

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Челябинский государственный университет»

Историко-филологический факультет

**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
ЮЖНОГО УРАЛА**

Выпуск 7

Научный ежегодник

Челябинск
Издательство Челябинского государственного университета
2023

УДК 94(082)
ББК ТЗ
Г945

Издание осуществлено по решению
Ученого совета историко-филологического факультета
Челябинского государственного университета

Редакционная коллегия:

Нохрин Иван Михайлович, кандидат исторических наук, доцент;
Баканов Сергей Алексеевич, доктор исторических наук, доцент,
заведующий кафедрой истории России и зарубежных стран;
Белоусова Елена Германовна, доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой русского языка и литературы;
Гришина Наталья Владимировна, кандидат исторических наук, доцент,
декан историко-филологического факультета;
Зорин Василий Анатольевич, кандидат политических наук, доцент,
заведующий кафедрой политических наук и международных отношений;
Селютин Андрей Анатольевич, кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой теоретического и прикладного языкознания;
Скворцов Артем Михайлович, кандидат исторических наук, доцент;
Попов Алексей Алексеевич, кандидат исторических наук

Г945 **Гуманитарные исследования молодых ученых Южного Урала** [Электронный ресурс] :
науч. ежегод. : электрон. сетевое изд. (1 файл 6,94 Мб). Вып. 7. Челябинск : Изд-во Челяб. гос.
ун-та, 2023. 197 с. Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I; 32 Mb RAM; свободное
место на HDD 16 Mb; Windows не ниже XP; Adobe Acrobat Reader; мышь.

ISSN 2658-5103

В 2023 г. историко-филологический факультет Челябинского государственного университета в седьмой раз провел ежегодную конференцию «Гуманитарные исследования молодых учёных Южного Урала». Данный выпуск содержит статьи, подготовленные участниками конференции на основе их выступлений. Статьи представляют результаты научных исследований студентов, аспирантов и молодых ученых в области социально-гуманитарных наук: истории, филологии, международных отношений, политических наук, лингвистики и педагогики.

УДК 94(082)
ББК ТЗя43 + Ш.я43

Издание размещено в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и доступно по
ссылке: http://histfil.ru/images/docs/gumanitarnie_7.pdf

ISSN 2658-5103

© Челябинский государственный
университет, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Исследования Античности и Средних веков

Низамова Э. Р.

Запах как код сельского и городского сообществ древних Афин (по комедиям Аристофана) 7

Павлов К. В.

Сочинение Франческо Гвиччардини «Как обеспечить государство дому Медичи»: нетипичный образец панегирического направления флорентийской ренессансной политической мысли 11

Черкасов А. И.

Восстание герников в 306 г. до н. э. 17

Дореволюционная история России

Александрова В. Д.

Кадровый ресурс академических экспедиций в Российской империи второй половины XVIII в. 21

Каркач М. В.

Алкоголизация солдат как фактор разложения армии на Северо-Западном фронте в 1914 году 26

Социально-экономическая история XX века

Захарова И. С.

Детские учреждения Челябинского металлургического завода в 1943–1965 годах 30

Иванцова Е. Д.

Семья и советская гендерная политика в СССР 1950–1960-х годов через призму репертуарного фильма 33

Просеков В. А.

Советские диссиденты и их «хождение во власть» (1985 — начало 2000-х гг.): социальный портрет и опыт государственно-управленческой деятельности 37

Историческая память и символическая политика

Гайсина А. Н.

Образ Первой мировой войны в экранизациях романа Э. М. Ремарка «На Западном фронте без перемен» (1930, 1979 и 2022 гг.) 41

Кламм В. А.

Федеральный закон «О днях воинской славы и памятных датах России» и его трансформация во второй половине 1990-х — начале 2020-х гг. 44

Мисаченко-Азметов Д. А.

Древнейшая история Рима в интерпретации Андреа Карандини 48

Николаенко А. И.

Присвоение Новосибирску звания «Город трудовой доблести» как форма исторической памяти и символической политики 51

Фельценгер А. С.

Проблема виновности немцев в немецком политическом сознании: на примере лидеров поколений 55

Мировая и российская политика

Бессолицын А. В.

Изменение вектора военного сотрудничества России и Белоруссии в условиях санкционного давления (февраль 2022 г. — настоящее время) 59

Кузьмин И. С.	
Карьерные траектории политических лидеров в современной России (на примере председателей законодательных органов субъектов Российской Федерации)	62
Макимова А. К.	
Образ Олафа Шольца во французских СМИ	66
Мясников А. И., Коновалов К. А.	
Military conflict in Colombia: The President Gustavo Petro factor	71
Пайвина О. В.	
Некоммерческие организации против коррупции в современной России	74

Современные исследования национализма и межконфессиональных отношений

Анисимов А. С.	
Современные теоретические подходы в изучении популизма (на примере политической платформы В. Зеленского)	78
Баченина В. В.	
«Они идут в национальные союзы!»: взаимодействие австрийских пангерманистов с общественными организациями во второй половине XIX века	81
Кондрашева В. С.	
Россия и ЕС в популистском дискурсе В. Орбана в 2022 году	85
Лукина М. В.	
Феномен украинского национализма с точки зрения теории Л. Гринфельд	88
Москвина В. Д.	
Расовый фактор в современных международных отношениях	91
Мухаметшина Ю. Е.	
Межэтнический конфликт в Центральноафриканской Республике	95
Селедкова К. А.	
Концептуальные подходы в изучении этноконфессиональной политики Российской империи на территории Поволжья и Южного Урала в XVIII веке	98
Фаткулина И. И.	
Восприятие «этнических» рынков в пространстве постсоветского города (на примере Челябинска)	101

Поэтика русской и зарубежной литературы

Злобин Ф. С.	
Специфика воплощения архетипического в образе Гэндальфа Серого в романе-эпосе Дж. Р. Толкина «Властелин колец»	104
Карпова Д. А.	
Специфика рациональной фантастики в китайской литературе (на материале романа Лао Шэ «Записки о Кошачьем городе»)	107
Шпак Э. Р.	
Роль колыбельной песни в раскрытии образа начальника эшелона в романе «Эшелон на Самарканд» Г. Ш. Яхиной	110

Проблемы современного языкознания

Кадырова Л. Д.	
Речевой жанр песни на примере группы «PALC»	114
Севостьянова М. К.	
Маркеры речевой агрессии в комментариях пользователей социальной сети «ВКонтакте».	117

Педагогический дизайн образовательной среды

Мисаченко-Азметова А. Р.

Изучение произведений Н. В. Коляды в школе: теоретико-методический аспект 121

Пулина О. К.

Изучение влияния уровня развития памяти обучающихся 5–9-х классов средней школы на учебную деятельность 124

Сагоконь Е. М.

Технологии предотвращения буллинга учителем-словесником (кейс МАОУ «СОШ № 104 города Челябинска») 126

Тангашева Е. А.

Орфографические раскраски как приём развития орфографической зоркости при обучении русскому языку в школе 131

Юдина А. А.

Подготовка урока русского языка по ФГОС: затруднения и ошибки 136

Актуальные вопросы преподавания языка и литературы

Атнагулова Е. Р.

Влияние подкастов на формирование первого уровня вторичной языковой личности 139

Богданова В. Д.

Формирование иноязычного лексического навыка у младших школьников с использованием игровых приёмов 142

Венгренюк Д. А.

Внедрение авиационного английского языка как элемента первоначальной профессиональной подготовки в общеобразовательных учреждениях с первоначальной лётной подготовкой на старшем этапе обучения 145

Волченко И. В.

Способы реализации обратной связи на занятиях по английскому языку для подростков 149

Ермоленко И. С.

Развитие иноязычного лексического навыка с использованием настольных игр 152

Жантаева Л. Р.

Комикс как средство обучения иностранному языку 154

Карипова В. Р.

Использование аутентичных мультипликационных фильмов на уроках английского языка у детей младшего школьного возраста: развитие коммуникативных навыков 158

Краснощекова Д. А.

Использование лингвокультурем в обучении немецкому языку 161

Локтина К. С.

Квест-технология как способ формирования мотивации к изучению иностранного языка учащихся на младшем этапе обучения 166

Пономарева Д. С.

Лексико-грамматические маркеры в системе обучения падежам инофонов на уровне А2 (на примере дательного падежа) 170

Попова Л. К.

Опыт разработки урока по музыкальной фонетике РКИ для уровня В1+ 173

Степаненкова А. Е.

Формирование ЛСК на уроках английского языка посредством заданий на развитие креативного мышления у обучающихся среднего школьного возраста 176

Фомина Ю. С.

Эффективность использования игровой деятельности в изучении иностранного языка 181

Фролова П. И.	
Формирование произносительных навыков с использованием поэтического материала на начальном этапе обучения	184
Черепова В. А.	
Использование приёмов мнемотехники на уроках иностранного языка	187
Чичерина П. Е.	
Подкасты как средство подготовки к разделам «Аудирование» и «Грамматика и лексика» единого государственного экзамена по английскому языку.	189
Чуприкова М. С.	
Использование мнемотехнических приёмов для формирования иноязычного лексического навыка	193
Шевченко Е. Д.	
Использование технологии смешанного обучения «Перевернутый класс» в преподавании грамматики английского языка	195

Запах как код сельского и городского сообществ древних Афин (по комедиям Аристофана)

Низамова Э. Р.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Исследуется ольфакторное пространство Афин периода Пелопоннесской войны, конструируемое в комедиях Аристофана. Новый подход к изучению источника даёт представление о сенсорной среде города и населения, находящегося в состоянии дезориентации, вызванной чередой катастрофических изменений жизненного уклада. Рассматривая комедии через сенсорно-обонятельную оптику, мы обнаруживаем бинарные оппозиции, одной из которых является противопоставление «миазматического города» и «благоухающего села». Запаховые метафоры, применяемые Аристофаном, отображают негативный чувственный опыт нахождения в Афинах жителей аттических сельских демонов, гетеротопию привычных городских ландшафтов, скатологические сюжеты, отображающие демографические, эпидемиологические и политические проблемы в городе.

Ключевые слова: *Афины, Греция, Пелопоннесские войны, Аристофан, запахи, ольфакторий античности, дух эпохи.*

Город — сложное многоуровневое явление, восприятие которого меняется в зависимости от выбранной оптики изучения. Одним из новых подходов, обусловленных антропологическим поворотом, является исследование семантического сенсорного поля городского пространства. Особый интерес в этом контексте вызывают запахи и их восприятие человеком. Несмотря на то, что эра «автономного взгляда» наложила отпечаток, вытеснивший обоняние на второстепенный план, оно имеет весомую роль в процессе взаимодействия с миром. Георг Зиммель, размышляя о чувствах, также определял обонянию периферийную функцию, но вместе с этим утверждал, что «никакое зрелище пролетарской нищеты и уж тем более никакой реалистический рассказ... не потрясёт нас так чувственно и так непосредственно, как тот дух, что встречает нас, когда мы входим в подвальную квартиру или в притон» [1, с. 33].

Знаковый эффект аромата в человеческой памяти — самый мощный, но одновременно и самый хрупкий. Исторически смыслы запахов очень подвижны, зависимы от установок конкретного сообщества [3, р. 5]. Часто можно встретить утверждение, что всё же «мы не знаем, как пахло прошлое», потому что «запахи не могут быть сохранены». Но так ли это на самом деле?

В настоящем исследовании мы обратимся к обонятельной среде Афин периода Пелопоннесской войны. Стоит обратить внимание на то, что действительно сложно реконструировать ароматические молекулы, но тем не менее запахи сохраняются не буквально в виде эссенций ароматов, а отпечатываются в письменных и визуальных источниках. Поэтому задача состоит не в том, чтобы прочувствовать то, какие запахи источал античный город на самом деле, а понять, что значили они для конкретного человека, жившего в определённой системе социальных институтов. И в данном случае важна личность обоняющего субъекта, весь набор его социальных характеристик, политических, экономических обстоятельств, определяющих то, почему сложился такой способ воспринимать запахи [1, с. 21]. Наша задача раскодировать и интерпретировать их, чтобы объяснить почему человек вложил именно такую смысловую нагрузку в восприятие запаха.

