, анализ языковой составляющей лимериков развивает у студентов языковую догадку, чувство языка, расширяет знания в области филологии, совершенствует грамматические и лексические навыки.

Мы считаем, что наиболее ярко дидактический потенциал лимериков проявляется в процессе их использования для развития фонетических навыков, особенно их ритмико-интонационной составляющей. Как известно, овладение фонетической стороной речи является неотъемлемым условием успешного осуществления устного общения: оно обеспечивает адекватное понимание речевого сообщения, точность выражения мысли, способствует реализации коммуникативной функции языка.

Чтение лимериков вслух предполагает использование как нейтрального, так и эмфатического вариантов произнесения. Считается, что именно нейтральный вариант создает наибольший юмористический эффект [3, 299]. Первая строка при этом произносится с интонацией незавершенного высказывания – Low Rise, вторая строка – с интонацией завершенного высказывания – Low Fall. Третья и четвертая строки повторяют ядерные тоны первых двух строк, последняя строка также произносится с интонацией завершения – Low Fall.

Эмфатический вариант произнесения лимерика имеет большую вариативность. В третьей строке можно использовать Fall-Rise, четвертая строка произносится с тоном High Fall, пятая строка передает наивысшую степень эмоционального напряжения, что выражается в использовании названных эмфатических тонов High Fall или Fall-Rise [3, 300].

Помимо отработки распространённых терминальных тонов в английском языке, работа с лимериками позволяет привлечь внимание учащихся к такому компоненту интонации, как ритм. Английский ритм является тактосчитающим, на слух он воспринимается более четким, чем ритм русского языка, что определяется большей соизмеримостью (или изохронностью) ритмических групп, более сильным выделением ударных слогов и более тесным примыканием безударных слогов к ударному [3, 298]. В английском языке слова и словосочетания могут «сжиматься» за счет сокращения безударных слогов для достижения равномерности ритма. Все это создает ряд трудностей для русскоязычных учащихся в овладении ритмом английской речи.

Ритмическая же форма лимерика почти всегда одинакова, основана на четком чередовании сильных и слабых ударений в строке. Следовательно, активная, методически правильная организованная работа над лимериком оказывает положительное влияние на отработку английского ритма.

Для правильной эмоционально-смысловой интерпретации лимерика большое значение имеет также темп его произнесения и корректная расстановка пауз. Работа над данными аспектами также способствует развитию ритмико-интонационных навыков.

На первом этапе работы над лимериком преподаватель должен организовать работу по снятию языковых и лингвострановедческих трудностей. Как уже отмечалось выше, в лимериках часто упоминаются топонимы, такие, как, например, Dover (Дувр), Ryde (Райд), Chertsey (Чертсей), Kilkenny (Килкенни, городок в Ирландии) и многие другие. В целях расширения лингвострановедческих знаний студентов представляется целесообразным показать им такие места на карте и предоставить краткую информацию о них или попросить студентов к следующему занятию найти такую информацию самостоятельно и поделиться ею с одногруппниками.

Далее студентам представляется фонетическое чтение лимерика, при этом внимание акцентируется на долготе – краткости гласных звуков, правильности артикуляции дифтонгов и на интонационном оформлении звучащего текста.

На следующем этапе студенты читают лимерик индивидуально один за другим, при этом преподаватель следит за правильностью фонетического оформления лимерика. Отметим, что в случае недостаточного уровня языковой подготовки перед индивидуальным прочтением лимерика можно предложить студентам прочитать его хором.

Дальнейшая работа с лимериками включает широкий спектр заданий, выбор которых зависит от преподавателя, уровня возможностей студентов, учебного времени, которое находится в их распоряжении. В частности, можно попросить студентов перевести лимерик на русский язык; выучить его наизусть и на следующем занятии продекламировать его; сочинить свой собственный лимерик на английском языке с учетом всех особенностей его языковой формы и содержания; организовать работу по анализу существующих вариантов литературного перевода лимериков на русский язык, что будет способствовать развитию у студентов воображения, логического мышления, языковой догадки, умения сопоставлять и анализировать тексты на родном и английском языках. Особую значимость подобная работа приобретает при подготовке будущих переводчиков.

Таким образом, лимерик представляет собой уникальное творение британской литературы, аутентичный текст которого позволяет получить представление о картине мира англичан, специфическом английском чувстве юмора, о принятых в стране социальных нормах. Использование лимериков в учебном процессе не только позволяет разнообразить занятия по английскому языку, но и способствует решению многих практических, образовательных, развивающих задач обучения, формируя тем самым межкультурную коммуникативную компетенцию студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемова, О.В. Лингвокультурная специфика текстов прецедентного жанра Лимерик (на материале английского языка): автореф. дисс. … канд. филол. наук: 10.02.04 / Артемова Ольга Евгеньевна. – Уфа, 2004. – 28 с.
2. Боброва, Е.А., Тонких, А.А. Лимерик как малая поэтическая форма и возможности его применения на уроке иностранного языка // Инновационная наука. – 2016. – № 4-2. – С. 136-139.
3. Вишневская, Г.М. Обучение английскому речевому ритму в условиях русскоязычной интерференции (на материале лимериков) // Язык и культура: Сборник статей XXIX Международной научной конференции. – Томск: Изд-во НИ ТГУ, 2019. – С. 296-301.
4. Заеко, О.В., Николаева, Т.А. Использование малых стихотворных форм (лимериков) в процессе обучения английскому языку // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2020. – № 3. – С. 19-24.
5. Зиман, Л.Я., Межина, А.В. Лимерики Эдварда Лира как литературное явление и как средство обучения студентов иностранному языку // Начальная школа. – 2015. – №4. – С. 83-90.
6. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2001. –1600 с.
7. Соболева, Н.В. Английская абсурдная поэзия: проблемы поэтики и перевода (на примере творчества Э. Лира): автореф. дисс. … канд. филол. наук: 10.01.03 / Соболева Наталья Вячеславовна. – Екатеринбург: 2008. – 23 с.
8. Ткаченко, Е.И., Андреева, И.А. Обучение английскому языку старшеклассников на основе использования лимерика // Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. науч. статей. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2018. – С. 252-256.
9. Храмова, Е.А. Особенности фонетической игры в тексте английского лимерика // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. – № 9 (87). Ч. 2. – С. 396-401.
10. Ширяева, И.Н. Литературный нонсенс и смежные понятия // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2016. – № 10 (64): в 3-х ч. Ч. 3. – С. 59-62.

Н.Г. Щитова

ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ, СЕРИАЛОВ И МУЛЬТФИЛЬМОВ С ИМЕНАМИ ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ

Аннотация. В статье освещается проблема изучения имен числительных в названиях англоязычных видеофильмов разных жанров. Целью работы является выявление специфики номинативных средств языка (имен числительных) в названиях данных феноменов, краткое описание их характеристик и функций. Особое внимание уделяется прецедентным именам и ситуациям. В качестве иллюстрации приведены примеры, сделаны выводы.

Ключевые слова: номинация, имя числительное, название фильма, мультфильм, прецедентное имя, прецедентная ситуация.

N.G. Shchitova

FEATURES OF THE NAMES OF FILMS, TV SERIES AND CARTOONS WITH NUMERALS

Abstract. This article highlights the problem of studying the numerals in the names of English-language films of different genres. The aim of the work is to identify the specifics of nominative means of language (numerals) in the names of these phenomena, a brief description of their characteristics and functions. Special attention is paid to precedent names and situations. Examples are given as an illustration, conclusions are drawn.

Key words: nomination, numeral, film title, cartoon, precedent name, precedent situation.

Кино занимает значимую позицию в мире искусства и жизни людей, его популярность растет не только потому, что оно является элементом развлекательного времяпровождения. Кинофильмы, мультфильмы – это одновременно и средства обогащения зрительской аудитории новыми знаниями, в том числе знаниями реалий, бытовых особенностей, культуры представителей разных стран и сообществ. Попытки изучения названий художественных фильмов и анимационного кино предпринимались исследователями неоднократно [1; 3; 6; 8 и др]. Актуальность данной работы обусловлена тем, что названия фильмов все еще требуют дополнительного рассмотрения с точки зрения использования в заглавиях имен числительных и ряда их особенностей.

Объектом исследования являются названия англоязычных художественных фильмов, сериалов и анимационного кино.

Предмет исследования – имена числительные в названиях англоязычных художественных фильмов, сериалов и мультфильмов, их особенности, состав и функции.

Целью данного исследования является выявление и краткий анализ специфических особенностей, функций, структуры названий кинопроизведений и мультипликационного кино, в состав которых входят имена числительные.

В современной лингвистике наименование кинофильма рассматривается исследователями как феномен, обладающий знаковой природой, который относят к особому разряду имен собственных. Фильмоним – это термин, используемый для определения названия кинолент. Исследователь А.В. Антропова выделяет основные функции, которыми обладают названия кинофильмов: номинативная, информативная, рекламная, изобразительно-декоративная [1, 10].

Рассмотрим и представим краткий анализ ряда названий англоязычных художественных фильмов, сериалов и мультфильмов.

Учитывая разнообразие названий исследуемых феноменов, приведем в качестве примера несколько тематических групп, по которым можно распределить отобранные методом сплошной выборки фильмы, мультфильмы и сериалы:

цветообозначения: *RED – 2* (2013), *Fifty Shades of Grey* (2015), *Fifty Shades Darker* (2017), *Fifty Shades Freed* (2018);

люди: *The 6th Man, The Sixth Man* (1997), *8½ Women* (1999), *Ocean's Eleven* (2001), *Ocean's Twelve* (2004), *Snow White and the Seven Dwarfs* (1937), *The 13th Warrior* (1999), *20th Century Women* (2016), *47 Ronin* (2013), *100 Girls* (2000);

животные: *The Hundred and One Dalmatians (*1996), *12 Monkeys* (2005);

помещения и территория: *The 4th Floor* (1999), *Four Rooms* (1995), *The Thirteenth Floor* (1999), *Assault on Precinct 13* (2005), *Hangar 18* (1980), *Ladder 49* (2004), *86 Precinct* (1995), *16 Blocks* (2006), *The 10th Kingdom* (2000);

географические названия: *Babylon 5* (1993), *Seven Years in Tibet* (1997), *Three Billboards Outside Ebbing, Missouri* (2017), *Hong Kong 97* (2014), *3:10 to Yuma* (2009);

средства передвижения и путешествия: *Vehicle 19* (2013), *Passenger 57* (1992), *Around the World in 80 Days* (2004), *Flight 93* (2001);

время суток и периоды времени (сезоны): *7 Seconds* (2005), *Nine Months* (1995), *15 Minutes* (2001), *25th Hour* (2002), *Gone in Sixty Seconds* (2000), *(500) Days of Summer* (2009), *83 Hours 'til Dawn* (1990);

дни недели: *Friday, The 13th* (1987-1990), *Saturday the 14th* (1981);

меры длины и расстояния: *8 Mile* (2002), *8mm* (1999), *The Whole Nine Yards* (2000), *Mile 22* (2018), *44 Inch Chest* (2009);

меры веса: *21 Grams* (2003);

температура: *92 in the Shade* (1975), *Fahrenheit 451* (2018);

религия: *The Ten Commandments* (1956), *36 Saints* (2013), *96 Souls* (2016), *Thirteen Ghosts* (2001), *86 Zombies* (2016);

астрономия: *August 32nd on Earth* (1998), *Planet 51* (2009), *Space Station 76* (2014), *90 Minutes in Heaven* (2004), *Apollo 13* (1995), *Thirdspace* (1998).

Были выявлены следующие случаи традиционного графического обозначения числительных в названиях фильмов: *42* (2013) – номер спортсмена в команде, *45* (2006) – калибр оружия, *54* (1998) – вывеска заведения, *2084* (2009) – дата события. Особое внимание следует уделить авторской пунктуации в заглавиях фильмонимов. В приведенных ниже примерах наблюдается воплощение творческого подхода сценариста, режиссера, продюсера кинопродукта, выраженного расположением имени числительного в виде цифры в разных сочетаниях с другими словами, а также с прописными буквами и пунктуационными знаками (номер, дробь, апостроф, дефис, двоеточие и др.): *Seven (SE7EN, Se7en)* (1995), ***7****eventy* ***5****ive* (2007), *Love Potion # 9* (1992), ***9½*** *Weeks* (1986), *11'9'01 September 11* (2002), *95ers: Time Runners* (2013), *11:14* (2003), *11-11-11* (2011).

На наш взгляд, такое решение, принятое по названию фильма, является вполне успешным, так как известно, что индивидуально-графическое оформление постеров, рекламных вывесок, видеороликов, трейлеров, имеет своей целью привлечь внимание зрительской аудитории, киноманов, фанатов определенных жанров, поклонников экранизаций. Этому способствует не только яркая картинка, интригующая аннотация, но и оригинальность, необычность подачи названия фильма или анимационного кино.

Проанализировав структурный состав отобранных названий фильмонимов с именами числительными, мы выяснили, что имеет место относительно незначительное количество случаев общепринятого изображения числительных (в виде цифр или соответствующих им буквенных символов, слов): *1984* (1984), *2067* (2020), *Twelve* (2010), *Eight* (1998) и др.

Более популярными являются названия фильмов, представленные в виде словосочетаний: (The) adjective (прилагательное) + numeral (числительное): *The Hateful Eight* (2015); (The) numeral (числительное) + noun (существительное): *Double Jeopardy* (1999); noun (существительное) + cardinal numeral (числительное): *Cube Zero* (2004), *Session 9* (2001), *Code 8* (2019), *Code 46* (2003), *The Number 23* (2007); образец этой же модели, но в «зеркальном» отражении: (the) cardinal numeral (числительное) + noun (существительное, также и во множественном числе): *The Four Feathers* (2002), *Sixteen Candles* (1984); (the) cardinal numeral (числительное) + noun (существитель-

ное, также и во множественном числе) + (and) + (числительное) + noun (существительное, также и во множественном числе): *Six Days Seven Nights* (1998), *31 North 62 East* (2009), *40 Days and 40 Nights* (2002); (The) ordinal numeral (числительное) + noun (существительное): *The Fourth Protocol* (1987), *The Sixth Sense* (1999), *The Ninth Gate* (1999), *The Tenth Level* (1956); (The) (numeral) (числительное) + adjective (прилагательное) + noun (существительное): *84 Charing Cross Road* (1984), *Five Easy Pieces* (1970); (The) adjective (прилагательное) + (numeral) (числительное) + noun (существительное, также и во множественном числе): *The Whole Ten Yards* (2004); (The) cardinal numeral (числительное) + noun (существительное, также и во множественном числе) + of (предлог) + (the) noun (существительное): *30 Days Of Night* (2007), *Six Degrees of Separation* (1993); Participle II + preposition (предлог) + (the) ordinal/cardinal numeral (числительное) + preposition (предлог) +(the) noun (существительное): *Born on the Fourth of July* (1989); *Gone in Sixty Seconds* (2000).

Наименования фильмов с числительными были также представлены словосочетаниями с притяжательным падежом: *Ocean's Eleven* (2001), *One Night at McCool's* (2001); конструкциями-предложениями, в том числе с императивной семантикой: *How to Lose a Guy in 10 Days* (2003), *10 Things I Hate About You* (1999), *Don't Knock Twice* (2016).

Обосновать представленность названий фильмонимов структурами таких типов, словосочетаниями и, в некоторых немногочисленных случаях, полными предложениями с именами числительными, можно наличием определенной необходимости, стремлением автора, творческим замыслом режиссера или продюсера передать значимую информацию о сюжетной линии, героях фильма, их числе, важных событиях в их жизни или мире в целом. Название фильма, сериала или анимационного кино выполняет дуальную функцию: привлечение внимания потенциальных зрителей к заглавию и интереса к содержанию самого кинопродукта.

Последующее изучение названий фильмонимов, их анализ, дали возможность определить, что часть заглавий кинопродукции образована от прецедентных имен. Исследователями в области теории прецедентности (В.В. Красных, Д.Б. Гудков, Д.В. Багаева, И.В. Захаренко), выделены следующие феномены, обладающие прецедентным характером [4]: прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентный текст, прецедентная ситуация.

Под прецедентным именем понимают такое индивидуальное имя, у которого отмечается связь с широко известным текстом, имеющим отношение к ситуации, популярной среди носителей языка и выступающей в качестве прецедентной [2, 83].

Прецедентная ситуация – это «эталонная» ситуация, являющаяся носителем определенного семантического содержания и имеющая дифференциальные признаки [7, 40]. Прецедентное имя является проводником обращения к прецедентной ситуации.

Были выявлены топонимы, антропонимы, космонимы, астронимы, мифонимы (теонимы, демонимы), хрононимы, а также случаи аллюзии (отсылки на литературные источники, персонажей, исторических деятелей или знаменательные явления), игра слов: *Catch – 22* (1970), *Richard III* (1995), *The Private Life of Henry VIII* (1933), *Miss Marple: 4.50 from Paddington* (1987), *One, Two, Buckle My Shoe* (1992), *Born on the Fourth of July* (1989), *Dracula* 2000 (2000) и др. Сферами-источниками прецедентного имени преимущественно выступают: история, религия, литература, комиксы, фольклор.

Richard III (1995) является экранизацией одноименной пьесы Уильяма Шекспира. В названии фильма – явная аллюзия на английского короля, представителя мужской линии Плантагенетов на престоле, имя которого можно отнести к прецедентным. Интерес представляет тот факт, что после правления данного монарха больше никогда принцев не называли этим именем.

Некоторые даты, выраженные именами числительными, в названиях продуктов киноиндустрии, относятся к прецедентным феноменам и могут ассоциироваться с рядом памятных событий, известных тому или иному лингвокультурному сообществу. В сериале *11/22/63* дата в названии содержит «закодированную» культурно-историческую информацию и соответствует дню гибели президента Джона Ф. Кеннеди, которая, несомненно, является знаковой для большинства американских зрителей [3, 155].