Литературное наследие Аристофана послужит в исследовании источником для изучения сенсорного поля Афин. Древние комедии — уникальный материал, проливающий свет на острые проблемы повседневности полиса. Описание «миазмов» общественной жизни — важнейшая задача автора, которая выполняется в том числе с помощью вербализации запахов.

Чувствительность к ним сказывается в гибкости метафорического ольфактория. Но стоит отметить, что не только осфрезиология использовалась комедиографом как способ создания и усиления образов персонажей и явлений повседневности, но и другие чувства человека. Слух, зрение, вкус активно применяются для выстраивания сенсорных ландшафтов города. В ходе изучения было выявлено, что во всех дошедших аристофановских комедиях представлены и обонятельные референции, и лингвистические единицы, относящиеся к другим чувствам, что создаёт в источнике синестезийные смысловые цепочки, в которых вкусовые, тактильные, зрительные объекты вызывают запаховые ассоциации. Также необходимо обратить внимание на то, что некоторые комедии Аристофана являются тематическими, где одно из чувств является определяющим в ходе интерпретации [4, р. 167]. «Мир» является самой богатой на тему обоняния; в «Фесмофориазусах», «Птицах» прологи определяют слух и звуки, как семиотические ключи к пьесам, комедия «Ахарняне» погружает зрителя в сюжет с помощью вкусовых ощущений.

Аристофан определяет своих персонажей в оппозициях: селяне — горожане; земледельцы — заседатели государственных учреждений; политики-«ястребы» — политики-«миротворцы»; ремесленники — торговцы, промышленные на военных заказах. Обоняющим субъектом комедий является классический земледelec, и весь быт, явления и окружающие персонажи описываются как опыт его пребывания в Афинах во время военных действий и чумы 431–426 гг. Наиболее разнообразен запаховый словарь у поселян, описывающих город и его социально-политические явления. Горожанин в комедиях значительно скуднее использует в своих речах какие-либо сенсорно окрашенные образы.

Запах функционирует у Аристофана как символический инструмент, с помощью которого формируется дихотомия «благоухающей деревни» и «миазматического города». Для персонажей, обременённых условиями Пелопоннесской войны, «миазматическим» и чужим выступает город и его жители. Это ложится в основу конструкта «деревенский житель». При этом проявляется своеобразное ольфакторное «я» обоняющего субъекта. Комедиограф рисует образ старца-земледельца, жившего до войны в своей «чудесной» деревне, «среди пчёл, вина, оливок и овечьих стад» (Aristoph. *Nubes* 45), от которо-

го «...воняло сеном, стойлом и недостатками...» (Aristoph. *Nubes* 42–55). Тем самым Аристофан описывает чувственно-материальный, обонятельный космос, который оказался разрушен, и теперь земледelec вынужден переселиться в Афины, что стало катализатором его эмоциональных переживаний. Город пахнет горьким дымом (Aristoph. *Vesp.* 146), уксусом и углями (Aristoph. *Ach.* 33–35), гнилой дублёной кожей (частная отсылка к Клеону) — всё это вызывает дискомфорт у селянина.

Попадая в городскую среду, крестьянин обращается в первую очередь к своему чувственному опыту, выделяя специфичные звуки, цвета, запахи, тактильные ощущения. В частности, стоит отметить, что о материальных, геометрических свойствах говорится крайне редко (если это храм, то он «священный», «благовонный», если театр, то «весёлый» и т. д.). Можно выделить некоторые опорные точки, особенно выбивающиеся из обонятельного ландшафта. Помимо государственных учреждений, от которых пахнет «бедами», «послами», «проводами», земледельцы наделяют негативной коннотацией также общественные бани, о которых в комедии «Облака» говорится как о зле и отраве для мужчин (Aristoph. *Nubes* 1046). Подобные отсылки можно встретить в описаниях рынка, порта и жилых кварталов Пирея, храма Асклепия. Эти места особо выделяются, так как в результате перикловой стратегии беженцы из аттических сельских демов вынуждены были разместиться в черте города. Примечательно, что сложившаяся ситуация перенаселённости вынудила людей застроить и пеласгическую «проклятую» зону. Интересны заметки Фукидида, описывающего состояние города в период 431–426 гг.: «...Тела умирающих были навалены одно на другое, и полумёртвых существ можно было видеть шатающимися по улицам или стекающимися к фонтанам в поисках воды... Храмы, в которых они поселились, были полны мёртвых тел людей, умерших внутри» (Thuc. II.17.1; II.52.2–3). Скученность населения создала ситуацию пространственной дезориентации, антисанитарии, что впоследствии стало катализатором распространения чумы в Афинах, приведшей к смерти до трети всего населения. Поэтому обоняющий субъект, сельский житель, находится в состоянии гетеротопии, то есть нарушения привычного порядка в местах, где он бывал прежде; по его мнению, угроза исходит от города [2, р. 331].

Как уже говорилось выше, обонятельные впечатления оказываются результатом работы

заседателей-«сутяжников», которые разожгли войну и навлекли на «фиалковенчанские» Афины тяжёлые испытания (используемый эпитет «фиалковенчанские» символичен — маленький цветок с сильным запахом, ставший знаком наивности и незащищённости). Городская среда кажется противной и опасной селянину ещё и потому, что здешние жители, фактически определяющие политическую повестку, не желают заключать мир и «портят» воздух своими пустыми речами, таким образом мешают поддержанию привычного образа жизни других полисных жителей. Яркие метафоры можно найти в прологе комедии «Мир», где скатологические мотивы и капрофаг, присутствующий до 720 ст., показывают Афины задохнувшимися и погрязшими в вони человеческих отходов, что ассоциируется и с трясинной войны, вызванной действиями политиков.

В «Мире» различие селянина и горожанина замечается даже божеством. В ст. 183–187 представлена сцена, в которой Тригей верхом на навозном жуке поднялся к «Зевсову престолу», где его встретил Гермес. Обращаясь к гостю, бог употребляет слово *μάρως* — *μάρώτατος*, которое Адр. Пиотровский переводит как «мерзкий» и «прощелыжина». В словаре LSJ можно найти определение «загрязнённый», «осквернённый»¹. Гермес, удивившись неожиданному появлению человека, думает, что Тригей — зловонный афинянин, «сплетник» или «кляузник», но после того, как в ст. 190 он называет своё имя, род занятий и дем, тон бога сразу же меняется на благосклонный, так как земледелие он считает достойной работой. Скатологические обонятельные мотивы сопровождают каждую городскую профессию (Aristoph. Pax 1175–1176, 1224–1229, 1236). Примечательно и то, что в ст. 192 появляется первое упоминание в комедии съедобной пищи — говядины, происходит ритуальный переход от осквернённого войной зловонного состояния в здоровое и стерильное, где вкусовая тема отныне не содержит образов экскрементов.

Образ селянина дополняется информацией о способе хозяйствования в довоенный период.

¹ Liddell H. G., Scott R. A Greek-English Lexicon // URL: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dmiar-%2Fs>. Дата обращения: 20.06.2022.

Обращается внимание на факт вольного существования за пределами города:

Скорей в Деревню из Афин! Давно уж мы забыли,

что значит вымыться за грош и отдохнуть на воле.

(Aristoph. Agric. 109).

Там цветёт повилка, и манит досуг, и трепещет серебряный тополь,

Там услышишь, как ясень весенней порой перешёптывается с платаном.

(Aristoph. Nubes 1007)

Как уже говорилось выше, деревня, выступая антагонистом в борьбе за мир, тишину, ассоциируется со сладким запахом цветка, маслянистого дерева, раскидистых платанов. Также примечательно, что село и в целом всё, что находится за пределами городских стен (у Аристофана таким местом устремлений является и Академия), наделяется, в противовес горьким миазмам, характеристиками стерильности: здесь нет патогенных, грязных, источающих вонь объектов.

Запахи изображают людей, вынужденно вытесненных с привычных мест обитания, и выступают как симптомы внутренней тревоги, нервозности, состояния лиминальности. Но в то же время на селян возлагается большая надежда: как наиболее пострадавшая сторона, «одни лишь земледельцы мир... возратить сумеют» (Aristoph. Pax 511).

Подводя итоги, можно сказать, что запаховые образы, созданные Аристофаном, служат отражением общей тревожности главных героев, то есть земледельческого населения полиса, стабильный, спокойный мир которых был разрушен. Актуализирующиеся в процессе войны линии напряжённости и конфликта предопределяют специфическое видение, оценку мира и способ действия в нём. Это прослеживается через вербализацию ольфакторных впечатлений обоняющих современников событий. Посредством наделяния социальными символами запаховых референций конструируются образы «города» и «деревни», которым соответствуют несколько медиализованные маркеры стерильности-благовонности, растекающиеся приятными бризами по аттической сельской местности и миазматические, неприятно пахнущие пары, нависшие над городским центром.

Библиография

1. Зиммель, Г. Из «экскурса о социологии чувств» / Г. Зиммель // Ароматы и запахи в культуре. 2-е изд., испр. Кн. 1 / сост. О. Б. Вайнштейн. — М. : Новое литературное обозрение, 2010. — С. 19–37.

2. Cline, D. H. Sensory Disorientation during Crisis: Foucault's «Heterotopia» and the Plague in Ancient Athens / D. H. Cline // *Classical World*. — 2022. — № 115 (4). — Pp. 325–359.
3. Hamilakis, Y. *Archaeology and the Senses: Human Experience, Memory, and Affect* / Y. Hamilakis. — Cambridge : Cambridge University Press, 2014. — 274 p.
4. Tordoff, R. Excrement, Sacrifice, Commensality: The Osphresiology of Aristophanes' Peace // *Arethusa*. — 2011. — Vol. 44. — № 2. — Pp. 167–198.

Сочинение Франческо Гвиччардини «Как обеспечить государство дому Медичи»: нетипичный образец панегирического направления флорентийской ренессансной политической мысли

Павлов К. В.

Санкт-Петербургский государственный университет,
Институт истории, Санкт-Петербург

Рассмотрено панегирическое сочинение флорентийского историка, политика и мыслителя XVI в. Франческо Гвиччардини «Как обеспечить государство дому Медичи». При анализе панегирической литературной формы кратко разобрана эволюция таковой: от древнегреческих истоков к эпохе Возрождения. С целью обозначения принадлежности сочинения Гвиччардини к панегирической традиции ренессансной Флоренции изучены образцы заложения подобной традиции — работы Леонардо Бруни и Маттео Пальмиери. В результате исследования сделан вывод о свойствах панегирика за авторством Гвиччардини, делающих его принципиально нетипичным для флорентийской ренессансной традиции данного направления.

Ключевые слова: Франческо Гвиччардини, Медичи, панегирик, Флоренция, Маттео Пальмиери, Леонардо Бруни.

Говоря о панегирике как общей творческой форме выражения восторга, благодарности и(или) похвалы, необходимо отметить, что панегирическая традиция в общем виде своими корнями восходит к ораторскому искусству Древней Греции. При этом сам греческий термин «*panegyrikos*» («хвалебное слово») нередко употреблялся в контексте чувственного синонима понятия «*logos*» («разумное слово») о рациональном знании [8, р. 1]. Согласно мнению американского исследователя античной панегирической литературы Р. Майнорса, подобное сочетание чувственного и рационального «*panegyrikos*» — «*logos*» было свойственно греческим ораторам в их восприятии торжественных событий или явлений [Op. cit.]. Майнорс в этом контексте отмечает родственное соотношение понятий «*panegyrikos*» и «*panegyris*» («праздник») [Ibid.]. По версии учёного, именно к традиционному греческому празднику — олимпийскому фестивалю 380 г. до н.э. — был приурочен первый известный нам образец панегирического направления: одноимённый ораторий Исократа. Однако сам Исократ, известный сторонник гегемонии Афин в греческом мире, окрасил свою речь на Олимпийском фестивале коннотацией политического противостояния Афин и Спарты [Ibid.].