Born on the Fourth of July (1989) – антивоенная драма Оливера Стоуна, основанная на реальных событиях, экранизация одноименной книги-автобиографии Рона Ковика, посвященная описанию военных действий во Вьетнаме и жизни главного героя, вернувшегося домой после тяжелого ранения. Интерес представляет дата, указанная как число и месяц рождения главного героя и совпадающая с национальным праздником в США – 4 июля (День Независимости).

В названии фильма-катастрофы *2012* (2009) использована дата, представляющая собой отсылку к событиям, комплексу широко распространенных заблуждений, связанных с неминуемым глобальным катаклизмом, наступлением конца света или неизбежной трансформацией мира. Также считается, что этот год имеет связь с датой, которой отведена (как оказалось, ошибочно) определенная роль в календаре майя.

В заглавии американского фильма ужасов *31* (2016) прослеживается обыгрывание двух событий, выраженных именем числительным: дата праздника Хеллоуин (31 октября) и смертельная игра *31*, название которой по сюжету совпадает с этой прецедентной датой.

Miss Marple: 4.50 from Paddington (1987) – в названии фильма по мотивам известного романа английской писательницы есть два существительных (имена собственные) - Мисс Марпл и Паддингтон, которые являются прецедентными. Добавленное имя маленькой старушки, мастера разгадывания самых запутанных происшествий, в заглавии экранизации представляет собой аллюзию на известного персонажа королевы детективов А. Кристи, хорошо знакомой как читателям, поклонникам этого жанра и творчества писательницы, так и кинозрителям. Топоним Паддингтон – лондонский вокзал (Лондонский Паддингтон), центральная железнодорожная станция Лондона и сеть станций лондонского метро [5]. Также интерес представляет числительное *4.50*, обозначающее время отправления поезда, которое автор художественного произведения неоднократно меняла, чтобы избежать совпадения с реальным графиком работы вокзала.

Triple 9 (2016) – название американской криминальной драмы является аллюзией на код опасности, обозначаемый 999 (убийство полицейского). Для совершения ограбления нарушители закона решили разделиться на две группы. Одна из них привлекает внимание полицейских непосредственно к ограблению в одной части города, в планах другой команды – нападение и убийство полицейского в противоположной стороне.

RED - 2 (2013) – вторая часть фильма, экранизация американского комикса с одноименным названием. Красный цвет символизирует статус главного персонажа, его полную готовность отправиться на поиски новых приключений. Данное название комикса, нашедшего воплощение и на широком экране, известно любителям этого жанра.

В фильме С. Спилберга *Close encounters of the third kind* (1977) существительное «encounter», с учетом последующего словосочетания с порядковым именем числительным, обозначает обстоятельства, подразумевающие «случайную встречу, столкновение» с представителями внеземной цивилизации. Ситуация, положенная в основу сюжета этой научно-фантастической драмы, символизирует так называемый близкий контакт человека с неопознанным летающим объектом, или «контакт третьей степени» (термины, используемые в уфологии), что делает ее прецедентной.

Рассмотрим также случаи использования в названиях фильмов с именами числительными такого стилистического приема, как *pun*, представляющий собой игру слов.

Sense 8 (2015-2018) – американский драматический сериал с элементами научной фантастики. В его названии выявлена игра слов, построенная на созвучии со словом *sensate,* что оправдано сюжетной линией: наличием восьмерых незнакомцев, приехавших из разных уголков мира, представителей различных культур. Неожиданным образом, в результате эволюционного прорыва, скачка технологического происхождения, они оказываются «сенсейтами», людьми, обладающими как ментальной, психической, так и эмоциональной связью друг с другом.

К-9 (1989) – комедийный фильм режиссера Р. Дэниела о работе полицейского с участием собаки. Название кинокартины представляет собой аббревиатуру К-9 (принятое в англоязычном мире наименование кинологического отдела полиции), которое также по произношению напоминает слово canine («*собачий*»).

Фильмы известной трилогии *Ocean's Eleven* (2001), *Ocean's Twelve* (2004), *Ocean's Thirteen* (2007) – *Одиннадцать друзей Оушена* (2001), *Двенадцать друзей Оушена* (2004), *Тринадцать друзей Оушена* (2007) получили именно такое название в прокате и показе по телевидению в нашей стране, потому что требуемого по правилам русского языка существительного после другого существительного в родительном падеже не представляется возможным образовать по тому же принципу, как могут быть образованы соответствующие им слова от числительных шесть, семь, восемь, например: шестерка, семерка, восьмерка. Выход был найден посредством добавления к имени собственному *Оушен* нарицательного существительного *друзья* с указанием их числа.

Название фильма *(500) Days of Summer* (2009) вызывает следующую первичную реакцию зрителя: будет представлена киноистория об определенных событиях в течение данного количества дней в летний период. Действительно, согласно сюжету, один из главных персонажей и его девушка проводят вместе эти 500 дней лета, потом они расстаются, по неясной для молодого человека причине. Интерес представляет тот факт, что имя его любимой девушки было Саммер, созвучное названию указанного времени года. Позже он знакомится с другой девушкой по имени Отэм. Для аудитории, владеющей английским языком, данная игра слов (Summer и Autumn – как названия сезонов и имен девушек, сменяющих друг друга) не останется незамеченной.

Таким образом, особенностями фильмонимов с именами числительными являются их особый, разнообразный лексико-грамматический состав; форма, которая отличается лаконичностью и возможностью запомнить, в большинстве случаев, при первичном предъявлении. Анализ названий фильмов, сериалов, анимационного кино показал, что они обладают следующими важными функциями: номинативной, информативной, прагматической. Трудности, возникающие при восприятии и понимании смысла заглавий англоязычных фильмов, могут быть объяснены наличием в их составе имен существительных, преимущественно, собственных, идиоматических выражений, игры слов, числительных в виде цифр без сопровождения дополнительной информацией, обозначающих даты или события, которые не всегда известны или популярны среди зрительской аудитории, не обладающей достаточными знаниями об их значении в конкретных ситуациях или в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антропова, А.В. Названия американских, английских и российских кинофильмов: сопоставительная характеристика и проблемы перевода/ А.В. Антропова : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 23 с.
2. Гудков, Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д.Б. Гудков. – М.: Издательство МГУ, 1999. – 152 с.
3. Коротких, Ж.А., Малютина, У.В. Прецедентные феномены в названиях англоязычных художественных фильмов/ Ж.А. Коротких, У.В. Малютина// Педагогическое образование на Алтае. – 2020. – №1. – С. 152-157.
4. Назарова, Р. З., Золотарев, М. В. Прецедентные феномены: проблемы дефиниции и классификации прецедентных феноменов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2015. – Т. 15. – Вып. 2. – С. 17-23.
5. Паддингтон (вокзал). – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D (дата обращения 02.03.2023).
6. Подымова, Ю.Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах: дис. … канд. филол. наук. / Подымова Ю.Н. – Майкоп, 2006. – 205 с.
7. Рагимова, Ф.С. Актуализация прецедентных феноменов в рекламном тексте: учебное пособие / Ф.С. Рагимова. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2011. – 124 с.
8. Сухова, Л.В. Особенности перевода англоязычных фильмонимов // Сборник Альманах молодежной науки. Филология. Журналистика. Памяти ректора Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина В.Ю. Стромова. – Тамбов. – 2022. – Выпуск VI. – С. 84-93.

О.А. Яковлева, М.В. Мазуренко

РОЛЬ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ПОРТРЕТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА В.В. НАБОКОВА «МАШЕНЬКА»

Аннотация. В статье предпринята попытка показать роль цветообозначений в создании портретной характеристики обитателей эмигрантского мира – героев романа В.В. Набокова «Машенька». При этом существенное внимание уделяется символике цвета. Делается вывод о значимости анализа цветообозначений для понимания авторского мировосприятия.

Ключевые слова: Цветообозначения, портретная характеристика, символика.

O.A. Yakovleva, M.V. Mazurenko

THE ROLE OF COLOR DESIGNATIONS IN THE PORTRAIT CHARACTERISTICS OF THE CHARACTERISTICS OF V.V. NABOKOV'S NOVEL "MASHENKA"

Abstract. The article attempts to show the role of color designations in creating a portrait characteristic of the inhabitants of the emigrant world - the heroes of the novel by V.V. Nabokov's Masha. At the same time, significant attention is paid to the symbolism of color. The conclusion is made about the importance of the analysis of color designations for understanding the author's worldview.

Key words: Color designations, portrait characteristics, symbolism.

Значимость литературной характеристики персонажа в художественном произведении на сегодняшний день неоспорима. Это объясняется необходимостью раскрыть связанные с персонажем и его мироощущением конфликты, составляющие замысел произведения. О литературной характеристике Л.В. Чернец пишет следующее: «Средствами раскрытия характера выступают в произведении различные компоненты и детали предметного мира: сюжет, речевые характеристики, портрет, костюм, интерьер и пр.» [4, 201].

В рамках данного исследования остановимся подробнее именно на портретной характеристике. «Портрет персонажа – это описание его наружности: телесных, природных и, в частности, возрастных свойств (черты лица и фигуры, цвет волос), а также всего того в облике человека, что сформировано социальной средой, культурной традицией, индивидуальной инициативой (одежда и украшения, прическа и косметика). Портрет может фиксировать также характерные для персонажа телодвижения и позы, жест и мимику, выражение лица и глаз» [11, 181]. Портретная характеристика является ведущей для понимания героя и даёт возможность уточнить восприятие и интерпретацию идейного замысла художественного произведения.

Говоря о творчестве Владимира Владимировича Набокова, необходимо отметить значимость цветообозначений как важного компонента создания портретной характеристики образа героя. Известно, что Набоков обладал удивительным даром так называемой синестезии – особым способом восприятия, «когда при раздражении одного органа чувств, наряду со специфическими для него ощущениями, возникают и ощущения, соответствующие другому органу чувств» [10, 1205]. Сам Набоков справедливо полагал, что наделён «чудаческим даром видеть буквы в цвете», так называемым «цветным слухом» [7, 124]. Биограф Набокова Б. Бойд считает, что писатель «обладает чувством цвета, присущим живописцу» [2], и это чувство цвета и любовь к нему Набоков демонстрировал на протяжении всей своей жизни. Обратимся к роману «Машенька», чтобы показать, каким образом данная особенность мировосприятия писателя находит своё отражение в его произведениях.

В.В. Набоков подчёркивал автобиографический характер «Машеньки», и, действительно, мы убеждаемся в том, что переживания автора, детали, образы и воспоминания личного характера

легли в основу романа. О том, что персонажи романа являются не выдуманными образами, а имеют реальных прототипов и в основу событий их жизни положены настоящие человеческие судьбы, говорит и сам автор в письме, адресованном своей матери: «Герой мой не очень симпатичный господин, зато среди других лиц есть милейшие люди. Я знакомлюсь с ними все ближе, и уже мне начинает казаться, что мой Ганин, мой Алферов, танцовщики мои Колин и Горноцветов, мой старичок Подтягин, киевская еврейка Клара, Куницын, госпожа Дорн, моя Машенька - люди настоящие, а не выдуманные мной. Я знаю, чем пахнет каждый, как ходит, как ест, я так хорошо понимаю, что Бог - создавая мир - находил в этом чистую и волнующую отраду. Мы же, переводчики Божьих творений, маленькие плагиаторы и подражатели его, иногда, быть может, украшаем Богом написанное, как бывает, что очаровательный комментатор придает еще больше прелести иной строке гения» [5]. Автор представляет каждого персонажа как уникальный, неповторимый мир: «…в этот поздний час, по этим широким улицам, расхаживали миры друг другу неведомые, - не гуляка, не женщина, не просто прохожий, - а наглухо заколоченный мир, полный чудес и преступлении» [8]. Очевидно, этим объясняется та тщательность и детальность, с которой Набоков создаёт портреты отдельных персонажей, которые зачастую имеют яркое колористическое описание.

Вместе с тем существование эмигрантов - обитателей русского пансиона в Берлине, жизнь в котором подобна жизни в остановившемся тёмном лифте, замкнуто и заурядно. И в этом печальном эмигрантском доме живут «семь русских потерянных теней» [8], случайных и ненужных в чужой стране.

Художественный мир «Машеньки» показан читателю глазами главного героя – Льва Глебовича Ганина. Восприятие героем действительности вызывает у него определенную цветовую ассоциацию: та или иная ситуация и участвующие в ней люди описываются через цвет. В портретной характеристике персонажей, которые отталкивают Ганина, а именно Алфёров и Людмила, преобладает жёлтый цвет. Символика жёлтого цвета толкуется двояко. Если на Востоке жёлтый цвет олицетворяет такие понятия, как счастье, славу и благородство, то на Западе жёлтый цвет обозначает измену, ревность и ложь. То есть, с одной стороны, это цвет жизни, энергии, веселья, праздника и красоты, а с другой стороны, жёлтый – это цвет греха, болезни, разлуки, увядания и грусти, - что, вероятно, ассоциируется с пребыванием героя в эмиграции [6].

Алфёров, антагонист главного героя, противопоставлен Ганину по мироощущению, взаимоотношениям с другими персонажами, он – соперник Ганина в любви. Ганин испытывает к нему неприязнь, его раздражает навязчивость Алфёрова. Это подтверждает портрет Алфёрова, выдержанный в тёплых тонах, преимущественно жёлтом, который указывает на пошлость и заурядность персонажа: «Он был в старом, балахонистом, **песочного** цвета пальто, <…> и в руке держал котелок. **Светлые** редкие волосы слегка растрепались, и было что-то лубочное, слащаво-евангельское в его чертах — в **золотистой** бородке, в повороте тощей шеи, с которой он стягивал **пестренький** шарф» [8]; «Ганин туманно глядел на его **жёлтую** бородку» [8]. Алфёров малодушен, суетлив, неловок, речь его быстрая, всегда взволнованная: «**бежал маслом смазанный тенорок** Алферова» [8]; «Но Алферов не дал старику ответить и продолжал, дергая по привычке шеей, тощей, в **золотистых** волосках, с крупным прыгающим кадыком» [8]. На протяжении повествования заостряется внимание на одной и той же детали внешности Алфёрова – это растрёпанная золотистая бородка: «Он был в сорочке и подштанниках, **золотистая бородка** слегка **растрепалась** <…> и в **бледно-голубых** глазах так и металось счастие» [8]. И постепенно неприязнь Ганина к Алфёрову перерастает в ненависть, а весь его облик снижается сравнением: «Бородка **цвета навозца золотилась** в косом потоке солнца» [8].

Подобным образом представлена портретная характеристика Людмилы – любовницы Ганина, ставшей на время спутницей его жизни. Она живёт активной насыщенной жизнью, окружена обществом, имеет любовника, следит за модой и своей внешностью. Но всё это выглядит как маскарад, во всём проступает наигранность и желание выделиться. Ганину видно, что за внешним лоском скрыта душевная пустота Людмилы. Набоков так пишет о чувствах Ганина к ней: «Ему теперь всё противно было в Людмиле: **жёлтые** лохмы, по моде стриженные, две дорожки невыбритых тёмных волосков сзади на узком затылке; томная темнота век, а главное — **губы, накра-**

шенные до лилового лоску» [8]. Появляется лиловый цвет, символика которого образуется из двух цветов – синего и красного. Этот цвет несёт в себе либо конфликт, либо единство, рождённое в содружестве противоположностей, потому что в нём объединяются деятельная яркость красного и пассивная созерцательность синего. И неслучайно лиловый – это цвет, который может говорить об инфантильности личности и вызывать печаль, тревогу, создавая ощущение тяжести, эмоционального напряжения [6]. Облик Людмилы в глазах Ганина выделяется лишь неестественностью и жеманностью, чем и вызывает его презрение. Людмила искусственно создаёт свою красоту: у неё фальшивые ногти, чулки «поросячьего» цвета, накрашенные глаза и напудренное лицо. Духи с неприятным **«пожелтелым»** запахом, в котором Ганин чувствует «что-то неопрятное, несвежее, пожилое» [8] отталкивают его. Жалкие попытки Людмилы быть интересной вызывают раздражение Ганина, как и её наигранность и фальшь. Их отношения, которые героиня считает страстным романом, напоминают Ганину «схватку механической любви» [8]. В ней Ганину противно и скучно всё: волосы, духи, одежда, поведение и в особенности её постоянная ложь.

Не обойдём вниманием особенности портретной характеристики танцоров Колина и Горноцветова, которые создают карикатурность их отношений и пародийность образов. Именно ирония автора определяет портретную характеристику этих персонажей, детали внешности которых, присущи, как правило, изображению женских портретов: «Его (Колина) круглое, неумное, очень русское лицо, со вздернутым носом и **синими** томными глазами <…> было помято и лоснилось, **белокурые** волосы, еще не причесанные на косой ряд, падали поперек лба... Он по-женски надувал губы…» [8]; «Лицо у него (Горноцветова) было тёмное, очень правильное, длинные загнутые ресницы придавали его **карим** глазам ясное, невинное выраженье <…> Был он, как и его приятель, невысокого роста, очень тощий, с прекрасно развитыми мускулами ног, но узенький в груди и в плечах» [8].