Вместе с тем, как указывает Майнорс, в греческой литературе и риторике для собственно политической хвалы существовала отдельная форма — хвалебные речи и поэмы — как неотъемлемый элемент традиции «демонстративного рода» — «*genus demonstrativum*» [Ibid., р. 2]. При

этом в текстах греческих «*genus demonstrativum*» эллинистической и ранней римской эпохи понятие «*panegyrikos*» упоминается практически исключительно применительно к сочинению Исократ «Эвагор» (*Evagoras*) — речи типа «*genus demonstrativum*». Именно от этого определения панегирика, как полагает Майнорс, распространилась его интерпретация в римской литературе как специфической формы хвальбы [Ibid.]. Вместе с тем римляне парадоксальным образом отказались от самого термина «панегирик»: речи и тексты панегирического направления в подобной его интерпретации назывались ими «божественные хвалы» («*laudes*»), «хвалебные молебны» («*laudationes*») и (или) «акты благодарения» («*gratiarum actio*») [Ibid., р. 3]. Последнее именование нашло употребление также и в политической практике. Так, приготовление речи по типу «*gratiarum actio*» стало составным элементом вступления в должность сенатора или консула. Именно в подобной речи — одном из наиболее ранних известных нам римских панегириков, «Панегирике Плиния, провозглашающем Траяна» (*Panegyricus Plinii dictus Traiano*), составленным Плинием Младшим в честь третьего избрания в консульство императора Траяна и датируемым 100 г. н. э., — можно увидеть употребление оригинального термина в заглавии сочинения [Ibid.]. При этом отметим, что корпус римских текстов, известных как «Латинские панегирики» (*Panegyrici Latini*), начинающийся с текста «*Panegyricus Plinii dictus Traiano*», насколько нам известно, не встретил редакций западноевропейских интеллектуалов классического Средневековья.

Тем не менее, как указывает исследователь панегирической литературы Средневековья и эпохи Возрождения П. Гвинн, одним из наиболее распространённых приёмов «растворения» понятия «*panegyricus*» в литературной культуре классического Средневековья являлось составление хвалебных сочинений по типу классических образцов античной литературы, не канувших в безвестность в интеллектуальной традиции Европы [6, p. 49]. Подобными образцами для средневековых авторов Гвинн называет «Энеиду» Вергилия, а также поэзию Ювенала и Статия [Ibid.]. Однако, по справедливому замечанию исследователя, эта литературная традиция не мыслилась самими её авторами как панегирическая: их задачей было переосмысление уже существовавших исторических легенд, а не создание новых вокруг известной действительности [Ibid., p. 49, 50]. В каком-то смысле и термин «*panegyrikos*», и литературная форма, ему соответствующая, были «воскрешены» в XV в. «импульсом» Возрождения. Так, в 1433 г. итальянский гуманист Джованни Ауриспа обнаружил в Майнце рукопись, содержащую «Панегирик» Плиния и одиннадцать других речей того же жанра, хронологический разброс которых — примерно 289–390 гг. н. э. [8, p. 3, 4]. В первоизданном виде рукопись не уцелела, но сохранившиеся её копии воспроизвели коллекцию, которую и принято ныне называть как «*Panegyrici Latini*», послужившую хрестоматийным «портретом» данного направления политической мысли для последующих ренессансных авторов. Тематика текстов корпуса «*Panegyrici Latini*» весьма вариативна: от хвалы императорам по восшествии к императору до предписания об облегчении сбора налогов в городах римской Галлии [Ibid., p. 4, 5]. При этом только для четырёх текстов корпуса конца III в. из двенадцати характерно заглавие «*panegyricus*». Ни один из этих текстов, однако, не был посвящён празднику или торжеству [Ibid.]. Тогда как «праздничные» тексты в данном корпусе озаглавлены различным образом и по-другому. Так, неизвестный галльский оратор конца III в.¹

¹ Существует гипотеза, согласно которой автором двух данных текстов корпуса мог быть галльский ритор и оратор рубежа III–IV вв. Мамертин, предок хорошо известного в истории Клавдия Мамертина, римского консула второй половины IV в. и, что характерно, — автора панегирика на собственное консульство, также входящего в корпус «*Panegyrici Latini*». Однако, не будучи уверен в данной гипотезе, помечая возможное авторство «раннего Мамерти-

оставил две речи на дни рождения Рима и императора Максимиана, назвав их «предельной» (*finitus*) и «гороскопической» (*genethliacus*) соответственно [Ibid., p. 5]. Таким образом, уже к рубежу III–IV вв. условность определения «панегирик» в античной литературе была такова, что предполагала возможность трактовать под ним даже астрологические сочинения. В связи с этим ренессансные авторы при «воскрешении» панегирика в XV в. получили весьма вариативные о нём представления.

Обратим внимание, что в общественной мысли Флоренции, города — «сердца» ренессансной культуры, панегирика оказалась тесно взаимосвязана не только и не столько с идеологической конъюнктурой, сколько с историческим сознанием гуманистов. Выделим в этом отношении два сочинения, с нашей точки зрения, содержащих в себе базу флорентийского панегирического направления. Это флорентийские истории: «О взятии Пизы» (*De captivitate Pisarum liber*) Маттео Пальмиери (интервал создания — 1429–1448 гг.) [10] и «История Флоренции» (*Istoria Fiorentina*)² Леонардо Бруни Аретино (первые шесть из двенадцати книг которой были закончены к 1429 г.) [9]. Оба сочинения, по справедливому замечанию исследователя флорентийской ренессансной литературы Р. Палермино, воспроизводят видение истории «...на службе флорентийскому обществу» [11, p. 95]. При этом если сочинение Пальмиери посвящено конкретному историческому событию — взятию Флоренцией Пизы в 1406 г. — и фиксирует перед читателем представление автора о точке отсчёта «центризма» Флоренции в его историческом сознании [10, p. 44–78], то работа Бруни охватывает практически всю известную его современникам историю Тосканы [9, p. 3–610]. Объектом панегирики и в том, и в другом случае для гуманистов выступает собственно город Флоренция. Вместе с тем Бруни всё же склонен обособить если не конкретные персоналии, то, по меньшей мере, на» в случае с данными панегириками, Р. Майнорс в переводах их латинских заглавий ставит при имени Мамертина знак вопроса [Ibid., p. 5].

² Оригинальный латинский заголовок сочинения Бруни — «История флорентийского народа» (*Historiarum Florentini populi*). Другой известный в историографической традиции заголовок «История Флоренции» — «детское» первого издателя и переводчика сочинения Бруни на вульгату, флорентийского гуманиста Донато Аччайуоли. (См.: *Leonardo Aretini Historiarum Florentini Populi // Istoria Fiorentina di Leonardo Aretino / a cura di G. Mancini, P. Leoni, F. Tonetti. Firenze, 1855. 564 p.*)

отдельные флорентийские семьи в своём ведении истории «от имени народа Флоренции» [Or. cit., p. 341–348, 391–394, 471–491]. Во всяком случае, по справедливому замечанию исследователя фигуры Бруни Г. Ёанцити, флорентийский гуманист в определённой степени «выводит на историческую арену» дом Медичи в его понимании истории «от имени народа Флоренции» [7, p. 2–5]. Однако важным обстоятельством, не позволяющим считать «Историю Флоренции» Бруни идеологической пропагандой в угоду Медичи, по мнению Ёанцити, парадоксальным образом является именно тот факт, что история гуманиста как бы «подводит» логику общественно-политического развития Флоренции к установлению господства Медичи [Ibid., p. 11–17]. События флорентийской истории интерпретируются им таким образом, будто Флоренция, как некий «политический организм», естественным образом избрала Медичи к установлению над городом правления на началах «разумной целостности» (*prudencia integritas*) [Ibid., p. 21]. Соответственно, флорентийский «политический организм», а не персоналии в нём, является предметом исторической, а не идеологической панегирики Бруни. Характерно, что Пальмиери в контексте взятия Флоренцией Пизы обращается к праву «общественного дела свободы» (*reipublice libertate*) как обоснованию флорентийского возвышения в Тоскане [10, p. 48]. Однако в работе этого флорентийского гуманиста, по предположению Палермино, инспирированной сочинением Бруни [11, p. 101], сделан следующий шаг в эволюции панегирического мифа истории «от имени народа Флоренции». Этому историческому сознанию приданы стилистические образцы классической античной историографии: прежде всего повествовательная модель «от Саллюстия» [Ibid., p. 100], логически объединённая им с «...манерой, более напоминающей средневекового хрониста» [Ibid., p. 109]. Кроме того, именно Пальмиери, по сути, логически завершает противопоставление Флоренции Пизе, начатое всё тем же Бруни метафорой Рима (в роли которого им представлена Флоренция) [9, p. 3, 112, 113] и Карфагена (соответственно «в лице» Пизы) [Ibid.]. У Пальмиери же пизанцы сравниваются с готами: тем самым флорентийское «общественное дело свободы» во взятии Пизы приобретает характер образа действия римского правопреемника [10, p. 73]. Панегирически конструируя апологию исторической исключительности Флоренции на примере отдельно взятого военного триумфа, Маттео

Пальмиери, что характерно, интерпретирует флорентийское общественно-политическое устройство в прямо противоположном Бруни ключе. В его понимании, идущем от схемы «от Саллюстия» [11, p. 100], именно персоналии определяли судьбу Флоренции. Сила же республики заключалась в множественности этих персоналий. Поэтому не только персоналии дома Медичи, но и дома Каппони [10, p. 61], и дома Альбицци [Ibid.], и множества других влиятельных флорентийских домов в равной степени воздействовали на историческую судьбу Флоренции в её видении Пальмиери. В этом отношении «О взятии Пизы» содержит в себе пример одной из традиционных форм античной панегирики — «*gratiarum actio*» — растворённой, однако, в контексте отдельно взятого эпизода флорентийской истории.

Несколько иначе воспринята предметная роль дома Медичи в современной автору Флоренции в панегирическом сочинении Франческо Гвиччардини «Как обеспечить государство дому Медичи» (*Del modo di assicurare lo Stato alla Casa dei Medici*) (1516 г.) [4]. Отметим, что это сочинение Гвиччардини также известно как «Пятое рассуждение» (*Discorso quinto*). Под данным названием оно было издано в XIX в. в десятитомном собрании сочинений Гвиччардини среди работ, объединённых издателями по тематическому принципу в «свод» под названием «Рассуждения, относящиеся к изменениям и преобразованиям флорентийского правительства» (*Discorsi intorno alle mutazioni e riforme del governo Fiorentino*)¹. Каково самостоятельное значение панегирического сочинения флорентинца?

Для ответа на данный вопрос необходимо иметь в виду глобально-исторический контекст политической практики Гвиччардини — участие его государства в Итальянских войнах 1494–1559 гг., военно-дипломатическом конфликте европейских держав-гегемонов (Франции, Империи Габсбургов и Испании), обосновывавшемся стремлением каждой из них закрепить исключительное влияние над территорией Апеннин [1]. При этом города-государства самой Италии в условиях затяжных войн оказались во многом в положении принятия политической воли доминирующего на том или ином их этапе внешнего гегемона [Там же, с. 448–466].

¹ Francesco Guicciardini. *Discorsi intorno alle mutazioni e riforme del Governo Fiorentino // Opere inedite di Francesco Guicciardini* : in 10 vol. Vol. 2. Firenze, 1858. P. 235–384.

Для Флоренции, в условиях перманентных пертурбаций внутриполитической системы государства, обусловленных дихотомией смены практик «governo largo» — «governo stretto» — «широкого» и «узкого» правительств, важнейшим фактором являлось поддержание баланса в военной дипломатии. С момента возвращения к власти во Флоренцию Медичи (1512 г.), ранее изгнанных из неё в 1494 г., осуществлённого если не при активной поддержке, то с молчаливого одобрения Испании, в дипломатическом курсе республики на определённый период возобладала происпанская линия [2, с. 456]. В связи с этим отметим, что панегирическое сочинение Гвиччардини «Как обеспечить государство дому Медичи» было написано им вскоре после провала на дипломатической службе в исполнении посольской миссии 1512–1513 гг. от Флорентийской республики ко двору испанского короля Фердинанда Католика [Там же, с. 462–463]. Сочинение флорентинца содержит в себе своего рода «персональное обращение» к Джованни Медичи, на момент его составления уже ставшему римским понтификом Львом X, и к Лоренцо ди Пьеро Медичи, исполнявшему интересы своего дяди в тосканском государстве. Мотив обращения Гвиччардини — не пренебрегать республиканской формой устройства для Флоренции и сохранять в ней сильную власть наподобие лучших лет правления Козимо Медичи [3, р. 20]. Из данного сочинения флорентинца очевидно его отношение именно к Джованни, получившему сан понтифика, как к человеку, способному стать для Италии и Флоренции новым Козимо¹. Более того, Франческо противопоставляет Лоренцо и Джулиано Медичи их возвысившемуся родственнику и в отношении к семейному делу — управлению Флоренцией².

¹ «...E fu opinione che essendo loro per questo Pontificato usciti di necessità e di sospetti; le cose nostre avessino a posare bene: li inimici, a assicurarsi e vivere in ragionevole condizione; li amici, a gittarsi a favore dello Stato con vivacità e caldezza...» / «...По общему мнению, этот понтификат вывел всех из состояния нужды или подозрительности и поставил наши дела в выгодное положение. Те, кто были настроены враждебно, получили уверенность в том, что смогут жить разумно. Те, кто были сторонниками, с жаром бросились на службу государству...» [4, р. 325]. Здесь и далее: фрагменты текста сочинения Гвиччардини и их перевод, выполненный автором статьи, приводятся в сносках.

² «...I quali per avere uno Pontefice sì giovane, hanno posta la mira del crescere sì alto, che il Governo di questa città pare loro piccola cosa, e si vede lo tengono

Самому же флорентинцу его родная республика представляется основным «капиталом» для управляющих ей молодых представителей медичейского дома: характеризуя полученные Джулиано и Лоренцо при понтификате Джованни территории Пармы, Пьяченцы, Реджо и Модены (для первого) и Урбино (для второго), Гвиччардини называет их не более чем «приращениями» к уже имеющейся в их управлении Флоренции³. В рассуждениях Гвиччардини можно усмотреть следование им за воскресшим при понтификате Джованни Медичи мифом о Флоренции как «имперском» центре будущего «нового Рима», являвшемся извечной мечтой тосканских интеллектуалов ренессансной эпохи [5, р. 109]. Однако, как бы предупреждая возможность обвинения со стороны республиканских «радикалов» Флоренции, он вновь упоминает, что основой флорентийского политического самосознания всегда являлась республиканская традиция, в том числе в том виде, в каком в 1498–1512 гг. существовала Флорентийская республика под управлением оппонента дома Медичи гонфалоньера Пьеро Содерини⁴. В отношении же

tra' minori capitali che gli abbino» / «Ведь имея такого молодого понтифика, они так высоко замахнулись на власть, что управление этим городом кажется им самим пустяком. Видно, что для них это один из самых незначительных капиталов, которыми они владеют» [4, р. 327].

³ «Questo è adunque il vero fondamento, e il più saldo che possono farsi; senza questo ogni altra cosa che faranno rovinerà loro col tempo, cioè colla prima avversità, sotto; e .tenere questo, farà giuoco grande a tenere tutti li altri. E quando non tenessino se non questi, non saranno mai chiamati se non grandi, disponendo di uno Stato di questa qualità, e massime da chi si ricorderà, che benchè gli abbino uno papa, e non sono però signori naturali, anzi cittadini, e discesi di padri che vissono, benchè fuscino grandi, sempre civilmente e privatamente» / «Это владение предлагает им прочную основу, на которой они могут утвердиться. Без него всё, что бы они ни делали, со временем или при первой же встрече с трудностями погубит их. Сохранение этого государства было бы надёжным шагом к сохранению всех остальных мест. Ведь если они откажутся от всего остального, но сохраняют это, их всё равно будут считать могущественными за то, что они имеют государство такого качества, особенно те, кто вспомнят, как они получили всё от папы, и поэтому не являются естественными правителями, а скорее гражданами и потомками отцов, которые были могущественными, но всегда жили как частные лица» [4, р. 328].

⁴ «...Quello Stato popolare dal 94 sino al 12, fu qualche volta vicino a limarsi e pigliare forma di una bella republica e libertà, e massime ne' principii del magistrato di Piero Soderini; dipoi si andò tuttavia allargando e

возможности установления во Флоренции при новых Медичи абсолютистского режима «имперского» типа, ставящего крест на республике, Гвиччардини высказывает весьма туманные и витиеватые размышления¹. В этом контексте характерно обозначение им сохранения де-юре республики во Флоренции как «условной тени свободы и гражданственности» [4, р. 342]. Данное обозначение ставит под сомнение неочевидность для него как практика флорентийской политики необходимости подстраиваться под её новые, отнюдь не соответствовавшие республиканским «канонам» реалии. Подобное отношение *deformando e pigliando abito di qualità, da perdere la speranza che si potessi reformare; e in ultimo peggiorava tanto alla giornata, che in effetto diventava senza alcuno dubbio uno guazzo e una confusione; e nondimeno era uno zucchero a petto a quello che diventerebbe, se si facessi nuova mutazione...*» / «Народное правительство, правившее с 94-го по 12-й год, временами было близко к тому, чтобы стать действительно свободной республикой, особенно при принципах и правлении Пьеро Содерини. Однако, когда республика продолжила расширяться и видоизменяться, эти расширения и видоизменения стали следовать без всякой надежды на реформы. В конце концов она ухудшалась с каждым днём, превращаясь в состояние беспорядочной путаницы. Тем не менее это было сладко, как сахар, по сравнению с тем, что могло бы произойти, если бы случилась ещё одна смена правительства» [4, р. 334].

¹ «Non voglio omettere di dire, che non è mancato e non manca chi ha avuto opinione e ha e forse ha fatto opera di persuaderlo, che sarebbe più sicurtà di costoro pigliare assolutamente il dominio della città in fatti e in titolo, che tenere il Governo sotto questa ombra di civiltà e di libertà: cosa che io non intendo disputare ora...» / «Я не хочу упускать из виду, что не было недостатка в тех, кто думали или, возможно, были убеждены, что для них было бы более безопасно утвердить абсолютное господство над городом фактически и по названию, чем держать этот город под условной тенью свободы и гражданственности. Это не то, что я намерен обсуждать сейчас...» [4, р. 342].

ние Гвиччардини к политике современной ему вновь медичейской Флоренции, как и управление этой политикой Львом X, можно назвать априорным его компромиссом с собственной совестью, на что он прямо намекает в своём сочинении².

Аналогичным компромиссом для получивших Флоренцию незаконным путём переворота «новых» Медичи стала политика по отношению к ней формального сохранения республиканской формы устройства для временного поддержания военно-дипломатического нейтралитета. Для самого Гвиччардини следствием составления панегирика дому Медичи стало получение в 1516 г., вопреки дипломатической неудаче на испанской миссии, должности генерал-губернатора папской Модены [3, р. 21].

Таким образом, панегирик Франческо Гвиччардини «Как обеспечить государство дому Медичи» «флорентийски нетипичен» дважды: не только вследствие идеологического переосмысления влияния современных Гвиччардини персоналий дома Медичи на флорентийскую историю, но и в связи со «словом» автором посредством данного панегирика его «органического» обращения: от «имени народа Флоренции» к превалированию личных интересов.

² «...Nessuno è a Firenze che ami tanto la libertà e il reggimento popolare, che, se gli è dato in uno altro vivere più parte e' migliore essere che non pensa di avere in quello, non vi si vólti con tutto lo animo; e tanto più che e sarebbero chiari e toccherebbono con mano, che quando si mutassi lo Stato, non solo perderebbono la grandezza, ma etiam porterebbono pericolo di una ruina grande» / «Во Флоренции нет никого, кто любил бы свободу и народное правительство настолько, чтобы, получив более высокий уровень жизни, не думать о том, что имеет, и не отдавать всего себя, особенно если на них повлияют изменения в государстве. Они не просто потеряли бы свои преимущества, но даже рисковали бы полностью разориться» [4, р. 334].

Библиография

1. Катушкина, Л. Г. Итальянские войны / Л. Г. Катушкина // История Италии : в 3 т. Т. 1 / под ред. С. Д. Сказкина. — М., 1970. — С. 426–466.
2. Павлов, К. В. Дипломатический дебют Франческо Гвиччардини на службе Флоренции: миссия к Фердинанду Католику (1512–1513) / К. В. Павлов // Материалы XLII всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Курбатовские чтения» / отв. ред. А. Ю. Проккопьев. — СПб., 2023. — С. 453–464.
3. Celli, C. Guicciardini: The Limits of Self-interest / C. Celli // The Defeat of a Renaissance Intellectual: Selected Writings of Francesco Guicciardini / Ed. by C. Celli. — Philadelphia, 2019. — P. 10–43.
4. Francesco Guicciardini. Discorso Quinto. Del modo di riformare il Governo, per meglio assicurare lo Stato alla Casa dei Medici, la quale era rappresentata da papa Leone X, da Lorenzo e dal cardinal Giulio [Del modo di assicurare lo Stato alla Casa dei Medici] // Opere inedite di Francesco Guicciardini : in 10 vol. Vol. 2. — Firenze, 1858. — P. 325–343.

5. Gilbert, F. Machiavelli and Guicciardini: Politics and History in Sixteenth-Century Florence / F. Gilbert. — Princeton, 1965. — 358 p.
6. Gwynne, P. Poets and Princes. The Panegyric Poetry of Johannes Michael Nagonius / P. Gwynne. — Turnhout, 2012. — 576 p.
7. Ianziti, G. Leonardo Bruni, the Medici, and the Florentine histories / G. Ianziti // Journal of the History of Ideas. — 2008. — Vol. 69, № 1. — P. 1–22.
8. In Praise of Later Roman Emperors. The Panegyrici Latini / Introduction, Translation, and Historical commentary with the Latin text of R.A.B.Mynors / R. A. B. Mynors. — Berkeley, 1994. — 735 p.
9. Istorìa Fiorentina di Leonardo Aretino / Istorìa Fiorentina di Leonardo Aretino / a cura di C. Monzani. — Firenze, 1861. — 676 p.
10. Matthei Palmerii De captivitate Pìsarum liber / Rerum Italicarum Scriptorum. Nuova edizione. Tomo XIX — P. II. — Città di Castello, 1904. — 111 p.
11. Palermino, R. Determinism in humanist historiography: Facio, Palmieri and Platina. PhD dissertation / R. Palermino. — Edinburgh, 1980. — 264 p.

Восстание герников в 306 г. до н. э.

Черкасов А. И.

*Северо-Кавказский федеральный университет,
Гуманитарный институт, Ставрополь*

Исследуются причины и последствия резкой перемены курса герников в отношении Рима. На основе письменных, эпиграфических и археологических источников, а также применения историко-генетического метода и критического анализа античной традиции сделан вывод, что накануне восстания в нескольких герникских поселениях произошли внутривитые изменения, которые раскололи конфедерацию на два лагеря. Группа «сепаратистов» стремилась посредством союза с самнитами добиться независимости; напротив, поселения «лоялистов», желая сохранить права автономии, отказались выступать против Рима. В результате неравного соотношения сил и грамотной римской стратегии восстание было быстро подавлено, конфедерация распущена, «сепаратисты» лишены автономии, в то время как «лоялисты» сохранили все свои права.

Ключевые слова: Рим, герники, Анагния, Вторая Самнитская война, самниты, Аллифы.

Во второй половине IV в. до н. э. герники являлись верными союзниками Рима в составе Латинского союза, а затем и Римско-италийской федерации. После подчинения в 358 г. до н. э. герники сохранили свою конфедерацию и права внутренней автономии, которые, вероятно, были закреплены в рамках нового римского объединения в 338 г. до н. э. в благодарность за нейтралитет во время восстания латинов [7, р. 93]. На протяжении нескольких десятилетий Рим воспринимал герников в качестве надёжного тыла для дальнейшей экспансии и борьбы с самнитами. В 330–320-е гг. через земли герников была продлена Латинская дорога в направлении долины Лириса [16, р. 608], а в период Второй Самнитской войны римские войска неоднократно проходили по их территориям. Однако на заключительном этапе римско-самнитской войны герники кардинально изменили свою позицию.