Танцовщиков на протяжении всего романа сопровождает лиловый и фиолетовый цвета: «В комнате был **бледноватый**, загробный свет, оттого что затейливые танцоры обернули лампу в **лиловый** лоскуток шелка. Посередине, на столе, **фиолетовым** лоском отливали бутылки»; «**лиловатый** блеск стола»; «**томно-фиолетовый** свет, обливавший скатерть отодвинутого стола и улыбавшиеся лица Колина и Горноцветова». Как уже отмечалось, эти цвета олицетворяют тревогу, печаль и эмоциональное напряжение. В свою очередь и отношения между Колиным и Горцветовым оставляют впечатление чего-то нечистоплотного и неприятного. Обратим внимание на описание их комнаты: «В комнате пахло ориганом и потом; в мыльной воде плавал пучок волос, выдернутых из гребешка. По стенам поднимали ножку балетные снимки; на столе лежал большой раскрашенный веер и радом с ним – грязный накрахмаленный воротничок» [8]. Хотя автор и утверждает: «Нельзя было порицать голубиное счастье этой безобидной четы» [8], но также подчёркивает антипатические и неприятные детали, например: «Горноноцветов завязывал бантиком пятнистый галстук перед зеркалом, сердясь на *прыщ, только что срезанный при бритье и теперь сочащийся* ***жёлтой*** *кровью сквозь плотный слой пудры»* [8].

Так, мы видим, что цветовосприятие эмигрантской действительности и самих эмигрантов Ганиным отмечено негативной смысловой нагрузкой, что соответствует авторской концепции.

Иначе представлена портретная характеристика Клары. В отличие от неестественной, фальшивой Людмилы, в этом персонаже автор подчёркивает её чистую непритязательную красоту: «Клара – полногрудая барышня с замечательными **синевато-карими** глазами» [8], обращает внимание на её прекрасную «**каштановую** волну прически» [8]. Эти глаза и волосы оппонируют с её траурной одеждой: «Клара, вся в **чёрном** шелку», «кутаясь в **чёрный** платок», «взволнованно поднимаются и спадают ее плечи под **чёрным** платком» [8]. В свою очередь имя Клары противоположно её внешнему облику: оно трактуется как «светлая, ясная» [9, 155]. В разговорах и в мыслях её всегда затаённая тоска и одиночество. Почти всегда на её лице застывшая печаль, а в глазах слёзы. Не раз на протяжении романа она плачет «тяжёлыми блестящими слезами» [8]. Плачет она от мыслей о своей проходящей впустую жизни, которая «напоминает стеклянный дом, плывущий вникуда, а голоса звучат, и жизнь проходит» [8]. Эту женскую тоску о несостоявшейся любви и

недостижимом счастье замечает, может быть, неосознанно, Ганин, видя, что её «большие, ласковые, слегка навыкате глаза чересчур уж блестят, что слишком уж взволнованно поднимаются и спадают её плечи под **чёрным** платком» [8]. В связи с этим исследователь Нора Букс справедливо утверждает: «Чёрное платье понимается как траур по несостоявшемуся женскому счастью, т. е. служит пародийным знаком вечной женственности» [3, 32]. Любовь Клары к Ганину искренняя, но несчастье героини состоит в том, что любовь эта не имеет будущего. Однако пребывание Ганина в её жизни даёт ей некоторую перспективу на перемены и надежду. С его отъездом тают эти зыбкие мечты, и Клара остаётся одинокой и чужой для всех окружающих.

Отметим, что цветовая гамма, использованная автором при создании образа Клары, схожа с цветообозначениями, описывающими образ Машеньки. У Машеньки такие же каштановые волосы, в её внешности всегда присутствуют элементы синего цвета: темно-синяя кофточка, синее пальто, васильки, синеющие в подобранных волосах (вспомним цвет глаз Клары). Значимой деталью её образа является «чёрный бант … как огромная траурница». Данная схожесть неслучайна. Клара одна из тех немногих, кто понимает Ганина, не судит его и не порицает его поступки. В ней Ганин чувствует такую же, как у него, русскую душу, - чужую как для эмигрантского мира в Берлинском пансионе, так и для утраченной навсегда России.

Резюмируя сказанное выше, можно утверждать, что своеобразие портретной характеристики героев романа В.В. Набокова «Машенька» в немалой степени определяется цветовой символикой. Портреты персонажей эмигрантского мира представлены отталкивающе и не отличаются цветовым разнообразием. В то же время образы, связанные с утраченной как главным героем, так и самим автором Россией, характеризуются яркими, тёплыми цветами. Данная оппозиция соответствует набоковской концепции о расколотом надвое мире: с одной стороны – бесприютное эмигрантское существование, а с другой – родной жизненный уклад России, по которому тоскует и сам автор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айхенвальд, Ю.И.: [Электронный ресурс]. URL: http://nabokov-lit.ru/nabokov/kritika/klassik-bez-retushi/mashenka.htm (Дата обращения: 10.05.2023)
2. Бойд, Б.: [Электронный ресурс]. URL: http://nabokov-lit.ru/nabokov/bio/bojd-nabokov-russkie-gody/index.htm (Дата обращения: 10.05.2023)
3. Букс, Нора. Эшафот в хрустальном дворце. О русских романах Владимира Набокова. Гл. 1. Звуки и запахи: о романе В. Набокова «Машенька» // Новое лит. обозрение. — М.: 1998. — 208 с.
4. Введение в литературоведение: Учеб. пособие /Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, А. Я. Эсалнек и др. / Под ред. Л. В. Чернец. – М., 2004.
5. Лейзеров, Е.: Слово о Набокове. Цикл лекций (13 лекций о сиринском «сквозняке из прошлого»). [Электронный ресурс]. URL: http://nabokov-lit.ru/nabokov/kritika/lejzerov-slovo-o-nabokove/index.htm (Дата обращения: 16.05.2023)
6. Миронова Л. Н. Символика цвета. [Электронный ресурс]. URL: http://www.mironovacolor.org/theory/humans_and_color/symbolism/ (Дата обращения: 16.05.2023)
7. Набоков о Набокове и прочем: Интервью, рецензии, эссе. - М.: Изд-во «Независимая газета», 2002. — 704 с.
8. Набоков, В.В. Машенька. [Электронный ресурс]. URL: (Дата обращения: 10.05.2023)
9. Петровский, Н. А. Словарь русских личных имён: Ок. 2600 имен / - 3-е изд., - Москва: Рус. яз., 1984.
10. Прохоров, А.М. (ред.). Большой энциклопедический словарь. М., 1991.
11. Хализев, В.Е. Теория литературы. – М., 1999.

Раздел V. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Н.В. Селюнина, Д.А. Трофименко

ВЛИЯНИЕ КОНТРРЕФОРМАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ИСКУССТВА БАРОККО

Аннотация. В статье рассматривается развитие стиля барокко в Западной Европе. Авторы показывают, какое влияние на данную художественную эпоху оказал такой процесс, как Контрреформация. Раскрыта роль данного стиля в становлении философских, эстетических взглядов, символики их воплощения в храмовом искусстве и живописи.

Ключевые слова: Барокко, Контрреформация, Тридентский собор, архитектура барокко, живопись барокко.

N.V Selyunina., D.A. Trofimenko

INFLUENCE OF THE COUNTER-REFORMATION ON THE DEVELOPMENT OF BAROQUE ART

Abstract. The article examines the development of the Baroque style in Western Europe. The author shows what influence such a process as the Counter-Reformation had on this artistic era. The role of this style in the formation of philosophical, aesthetic views, the symbolism of their embodiment in temple art and painting is revealed.

Key words: Baroque, Counter-Reformation, Tridentine Cathedral, Baroque architecture, Baroque painting.

Европейская культура XVII века столкнулась с мировоззренческим кризисом идеалов Итальянского Возрождения. В связи с этим возникновение нового художественного стиля стало вопросом времени. Пришедший на смену ренессансу стиль барокко растянулся на весь XVII век и далее и не являлся чистым искусством, однако сумел породить величайшие шедевры. Барокко использовал не только все возможности живописи, но и нашёл яркое воплощение в других формах: архитектуре, скульптуре, музыке.

Именно этот художественный стиль отразил основные особенности своей эпохи, основными из которых стали следующие:

1.Под влиянием научных и великих географических открытий мировосприятие в культуре значительно изменилось, человек начинал ощущать недостаточность рационалистического мышления.

2.В художественном сознании барокко получила развитие тенденция дистанционирования общества от природного мира. С помощью этого стиля человек пытался выйти за пределы видимого мира, за грань возможного, вот почему новый тип мироощущения утверждал экспрессию, порыв, многозначность.

3.В художественном стиле барокко оказались реализованы интересы монархической власти и высшей аристократии. Абсолютизм предполагал, что воля короля — высший закон для всех. В связи с этим мир, окружающий монарха, должен был вызывать трепетное благоговение у его подданных. Поэтому синонимом красоты становится сияющее величие и богатство.

4. Художественная логика барокко сумела выразить интересы католической церкви. Католицизм вел в XVII в. борьбу не только с язычеством и атеизмом, но и с протестантизмом. В резуль-

тате Реформации от католической церкви отпали Германия, Англия, Дания, Швеция, Нидерланды, Финляндия,

Швейцария и другие страны. Стремясь удержать и сохранить свое влияние, католическая церковь обратилась к давно испытанному средству – искусству [5].

Важной особенностью этого стиля является также его широкая распространенность. Барокко затронул практически все крупные европейские страны, в каждой из которых он трансформировался и перенимал местные художественные традиции. В работе мы будем рассматривать данный художественный стиль как ответный удар, пример яростного сопротивления разгневанной церкви, вступившей в борьбу.

Исторический контекст становления барокко как художественного стиля известен. Когда Мартин Лютер в 1517 году прибил свои 95 тезисов на двери храма Виттенберга, положив начало протестантскому бунту против, как он выражался, «клоаки римской содомии» (пап, кардиналов и т.д.), он бросил вызов не только католической церкви. Лютер выступил против всей Италии, всего южного Средиземноморья в целом и всего, что с ним связано: ярких цветов, изобилия, страстности. Помимо прочего лютеране выступали против искусства, видя в нём недостойное тщеславие, ведущее к поклонению ложным идолам. Волны иконоборства прокатились по Северной Европе, уничтожая живопись, сжигая статуи [8].

Католическая церковь сталкивается с угрозой Реформации. Вместе с обострившейся политической ситуацией это создало определенный культурный кризис. Возникла потребность создать новую философскую концепцию и воплотить ее, в том числе через эстетическое восприятие, в искусстве. В этой связи в 1545 году собрался вселенский Тридентский собор. Он заседал почти 20 лет, разрабатывая контрмеры. Искусство с самого начала было вовлечено в этот процесс. Католическая церковь всегда верила в искусство, зная, что люди любят образы, хотят видеть, чему они поклоняются. Это наделяло искусство невероятной властью. Согласно решению Тридентского собора «церковь подтвердила приверженность своим традиционным догмам и, ослабив строгость первых лет Контрреформации, с невиданным со времен средневековья рвением попыталась как можно убедительнее облечь вечные истины в вечные формы» [9].

Художественные особенности барокко были использованы католической церковью для возврата паствы в лоно католицизма. Этому соответствовали зрелищность, грандиозность, утрированная экспрессивность, патетика барокко, его внимание к чувственному, телесному началу. Культовые сооружения в стиле барокко, поражающие воображение, прославляющие величие бога, как нельзя лучше воздействовали на внутренний мир человека. Тридентский собор велел художникам захватить внимание людей.

Одним из ярчайших представителей барокко стал Микеланджело Меризи де Караваджо, превративший живопись в настоящее театральное представление. Гениальный художник, которому мастерски удалось добиться распространения идей контрреформации, он стал самым значительным религиозным живописцем своей эпохи. Следуя заветам Тридентского собора, он создал яркое церковное искусство, говорившее с людьми на языке, который те понимали без усилий [3]. Его картина «Семь деяний милосердия» считается многими искусствоведами одной из величайших картин религиозной живописи. Караваджо соединяет в своей работе семь основных человеческих добродетелей, которые каждый из нас должен выполнять по отношению к ближнему. До появления Караваджо объект церковной живописи был чуждым, далеким, размытым, но художник заставил поверить, что все разворачивается здесь и сейчас, буквально под носом у зрителя. Караваджо будто заново изобретает религиозную живопись, значительно переосмысливает её, используя для этого все уловки и особенности барокко. Все это отличается от традиционной формы передачи идей христианства. Его живопись была настолько осязаемой, живой и экспрессивной, что римское духовенство сочло ее вызывающей. Некоторые из его работ были отвергнуты церквями, заказавшими их.

Интерпретация идей стиля барокко в храмовом искусстве достаточно изучена, но, имея новооткрытый памятник, представляет интерес проследить, как здесь философские идеи барокко через эстетику находят выражение в искусстве, в том числе и технические способы их выполнения, –

как происходит гармоническая взаимосвязь различных областей знания для достижения поставленной цели.

Архитектурным гением эпохи барокко является Франческо Борромини. Дворик, спроектированным им для церкви Сан-Карло в Риме, наполнен торжественностью, редкой для такого маленького места. Он был весьма изобретателен: балясины на балюстраде в верхней части расширяются к верху или низу [2]. Данный пример отлично отражает тенденции барокко в архитектуре: то, что было неприемлемо в архитектуре ренессанса, здесь считается нормой. В плане самой церкви Борромини попытался объединить две разные формы. Снаружи здание напоминает скругленный греческий крест с укороченными лучами, в середине которого появляется идеальной формы овал. По сути Борромини дал архитектуре барокко нечто темное, эмоциональное, можно назвать это своеобразным женским началом. Однако это зародило одно из самых интересных противостояний в истории искусств.

Великий Джовани Лоренцо Бернини обладал всем, чего был лишён Борромини: красотой, богатством, высокомерием и обаянием. Он очаровывал пап и королей, свободно выражая себя в живописи, скульптуре, архитектуре. Им была спроектирована церковь Сант Андреа аль Квиринале, внутри которой создана особая сюжетная линия. Внутреннее убранство оформлено в светлых тонах, что в комплексе с грамотно спроектированным освещением передаёт ощущение лёгкости и невесомости [6]. В центре находится картина, на которой изображена мученическая кончина Святого Андрея, а над ней поющие и летающие ангелы и херувимы на фоне массивных лучей света, выполненных из штукатурного гипса, позолоты и бронзы, которые сюжетно продолжают историю, изображенную на полотне. Именно поэтому барокко, отличающееся пристрастием к театральности, оценило Бернини уже при жизни.

В Капелле Корнаро в церкви Санта-Мария-Делла-Витториа находится один из главных шедевров Бернини – скульптура «Экстаз святой Терезы». Вокруг скульптурной композиции автор по сути создает что-то вроде церковного театра [1]. По обеим сторонам в ложах изображены скульптуры семьи Корнаро, заказавшей данную капеллу. Важная деталь, которая и делает эту работу гениальной в своем исполнении, вид лица святой Терезы. Бернини старался в скульптурной форме выразить тот религиозный экстаз, который она пережила. В руках скульптора камень буквально оживает, а его работы преисполняются движением и беспристрастной трансформации. А именно эта капелла является сплавом скульптуры, живописи, имитации мрамора и золота.

Барокко питало пристрастие к росписи потолков, наполнению воздуха над головой и вокруг зрителя великолепными картинами, перенимая традицию у ренессанса. Огромные пространства стен новых храмов и дворцов давали возможность художникам для больших росписей. В 1597 году один из могущественных духовных лиц Рима кардинал Одоардо Фарнезе поручил молодым братьям-художникам Караччи расписать потолок дворца. Главный зал дворца по его заказу был расписан безумными любовными похождениями богов [8]. Братьям Караччи удалось увековечить двадцать разных историй на одном потолке, прибегнув к оптической хитрости. Каждый сюжет разворачивается внутри отдельной картины и все они втискиваются в крышу, где их небрежно удерживают на месте разнообразные скульптурные композиции. Этот зал стал одним из главных примеров эпохи барокко.

Однако наиболее полно передает все особенности барокко иезуитский храм Сант-Иньяцио в Риме. Именно там была создана фреска «Апофеоз святого Игнатия» кисти Андреа Поццо. Будучи мастером иллюзий, он сумел заставить маленькое помещение выглядеть огромным [10]. В центре работы плывет на облаке Святой Игнатий, направляясь в рай, где его ожидает Иисус. Свет, исходящий от Христа, попадает в Святого Игнатия, являясь божественным откровением, и распространяется на четыре части света: Африку, Азию, Америку и Европу. Во всех этих местах у иезуитов были свои миссии. Помимо прочего здесь отразилась важность для Европы великих географических открытий. Все фигуры и архитектурные детали работы спроектированы так, что они хорошо видны с определенного места.

Вся культура этого времени несет на себе печать стиля барокко. Контрреформация вызвала к жизни расцвет жанра риторической проповеди, дидактической прозы и школьной драмы в связи с

новыми задачами разъяснения истин католической веры и нравственного воспитания. В литературе появляется множество сочинений на тему Страстей Христовых, используются образы Сердца Иисусова, крови и тернового венца Спасителя. В музыке барокко отразилось в создании оперы (К. Монтеверди, А Скарлатти, К. Глюк), а также в расцвете органной музыки, вершиной которой стало творчество И. С. Баха. В музыке барокко выражено благоговение перед Богом: «подражание хору ангелов» становится идеалом для композиторов. Творения барокко проникнуты триумфализмом мировоззрения победившей Церкви. Вместе с тем зачастую они страдают от перегруженности декоративным убранством и отмечены суетностью и ложным пафосом [4].

Таким образом, мы можем сказать, что в Риме под влиянием событий Контрреформации художественному стилю барокко было дано начало. Живопись по сути была изобретена заново, архитектура в корне изменена. Этот художественный стиль распространится в большинстве европейских стран и станет первым по-настоящему мировым движением в искусстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аркин, Д. Образы скульптуры / Д.Аркин – М.: Искусство, 1961. – 98 с.
2. Вёльфлин, Г. Ренессанс и барокко. Исследование сущности и становления стиля барокко в Италии. Пер. Е.Г. Лундберга под ред. Е.Н. Козиной/ Г.Вельфлин – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 24 с.
3. Вольф, Г. История мировой живописи. Итальянская живопись конца XVI-XVII века / Г. Вольф – М.: Книжный мир, 2008. – 46-48 с.
4. Гривнина, А.С. Искусство XVII века в Западной Европе / А.С. Гривнина – М.: Искусство, 1964. – 92 с.
5. Грушевицкая, Т.Г. Культурология / Т.Г. Грушевицкая – М.: Книжный мир, 2012. – 488 с.
6. Емохонова, Л.Г. Мировая художественная культура / Л.Г. Емохонова – М.: Академия, 2012. – 78 с.
7. Ильина, Т.В. История искусств. Западноевропейское искусство / Т.В. Ильина – М.: Высшая школа, 1983. – 267 с.
8. Тальберг, Н.Д. История христианской Церкви: в 2 т. / Н.Д. Тальберг – М.: Издательство Сретенского монастыря, 2008. – Т. 2. – 146 с.
9. Уоткин, Д. История Западноевропейской архитектуры / Д.Уоткин – Komann, 2001. – 163 с.
10. Янсон, Х.В., Янсон, Э.Ф. Основы истории искусств / Х.В. Янсон, Э.Ф. Янсон – СПб.: ИКАР, 1996. – 188 с.

В.А. Тимофеенко, Г.А. Шмидько, Т.Г. Шмидько

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТЕРИАЛОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В основе статьи лежат философские вопросы преподавания географии с использованием материалов изобразительного искусства. Данная методика преподавания географии является одним из инновационных методов педагогики. Развитие наук и искусств отражается на современном преподавании географии. Наука география - одна из самых интересных в мире, она развивается вместе с развитием общества и приобретает все новые интересные направления исследований в рамках формирования научного мировоззрения подрастающего поколения.

Ключевые слова: философия, география, преподавание, изобразительное искусство, мировоззрение.

V.A. Timofeenko, G.A. Shmidko, T.G. Shmidko

PHILOSOPHICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF A SCIENTIFIC WORLD VIEW IN THE PROCESS OF TEACHING AND STUDYING GEOGRAPHY USING MATERIALS OF FINE ART

Abstract. The article is based on the philosophical issues of teaching geography with the use of fine art materials. This method of teaching geography is one of the innovative methods of pedagogy. The development of sciences and arts is reflected in the modern teaching of geography. The science of geography is one of the most interesting in the world, it develops along with the development of society and acquires new interesting areas of research as part of the formation of the scientific worldview of the younger generation.

Key words: philosophy, geography, teaching, fine arts, worldview.

С античных времен ранних цивилизаций люди старались познать природу, постичь устройство Земли, Мирового океана и суши, Солнечной системы (Галактики); их внешние и внутренние взаимосвязи, влияние на человека и значение для эволюции природы и человека конкретно. Накопленные при наблюдении за окружающей природой знания человечество передавало последующим поколениям в виде первоначальных научных трактатов, записей, примет, а также изобразительных материалов.

В ходе развития ранних цивилизаций география не отгораживалась от влияния других наук. Она была тесно связана с философией и мировоззрением, на которые воздействовала при формировании философских и социологических взглядов.

Древний человек затруднялся объяснять многие явления природы, в частности погоды. Он не мог осознать окружающие его и протекающие на Земле процессы. Вот поэтому древние люди придумали богов. Земля (по-гречески Гея) являлась матерью всех богов.

Основоположником естественнонаучного мировоззрения, древнегреческой мысли считается основатель научно-философской милетской школы Фалес Милетский (конец VII - первая половина VI в. до н.э.).

С открытий Милетской школы, заложившей основы древнегреческой культуры, государственности, начинается европейская наука: география, метеорология, астрономия, физика и математика [1].

Первый древнегреческий натурфилософ Фалес Милетский, занимавшийся естественными науками, создал картину мировоззрения на основе античных географических представлений о Земле. Вначале географическая картина мира соответствовала уровню античных первоначальных знаний на основе представлений об Ойкумене. Ойкуменой считалась обжитая часть суши, включавшая все на тот момент заселенные и освоенные территории Земли.

Другой древнегреческий философ и географ Эратосфен Киренский (276 г. до н.э.- 194 г. до н.э.) вычислил размеры Земли и ввел в обиход термин «география» (землеописание). За его заслуги в развитии географических идей называют «отцом географии».

В XV-XVII веках, в эпоху Великих географических открытий, полученные знания о мире легли в фундамент идеологической борьбы молодой буржуазии против догмата религиозного феодального аристократического мировоззрения. Основой философского течения Географический детерминизм стали географические познания того периода [3].

В период буржуазного господства географический детерминизм приобретает реакционные черты и трансформируется в геополитику с «теорией жизненного пространства».

Столетиями география действительно была простым землеописанием. О собственной планете человек мало что знал и поэтому стремился осваивать новые территории.

В конце XIX века на карте мира не осталось «белых пятен»- неизведанных территорий. Закончился описательный период, начался новый период географических исследований. В географии наступил период изучения функционирования природного и природно-хозяйственного комплекса.

Целями современной географии стали изучение рационального природопользования, управление природной средой, что предполагает ресурсосбережение и комплексное использование естественных ресурсов природы, утилизацию отходов, охрану природы и использование новых материалов. Для этого и используются накопленные географические знания для удовлетворения жизненно важных потребностей людей.

Актуальными являются пути решения проблем рационального использования природных и хозяйственных ресурсов, а также кризиса взаимоотношений природы и общества. Глобальные последствия деградации природной среды проявляются, но в различных районах планеты поразному.

Вместе с тем география немало обогатила философию, дав понятие «географическая среда», которое является основным понятием при анализе соотношения природы и общества. Также много сделала для развития диалектико-материалистического понимания природы. Так, выделение двух типов систем в географии (системы-носителя географической формы движения материи и систем, в которых системообразующими являются корреляционные связи- географические ландшафты), с одной стороны, конкретизирует диалектико-материалистическое понимание соотношения движения и материи, а с другой – расширяет системное видение мира [4].

Так, идеи Н.А.Солнцева о соотношении компонентов ландшафта конкретизируют представление о соотношении форм движения материи в природе, которое не сводится к простой зависимости высших и низших форм движения материи.

Работы К.К. Маркова раскрывают специфику таких форм бытия географических объектов, как пространство и время. Учение К.К. Маркова о метахронности развития ледников является естественнонаучным подтверждением диалектико-материалистического представления о единстве материи и форм ее существования, способствует раскрытию специфических свойств пространства и времени.

Мировоззрение людей интенсивно развивается на протяжении всей жизни, но особенно - в школьные годы, во время систематического обучения основам наук и общественной жизни. Приобщение школьника к основам философских знаний формирует его мировоззренческие представления. Разъясняя действие законов природы и общества, нельзя упускать нравственные и эстетические задачи воспитания учащихся. В основе образования лежит осознанное мировоззрение. Философско-мировоззренческое образование и воспитание стремятся к формированию научного мышления, подаче философско-теоретических основ школьникам.

Главной целью философских акцентов является выработка у школьников научного понимания сущности и взаимосвязи развития природы и общества, личного отношения к этим явлениям, своей позиции. В процессе изучения естественнонаучных и эстетических образовательных предметов формируются у учащихся соответствующие их возрасту научные взгляды на различные явления природы, общества.

На современном преподавании отражается в определенной степени развитие наук. Преподавание географии обогащается новым теоретическим содержанием, возрастает точность изложения материала, будут получены новые метатеоретические знания, расширяется применяемый арсенал географических методов. В системе школьного курса география отчетливо показывает взаимосвязи явлений на поверхности Земли, прежде всего возможности использования при различных способах производства окружающей среды. Вклад географии в формирование гражданина основывается на значении знаний о природе и обществе, на той роли, которую играет география в формировании духовных способностей [6].

Методологический подход в преподавании географии выдвигает важный философский вопрос. Если в процессе преподавания не преодолевается принцип описательства и систематизирования, руководствуясь которым ограничиваются определением географических факторов в их первичной взаимосвязи, то не исключено рассмотрение всей объективной реальности как причинной цепи отношений «причина-следствие». В связи с этим возникает вопрос о первоначальном звене этой цепи, о его первопричине, что ведет к идеалистическому способу мышления. Причинная обусловленность выступает одной из сторон принципа взаимодействия.

Как пример, если взять все происходящие эндогенные и экзогенные геопроцессы на Земле (геосистемы с максимальными величинами), то обнаруживается, что энергия Солнца и недр Земли также влияют на геоболочку и строение Земли. Данное взаимодействие образует рельеф планеты, влияет на постоянное перемещение геосистем. Эндогенные процессы ведут к тектоническим движениям земной коры, к развитию рельефа с граничащими плоскостями: гидросфера, литосфера,

атмосфера. Существующий круговорот воды взаимодействует с процессом нивелирования поверхности литосферы путем выветривания горных пород и их постоянного перемещения по земной коре – происходит круговорот веществ. Экзогенные процессы в атмосфере являются результатом перехода различных видов энергии друг в друга. Наслоения, ионизация, выравнивание латеритизационных воздушных потоков отчетливо выявляют причинность, взаимодействие и закономерность происходящих явлений и процессов.

В школе география, как одна из самых интересных наук, преподается школьникам издавна. Постоянно увеличивающееся и модернизирующееся содержание учебного материала стало главной особенностью учебной дисциплины «География».

Она развивается вместе с развитием общества и приобретает все новые интересные направления исследований в рамках формирования научного мировоззрения подрастающего поколения.

Специфика преподавания географии состоит в том, что при сохранении «географического» существуют разнообразные связи с другими науками, ведь это и социально-экономическая и естественно-природная наука. Довольно часто в философии, педагогике высказывается мысль о взаимодействии географии и искусства. В методике преподавания географии издавна просматривалась логическая связь с изобразительными и другими видами искусства. Материалы художественно-эстетического цикла помогают воспитанию философско-ценностного отношения к окружающему миру. Психологи доказали, что легче и проще запоминаются реалистические образы, а не вымышленные абстракции[2].

В истории географии высказывалась мысль о близости географии к искусству, а некоторые ученые склонялись к тому, чтобы считать географию скорее искусством, нежели наукой. Долгое время путешественники составляли яркие образные описания мест и стран, где они бывали, что сближало географию с художественной литературой. В 1829г. Н.В.Гоголь в «Мыслях о географии» обратился к естествоиспытателям с предложением более умело извлекать материал из дневников путешествий, чтобы он представлялся читателю нарисованной картиной. С другой стороны, художники изображают в своих работах пейзажи, состояния и изменения природы, уникальные географические места. Влияние природы, ландшафта находит наибольшее выражение в живописи, акварели, графике. На протяжении многих лет живописцы обращались к теме ландшафтов, природы как просто в пейзаже, так и в жанровых, исторических полотнах. В своих работах авторы стараются проявить географическую идентичность местности, ландшафта. Проявляется связь с Землей как основой философских ценностей. Картины дают как прямую, так и косвенную информацию о географических объектах. К прямой информации можно отнести пейзажи с географическими координатами. А косвенной информацией являются портреты, дающие информацию о демографии и народонаселении.

Сегодня тенденции современного искусства также тяготеют к географии в виде новых подходов, образов: схем, карт, ландшафтов и картин, созданных из декоративных материалов.

Дискуссия художников и географов актуальна независимо от места и времени, менталитета. Изобразительное искусство вовлекается в область науки: освещается интерес художников к территориальным границам и освоению земель, а географы отражают образы художественного осмысления пространства. Вдохновляющими географическими образами становятся бескрайние просторы в различное время года.

География, как учебная дисциплина, располагает достаточными потенциальными возможностями для установления межпредметных связей в формировании общественно-научного понимания происходящих явлений и их взаимосвязей. Связь комплекса географических наук с другими научными дисциплинами ведет к диалектическому взаимовлиянию, которое обуславливает значение научного способа мышления: преодоление механического детерминизма, роль статистических законов или проблема структур в географии и преподавание в школе предмета географии [4].

Примером могут служить занятия на Станции юных натуралистов по программе «Школа исследователей». Обучающимся даются сведения о многих объектах и явлениях, которые они никогда не видели. Живущие на берегу Азовского моря, например, дети знакомятся с горами, ущель-

ями и несущимися по ним горными реками, ледниками и снежными вершинами, а также другими природными объектами Северного Кавказа. Самый живой, интересный рассказ не даст полного представления, если он не дополнен географической картиной. Картина служит источником временной и пространственной информации. Внимательное рассмотрение картины – исследовательская модель - создаст впечатление, приближающее к ознакомлению с природным объектом в натуре. Художественная философия природы -мысль о взаимодействии искусства и географии- не нова. География-это наука о планете Земля, взаимодействии природной среды и человеческого сообщества. География – это социальная и естественно-природная научная дисциплина, в которой объединены различные знания: искусство, история, литература, физика, биология и т.д. Картины, визуализирующие образы природы , являются миром художественно-эстетических видов, помогающих воспитанию эмоционально-ценностного отношению к нашему окружению.

В географии многое связано со зрительной памятью и представлениями, с особенностями изображения природы. Воздействие на зрительную память приводит к усвоению материала на более глубоком и осознанном уровне.

Географ, как и художник, должен иметь хороший глазомер, уметь представлять объекты природы. Когда не было фотоаппаратов и видеокамер, географы становились художниками для изображения своих визуальных наблюдений во время экспедиций. Художественные зарисовки являлись дополнением к описаниям географических объектов. Именно это издавна объединяет географов с художниками. В истории географии неоднократно высказывалась мысль о близости географии и искусства.

Учебная дисциплина «География» содержит большой объем научно- образовательной информации. Учащиеся изучают огромное число географических понятий, но на практике сталкиваются с не более 30% изучаемого материала. Изучая геоморфологию, гидрологию, геологию, знакомятся с географическими моделями и фотографиями форм рельефа, речных террас, оврагов, оврагов, морских берегов, родников, болот и озер, но крайне реже сталкиваются в жизни с этими природными объектами. Программа по географии предполагает показ процессов, происходящих как в природе, так и городской антропогенной среде. Географические процессы, о которых учащиеся-географы должны иметь представление, многочисленны и разнообразны. Часто суть многих процессов, происходящих на Земле (геологических, геоморфологических, гидрологических, метеорологических, ландшафтных и др.) приходится объяснять на словах. Но невозможно создать полный образ процесса или явления, не увидев его собственными глазами.

Для того чтобы подготовить занятие, нужно привлекать различные источники, в том числе и изобразительное искусство. С каким бы видом картин ни работали, цель-раскрытие географического содержания картины и выработка у обучающихся умения пользоваться картиной как источником географических знаний. Работа с картиной является существенной частью объяснения содержания географической информации.

В зависимости от сути занятия и содержания картины она используется по-разному.

- Картина-иллюстрация к повествованию преподавателя. Не следует при этом детализировать картину, ее содержание должно использоваться в той степени, в какой оно связано с главной нитью занятия.

- Картина-исходный момент занятия. В этом случае урок начинается с рассматривания картины и в процессе общения приводит детей к усвоению ее географического содержания. Учащиеся не только зрительно воспринимают изображенные на картине объекты, но и сопоставляют отдельные стороны рассматриваемых объектов и явлений, сравнивают их с известными фактами, делают выводы о содержании картины.

Рассматривание картин проводится в процессе разбора текста географических статей и помогает лучше понять и запомнить содержание. Полезно включать работу с картиной в задание на дом. Следует пользоваться картиной при повторении и закреплении материала. При повторении могут привлекаться картины, раннее детям не показывавшиеся. Они полезны для проверки усвоения материала. Большого результата достигает сочетание работы с картиной и картой. Сочета-

ние работы по карте и картине способствует не только созданию точных географических представлений, но и помогает разобраться в географических связях и зависимостях.

С давних времен художники стремятся отображать пейзажи, состояние природы и другие географические объекты. О. Бальзак писал: «Задача искусства не в том, чтобы копировать природу, а в том, чтобы выражать ее». Современное искусство также тяготеет к географии через новые подходы, проявляя связь с геосферой через культурные и духовные ценности. Через различные манеры описания природы формируется естественнонаучное мировоззрение современной молодежи, ее взгляды на среду, окружающую нас.

Эти работы показывают учащимся практическое значение географии, раскрывают ее роль в системе наук о Земле и обществе.

Комплексная географическая наука тесно связана с естественными, гуманитарными, математическим и другими областями, это позволяет интегрировать различные географические темы в процессе обучения предмету.

На развитие географической науки оказывает влияние тенденция математизации и компьютеризации наук. Таким образом, учебная дисциплина «География» имеет достаточные потенциальные возможности для установления межпредметных связей в преподавании и формировании у учащихся общественно-научного понимания происходящих событий и явлений и их взаимосвязей.

На примере экологического подхода к географическим районам для индустриализации и строительства городов выявляются преобладания статистического и стохастического подходов к событиям, требующим выявлять те закономерности, в которых заложены полезные для нас связи и отношения. Эти закономерности включают категории, определяемые с точки зрения философии как случайность и необходимость и составляющие основу диалектической детерминации; неопределенность выступает как момент возможности. Данные принципы важны и для проектов экономико-географически моделей.

Современная география учитывает два диалектически взаимосвязанных основных направления развития географической науки:

- значительное совершенствование методов исследований и точности определений, например, в геоморфологии, климатологии, экономической географии и т.д.;

- существенное значение приобретает интеграция знаний о пространственных географических объектах. В настоящее время главной сферой деятельности географии является раскрытие существенных взаимосвязей и отношений между природой и обществом, разработка методов рационального размещения промышленно-территориальных комплексов и производительных сил.