Полной неожиданностью для Рима явилось участие герников в битве при Аллифах в 307 г. до н. э. на стороне самнитов (Liv.IX.42.8; 45.5). После разгрома войск противника консул Фабий Руллиан приказал отдельно выявить герников среди пленных и отправить их в сенат для проведения дознания (Liv.IX.42.9–10). Статус военного контингента герников оставался неоднозначным не только для римлян, но и для современных исследователей, поскольку в источниках ничего не сообщается об итогах расследования. Большинство историков просто следует за сведениями Ливия, не вдаваясь в подробности о статусе войска герников [11, S. 16; 13, р. 210; 14, р. 252; 19, р. 253], напротив, небольшая часть исследователей предполагает, что под Аллифами сражались наёмники или добровольцы [2, с. 365; 20, р. 209]. Сложно со-

гласиться с последней точкой зрения, поскольку пленение наёмников или добровольцев не вызвало бы возмущение среди герникских городов и не привело бы к войне, однако сведения Ливия и мнение большинства историков также требуют уточнения. Вероятно, на стороне самнитов сражались только ограниченные контингенты войска отдельных герникских городов, состав которых можно выявить на основе рассмотрения общесоюзного собрания.

В 306 г. до н. э. Анагния собрала совет конфедерации, призывая герников к восстанию, все поселения поддержали предложение, кроме Алетрии, Ферентина и Верула, отказавшихся воевать против Рима (Liv.IX.42.11). В данном случае можно выделить две явные группы внутри герникской конфедерации: 1) «лоялисты» — Ферентин, Алетрия и Верул, сохранявшие верность Риму; 2) «сепаратисты» — Анагния и ряд поселений, включая Фрузино (Liv.X.1.3; Diod. XX.80.4; Strab.V.3.9) и Капитул герникский (Strab. V.3.10; Plin.NH.III.5.63; CIL.XIV.2960), которые стремились к полной независимости. Группу «лоялистов», вероятно, возглавлял Ферентин, поскольку являлся единственным «значительным поселением» на фоне Алетрии и Верула (Strab.V.3.9). В свою очередь, группа «сепаратистов», несмотря на численное превосходство, состояла в основном из малых поселений, таких как Капитул герникский (Strab.V.3.10), исключением являлись только «значительные» города Фрузино и Анагния (Strab.V.3.9–10). Последний, вероятно, был лидером восстания, поскольку занимал ведущее положение во всей конфедерации [3, с. 22], в частности он имел право созывать общесоюзное собрание [13, р. 218], а также контролировал ключевые культовые

места герников в Санта-Чечилии (Santa Cecilia) и Остерии-делла-Фонтана (Osteria della Fontana) [9, p. 469]. Кроме того, на сельской территории Анагнии археологи обнаружили монументальное сооружение идеально круглой формы, которое М. Гнаде осторожно связывает с «Морским» цирком [Ibid.], местом союзного собрания, о котором упоминает Ливий (IX.42.11). По всей видимости, в 307 г. до н. э. именно группа «сепаратистов» во главе с Анагнией отправила свои военные контингенты в поддержку самнитов.

Однако остаётся открытым вопрос о причинах резкой перемены курса герников в отношении Рима. Бесспорно, что группа «сепаратистов» стремилась к независимости [7, p. 93], поскольку им больше нечего было требовать от римлян в условиях широких прав автономии. Тем не менее нельзя сказать, что герники исконно были недовольны своим подчинённым положением, напротив, на протяжении полувека они сохраняли лояльность Риму даже в периоды его ослабления после крупных поражений в Кавдинском ущелье в 321 г. до н. э. и при Лавтулах в 315 г. до н. э. В данном случае причины восстания следует искать в краткосрочных факторах, возникших за несколько лет до вооружённого выступления. С. Окли считает, что причиной восстания являлось внешнее дипломатическое воздействие самнитов [15, p. 556], однако для вооружённого выступления должны были существовать внутренние предпосылки. Наличие раскола в конфедерации позволяет предположить, что причины заключались не в общем положении герников или внешнем влиянии, а в частных внутренних переменах в отдельных городах. Возможно, в поселениях «сепаратистов» произошла смена политических настроений или повлияли честолюбивые устремления местных элит, которые желали получить больше власти.

Одинокое восстание против Рима без наличия сильных союзников заранее было обречено на провал, именно поэтому Анагния и её сторонники стремились объединить конфедерацию и заручиться внешней поддержкой. Группа «сепаратистов» сумела наладить контакты с самнитами, возможно, даже заключить с ними союз, учитывая, что обе стороны оказывали друг другу взаимную военную поддержку (Liv.IX.42.8; 43.8–10; 45.5). Сложнее было объединить герникскую конфедерацию, поселения «лоялистов» вполне устраивала стабильность и автономия в рамках Римско-италийской федерации, именно поэтому «сепаратистам» требовался весомый

повод для восстания. Однако времени ждать благоприятного момента уже не было, поскольку Вторая Самнитская война близилась к завершению, вследствие этого Анагния попыталась сыграть на чувствах этнической идентичности, используя в качестве повода «несправедливый» захват римлянами герникских людей (Liv.IX.42.8–11). Как и следовало ожидать, шаткий аргумент Анагнии не возымел желаемого эффекта на «лоялистов», но пути назад уже не было, поскольку до Рима дошли сведения о собрании герников и звучащих на нём призывах к войне.

В 306 г. до н. э. Рим объявил войну герникам-«сепаратистам» (Liv.IX.43.2; Diod.XX.80.4). Несмотря на отдельные противоречия между версиями Ливия и Диодора, ход восстания можно реконструировать, несколько изменив последовательность событий для согласования обеих версий источников. В начале военной кампании 306 г. до н. э. римляне отправили консульское войско Квинта Марция Тремула против герников-«сепаратистов» (Liv.IX.43.2), которые, по всей видимости, открыто перешли на сторону самнитов [6, p. 148; 10, p. 192; 18, p. 75]. Второй консул Публий Корнелий Арвина направился с войском в долину Лириса к Сорре (Liv.IX.43.1–2), чтобы остановить контрнаступление самнитов, вероятно, стремившихся объединиться с восставшими [4, p. 606; 5, S. 95; 17, p. 59]. Войска герников заняли выжидательную позицию в трёх лагерях, перерезав коммуникации между двумя консулами (Liv.IX.43.3–4). Однако силы герников были значительно слабее римских, поэтому вся их военная стратегия сводилась к затягиванию времени (Liv.IX.43.5–6), пока не придут самнитские подкрепления. Задержка самнитов войском Корнелия Арвина расстроила планы восставших (Liv.IX.43.8–9), в это же время второй консул Марций Тремул, осознав слабость герников, перешёл в наступление, разгромил силы противника (Liv.IX.43.6), после чего захватил Анагнию (Plin.HN.XXXIV.11.23) и Фрузино (Diod.XX.80.4).

По итогу восстания консул Марций Тремул получил триумф (Liv.IX.43.22; Plin.HN.XXXIV.11.23; Tr. Fasti. ad.an.306), а поселениям «лоялистов» в благодарность за верность римляне предложили полное гражданство, однако Ферентин, Алетрия и Верул предпочли сохранить свои законы и автономию на правах *socii* (Liv.IX.43.23). В ранние периоды римское гражданство являлось скорее наказанием, нежели привилегией для подчинённых народов [1, с. 446;

12, p. 267], поскольку предполагало больше обязанностей, чем возможностей. В свою очередь, поселениям «сепаратистов» навязали «гражданство без права голоса» (*civitas sine suffragio*), лишив Анагнию, Фрузино и Капитул герникский права созывать совет, выбирать своих магистратов, кроме религиозных, и заключать межплеменные браки (Liv.IX.43.24; CIL.XIV.2960; Fest.155L). Тем самым Рим отнял у восставших герников не только права автономии, но и выпустил всю конфедерацию [8, p. 10; 13, p. 211]. Последний момент нельзя назвать наказанием для «лоялистов», поскольку объединение герников было создано для проведения внешнеполитических акций, но в условиях подчинения Риму его функции не могли быть реализованы. К концу IV в. до н. э. конфедерация сохранялась как пережиток независимого времени и могла быть задействована только для организации восстания, именно поэтому Рим и лишил герников формального права созывать общесоюзный совет. Вероятно, в это же время у Фрузино изъяли треть земель, хотя Ливий и относит данное событие к 303 г. до н. э. (X.1.3), наиболее

вероятной представляется датировка Диодора — 306 г. до н. э. (XX.80.4), поскольку соответствует общему контексту повествования.

Таким образом, восстание герников произошло в силу краткосрочных субъективных факторов, не имевших под собой объективных долгосрочных предпосылок, именно поэтому внутри конфедерации произошёл раскол. «Сепаратисты» во главе с Анагнией, полагаясь на войско самнитов, надеялись добиться независимости, однако, преисполненные личных амбиций, они не заметили новую военно-политическую расстановку сил. Даже при поддержке самнитов шансы на успех оставались мизерными, поскольку могущество Рима к концу IV в. до н. э. несоразмерно возросло. В конечном итоге герники-«сепаратисты», следуя за призрачными надеждами независимости, потеряли все привилегии, которые имели, в то время как Рим в очередной раз использовал восстание в качестве примера для других народов, показав своими действиями, что верность вознаграждается, а предательство карается.

Библиография

1. Корнелл, Т.-Дж. Завоевание Италии / Т.-Дж. Корнелл // Кембриджская история Древнего мира. — Т. 7, ч. 2. — М. : Ладомир, 2015. — С. 419–493.
2. Моммзен, Т. История Рима / Т. Моммзен. — Ростов н/Д. ; М. : Феникс ; Зевс, 1997. — Т. 1. — 640 с.
3. Нечай, Ф. М. Рим и Италики / Ф. М. Нечай. — Минск : М-во высш., сред. спец. и проф. образования БССР, 1963. — 194 с.
4. Adcock, F. E. The Conquest of Central Italy / F. E. Adcock // The Cambridge Ancient History. Vol. VII. — Cambridge : Cambridge University Press, 1928. — P. 581–616.
5. Binneboessel, P. Untersuchungen über Quellen und Geschichte des zweiten Samniterkrieges von Caudium bis zum Frieden 450 u. c. : Diss. / P. Binneboessel. — Halle, 1893. — 119 S.
6. Bourdin, S. Les peuples de l'Italie préromaine: identités, territoires et relations inter-ethniques en Italie centrale et septentrionale (VIIIe — Ier s. av. J.-C.) / S. Bourdin. — Rome : École française de Rome, 2012. — 1201 p.
7. Cowan, R. Roman Conquests: Italy / R. Cowan. — Barnsley : Pen and Sword, 2009. — 232 p.
8. Gatti, S. Gli Ernici nel quadro delle popolazioni italiche del Lazio / S. Gatti // Regio I: Alatri, Anagni, Capitulum Hernicum, Ferentino, Veroli. — Roma : Edizioni Quasar, 2008. — P. 7–10.
9. Gnade, M. The Volscians and Hernicians / M. Gnade // The Peoples of Ancient Italy. — Boston ; Berlin : De Gruyter, 2018. — P. 461–472.
10. Homo, L. Primitive Italy and the beginning of Roman Imperialism / L. Homo. — London ; New York : Kegan Paul, Trench, Trubner & Co; A. A. Knopf, 1927. — 871 p.
11. Klimke, C. Der zweite Samniterkrieg / C. Klimke. — Königshütte : Druck von Franz Ploch, 1882. — 18 s.
12. Lomas, K. The Rise of Rome: From the Iron Age to the Punic Wars / K. Lomas. — Cambridge ; Massachusetts : The Belknap Press of Harvard University Press, 2018. — 405 p.
13. Morelli, D. Atti diplomatici romani, 338–270 a. c.: Cronologia e contesto storico : diss. / D. Morelli. — Roma, 2020. — 601 p.
14. Niebuhr, B. G. The History of Rome / B. G. Niebuhr. — London : Taylor and Walton, 1842. — Vol. 3. — 717 p.