Изучая географию, школьники приобретают знания о государствах, их природных условиях и экономике, знакомятся с зарубежным опытом по изменению окружающей географической среды, использованию природных ресурсов, учету естественных условий при организации промышленных предприятий. Страноведение не должно носить только описательный характер или исчерпываться систематизацией физико-географических, экономико-географических и социальных факторов различных участков Земли.

Основная специфика изучения реального природного объекта – учет и анализ различных факторов, влияющих на его генезис, а сам объект – продукт взаимодействия этих факторов. Для всестороннего описания системы необходимо рассматривать взаимодействие между географическими факторами и их связи с социальными закономерностями. Необходимо проанализировать существенные связи для выделения динамических и статических законов географической системы. Методологически важны существенные связи между причинностью, взаимодействием и закономерностью.

Но география издавна занимается и изучением обратных связей – характером и формами влияния природы на человека и на различные стороны общества, а также исследованием территориальных форм организации самого общества. Отличительная черта географического подхода к процессам общественной жизни - анализ их взаимодействия и взаимообусловленности с природной средой, их развитие в пространстве и времени. Примером служит размещение производительных сил [2].

Сознательное пренебрежение в процессе исследования некоторыми факторами позволяет сосредоточить внимание на взаимодействии более важных факторов. При разборе существенных географических факторов ландшафта следует выделять доминирующие взаимодействия и взаимосвязи (эндогенные и экзогенные силы, климат- рельеф и т.п.), а также различные влияния общественных систем на взаимодействие отдельных элементов ландшафта. Структурный анализ ландшафта обеспечивает мировоззренческий подход к проблеме, согласно которому движущие силы развития ландшафта находятся в обусловленных природой противоречиях отдельных географически факторов, включены в процесс регулирования обмена веществ между природой и обществом. Применение операциональных исследований служит процессу оптимального обмена веществ между природой и обществом, максимально удовлетворяя человеческие потребности

Исследование процессов, происходящих в географической оболочке Земли, -это одна из основных современных задач географии. Необходимо проанализировать комплексные причинные сферы географических систем во всем их многообразии. В перечне факторов, влияющих на развитие объектов географических исследований, до недавнего времени не упоминалось антропогенное воздействие. Это особый современный фактор. Его изучение в научном анализе природных процессов является самостоятельной задачей для современной географии.

Рожденный природой, человек с помощью труда и разума стал не только приспосабливаться, но и вмешиваться в природное окружение. Человек стал создавать, конструировать среду обитания. Сегодня воздействие общества на экологию осуществляется в глобальном масштабе. Быстро растет население, еще быстрей – масштабы производства, добываются такие объемы вещества, которые сопоставимы с количествами, перемещаемыми в ходе естественных процессов. Антропогенные воздействия становятся решающими факторами изменения природы. По мере изменения цивилизации человечество значительно повлияло на окружающую среду: природа стала отступать, оставляя пустыри, вырубки, бесплодные земли. Надо так использовать природу для производства, чтобы ее ресурсы не убывали, а по возможности возрастали, восстанавливались.

Непосредственное участие в решении этой глобальной проблемы принимают географы, дающие рекомендации на основе знаний о сути природных процессов, их взаимосвязей и зависимостей. Только во взаимодействии географии и экологии возможно решение важных вопросов охраны и преобразования природы, рационального природопользования.

Человек не должен в своей деятельности нарушать баланс природного равновесия. Экологические кризисы ведут к разрушению цивилизации. Общество не есть что-то абсолютно независящее от природы, и для его развития требуется изучать не только естественнонаучные законы, но и все, что связывает общество с природным фундаментом. Природа не является решающим фактором общественного развития, но именно она – необходимое условие и естественная основа существования и развития общества. Географическая наука прогнозирует возможные вредные последствия воздействия общества на природу. Но и географы не всегда могут правильно предвидеть все последствия воздействия на окружающую среду [5].

Объективной основой классификации наук является классификация форм движения материи, которые они изучают. В географический комплекс наук входят дисциплины, не только изучающие географическую форму движения материи и ее стороны (физическая география, гидрология, океанология, метеорология, климатология), но и смежные с другими науками: биогеография (биология), геоморфология (геология), экономическая и социальная география (обществознание). Кроме того, ландшафтоведение, страноведение, регионоведение являются географическим синтезом знаний. Структура комплекса географических наук отражает структуру географической формы движения материи и ее связей с другими формами и видами движения. С концепцией географической формы движения материи и определением места географии в классификации наук географы получают важнейшие методологические принципы решения таких задач, как анализ внутренней структуры географии, единство физической и экономической географии, изучение соотношения географии и смежных, пограничных с ней наук, соотношение методов исследований.

Поставленные проблемы затрагивают отдельные моменты целого комплекса философско-мировоззренческих вопросов географии, ее преподавания и изучения. Это лишь базис круга про-

блем, нуждающихся в дальнейшем обсуждении и детальном осмыслении. Нужно добавить возросшую ответственность именно географической науки за комплексный подход к охране природы, ее преобразованию и рациональному использованию природных ресурсов. Сам характер нынешнего столь стремительно текущего времени порождает новые масштабы мышления, новые измерения принимаемых решений, новое ощущение общности человеческих судеб не только во времени, но и в географическом пространстве Земли. Это усложняет наши научные исследования, но делает их более интересными, открывает перед нами новые перспективы и в огромной степени повышает нашу ответственность за все, что мы делаем на планете Земля и в космосе.

Передовая методология российской географической науки, организационные формы подготовки научных кадров, материально-техническая оснащенность географических научных учреждений и высших учебных заведений, научный потенциал географов – все это вселяет уверенность в том, российская география успешно справится с решением больших и сложных задач, поставленных перед ней современной жизнью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сидоров, Н.Р. Философия образования .Введение/ Н.Р.Сидоров – СПб.: Питер, 2007.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения/ В.В.Давыдов – М.,1996.
3. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г.Щедровицкий - М., 1993.
4. Географический энциклопедический словарь/ Гл.редактор Трешников А.Ф. - М.: Советская энциклопедия, 1988.
5. Мир географии: География и географы/ Редкол: Рычагов Г.И. и др. -М.: Мысль. 1984.
6. Бурлина, Е.Я.Город-страна-планета/ Е.Я.Бурлина – Самара: СДП, 1995.

В.А. Тимофеенко, В.В. Щенников

ФИЛОСОФСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В настоящей статье представлено исследование феномена общественного контроля в системе высшего профессионального образования, в том числе в системе юридической подготовки с целью выявления «узких мест» и разработка предложений по их разрешению.

Ключевые слова: государство, гражданское общество, общественный контроль, образование, феномен, нормативно-правовой базис.

V.A. Timofeenko, V.V. Shchennikov

PHILOSOPHICAL RESEARCH OF THE SOCIAL AND THEORETICAL FOUNDATIONS OF PUBLIC CONTROL IN THE SPHERE OF MODERN RUSSIAN EDUCATION

Abstract.This article presents a study of the phenomenon of public control in the system of higher professional education, including in the system of legal training, in order to identify "bottlenecks" and develop proposals for their resolution.

Key words**:** state, civil society, public control, education, phenomenon, regulatory framework.

Государство и гражданское общество активно взаимодействуют друг с другом, используя разные формы и методы. Известно, что в настоящее время политическая система и политические институты Российской Федерации находятся в стадии развития. Президент РФ В.В. Путин отметил, что «…демократические институты в целом сформированы, но требуют постоянного внимания. Гражданское общество формирует свои институты. И поэтому уровни самоорганизации и са-

моуправления пока еще невысоки. Политическая система должна быть адекватна уровню задач, стоящих перед страной в XXI веке, соответствовать современной структуре общества, обеспечивать интересы каждого гражданина».

Значимость и необходимость теоретического содержательного наполнения понятия народного или, по-другому, общественного контроля, понимали и в эпоху античности, и в эпоху так называемого средневековья, и в эпоху нового времени, поскольку само определение термина «народ» и «общество» менялось в зависимости от изменения формы правления, а также экономической и правовой сущности государств соответствующих эпох и народов.

Эпоха средневековья и на Востоке, и на Западе характеризуется установлением в подавляющем большинстве государств авторитарных монархий с некоторыми совещательными механизмами со стороны высшей родовитой знати, особенно в эпоху раннего феодализма. Но в Западной Европе развивается католическая церковь, претендующая не только на участие в совещательных советах при монархах, а прямо заявляющая о праве судить и решать, насколько монарх соответствует и имеет право стать и продолжать оставаться монархом, представляя, по сути, Бога для своих подданных со стороны светской власти. И только церковь может судить о монархе есть он тиран или есть справедливый царь (rex iustus). В этой концепции католицизма много сказано у различных авторов, но наиболее ярко об этом сказано у Августина Блаженного [1]. Таким образом, церковь выдвинула претензии быть сторонним независимым контролем как для своих прихожан, так и для государства, центральным элементом которого выступал в то время монарх, поскольку «rex minister Dei est» (царь – слуга Бога). Перефразируя Горация, Исидор Севильский постулирует, что «rex eris si recte facies, si non facias, non eris», то есть король остается королем, только поступая правильно (по-справедливости) [5].

Но при этом следует отметить, что сама по себе родовитость и родственная близость к монаршьим семьям не являлась единственным необходимым обстоятельством для признания. Необходимо было признание со стороны «лучших и старших» подданных (meliores et maiores), то есть по сути аристократических семей высшего дворянства, которые в то время собственно и представляли «народ» соответствующего государства, воплощавшие в современной терминологии «общественное правосознание», имея возможность оценивать, в какой мере законы государя соответствуют действующему праву. То есть, представляя в некотором смысле народный контроль той эпохи.

Новое время выдвигает новые взгляды, но с некоторой опорой на ранние идеи. Например, Монтескье также говорит о том, что «общество не может существовать без правительства», а «наличие законов дает возможность подданным осуществлять контроль действий правительства [5]. Жан-Жак Руссо, выстраивая свою концепцию общественного договора, говорит о том, что народное собрание, учреждая государство и определяя его устройство, формирует свод законодательства. Но это не есть последнее участие народа в делах государства. Руссо выдвигает и обосновывает идею периодически созываемых народных собраний, чьи полномочия не могут быть отменены или оспорены должностными лицами исполнительной власти государства [5].

В советский период развития правовой теории и философии идея общественного контроля была в некоторой степени объективирована в работе различных механизмов советского варианта так называемой социалистической социально-экономической формации. Основными социальными структурами предметной реализации были, прежде всего, «партийный контроль» и «народный контроль». Первый представлял собою, по сути, механизм мониторинга злоупотреблений в области материального обеспечения, злоупотреблений должностными полномочиями и возможностями социального влияния на принятие «необходимых» решений со стороны так называемых ответственных работников партийных органов компартии и ответственных работников органов исполнительной власти советских структур (и отчасти для обнародования и прекращения выявленных злоупотреблений). Более того, материалы проверок могли быть переданы в правоохранительные органы для решения о возбуждении уголовных дел. Но в этом случае под такую ответственность подпадали, как правило, лишь функционеры, не входившие в партийную и советскую номенклатуру. В рамках “народного контроля» проходили проверки обоснованности и правильности при-

нятых управленческих решений (как правило, принимаемых должностными лицами на относительно низком иерархическом уровне) по части распределения социальных (включая материальные) благ и качества работы рабочих специалистов. Достаточно качественный анализ работы этих структур общественного контроля в советский период можно увидеть в работе Е. В. Шориной «Контроль за деятельностью органов государственного управления в СССР» [5].

Анализируя опубликованные материалы научных правовых и философско-правовых исследований и ведущийся научный дискурс по проблемам общественного контроля, можно видеть, что в научном обороте активно используется и ряд других терминов, которые можно рассматривать либо как терминологические синонимы, либо как понятия в той или иной мере содержательно пересекающиеся с термином «общественный контроль». Широко используются такие термины, как «гражданский контроль» и «социальный контроль».

Широко используемый многими обществоведами, включая юристов, термин «социальный контроль» в своё время ввёл в оборот Г. Тард в известной работе «On Communication and Social Influence» («Коммуникации и социальное влияние») [8]. Тард рассматривает социальный контроль как механизм социального воздействия на лиц, демонстрирующих девиантное поведение, в русло социально приемлемого, то есть отвечающего действующим социальным нормам, включая правовые нормы. Его идеи в дальнейшем были развиты Э. Россом и Р. Парком [3; 1].

В качестве ключевых понятий, на которых Э. Росс строит свою теорию социального контроля, можно видеть два – «естественное состояние» (или «естественный порядок») и «социальный порядок» («гражданское состояние»), которые он берёт из теории общественного договора, согласно которой функционирование социального контроля позволяет обеспечить стабильность и устойчивость сложившегося в обществе «социального порядка», то есть, говоря системным языком, обеспечивает главные системные свойства любой системы, а именно – свойство системной целостности и системной стабильности. При этом Росс усматривает в деятельности социального контроля преднамеренное со стороны общества влияние на деятельность личности как элемента системы по системному ограничению свойственной ей максимального числа степеней свобод в силу свойства её разумности. И достигает общество этого, в том числе, через введение в использование социальным контролем комплекса норм регулирования естественного порядка [43]. Р. Парк, конструируя свою концепцию общества, в котором социальный контроль есть средство и способ его организации через корпоративное действие и существование, отводит социальному контролю роль механизма обеспечения трансформации простой совокупности индивидуальных действий личностей в социум как системную целостность, для которой атрибутивно становятся присущи уже коллективные ценности и нормы [4]. И в том, что социальный контроль становится действующим и действенным механизмом, Р. Парк усматривает «заслугу» институциональности структуры общества, когда институты общества – культуры, семьи, экономики, политики, права и др. – активно влияют и формируют духовную природу человека и его социальные качества.

На протяжении всех последних десятилетий новейшей истории содержание понятия «социальный контроль» периодически переосмысливалось и меняло своё содержательное наполнение. Если в период 80-х – 90-х г.г. социальный контроль истолковывался большинством обществоведов как «совокупность процессов в социальной системе… посредством которых обеспечивается следование определенным “образцам” деятельности, а также соблюдение ограничений в поведении, нарушение которых отрицательно сказывается на функционировании системы» [2].

Феномен общественного контроля как институционального явления и процесса давно уже находится в фокусе внимания советских и российских учёных-обществоведов самых различных социальных дисциплин. Рассматривая точку зрения Зубарева С.М., мы можем отметить, что им явно выделяются два подхода, которые можно условно обозначить как «семантический» и «функциональный». Зубарев С.М. отмечает, что «семантический, где основная задача исследователя – охватить сущностные черты явления, понимаемого им как общественный контроль деятельности государственных органов на конкретном историческом этапе, и функциональный, где общественный контроль определяется как вид деятельности негосударственных институтов и отдельных граждан» [5]. Можно видеть, что в этом случае общественный контроль понимается как органиче-

ская подсистема более широкого механизма, а именно социального контроля в целом, куда помимо него входят и другие виды контроля. При этом социальный контроль (а соответственно, и общественный) кроме своей основной функции регуляции социальных процессов, выполняет для органов социального управления (включая государственно-властные органы) функцию канала обратной связи, по которому они получают информацию о состоянии регулируемых ими систем, необходимую и достаточную для разработки и принятия управленческих государственно-властных решений по регуляции социальных институтов и процессов, протекающих в них. В этом отношении можно видеть некоторое сходство с позицией В. В. Гончарова и Л. И. Ковалевой [6]. Но последние придают общественному контролю качество индикатора эффективности оптимизирующего воздействия общественного контроля на функционирование органов государственной власти, да и всех остальных социальных институтов, подпадающих под мониторинг и санкции общественного контроля. Поэтому эти исследователи формулируют следующие характеристики общественного контроля как социального феномена. Во-первых, с их точки зрения общественный контроль выступает интегратором социальных интересов, придавая им системную целостность, и, соответственно, интегральный социальный тренд. Во-вторых, общественный контроль принимает на себя роль балансира социальных интересов разных социальных групп общества именно в процессе их интеграции, одновременно, тем самым, снижая вероятность развития социальных конфликтов. В-третьих, осуществляя выше указанный баланс реализации социальных интересов, общественный контроль производит их координацию как решаемых социальным управлением, в первую очередь государственно-властными органами, задач социальной регуляции. В-пятых, общественный контроль выступает своего рода страховым полисом исполнения социальных норм со стороны должностных лиц государственно-властных органов.

Содержательным и интересным исследованием с точки зрения нашей позиции являются выводы и положения, приводимые в работе Гриба В.В.. Так он, рассматривая специфику общественного контроля, утверждает, что «общественный контроль не обладает властным характером; общественный контроль не является обязательным; субъектами общественного контроля не могут являться органы государственной власти и органы местного самоуправления; общественный контроль осуществляется от имени общественности и граждан» [1]. Более того, по его мнению «к числу инструментов общественного контроля в широком смысле можно отнести систему политической конкуренции, институт императивного мандата, независимые средства массовой информации, право граждан на информацию, свободу выражения мнений и т. д.». Если принять рассматриваемый подход к пониманию содержания данного социального феномена, то напрашивается вывод о том, что общественному контролю отнюдь не свойственен властно-правовой характер его сути, поскольку его реализация и даже сам факт его существования в данном конкретном социуме вовсе не атрибутивен для последнего.

Исходя из наших результатов анализа научного поиска и дискурса относительно содержательного наполнения понятий «гражданский контроль», «общественный контроль», «социальный контроль» и их соотнесения между собой, мы считаем возможным сформулировать и привести ниже свой вариант определения содержательного наполнения понятия «общественный контроль в сфере образования». Общественный контроль в сфере образования это есть, прежде всего, мониторинг субъектов осуществления общественного контроля того, каким образом и насколько качественно органы государственной власти, принимающие и реализующие отдельные свои публичные государственно-властные управленческие решения, затрагивающие содержание деятельности института образования, её ресурсного обеспечения, использование результатов образовательной деятельности системы образования, исполняют свои функции, принимая и реализуя данные решения; насколько эти решения и действия по их реализации соответствуют действующей на текущий период мониторинга нормативно-правовой основе (то есть по-другому, насколько они легальны и легитимны). Не менее важным, нам представляется, есть необходимость определения того, что есть результат такого мониторинга. Поэтому мы приводим сразу же и нашу точку зрения, что есть результат «общественный контроль в сфере образования». Таковым автор настоящей работы предлагает считать разрабатываемые рекомендации по оптимизации работы органов государст-

венной власти, касающиеся прямо или косвенно деятельности структур института образования (или устранению выявленных недостатков в работе данных органов государственной власти). Кроме того, в сферу мониторинга общественного контроля в сфере образования входит деятельность структурных элементов самой системы образования (собственно образовательные организации и учреждения и организации, прямо обеспечивающие их главную функцию) по её содержанию, качеству легальности и легитимности. И соответствующим образом реализованные результаты этого мониторинга.

Отталкиваясь от сформулированных выше определений общественного контроля и его функционального содержания, рассмотрим исследуемый феномен с точки зрения современных подходов в теории управления, поскольку общественный контроль, по сути, ведёт мониторинг именно относительно управленческой работы государственно-властных органов и органов управления системы образования.

Структурно-функциональный подход. Отправной точкой структурно-функционального подхода является понятие функции каждой системной единицы общественного контроля по отношению к системе как к целому.

Институт общественных наблюдателей – это практика осуществления общественного контроля гражданами, прошедшими процедуру аккредитации в аккредитующих органах в качестве общественного инспектора или общественного эксперта.

Институты гражданского общества – это регулярная и долговременная социальная практика самопроявления свободных, негосударственных, частных объединений граждан и добровольно сформировавшихся некоммерческих неправительственных ассоциаций и организаций в целях представления своих интересов, воли, прав и участия в политической, социальной, экономической, духовной жизни общества, объединенных комплексом правил, принципов, социальных норм, связей, ролей, статусов и установок, санкционируемых и поддерживаемых с помощью значимых социальных, нравственных, правовых норм, имеющих важное значение в структуре общества и преследующих индивидуальные и групповые интересы, потребности, права, независимо от прямого вмешательства и произвольной регламентации со стороны государственной власти.

Процессный подход. Данный подход рассматривается чаще всего в совокупности и в сравнении со структурно-функциональным подходом.

В соответствии с принципами процессного подхода государственный и общественный контроль (надзор) за образовательными организациями состоит из процессов. Например, можно рассмотреть процессы по подготовке управляющих для образовательной организации:

–обучение по образовательным программам для работников органов управления образованием, руководителей образовательных организаций и общественных управляющих;

–информирование населения о возможностях участия в управлении образованием по нескольким направлениям: образовательная организация распространяет информацию с помощью сайта и СМИ, размещает на стендах, доводит до сведения участников образовательного процесса на собраниях родительского, педагогического коллективов, классных часах и т.п.; органы управления образованием распространяют информацию с помощью Интернета, организуют систематическое освещение развития государственно-общественного управления в СМИ соответствующих населенных пунктов, систематически проводят совещания, конференции, круглые столы, симпозиумы, вебинары и т.п.

Проектный подход. Данный подход позволяет создать прототип, прообраз объектов, субъектов, качеств, социальных процессов, взаимодействий и отношений, участвующих в государственном и общественном контроле в сфере образования.

Общественный контроль следует понимать как органическую подсистему более широкого механизма, а именно социального контроля в целом, куда помимо него входят и другие виды контроля. При этом социальный контроль (а соответственно, и общественный) кроме своей основной функции регуляции социальных процессов, выполняет для органов социального управления (включая государственно-властные органы) функцию канала обратной связи, по которому они получают информацию о состоянии регулируемых ими систем, необходимую и достаточную для

разработки и принятия управленческих государственно-властных решений по регуляции социальных институтов и процессов, протекающих в них.

К сообществам, выполняющим функцию экспертов в оценке качества профессиональных достижений (результатов) деятельности образовательной организации, следует отнести структуры, имеющие коллегиальное право на принятие решения: родительский комитет, педагогический совет, методическое объединение образовательной организации и городское методическое объединение и т. д.

Общественное наблюдение – это участие представителей органов управления образовательных организаций, представителей профессиональной и родительской общественности, представителей общественных объединений и организаций в процедурах аттестации учащихся (деятельности аттестационных, аккредитационных, конфликтных и иных комиссий, действующих на всех уровнях системы образования), процедурах лицензирования образовательных организаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Августин Блаженный. О граде Божием/ Августин Блаженный – М.: Мн., 2000. – С. 511
2. Агранович,М., Константиновский,Д., Логинова,О. Мониторинг образования, оценка качества и статистика / М.Агранович, Д.Константиновский, О.Логинова – М.: ВШСЭН, 2002.
3. Аристотель. Политика // Сочинения: в 4 т. / Под общ. ред. А.И.Доватура. Пер. с древнегреч. С. А. Жебелева.- М.: Мысль, 1983. Т. 4. - С. 547–548.
4. Гасумова,С.Е. Информационные технологии в социальной сфере: учебное пособие для бакалавров / С.Е.Гасумова. – М.: Дашков и К^{О}, 2015. – 300 с.
5. Гегель,Г. В. Ф. Философия права/ Г.В.Ф.Гегель – М.: Мысль, 1990. - С. 335.
6. Государственно-общественное управление в образовательных учреждениях: информационно-справочные материалы. – М.:МГПИ, 2010. – 56 с.
7. Кузнецов,В.Н. Философия права Иммануила Канта // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 1999. № 3. - С. 20.
8. Радионова,С. А. Социальный контроль // Новейший философский словарь.- Минск: Изд-во, В. М. Скакун, 1998. - С. 661
9. Алексеев,С.Г., Бурдельная,Ю.А., Головина,Т.В. Развитие государственно-общественного управления в региональной системе образования: учебно-методическое пособие / С.Г.Алексеев, Ю.А.Бурдельная, Т.В.Головина – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2009. –96 с.

П. В. Хало, И. А. Сыроваткина, С. Б. Наумов

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОГНИТИВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье проводится анализ современных взглядов на когнитивные процессы с точки зрения обеспечения когнитивной безопасности в условиях ведения когнитивной войны. Рассматривается роль когнитивных процессов в формировании субъективной картины мира индивида и общества. Даются рекомендации по предотвращению когнитивных угроз.

Ключевые слова: когнитивный, безопасность, ментальный оператор, электроэнцефалограмма, перцептивная модальность

P. V. Halo, I. A. Syrovatkina, S. B. Naumov

ENSURING COGNITIVE SECURITY IN MODERN SOCIETY

Abstract. The article analyzes modern views on cognitive processes from the point of view of ensuring cognitive security in the context of a cognitive war. The role of cognitive processes in the formation of the subjective picture of the world of the individual and society is considered. Recommendations are given to prevent cognitive threats.

Key words: cognitive, safety, mental operator, electroencephalogram, perceptual modality

Кризис современной цивилизации отражается в двух сторонах человеческого бытия: внешней и внутренней. Внутренняя – это кризис экзистенциальности, вызванный отчуждением характера его существования и развития. Внешняя – это фазовый кризис современной цивилизации, охвативший все сферы деятельности, фрагментация мира и общественных интересов (социальных, религиозных, этнических и т.д.), обострение конфронтации между всеми ядерными странами и пр. Наличие возможности ядерного сдерживания, с одной стороны, снижает вероятность возникновения прямых военных действий, с другой – повышает роль гибридных войн, стирая грань между мирным и военным временем.

Сравнительно недавно в военной доктрине стран блока НАТО к уже привычным 5-ти военным сферам: наземной, морской, воздушной, космической и кибернетической, добавилась 6-я – когнитивная. Появление данной сферы относят к началу 2020г. [13]. Основной целью когнитивной войны является поражение целостности общества страны противника путем массового нарушения когнитивных способностей его индивидов. Предполагается, что военные действия здесь должны реализовываться преимущественно за счет NBICS-технологий, интегрируя кибернетические, информационно-психологические операции, социальную инженерию, нанотехнологии, биохимию и генетическую инженерию. Последние три технологии могут быть связаны с созданием нового подвида Homo sapiens, в терминологии М. В. Ковальчука – «служебного человека». Однако очевидно, что пока речь в основном будет идти о совершенствовании информационно-психологических операций с включением в них когнитивной компоненты. В новой военной доктрине НАТО особая роль отводится продуцированию когнитивных искажений, обусловленных естественными ограничениями когнитивных функций здорового человека: регуляторных, внимания, восприятия, памяти, речи, праксиса (др.-греч. πραξις – действие, т.е. способности приобретать и применять двигательные навыки). Поэтому человек вынужден существовать в субъективной социальной реальности (когнитивные карты), зависящей от его индивидуальных особенностей ВНД (когнитивные типы личности), что ведет к избирательности восприятия, неточности в суждениях, алогичным интерпретациям, иррациональности в поведении и пр. Когнитивное воздействие здесь будет направлено на разрушение научной адекватной картины мира, подрыв морально-нравственных ценностей, патриотических традиций и исторических основ, связанных с защитой Родины, размывание представлений о нормах поведения, разрушение системы образования, популяризации деятельности, не связанной с выживанием социума и пр. Патологические когнитивные карты, разрушающие научную картину мира, могут внедряться не только через СМИ и интернет, но и через художественные фильмы, сериалы, художественную литературу, компьютерные игры и т.д., транслируя ошибочные идеалистические, иррациональные представления о структуре реальности, нести консциентальные угрозы [8].

Целью статьи является анализ современных взглядов на когнитивные процессы и поиск методических подходов к обеспечению когнитивной безопасности.

Когнитивный стиль (или когнитивный контроль в терминологии Меннингерской школы) – это предпочитаемый способ восприятия, оценки и выработки поведенческого решения для той или иной жизненной ситуации, включающий анализ, категоризацию, структурирование окружающей среды и регуляцию внутренних аффективных состояний. По мере накопления индивидуального опыта у человека обычно формируется определенный набор когнитивных стилей, позволяющий ему относительно продуктивно функционировать в соответствии с объективными требованиями окружения и его индивидуальными физиологическими, психологическими, интеллектуальными способностями. В силу ограничения физиологических возможностей каждый когнитивный стиль, как правило, включает в себя определенный набор специфических упрощений с целью экономизации времени и энергетических ресурсов организма, что в свою очередь и приводит к когнитивным искажениям в суждениях, действиях, организации внутренней картины мира и пр., что является основой для формирования личности (см. рис. 1) [19]. Для разных видов деятельности соответственно наиболее продуктивным будет свой набор когнитивных стилей. Схожесть когнитивных стилей индивидов способствует лучшему взаимопониманию, развитию чувства эмпатии между обу-

чающимися, чьи когнитивные стили совпадают со стилем преподавателя, лучше усваивают учебный материал и т.д. [9].

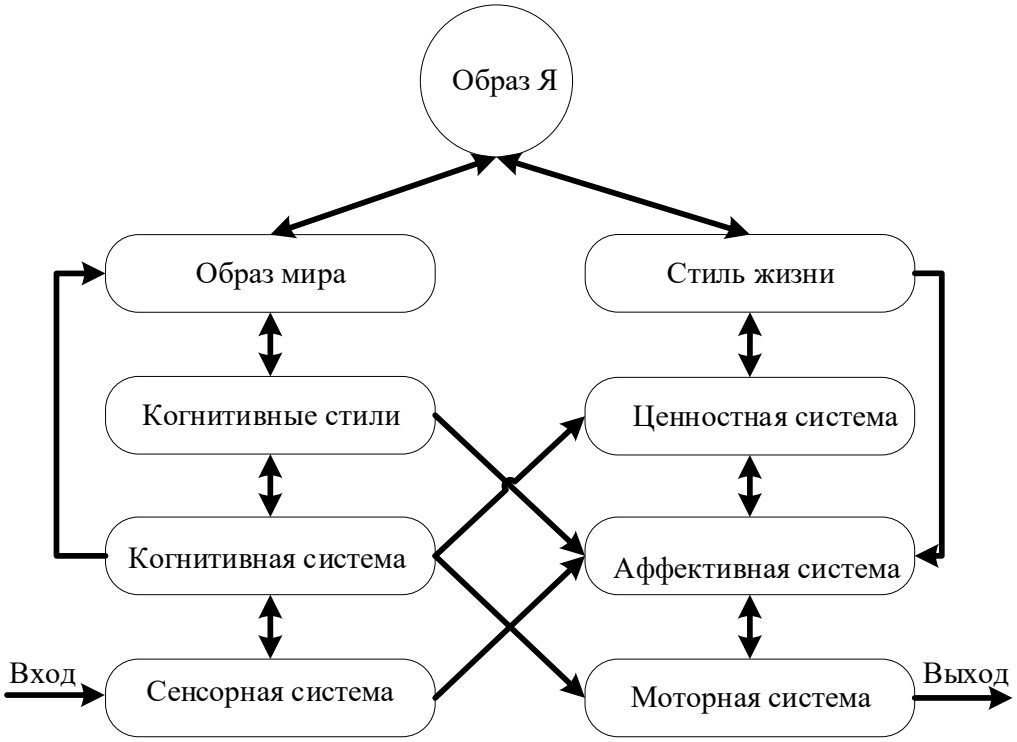


Рис. 1 – Модель формирования личности по D.M. Wardell, J.R. Royce (1978)

В настоящее время весьма интенсивно исследуется проблема психической организации и биологической реализации когнитивных стилей. Основные вопросы в этой области связаны с проблемой определения структурных компонентов в организации когнитивных стилей личности [5].

В большинстве отечественных и зарубежных исследований когнитивные стили биполярны, например: полезависимый-поленезависимый, ригидный-гибкий познавательный контроль, фокусирующий-сканирующий контроль, сглаживание-заострение, импульсивность-рефлективность, конкретная-абстрактная концептуализация, когнитивная простота-сложность, физиогномичность-буквальность, толерантность-нетолерантность к нереалистическому опыту, вербализация-визуализация, внешний-внутренний локус контроля, узкий-широкий диапазон эквивалентности, холистичность-сериалистичность, конвергентность-дивергентность, адаптивность-инновативность, ассимилятивный-исследовательский, быстрое-медленное течение субъективного времени, дискурсивность-интуитивность, узость-широта категории, интегральность-дифференциальность и т.д. По мнению М. А. Холодной (2004) когнитивные стили на самом деле квадриполярны, например: категоризаторы/ глобалисты-дифференциаторы / детализаторы, гибкие / неинтегрированные-интегрированные / ригидные, обобщающие / недифференцированные-многомерные / компартментализаторы и т.д. [9]. При этом, по мнению Cz. S. Nosal (1990), соотнесение феномена когнитивных стилей с теориями психометрического интеллекта (то, что измеряется тестами интеллекта), переработки и кодирования информации позволяет предположить наличие еще не упомянутых в научных источниках когнитивных стилей [18].

Н. В. Жбанкова, Н. В. Лукьянченко (2006) проведя ретроспективный анализ когнитивно-стилевого подхода, предлагают иерархическую структурно-уровневую организацию когнитивных стилей, включающую сенсорно-перцептивный уровень, определяемый перцептивными модальностями восприятия; уровнем стилей мышления, выражаемыми когнитивными стилями 2-го порядка (аналитичность-синтетичность) и уровень рефлексии, зависящий как от воспринятых внешних характеристик объекта, так и от субъективного отношения к объекту в данный момент времени. Каждый отдельный уровень структурной организации когнитивных стилей вносит в процесс обра-

ботки информации свои специфические особенности. По их мнению, структурирующей детерминантой в формировании когнитивных стилей личности становится когнитивная гибкость, обеспечивающаяся образованием внутриуровневых и межуровневых , определяющих репертуар сочетаний когнитивно-стилевых свойств внутри когнитивной системы, т.е. индивидуальный набор когнитивных стратегий. При этом формирование межуровневых связей происходит благодаря схожести характеристик когнитивных стилей различных иерархических уровней когнитивной системы. В зависимости от широты диапазона сочетания свойств когнитивных (чаще всего нескольких) стилей авторы различают простой и сложный стилевые профили личности [5].

Сенсорно-перцептивный уровень чаще всего рассматривается исследователями (Н. В. Жбанкова, Н. В. Лукьянченко, 2006; И. Г. Малкина-Пых 2007 и др.) в контексте трех перцептивных модальностей: аудиальной, визуальной и кинестетической (включающей все оставшиеся модальности – обонятельная, осязательная, вкусовая, моторная и пр.) [5; 6]. Кинестетическая модальность онтогенетически является более древней, чем аудиальная и визуальная. При этом для экономизации ресурсов люди часто используют только одну доминирующую модальность, хотя и существуют смешанные типы. В некоторых случаях выделяют также дигитальную или дискретную модальность, связанную с вербальным мышлением.

По мнению О.С. Ушаковой (2001), вербализация мышления связана с деятельностью таких морфофункциональных образований, как нейроны аудиальной анализатора, нейроны кинестетического речевого поля и нейроны различных анализаторов, принимающих участие в формировании образных речевых компонентов [7]. Подобная классификация модальностей пришла в психологию из нейролингвистического программирования (НЛП). В НЛП сенсорно-перцептивный уровень называют репрезентативной системой, а для оценки модальностей обычно используют тест определения репрезентативных систем B.A. Lewis и R.F. Pucelik (1982) [17]. Несмотря на то, что ряд методов НЛП в некоторых случаях дают положительные результаты, вместе с тем ряд исследований (B. D. Forman, E. L. Einspruch, 1985; B. L. Beyerstein, 1990 и др.) подвергает данное направление популярной психологии критике, считая его лженаучным, т.к. экспериментальная проверка опровергает его базовые положения [15; 12].