15. Oakley, S. *A Commentary on Livy books VI–X* / S. A. Oakley. — Oxford : Clarendon Press, 2005. — Vol. 3, book IX. — 758 p.
16. Patterson, J. *Rome and Italy* / J. Patterson // *A Companion to the Roman Republic*. — Malden ; Oxford; Carlton : Blackwell, 2006. — P. 606–624.
17. Pirro, A. *La seconda guerra sannitica. Parte 3* / A. Pirro. — Salerno : Tipografia J. Fratelli, 1898. — 72 p.
18. Sage M. M. *The army of the Roman republic* / M. M. Sage. — Barnsley : Pen and Sword, 2018. — 332 p.
19. Salmon, E. T. *Il Sannio e i Sanniti* / E. T. Salmon. — Torino : G. Einaudi, 1995. — 462 p.
20. Schmitz L. *A History of Rome* / L. Schmitz. — 5th ed. — London : Walton and Maberly, 1853. — 673 p.

Кадровый ресурс академических экспедиций в Российской империи второй половины XVIII в.

Александрова В. Д.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассматриваются биографические данные академических исследователей Российской империи второй половины XVIII в. На основе выделенных автором параметров — возраст, национальность, профессиональная принадлежность, уровень владения языком, период осуществления научной деятельности, причины сокращения кадрового состава — был проведён анализ, позволивший воспроизвести социокультурный портрет академического путешественника второй половины XVIII в.

Ключевые слова: *академические экспедиции, социокультурный портрет, кадровый ресурс, иностранные учёные, российская наука, Академия наук.*

Академические экспедиции второй половины XVIII в. имеют огромное значение для развития научных знаний об обширных территориях России. Благодаря трудам учёных появлялись первые исследования по географии, истории, этнографии регионов империи. Для участия в экспедициях приглашались молодые, перспективные учёные Европы и России. Материалы их наблюдений публиковались сразу же, до окончания путешествий, и переводились на ведущие европейские языки.

На основе биографического, ретроспективного и сравнительного методов в данной работе рассматривается деятельность начальников экспедиционных отрядов на основе следующих показателей: национальность, образование, владение языком, возраст, время пребывания в России и факторы, сокращавшие состав экспедиционных команд.

Наиболее подробный список учёных, возглавлявших исследовательскую работу Академии наук, представлен в сборнике В. Ф. Гнучевой «Материалы для истории экспедиций Академии наук в XVIII и XIX веках»: Х. Г. Кратцейнштейн, Михаил Коврин, С. П. Крашенинников, А. Н. Гришов, Франц Елачич, Андрей Греков, Н. И. Попов, С. Я. Румовский, Шапп д'Отерош, И. Г. Леман, А. И. Свечин, П. С. Паллас, И. И. Лепёхин, Н. П. Рычков, С. Г. Гмелин, И. А. Гильденштедт, И. П. Фальк, И. И. Георги, А. Малле, Л. Пикте, Х. Л. Эйлер, В. Л. Крафт, Г. М. Ловиц, А. Э. Лаксман, Г. Ф. Миллер, П. Б. Иноходцев, В. Ф. Зуев, И. Ф. Герман,

Ф. Чёрный, Н. Я. Озерецковский, Ф. К. Маршал-фон-Биберштейн [2, с. 76–127].

Широкий профессиональный состав путешественников включал медиков, физиков, химиков, естествоиспытателей, астрономов, геологов, ботаников, этнографов, геодезистов, математиков, историков и археографов. Большая часть исследователей специализировалась в области изучения физики и астрономии (26 %), медицины и химии (24 %), ботаники и естествознания (22 %). Наименьшую часть составляли переводчики (Андреян Дубровский), рисовальные учителя (Андрей Греков), математики (Х. Л. Эйлер), а также государственные служащие (Н. П. Рычков, А. И. Свечин), чьи экспедиции были в первую очередь нацелены на выполнение хозяйственно-административных задач. В ходе изучения профессиональной составляющей экспедиционной кампании выяснилось, что 11 из 33 рассматриваемых путешественников не были членами Российской академии наук. К этому ряду принадлежали участники узконаправленных, немасштабных исследований: рисовальный учитель Андреян Дубровский, студент-археолог Михаил Коврин, иностранные путешественники, осуществлявшие краткосрочные работы: астрономы А. Н. Гришов, Шапп д'Отерош, А. Маллет, Л. Пиктет, лекарь Ф. Елачич, ботаник Ф. К. Маршал-фон-Биберштейн. Также к таким персоналиям относились капитан Н. П. Рычков и подполковник А. И. Свечин.

Участники экспедиций обладали широким спектром профессиональных знаний, зачастую

сочетая в процессе работы несколько исследовательских задач разнопланового научного знания.

Значительная часть экспедиционных работ осуществлялась иностранными специалистами. Из 33 участников командного состава экспедиций более половины исследователей, а именно

54 % составили зарубежные изыскатели. Особенностью этой части учёных является то, что примерно 33 % (11 человек) имели немецкое происхождение, помимо этого исследовательскую роль выполняли швейцарцы (6 %), а также по одному представителю от французов, финнов, шве-

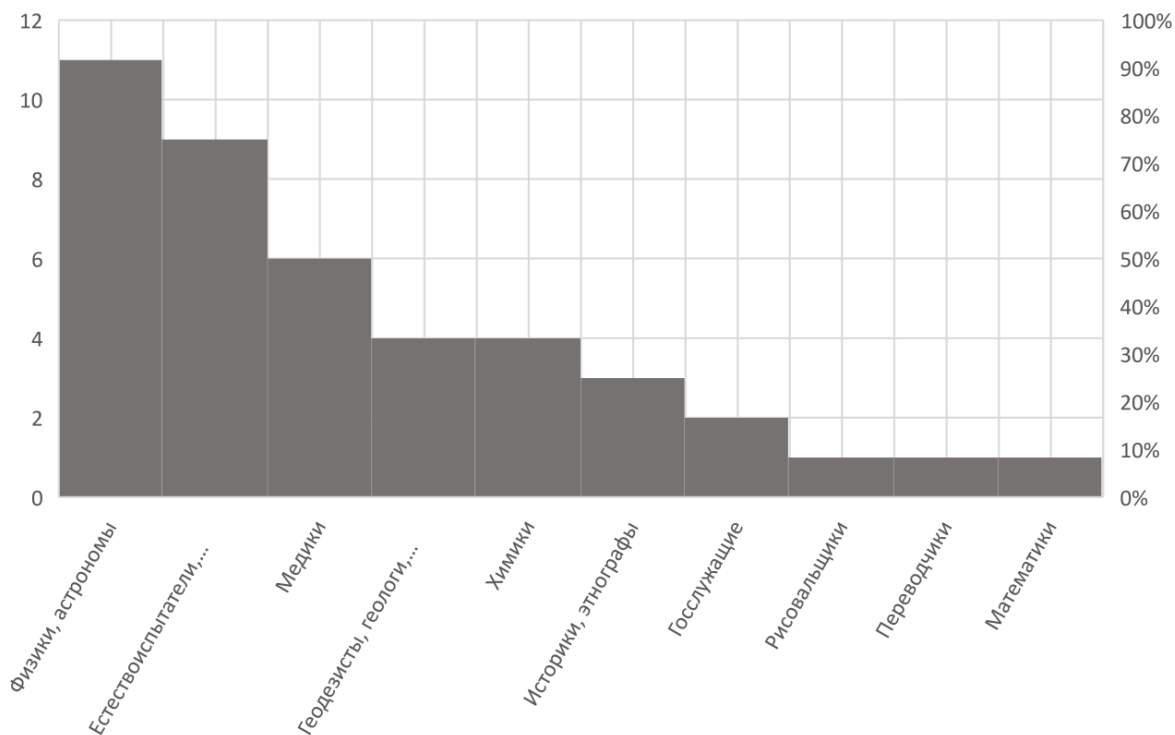


Рис. 1. Профессиональное соотношение начальников экспедиций

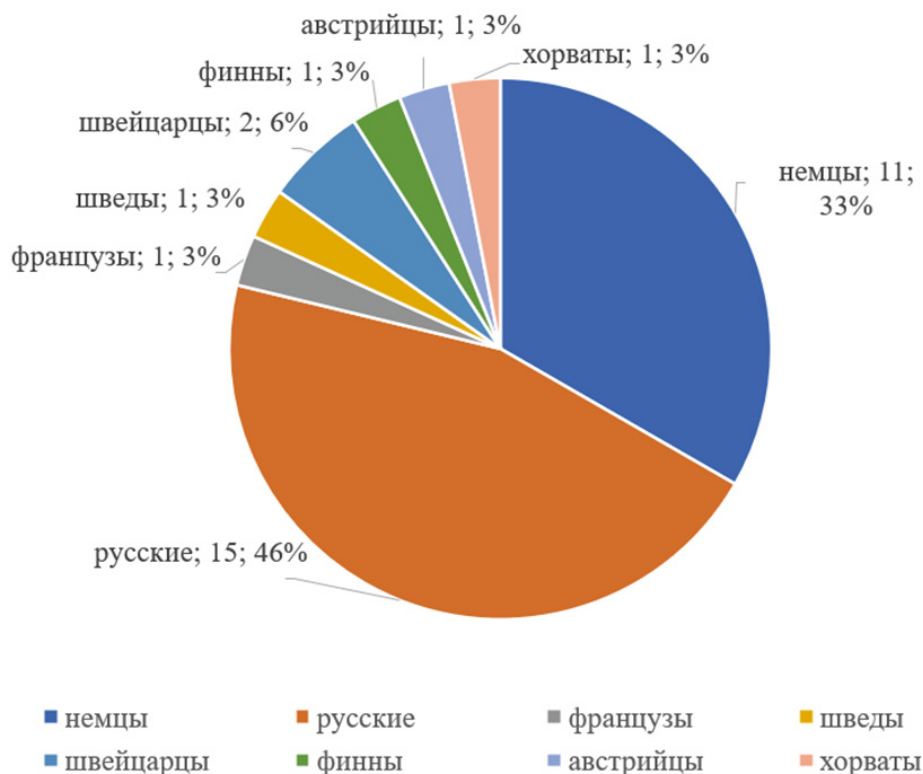


Рис.2. Национальность начальников экспедиций

дов, хорватов и австрийцев. «Русская часть» учёных-академиков по своему количеству практически приравнивалась к иностранной половине учёных и составляла 46 % (16 человек). Таким образом, академические экспедиции имели характер многостороннего международного взаимодействия исследователей.

Однако различие в национальной принадлежности зачастую сказывалось на характере проводимых работ и оценке изучаемых факторов. Полярные взгляды исследователей достаточно ярко прослеживаются в работе астрономической экспедиции в Сибирь (1761 г.), начальниками которой были Н. И. Попов, С. Я. Румовский и француз Шапп д'Отерош [2, с. 87–90]. Путешествие Шаппа д'Отероша имело неприятные последствия для русского правительства, выразившиеся в опубликованных им заметках о России. В 1768 г. в Париже Ж. Шапп д'Отерош опубликовал с великолепными иллюстрациями книгу «Путешествие в Сибирь». В ней Россия изображалась страной варварской, а её народ диким, рабским, чуждым идеям просвещения [4, с. 34]. В отличие от Ж. Шаппа д'Отероша остальные участники исследования не считали дурным, что русские разнятся от прочих народов, и не занимались «злой болтовнёй», как отзывалась о его деятельности впоследствии Екатерина II.

При этом большая часть иностранных учёных, приехав в Россию для создания учёной карьеры, отдала значительную часть своей жизни новой родине и науке, формировавшейся на её просторах. Так, Г. Ф. Миллер, приехав в Петербург 20-летним студентом, навсегда остался в России (умер в 78 лет). Половина (9 человек) навсегда связали свою жизнь с Россией. Некоторые же исследователи (33 %) задержались в России на весьма длительный срок: П. С. Паллас осуществлял свою деятельность 43 года, Х. Л. Эйлер — 21 год.