Существуют и другие подходы: например Т. Н. Бандурка (2010) выделяет помимо упомянутых трех модальностей, дополнительно: гаптическую (активное осязание), висцеральную (интероцепция, самоощущения, ноцицепция), обонятельную, вкусовую и восприятие энергии, предлагая для их выявления авторскую методику в виде опросника [3]. Вместе с тем А. С. Бакаева, В. С. Компаниец (2014) справедливо отмечают, что данная методика имеет недостатки, связанные с субъективностью оценки, неоднозначностью трактовки некоторых вопросов опросника и пр. [2]. Кроме того, вызывает большие сомнения само понятие «энергетическая модальность»: к каким конкретно анализаторным системам она относится? Например, для диагностики данной модальности Т. Н. Бандурка предлагает использовать вопросы, связанные с ощущением энергии растений, воды, своего тела, другого человека и т.д. Данные ощущения, скорее всего, будут представлять полимодальный образ, вызванный неосознаваемыми процессами в ЦНС и иметь субъективный характер, связанный с культурными предпочтениями.

Ввиду того, что весь поток сенсорной информации не может быть передан в ЦНС, т.к. нервные волокна имеют ограничения по частоте передачи, то информация кодируется на основе образов субъективного опыта. Таким образом, восприятие и интерпретация реальности происходит в зависимости от ранее полученных знаний и предшествующего опыта. Поэтому образ мира человека формируется в соответствии с тем, что он знает (абстрактный компонент восприятия), и того, что он чувствует (конкретный компонент восприятия). По мнению F. Crick, C. Koch (2002,) подобные образы формируются за счет объединения нейронов, расположенных в разных областях коры, в единый ансамбль, что сопровождается появлением ЭЭГ в γ-диапазоне [14]. М. А. Холодная приводит следующие примеры стилей кодирования информации: сенсорно-эмоциональный стиль с доминированием эмоционального компонента, визуальный; предметно-практический с доминированием кинестетического компонента; сенсорно-эмоциональный с доминированием аудиального компонента; словесно-речевой [9].

J. Pascual-Leone (2005-2019) предложил теорию эволюционно сформировавшихся ментальных операторов, последовательность проявления которых происходит в ходе онтогенетического развития человека (см. табл. 1) [1; 11].

Таблица 1.

Описание ментальных операторов когнитивных стилей (по M. Arsalidou, 2003-2019 и J. Pascual-Leone, 2005-2019)

Ментальный оператор	Назначение	Область мозга	Примерное соответствие ЭЭГ-отведениям в системе 10-20
A affective	Аффективное регулирование мотивации и внимания	Лимбическая система	F_{P1}, F_{P2}, F_7, F_8
C content	Наглядно-действенное обучение и построение конструктов на основе ассоциативных связей	Первичная и вторичная ассоциативная кора	C_Z, C_3, C_4, T_5, T_6
LC learning logical-structural content	Автоматизированное усвоение логических структур (содержания), выделенных на основе рефлексивного абстрагирования в условиях повторяющегося опыта	Правое полушарие	F_{P1}, F_7, F_3, T_3, C_3, T_5, P_3
T time-flow	Автоматическое структурирование во времени ментальных инвариантов удаленных в пространстве объектов, в ходе активной практической деятельности.	Вентральный путь переработки информации (затылочно-височные области коры больших полушарий)	T_5, T_6, T_3, T_4
S spatial	Автоматическое позиционирование в пространстве активированных ситуативных конструктов.	Дорсальный путь переработки информации (теменно-затылочные области коры больших полушарий)	F_{P1}, F_{P2}, F_7, F_8, F_3, F_4, F_Z
B being	Построение психосоциальной схемы и реализация «Я» в ней.	Сеть пассивного режима работы мозга (default mode network (DMN) нейронная сеть оперативного покоя), инициирующая состояние покоя, отдыха, расфокусированного сознания, погружения в себя, мечтаний.	F_7, F_8, C_Z, F_3, F_4 F_Z
F field of activation	Завершение ментальной репрезентации и формирование гештальта в поле внутреннего плана.	Все области неокортекса	F_{P1}, F_{P2}, F_7, F_8, F_3, F_4, F_Z, T_3, T_4, C_3, C_4, C_Z, T_5, T_6, P_3, P_4, P_Z
I interrupt	Ситуативное центральное активное торможение нерелевантных стратегий поведения.	Префронтальная кора	F_{P1}, F_{P2}
M mental power	Волевая активация необходимого числа функциональных систем, релевантных конкретной задаче.	Префронтальная кора	F_{P1}, F_{P2}
LM learning mental	Волевое усвоение знаний и навыков с использованием внутреннего плана внимания.	Третичные ассоциативные зоны коры левого полушария	F_{P2}, F_8, F_4, T_4, C_4, T_6, P_4
E executive	Доминирующая группа активных схем управляющего контроля из репертуара субъекта, способствующая решению текущей задачи	Префронтальная кора	F_{P1}, F_{P2}

В модели J. Pascual-Leone также присутствуют три иерархически расположенных уровня, которые можно совместить с иерархической структурно-уровневой организацией когнитивных стилей Н. В. Жбанкова, Н. В. Лукьянченко. Это фигуративные схемы (в терминологии J. Pascual-Leone), представляющие собой восприятие и представление понятий или объектов (сенсорно-перцептивный уровень по Н. В. Жбанкову, Н. В. Лукьянченко); оперативные – например, математические действия и конкретные процедуры, применимые к сформированным на предыдущем уровне объектам или понятиям (уровень стилей мышления) и исполнительный уровень (уровень рефлексии). На первый уровень действуют ментальные операторы LC, C, LM, S и T, на второй – F, I и M, на третий - E, B и A [5; 11].

Таким образом, можно предложить следующую модель функционирования когнитивной системы человека в объективной реальности (см. рис. 2).

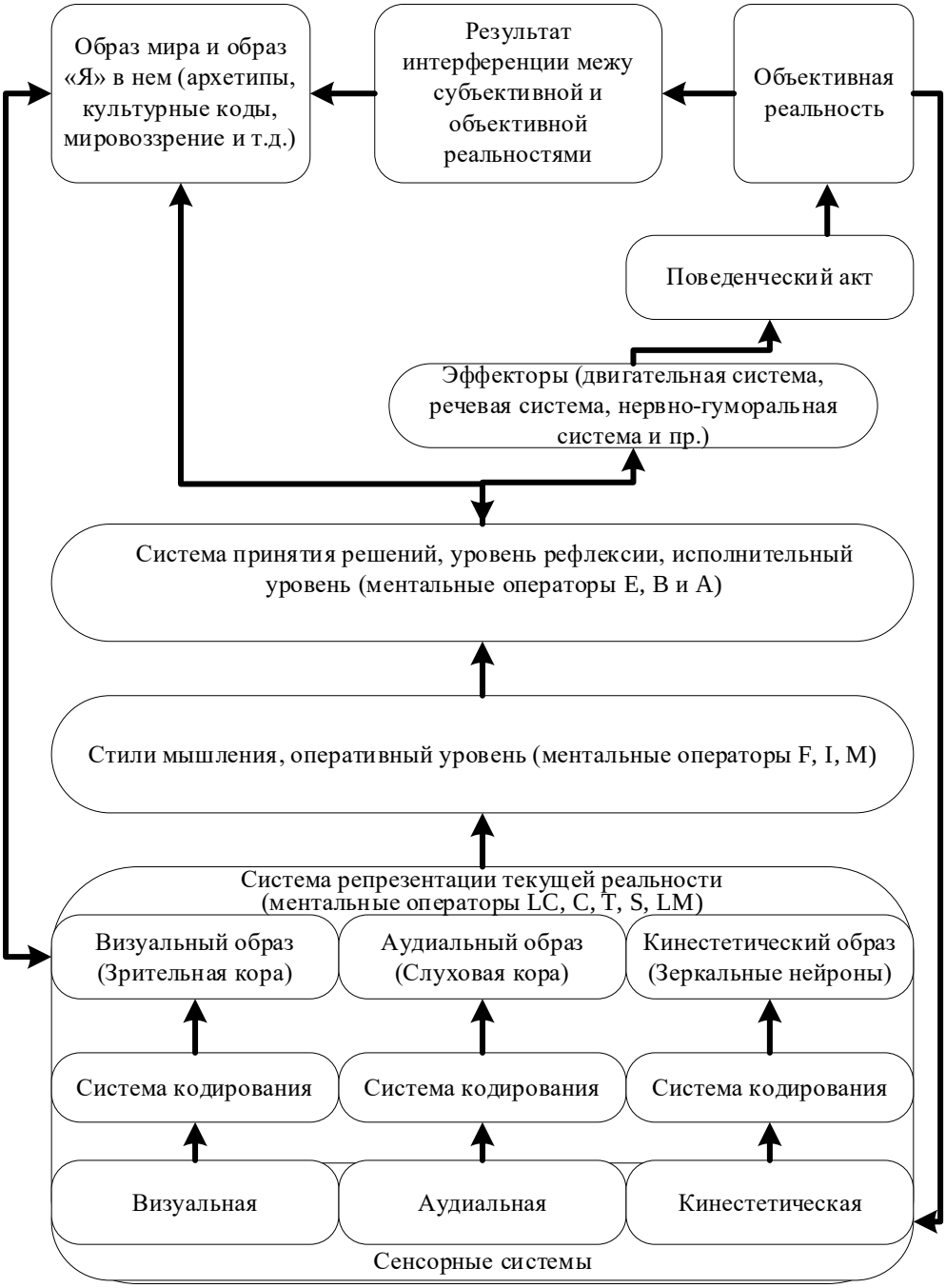


Рис. 2. Модель функционирования когнитивной системы человека в объективной реальности.

Проведенный обзор когнитивных стилей до сих пор не затрагивал гендерных отличий. Однако то, что когнитивные стили сильно зависят от социальных ролей (ментальный оператор В), схемы тела (кинестетическая модальность), особенностей строения мозга и т.д., то такие отличия, безусловно, должны существовать. Действительно, в исследованиях C. Alalouch (2021) показано, что студентки более привержены к использованию предпочитаемых ими когнитивных стилей (низкая когнитивная гибкость и простой когнитивный профиль), в то время как студенты чаще демонстрируют способность быстро адаптироваться к различным учебным задачам (высокая когнитивная гибкость и сложный когнитивный профиль) [10]. Сходные данные можно найти и в исследованиях C. Jockwitz et al. (2021), где делается вывод о том, что мужчины и женщины демонстрируют различия не только в конкретных когнитивных задачах, но и в целом в когнитивных профилях в разных когнитивных областях. Мужчины чаще используют более целостный способ обработки информации, объединяя различные когнитивные функции для решения конкретных задач. Женщины же более склонны к решению когнитивных задач частного характера с более детальной их проработкой [16].

Выводы и рекомендации для обеспечения когнитивной безопасности:

1. Формирование российского аналога science communication для осуществления взаимодействия между наукой, образованием и социумом, предотвращающих распространение лженаучных концепций;

2. Применение электронных советчиков принятия решений на основе систем искусственного интеллекта, лишенных человеческих ограничений, а также электронных учителей-тьютеров для учащейся молодежи [4];

3. Построение модели функционального пространства состояний человека, позволяющей выявлять и корректировать когнитивные искажения и нарушения. Количественные характеристики модели могут быть получены на основе данных ЭЭГ по ментальным операторам в процессе выполнения тестовых заданий, связанных со структурными элементами когнитивной системы человека. Например, количественная диагностика функционирования когнитивной системы может включать:

– оценку модальностей: опросник VARK, тест определения репрезентативных систем B.A. Lewis и R.F. Pucelik и др.;

– оценку стилей мышления: опросник «Стиль мышления» А. К. Белоусовой, методика стилей мышления InQ, опросник стилей деятельности LSQ и др.

– оценку критического мышления: тест TER (Test of Everyday Reasoning), тест Уотсона-Глейзера оценка критического мышления W-GCTA Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, тест-эссе Энниса-Виера и др.

– оценку метакогнитивных способностей: опросник метакогнитивной включенности в деятельность Metacognitive Awareness Inventory, шкала самооценки метакогнитивного поведения Д. ЛаКоста, тест дифференциальный тип рефлексии Д.А. Леонтьева и др., Е.М. Лаптева, опросник «Диагностика метакогнитивных стратегий» А.Е. Ловягиной и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арсалиду, М. Конструктивные операторы в работе познания: ментальное внимание в онтогенезе / М. Арсалиду, Х. Паскуаль-Леоне, Д. М. Джонсон, Т. Котова // Российский журнал когнитивной науки. – 2019. – Т. 6. № 2. – С. 44-70.
2. Бакаева, А.С. Сравнительный анализ психометрических тестов для автоматизированной диагностики перцептивной модальности обучающихся: сборник трудов конференции. / А.С. Бакаева, В.С. Компаниец // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы II междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 30 дек. 2014 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С. 32-34.
3. Бандурка, Т.Н. Экспериментальное исследование полимодальности восприятия у субъектов образовательного процесса // Т.Н.Бандурка/ Материалы международной конференции «Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы». - М.: Ин-т психологии РАН, 2010. - С. 213-218.
4. Божич, В.И., Хало, П.В., Савченко, М.Б. Обоснование методологических подходов к разработке нейроподобных электронных тьюторов компетентностного электронного обучения // В.И. Божич, П.В. Хало, М.Б. Савченко / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2018. – № 2.– С. 3-9.

5. Жбанкова, Н. В., Лукьянченко, Н. В. Особенности структурной организации когнитивных стилей личности // Н. В. Жбанкова, Н. В. Лукьянченко / Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. –2006. – №1. – С. 175-182.
6. Малкина-Пых, И. Г. Телесная терапия / И. Г. Малкина-Пых – М.: Эксмо, 2007. – 752 с.
7. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольника / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 256 с.
8. Хало, П.В. Проблемы безопасной коммуникации – психосемантические и консциентальные аспекты / П.В. Хало // Вестник Таганрогского института управления и экономики, 2010. – №1. – С.50-55.
9. Холодная,М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная – СПб: Питер, 2004 – 384 с.
10. Alalouch, C. Cognitive Styles, Gender, and Student Academic Performance in Engineering Education. Educ. Sci. 2021, 11, 502. URL: https://doi.org/ 10.3390/educsci11090502 (дата обращения: 23.04.2023).
11. Arsalidou M, Pawliw-Levac M, Sadeghi M, Pascual-Leone J. Brain areas associated with numbers and calculations in children: Meta-analyses of fMRI studies. / Developmental Cognitive Neuroscience, 2018. №30. - P.239-250.
12. Beyerstein, BL. Brainscams: Neuromythologies of the New Age. / International Journal of Mental health, 1990 – 19 (3). - P. 27-36.
13. Claverie B., Prebot B., Buchler N. and all Cognitive Warfare: The Future of Cognitive Dominance / Bordeaux: NATO-STO Collaboration Support Office. – 2022. – 121p.
14. Crick F., Koch C. The problem of consciousness // Scientific American. Special edition. 2002. Vol. 12. № 1. P. 11-17.
15. Einspruch, E. L., & Forman, B. D. Observations Concerning Research Literature on Neuro-Linguistic Programming / Journal of Counseling Psychology, 1985 – 32(4). – P. 589-596.
16. Jockwitz, C., Wiersch, L., Stumme, J. et al. Cognitive profiles in older males and females. Sci Rep 11, 6524 (2021). URL: https://doi.org/10.1038/s41598-021-84134-8 (дата обращения: 23.04.2023).
17. Lewis B.A., Pucelik R.F. Magic of NLP demystified: a pragmatic guide to communication and change / B.A. Lewis, R.F. Pucelik – Portland: Metamorpfious Press, 1982. - 170p.
18. Nosal Cz. S. Psychologiczne modele umyslu. – Warszawa: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990. – 445 p.
19. Wardell D.M., Royce J.R. Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect // Journ. of Personality,1978. – V. 46. – P. 474–505.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аверьянов Антон Викторович – д-р. ист. наук, доцент Института истории и международных отношений ЮФУ.
Агафонова Татьяна Петровна – канд. филос. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Бегун Ольга Валентиновна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Белова Анна Валерьевна – д-р ист. наук, доцент, зав. кафедрой всеобщей истории Тверского государственного университета.
Брезгулевская Людмила Николаевна – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Букаренко Светлана Григорьевна – д-р филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
Бурок Татьяна Эдвартовна – канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.
Бутырина Людмила Никитична – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
Ващенко Дмитрий Александрович – магистрант факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.
Веселая Анастасия Александровна – канд. техн. наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Войченко Виктория Муратовна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
Волвенко Алексей Александрович – канд. ист. наук, профессор кафедры истории, зам. директора по научной работе и проектной деятельности ТИ имени А.П. Чехова.
Воробьев Александр – студент 4 курса РУДН.
Вырсков Евгений Олегович – магистрант Института истории и международных отношений ЮФУ.
Галунов Иван Андреевич – учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 4 г. Гуково, выпускник факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Гдалевич Ирина Александровна – канд. юрид. наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Голобородько Андрей Юрьевич – д-р полит. наук, канд. филол. н., профессор кафедры немецкого и французского языков, директор ТИ имени А.П. Чехова.
Голобородько Ирина Эдуардовна – ст. преподаватель кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова, аспирант РГЭУ (РИНХ).
Головнева Виктория Александровна – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Головушкина Дарья Олеговна – студентка факультета физики математики информатики ТИ имени А.П. Чехова.
Гордиенко Рама Александрович – магистр Института истории и международных отношений ЮФУ.
Гулик София Витальевна – студентка 1-го курса кафедры кино-, телеискусства ГОУК ЛНР «ЛГАКИ им. М. Матусовского».
Гурдаева Наталья Алексеевна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.
Гуров Максим Иванович – канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой истории ТИ имени А.П. Чехова.
Дейнеко Софья Сергеевна – студентка исторического факультета Тверского государственного университа.
Демонова Юлия Михайловна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
Джакели Абессалом Эднарьевич – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Дмитриева Ольга Сергеевна – учитель начальных классов, зам. директора по УВР, МБОУ Самбекская СОШ имени В.М. Петлякова, Самбекское сельское поселение, Неклиновский район, Ростовская область, Россия.
Дмитриева Ольга Сергеевна – магистрант факультета физики, математки, информатки ТИ имени А.П. Чехова, МБОУ Самбекская СОШ имени В.М. Петлякова, Самбекское сельское поселение, Неклиновский район, Ростовская область.

Долгиева Марем Белановна – канд. ист. наук, профессор кафедры истории Ингушского государственного университета, г. Магас.
Домащенко Аркадий Александрович – студент факультета психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
Донских Сергей Александрович – канд. техн. наук, доцент, декан факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.
Железогло Татьяна Ивановна – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
Жорницкая Екатерина Андреевна – студент юридического факультета ФГБОУВО «Всероссийского Государственный Университет Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».
Жусова Марина Сергеевна – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова, учитель Таганрогской специальной школы № 1.
Зайцева Юлиана Юрьевна – магистрант кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
Занина Татьяна Николаевна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Зинченко Яна Игоревна – студент юридического факультета ФГБОУВО «Всероссийского Государственный Университет Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».
Иванова Дарья Дмитриевна – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Казанцева Елена Васильевна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.
Канурный Алексей Алексеевич – студент факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.
Каракешишян Анастасия Александровна – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Качевский Павел Сергеевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
Кибенко Елена Ивановна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Ким Наталья Михайловна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П.Чехова.
Кликушина Татьяна Георгиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
Кобякова Галина Николаевна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.
Коженко Яна Васильевна – канд. юрид. наук, доцент кафедры теории и истории государства и права ФГБОУВО «Всероссийского Государственный Университет Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».
Колесов Алексей Олегович – студент факультета психлологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
Королёва Галина Ивановна – канд. ист. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГОУК ЛНР «ЛГАКИ им. М. Матусовского».
Королькова Виктория Викторовна – магистрант факультета иностранных языков, учитель МБОУ СОШ № 2 г. Батайска.
Котлярова Ольга Александровна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и историко-культурного наследия Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, г. Елец.
Кравец Ольга Владимировна – канд. филол. наук, доцент, декан факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Кравченко Оксана Викторовна – канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.
Кропотова Ангелина Олеговна – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
Кузьминова Ольга Александровна – магистрант ЕГУ им. И.А. Бунина.
Куклина Татьяна Владимировна – канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова
Куликов Виктор Павлович – канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.
Култышев Павел Генадьевич – канд. пед. наук, доцент Института истории и международных отношений ЮФУ.
Купрюхина Карина Витальевна – магистарант факультета инсотранных языков ТИ имени А.П. Чехова.

Курилкина Ольга Александровна – канд. юрид. наук, доцент, зав. кафедрой отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Куценко Елена Сергеевна – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
Лебединская Ирина Герардовна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова. ***Липовая Оксана Алексеевна –*** канд. филол. наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.
Лебединская Ирина Герардовна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Лихолетова Надежда Владимировна – канд. экон. наук, доцент Донского государственного аграрного университета.
Логвиненко Валентина Анатольевна – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Магомедханов Рагим Гаджимагомедович – канд. юрид. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Мазуренко Марина Владимировна – студентка факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Макаренко Сергей Николаевич – канд. филос. наук, доцент отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Макарова Наталья Викторовна – канд. пед. наук, доцент кафедра русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.
Маликова Елена Николаевна – учитель МБОУ СОШ № 2 г. Батайска.
Мельникова Алена Романовна – студентка Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, г. Елец.
Мельникова Екатерина Геннадиевна – студентка педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
Мержоев Берс Исаевич – студент исторического факультета Ингушского государственного университета, г. Магас.
Мирозизьян Марина Исааковна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков для экономических специальностей РГЭУ (РИНХ).
Мищенко Вера Ивановна – зав. учебной лабораторией практической и экспериментальной психологии, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.
Мосейкина Марина Николаевна – д-р ист. наук, профессор, зав. кафедрой истории России ФГСН РУДН.
Мышева Татьяна Петровна – канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования и медиакоммуникации ТИ имени А.П. Чехова.
Наумов Сергей Борисович – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Нигматуллина Алина Авельевна – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
Павленко Лариса Геннадиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
Пальмова Елена Андреевна – канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
Парамонова Марина Александровна – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Пашковский Павел Валерьевич – канд. юрид. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Писмаркина Анна Алексеевна – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
Плахоткина Анна Федоровна – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
Площенко Кирилл Алексеевич – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Погорелова Диана Алексеевна – студентка факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Пономаренко Сергей Иванович – канд. юрид. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Попко Надежда Николаевна – студентка факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Потемкина Марина Николаевна – д-р ист. наук, профессор, зав. кафедрой всеобщей истории, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова; ведущий научный сотрудник Лаборатории центра истории военной экономики Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.
Поцелуева Александра Вадимовна – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Прокофьева Елена Владимировна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

Розина Лариса Васильевна – магистрант факультета психологии и социальной ТИ имени А.П. Чехова.
Рытикова Анна Викторовна - магистрант факультета психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
Савченко Маргарита Борисовна – канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Саркисян Арменак Гагикович – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Селюнина Наталья Владимировна – д-р ист. наук, профессор кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
Сердюкова Юлия Александровна – канд. юрид. наук, зав. кафедрой экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Сибилева Татьяна Ильинична – студентка факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Скляренко Татьяна Васильевна – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Склярова Ольга Викторовна – учитель истории МБОУ «Лицей № 50 при ДГТУ», аспирант ЮФУ.
Слободенюк Андрей Богданович – магистрант факультета истории и филологии ТИ им. А.П. Чехова.
Смирнов Иван Николаевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
Стеценко Владимир Вадимович – ст. преподаватель кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Стеценко Ирина Александровна – д-р пед. наук, профессор кафедры общей педагогики, декан факультета экономики и права.
Субботина Татьяна Марленовна - канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
Сухоненко Алена Сергеевна – студентка факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Сыроваткина Ирина Анатольевна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Сыроваткина Ирина Анатольевна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Тимофеенко Вероника Андреевна – канд. филос. наук, доцент экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Тимофеенко Владимир Валерьевич – магистрант факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.
Ткачук Полина Васильевна – учитель физической культуры, муниципальное автономное образовательное учреждение лицей № 28.
Трапш Николай Алексеевич – канд. ист. наук, доцент кафедры конфликтологии и национальной безопасности института социологии и регионоведения ЮФУ.
Трофименко Дарья Александровна – студентка факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Трофимов Павел Владимирович – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Фастовецкий Александр Евгеньевич – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Филиппова Оксана Николаевна – канд. филол. наук, доцент кафедра русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.
Фирсова Екатерина Владимировна – канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.
Хало Павел Владимирович – канд. техн. наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Харьковская Полина Сергеевна – студентка факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
Хвалебо Галина Васильевна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Хитрикова Татьяна Геннадьевна – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Хоменко Светлана Михайловна – канд. юрид. наук. доцент кафедры уголовного права и процесс ЧОУ ВО Таганрогского института управления и экономики.
Храмшина Юлия Николаевна – аспирант, преподаватель кафедры всеобщей истории, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова.
Шиндяпина Анна Андреевна – студентка юридического факультета ФГБОУВО «Всероссийского Государственный Университет Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».
Шляхтин Михаил Юрьевич – канд. филос. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Шмидько Геннадий Алексеевич – преподаватель ТИ им А.П. Чехова, педагог дополнительного образования станции юных натуралистов.
Шмидько Татьяна Геннадьевна – магистрант факультета экономики и права ТИ им А.П.Чехова.
Шолохов Андрей Витальевич – д-р филос. наук, профессор кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Щебуняев Илья Сергеевич – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
Щенников Виталий Витальевич – магистрант факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.
Щитова Наталья Георгиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П.Чехова.
Яковлева Ольга Александровна **–** канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАТЕЙ АВТОРАМИ В ЖУРНАЛ

ВНИМАНИЮ АВТОРОВ

Публикации в нашем журнале бесплатны для авторов и редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Правила оформления рукописи научной статьи

1. Авторы представляют рукописи в редакцию строго в соответствии с правилами оформления материалов, приведенными в ***Приложении 1***.
2. Представляемые статьи должны соответствовать структуре, приведенной в Приложении 1 (полное указание ФИО, адреса места работы всех авторов, их должностей, ученых степеней, ученых званий, название и аннотация статьи, ключевые слова должны быть на русском и английском языках).
3. Подстраничные сноски не допускаются.
4. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [1, с. 256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием страниц источника.
5. Список литературы дается в **алфавитном порядке**. Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются.
6. Список литературы приводится после текста статьи в едином формате. Примеры оформления библиографических ссылок даны в Приложении 1.
7. После получения материалов рукопись направляется на рецензирование.
8. После получения положительной рецензии редакция уведомляет авторов о том, что статья принята к опубликованию, а также замечания (если они есть) рецензентов и редакторов, в соответствии с которыми необходимо исправить и дополнить статью. В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.
9. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и социологических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений. Редакция оставляет за собой право внесения редакторской правки. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).
10. Полнотекстовые версии статей, аннотации, ключевые слова, информация об авторах на русском и английском языках находятся в свободном доступе в интернете на официальном сайте нашего издания http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi и на платформе Научной электронной библиотеки РИНЦ – elibrary.ru

2. **Порядок представления в редакцию материалов научной статьи**

Материалы представляются в электронном виде.

Приложение 1

ТРЕБОВАНИЯ к статьям, представляемым в журнал
«Вестник Таганрогского институт имени А.П. Чехова»
В научную часть предоставляются:

1. Электронные версии статей:

Электронная версия:

1. Формат – А4;
2. Шрифт – Times New Roman 12; Шрифт для списка литературы – Times New Roman 10;
3. Объем – 5-10 стр.;
4. Интервал междустрочный – 1;
5. Абзац (красная строка) – 1 см;
6. Параметры страницы (в см): Левое – 3; Правое – 3; Верхнее –2,44; Нижнее – 2;
7. Использовать команду «автоматический перенос».

2.Печатная версия статьи подписывается автором. В случае, если статья написана аспирантом или магистрантом, то подписывается автором(и) и научным руководителем или руководителем магистратуры;
3. Сведения об авторе(ах) приводятся полностью и помещаются на отдельном листе.
Фамилия, имя, отчество – ученая степень, ученое звание и место работы.
Пример:
Иванов Иван Иванович – канд. пед. наук, доцент кафедры информатики ТИ имени А.П. Чехова.
4. Страницы статьи должны быть пронумерованы внизу посередине;
5. Таблицы и рисунки должны быть пронумерованы и подписаны;
Не допускается расположение таблиц и рисунков на страницах альбомной ориентации;
8. И.О. Фамилия автора(ов) статьи оформляются жирным шрифтом и помещаются по центру;
9. Название статьи – прописными буквами, жирно, по центру;
Пример:

И.И. Иванов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Аннотация (на русском языке не более 5 строк)
Ключевые слова: (на русском языке не более 10)

I.I. Ivanov

PEDAGOGICAL PROCESS

Abstract. Аннотация на английском языке
***Key words*:** ключевые слова на английском языке.

Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи

10. Ссылки на литературный источник приводятся в квадратных скобках.
Пример:
Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7, 14].
11. Список литературы оформляется прописными буквами. Список приводится в алфавитном порядке с автоматической нумерацией.
Пример:

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир: учебник для 3 кл. / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 160 с.
2. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1. – С. 12 – 15. (образец заполнения статьи из журнала)
3. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1.
4. Данильян, О.Г. Философия: учеб. пособие / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.
5. Иванов, М.Л. Основы правовой политики : автореф. дис. … канд. юрид. наук / М.Л. Иванов. – Краснодар, 2015. – 25 с.
6. Когнитивная психология: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: МЫСЛЬ, 2002. – 480 с.
7. Кострикова, Е.Г. Русская пресса и дипломатия накануне первой мировой войны. 1907-1914 / Е.Г. Кострикова // Вопросы истории. – URL: http://interstrov-omsk.ru/historygrapha/e-g-kostrikova-russkaya-pressa-i-diplomatiya-nakanune-pervoj-mirovoj-vojny-1907-1914.php (дата обращения: 07.07.2015).
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 13-е изд. – М.: Русский яз., 1981. – 816 с.
9. Философия права : учеб. пособие / О.О. Бандура, С.А. Бублик и др. / под общ. ред. М.В. Костицкого. – М., 2000. – 336 с.

ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЕЙ

Общая информация

Условия для публикации статей. Наш журнал получает гораздо больше статей, чем может опубликовать. Поэтому, мы просим рецензентов учитывать, что каждая принятая статья означает, что другая хорошая статья может быть отвергнута. Чтобы появиться на страницах журнала, статья должна отвечать четырем основным условиям:

- представлять результаты эксперимента и/или аналитической работы автора, не содержать простое реферативное изложение материала и/или давно известных фактов.
- иметь убедительные доказательства, подтверждающие умозаключения автора.
- обладать новизной.
- представлять интерес для ученых данной области.
- в идеале, представлять интерес для исследователей других родственных дисциплин.

Процесс рецензирования. Редколлегия читает все полученные рукописи. Чтобы сэкономить время авторов и рецензентов, только те статьи, которые отвечают редакционным критериям, направляются на рецензирование. Те статьи, которые, по мнению редакторов, не представляют интереса или не подходят по другим причинам, отсеиваются без проведения рецензирования. Рукописи, которые представляют интерес для читателей, направляются на рецензирование рецензентам. Затем редакторы принимают решение, основываясь на оценке рецензентов.

Выбор рецензентов. Выбор рецензентов очень важен для процесса публикации, и мы делаем выбор, основываясь на многих факторах, таких как экспертиза, репутация, особых рекомендациях и собственном предыдущем опыте работы с редактором. Рецензенты должны понимать, что их рецензирование содержит конфиденциальную информацию.

Написание рецензии. Основная цель рецензирования – предоставить редактором информацию для принятия решения. Рецензия также должна содержать рекомендации авторам по улучшению статьи для публикации. Негативная рецензия должна в максимальной степени указывать авторам на слабые места рукописи, чтобы авторы, чьи работы были отвергнуты, понимали, на чем было основано решение, и увидели, что можно сделать, чтобы улучшить рукопись. Эта функция второстепенна, поэтому рецензенты не обязаны предоставлять авторам, чьи статьи не отвечают условиям журнала, детальное, конструктивное обоснование (что изложено в письме редактора к рецензенту). Если рецензент считает, что рукопись не годится для публикации, его/ее ответ автору должен быть такого размера, чтобы автор понял причину отказа.

Анонимность. Мы не открываем личность рецензентов авторам или другим рецензентам, мы предпочитаем, чтобы рецензенты оставались анонимными на время проведения рецензирования и после.

Этика и безопасность. Редакторы могут обращаться за советом к техническим редакторам не только в отношении полученных рукописей, но и по любому аспекту, вызывающему сомнения. Сюда может, например, относиться вопросы этики или вопросы изложенных фактов или доступа к материалам. Иногда, сомнения могут вызывать последствия для общества, включая угрозы безопасности. В подобных обстоятельствах, совет будет касаться технического процесса рецензирования. Как и во всех издательских решениях, окончательное решение о публикации является ответственностью редактора журнала.

Публикационная этика

Этические стандарты в отношении публикаций нужны, чтобы гарантировать высокое качество научных публикаций, доверие к научным изысканиям со стороны общества и что люди получат признание за свои идеи.

Недопустимы:

- *фабрикации и фальсификации данных:* фабрикация данных означает, что исследователь не проводил никакой работы, а просто выдумал данные. Фальсификация данных означает, что исследователь выполнил эксперимент, но затем изменил некоторые данные. Оба этих действия подрывают доверие людей к ученым. Если общество перестанет доверять науке, оно перестанет оказывать финансовую поддержку.
- *плагиат:* использование чужих идей и работ, не отдавая им должное – нечестно и несправедливо. Копирование хотя бы одного предложения из рукописи другого или даже своего собственного из ранее опубликованной рукописи без оформления цитаты считается плагиатом. *Мы проверяем рукописи в системе «Антиплагиат»!*
- подача в несколько журналов: неэтично подавать одну рукопись в более, чем один журнал одновременно. Такие действия отнимают время редакторов и рецензентов и могут повредить репутации журналов, если рукопись будет опубликована, более чем в одном.
- дублирующие публикации: это означает публикацию похожих рукописей, основанных на одном эксперименте. Это приведет к тому, что читатели не станут обращать внимания на ваши статьи
- неправильное определение авторства: все указанные авторы должны сделать значительный научный вклад в исследование, описанное в статье, не забудьте указать каждого, кто сделал научный вклад в статью.

ВЕСТНИК Таганрогского института имени А. П. Чехова

№ 1

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Ответственный за выпуск А.А. Волвенко

Оригинал-макет подготовлен
*Е.Ю. Занковой (*корректура, верстка).

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТА ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48

Сдано в набор 16.06.2023 г. Подписано к публикации с оригинала-макета 24.07.2023 г.
Формат 60x90/8. Усл. печ. л. 64.1

Учредитель журнала
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(предыдущее название – Таганрогский государственный педагогический институт)

СВИДЕТЕЛЬСТВО
О РЕГИСТРАЦИИ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПИ № ФС77-25515 от 31 августа 2006 г.