Иностранное происхождение, а соответственно различие в национальном самосознании, выражавшееся в плохом знании или даже незнании русского языка, непонимании традиций и культурно-хозяйственных особенностей русского народа, становилось определённой проблемой в процессе организации работы зарубежных специалистов. Иногда специалистам приходилось отказываться от историко-географических, этнографических и лингвистических наблюдений в своей работе [4, с. 57]. Так произошло в ходе работы первой астрономической экспедиции Х. Г. Кратценштейна (1751 г.) [2, с. 76]. Получив



Рис. 3. Продолжительность работы в России

инструкцию Г. Ф. Миллера по сбору этих данных, причём с приложением немецко-русского словаря, исследователь не стал разворачивать работу по поиску необходимой информации, сославшись на незнание языка и отсутствие переводчика.

Но как выяснилось из комментариев П. С. Палласа по поводу экспедиционной работы, даже при наличии прикомандированного Академией наук переводчика или студентов, исполнявших эту роль, возникали сложности в преодолении лингвистического барьера. Вот что писал учёный об этом в своём письме Г. Ф. Миллеру 3 апреля 1770 г. из Уфы: «Академия требует от меня объёмистых рукописей о путешествии, но не даёт для этого переписчика. Один студент [А. Вальтер], который переписывает у меня по-немецки, делает это со столькими ошибками, что я не смею написать Вашему высокоблагородию снятую им копию» [5, с. 117].

Владение русским языком служило определяющим фактором успеха экспедиционных кампаний и способствовало росту изучаемых сфер научной деятельности. Далеко не все из рассмотренных трудов путешественников содержат указание на наличие в командном составе переводчиков, из чего следует вывод о том, что значительная часть зарубежных исследователей владела азами русского языка либо же осуществляла свою работу с помощью словарей, которые разрабатывались Академией наук.

Большинство исследователей как отечественных, так и иностранных стали членами Академии наук и начали осуществлять экспедиционную

деятельность в довольно раннем возрасте. Более половины учёных были моложе 30 лет. Самыми молодыми специалистами стали: Н. П. Рычков [9, с. 711], которому на момент экспедиции исполнилось 22 года, Ф. К. Маршал-фон-Биберштейн [7, с. 210], И. А. Гильденштедт [8, с. 140] и С. Г. Гмелин [Там же, с. 350] — 24 года каждому. При этом продолжили осуществлять свою деятельность и видные учёные первой половины XVIII в. Так, Г. Ф. Миллеру на момент его последних экспедиционных изысканий исполнилось 73 года.

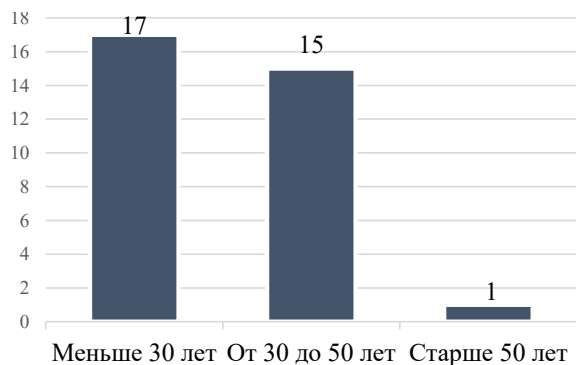


Рис. 4. Возраст начальников экспедиционных отрядов

Многие из молодых специалистов на момент начала своей экспедиционной деятельности уже имели за спиной ряд научных трудов. П. С. Паллас уже в 1758 г. в возрасте 19 лет защитил докторскую диссертацию «О живых паразитах, живущих в теле животных» [5, с. 7], а в 1760-х гг. опубликовал ещё несколько зоологических сочинений. С. Г. Гмелин также в 19 лет получил степень доктора медицины в Тюбингенском университете [6, с. 116].

Деятельность некоторых участников экспедиций закончилась печально. Жизнь части из них оборвалась внезапно в процессе исследовательской работы. Большой груз ответственности, непредсказуемые условия осуществления работы, необходимость постоянного передвижения по непроходимым районам, соперническое стремление взять вверх в научном сообществе — все эти факторы так или иначе изнуряли путешественников как физически, так и морально. Из 33 рассмотренных деятелей экспедиционных исследований второй половины XVIII в. трое погибли в ходе экспедиции. Академик Г. М. Ловиц в 1773 г. умер от рук повстанцев Пугачёва недалеко от Саратова [2, с. 114]. Экспедиции С. Г. Гмелина возбуждали подозрения прикаспийских владетелей, чувствовавших за научными изысканиями политические разведки. Начальник экспедиции погиб в плену [6,

с. 118]. Один из первых исследователей флоры Кавказа И. А. Гильденштедт погиб от рук горских татар [10, с. 180].

Часть других исследователей указывали в дневниках о значительном ухудшении своего здоровья. П. С. Паллас в рапорте от 7 октября 1771 г. писал, что из-за неблагоприятных погодных условий он подхватил «болезнь глаз», что вынудило его провести целый месяц не выходя на улицу [5, с. 134]. В 1759 г. академический переводчик Андреян Дубровский в ходе экспедиционной работы заболел и вынужден был по возвращении отправиться на лечение за границу. Болезни сильно ударили по командному составу экспедиционных отрядов и даже становились причиной смерти. В ходе астрономической экспедиции адъютанта В. Л. Крафта по пути в Молдавию и Валахию была потеряна большая часть отряда из-за свирепствовавшей там холеры.

Но не только погодные условия, болезни и эпидемии мешали ходу экспедиционных кампаний. Неожиданным среди рассмотренных причин смерти исследователей стало самоубийство академика И. П. Фалька.

Ещё до приезда исследователя в Россию у И. П. Фалька замечали первые признаки тяжёлого недуга, который был вызван приступами депрессии или ипохондрии [1, с. 298]. Путешественника преследовала навязчивая идея о непригодности к работе, боязнь опозорить Академию наук, о чём он упоминает в письмах В. Г. Орлову [2, с. 106]. Исследователь жаловался на припадки и бессонницу. 31 марта 1774 г. И. П. Фальк покончил жизнь самоубийством, застрелившись из пистолета [3, с. 57].

На основе рассмотренных показателей формируется определённый образ академического путешественника второй половины XVIII в. Большую часть исследователей составили члены Академии наук в возрасте от 20 до 30 лет, получившие прекрасное образование в наиболее приоритетных областях научного знания — медицины, химии, астрономии, физики, ботаники. Преобладающую часть составляли зарубежные специалисты, пожелавшие связать свою деятельность с изучением российской науки. При этом не все из них справлялись с суровыми как природными, так и внутривосточными условиями «научной Родины», что вело к сокращению кадрового состава специалистов по причине морально-психологической неготовности, вследствие эпидемий и болезней, а также опасностей порубежного пространства.

Библиография

1. Блинова, О. В. Иоганн Петер Фальк / О. В. Блинова // Омск в публикациях XVIII — начала XX в. / Омский государственный историко-краеведческий музей. — Омск : Омский государственный историко-краеведческий музей, 2020. — С. 297–299. EDN VZJEQM.
2. Гнучева, В. Ф. Материалы для истории экспедиций Академии наук в XVIII и XIX веках : хронол. обзоры и описание архив. мат-лов / сост. В. Ф. Гнучева ; под общей ред. акад. В. Л. Комарова. — М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1940 (Ленинград). — 312 с. (Труды Архива / Акад. наук СССР; вып. 4).
3. Киссер, Т. С. Путешествие И. П. Фалька и И. Г. Георги по Российской империи (по материалам дневников) / Т. С. Киссер // Уральский исторический вестник. — 2016. — № 2 (51). — С. 53–60. — EDN VZBFWF.
4. Козлов, С. А. Русский путешественник эпохи Просвещения / С. А. Козлов ; отв. ред. Н. В. Кирющенко. — СПб. : Историческая иллюстрация, 2003. — 496 с. EDN ZCVPUL.
5. Осипов, В. И. Научное наследие П. С. Палласа (Письма. 1768–1771 гг.) / сост. В. И. Осипов. — СПб. : Тиаид, 1993. — 250 с.
6. Полиевктов, М. А. Европейские путешественники по Кавказу, 1800–1830 гг. / М. А. Полиевктов ; Арх. упр. МВД Груз. ССР. — Тбилиси : [тип. Заря Востока], 1946. — 151 с.
7. Половцев, А. А. Русский биографический словарь. Т. 3. — СПб. : Имп. Рус. ист. о-во, 1908. — 701 с.
8. Половцев, А. А. Русский биографический словарь. Т. 5. — СПб. : Имп. Рус. ист. о-во, 1916. — 444 с.
9. Половцев, А. А. Русский биографический словарь. Т. 17. — СПб.: Имп. Рус. ист. о-во, 1918. — 811 с.
10. Сытин, А. К. Академические «физические» экспедиции и специализация ботаники / А. К. Сытин // Кунсткамера. — 2019. — № 3 (5). — С. 179–188. DOI 10.31250/2618-8619-2019-3(5)-179-188. EDN QGAQNV.

Алкоголизация солдат как фактор разложения армии на Северо-Западном фронте в 1914 году

Каркач М. В.

*Южный федеральный университет,
исторический факультет, Ростов-на-Дону*

Данная работа посвящена началу Первой мировой войны и, как следствие, мобилизации населения, в число которого входили и алкоголики. Цель работы заключается в доказательстве того факта, что призыв на фронт пьяниц стал одним из многочисленных факторов деморализации солдат на Северо-Западном фронте в 1914 г. Общий обзор «сухого закона» и его последствий для населения описал Владислав Бэнович Аксёнов в монографии «Слухи, образы, эмоции. Массовые настроения россиян в годы войны и революции (1914–1918)». При работе над данной статьёй использовались воспоминания, письма солдат, а также исследования врачей 1916 г.

Результатами исследования является доказательство слабого влияния «сухого закона» на фронт, а также выявление многих случаев употребления алкоголя, которые дезорганизовывали армию.

Ключевые слова: *Первая мировая война, социальная история, алкоголизм.*

С началом Первой мировой войны была объявлена мобилизация населения на фронт. Призыву подверглись 3 115 000 запасных [4, с. 91], которые уже отвыкли от жёсткой дисциплины армейских будней. В условиях войны с её ужасами и кровопролитностью солдатам необходимо было отстранение от реальности, и одним из способов отвлечения являлся алкоголь [5, с. 169]. Причины такого деструктивного поведения шли от физических и психологических нагрузок, от резкого перехода от мирной жизни к военной, с одной стороны, и от общей алкоголизации страны, с другой. При помощи метода индукции, описательного, проблемно-хронологического, статистического метода, метода корреляционного анализа мы сможем раскрыть проблему злоупотребления алкоголем среди мобилизованных в 1914 г.

Феномен пьяных бунтов во время мобилизации наиболее полно был раскрыт Владиславом Бэновичем Аксёновым в труде «Слухи, образы, эмоции. Массовые настроения россиян в годы войны и революции (1914–1918)»; также данный вопрос рассматривал в своих трудах С. В. Тютюкин, но влияние алкогольного опьянения на жизнь солдат во время боевых действий в Восточной Пруссии, к сожалению, оказалось вне поля зрения большинства исследователей и не рассматривалось ими.

Проблема аддиктивного поведения среди новобранцев проявилась ещё до начала военных действий. Из года в год общее количество потребляемого алкоголя в России росло, для некоторых людей распитие алкоголя вошло в привычку.

Прежде всего необходимо доказать, что определённая часть людей уже обладала алкоголь-

ной зависимостью до начала военных действий, а следовательно, и продолжала выпивать спиртное уже во время боевых действий.

С момента введения «сухого закона» в Российской империи 18 июля 1914 г. [2, с. 123] (здесь и далее все даты приведены по старому стилю) отмечается резкое падение пьянства в городах [11, с. 13]. Многими исследователями данный факт объясняется полной поддержкой населения запрета продажи алкогольной продукции, но мы постараемся доказать, что такое значительное снижение пьянства связано не столько с патриотизмом, сколько с «оттоком» мужского населения на фронт и, как следствие, с отсутствием части людей в статистике пьянства по городам (например, в Санкт-Петербурге), что и понижает процент выпивающих. Одной из причин употребления алкоголя в армии стала мобилизация определённой части людей с алкогольной зависимостью, что негативно влияло на все войска и разлагало дисциплину. Для примера мы возьмём город Санкт-Петербург, потому что он является одним из тех городов, откуда люди призывались на Северо-Западный фронт, рассматриваемый в данном исследовании, а также обладает статистикой арестов людей в пьяном виде и статистикой по самоубийствам, необходимость которой нам понадобится в дальнейшем.

На рис. 1 [11, с. 6] мы видим число арестованных мужчин и женщин в пьяном виде в Петрограде (совр. Санкт-Петербург) в период 1912–1914 гг. Данная статистика включает в себя различные стадии опьянения, от самых лёгких до тяжёлых, а также обладает «контрольной» группой — женщинами, ведь их мобилизация

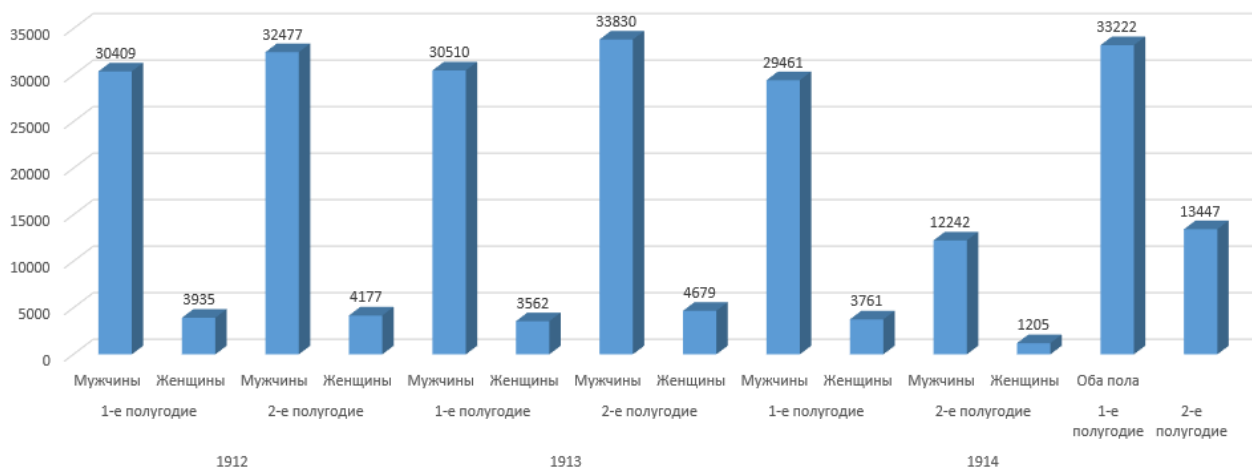


Рис. 1. Число арестованных в пьяном виде людей в Петрограде в 1912–1914 гг. (по полугодиям)

в большинстве своём не коснулась, поэтому падение доли пьянства у женщин во втором полугодии 1914 г. может объясняться только «сухим законом» (даже если присутствуют иные причины падения пьянства, они также актуальны и для мужчин, поэтому статистика по женскому пьянству исключает только мобилизацию).

Также возьмём статистику самоубийств и покушений на самоубийства в Петрограде в 1914 г. (рис. 2). Частое употребление алкоголя приводило к учащению случаев самоубийства. Чтобы это доказать, был построен график рассеяния и проведён корреляционный анализ между данными рис. 1 и рис. 2, который показал сильную корреляционную связь (0,904310594) (рис. 3), что говорит о непосредственном влиянии алкоголизма на статистику суицида.

Если рис. 1 фиксирует данные о тяжёлых и лёгких случаях пьянства, то рис. 2 уже показывает данные, отражающие только тяжёлые случаи алкоголизма [11, с. 23].

По результатам анализа рис. 1, можно сделать вывод, что мужчины даже после введения

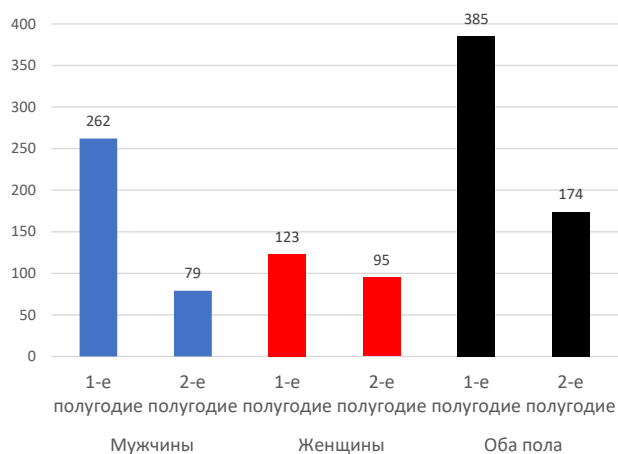


Рис. 2. Статистика самоубийств и покушений на самоубийство в Петрограде в 1914 г. (по полугодиям)

в Петрограде «сухого закона» выпивают на 9 % больше (32 % от количества выпивающих женщин до введения «сухого закона» продолжали выпивать против 41 % мужчин), тогда как по результатам рис. 2 уже женщины совершают самоубийства на 47 % больше (77 % от количества выпивающих женщин до введения «сухого закона» против 30 % у мужчин), чем мужчины.

Данная информация нам говорит о резком сокращении заядлых пьяниц среди мужчин, в то время как в целом мужчины продолжали пить больше. Данный факт можно объяснить тем, что мобилизация гражданского населения на войну привела к оттоку из населённых пунктов 20 % населения [16, с. 21].

Употребление алкоголя мобилизованными протекало в период следования от призывного пункта к месту дислокации войск.

Мобилизованные, проезжая многие города и посёлки, добывали алкоголь при помощи силы, громили винные лавки, избивали местное население и устраивали пьяные бунты [3, с. 16–27]. Данное явление можно объяснить тем, что проводы на войну в психологии крестьянства, основной массы призывников были невозможны

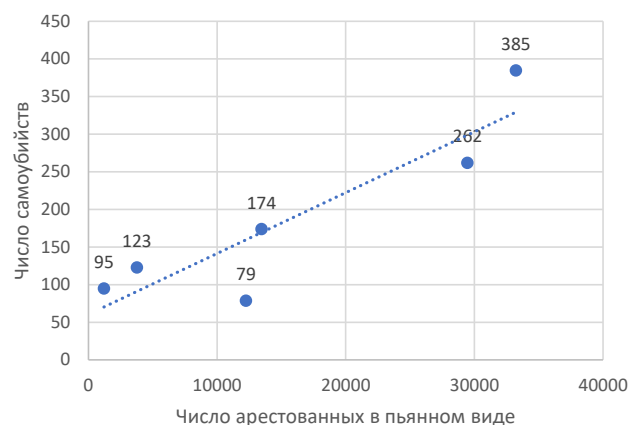


Рис. 3. График рассеяния

без употребления алкогольных напитков, такова была традиция многих поколений [18, с. 45].

Исходя из этого можно сделать вывод, что не только трезвенники попадали на фронт, а ещё и люди со скрытой или явной алкогольной зависимостью. Это стало одной из многих причин разложения армий алкоголем, но она была практически единственной, которая возникает до начала Первой мировой войны.

Однако имелись и другие причины, которые были вызваны войной и привели к случаям ситуативного алкогольного поведения. Долгие переходы, напряжённые боевые действия и др. — всё это порождало стрессовые переживания высокого уровня, что в совокупности с недостаточной дисциплиной среди мобилизованных провоцировало распитие алкогольных напитков. Потребление алкоголя в частях, состоящих из запасных, нивелировало общую трезвость элитных войск, таких как лейб-гвардия.

Данный недуг проходил через все чины Российской императорской армии, от генералов до рядовых солдат.

По вступлении на территорию Германской империи командиры всячески старались поддерживать дисциплину солдат, и уже 25 августа население Инстербурга было извещено приказом о запрете продажи алкогольной продукции, закрытии всех заведений, осуществляющих торговлю спиртными напитками. С целью недопущения дальнейшего распространения пьяных погромов вводилось вознаграждение за сообщение о лицах, продающих спиртные напитки солдатам [12, с. 25].

Но данные запреты не помогали. Солдаты, захватив г. Гольдап, обнаружили пивной завод, откуда выносили пиво вёдрами. Часовые были пьяны, в городе царил бандитизм, который прекратился только после того, как алкоголь был весь выпит [15, с. 41]. Тогда дисциплину в частях удалось восстановить и продолжить наступление. Похожие происшествия происходили во многих населённых пунктах, солдаты в погребах находили вина и напивались до беспамьтства, оставляя своё снаряжение и оружие бесхозными [10, с. 777]. Но в тех частях, где была дисциплина, солдаты выполняли приказы начальства и не употребляли оставшийся в посылках алкоголь [14, с. 323].

В гвардейских же частях солдаты ещё более строго соблюдали дисциплину и приказы ко-

мандования, разбивая бутылки вина, которые находили [8, с. 76]. Они были подготовлены к ведению боевых действий, большинство готовы были терпеть лишения ради своего Отечества, поэтому и стресса от военных невзгод было меньше.

Офицерство в силу своего положения могло себе позволить «лёгкое» отвлечение от войны — устроить некое подобие бала на захваченной территории. На таких торжествах не обходилось без водки и шампанского, специально доставлявшихся из Вильно для празднеств [5, с. 169]. Распитию не мешало даже наступление врага. Например, В. С. Литтауэр, офицер кавалерии Русской императорской армии, описывает, как офицеры во время боя, под ударами артиллерии, распивали вино и веселились [9, с. 94]. Такое поведение среди части офицеров можно объяснить попыткой показать отсутствие страха смерти и войны.

Потребление алкоголя было свойственно и генералитету 1-й и 2-й армий. Даже сам командующий 1-й армией генерал П. К. фон Ренненкампф был заподозрен в пособничестве мародёрам для своих личных выгод. Так, в ходе расследования деятельности Ренненкампфа в Восточной Пруссии было обнаружено, что некий подполковник Грен, который ранее был замечен за кражей лошадей и коляски для самого командующего, отправлял из захваченного Инстербурга несколько ящиков вина, которые предназначались, видимо, генералу Ренненкампфу [6, с. 138].

Подводя итоги, можно сказать, что «сухой закон», принятый накануне войны, слабо распространялся на фронт, так как алкоголь продолжали распивать все чины Российской императорской армии, вне зависимости от положения и статуса. В солдатские массы данный недуг пришёл из-за стресса и неподготовленности к войне, а также призыва зависимых от алкоголя людей, а офицеры и генералы были «опьянены» властью и безнаказанностью, поэтому смело выпивали на войне, в то же время не забывая запрещать распитие алкоголя нижним чинам и наказывать их за это.

Таким образом, алкоголизм стал ещё одной причиной разложения дисциплины и целостности армии, что привело к поражению в боях и сражениях.

Библиография

1. Kriegserlebnisse ostpreußischer Pfarrer. 1 Band. Berlin : Edwin Runge, 1915. 55 S.
2. Аксёнов, В. Б. Слухи, образы, эмоции. Массовые настроения россиян в годы войны и революции (1914–1918) / В. Б. Акёнов. — М. : Новое литературное обозрение, 2020. — 984 с.
3. Арамилев, В. В дыму войны: записки вольноопределяющегося (1914–1917 гг.) / В. Арамилев. — Л. : Молодая гвардия, 1930. — 340 с.
4. Головин, Н. Н. Россия в Первой мировой войне / Н. Н. Головин. — М. : Вече, 2021. — 543 с.
5. Дрейер, В. Н. На закате империи / В. Н. Дрейер. — Мадрид, 1965. — 224 с.
6. Первая мировая. Неизвестные страницы / сост. В. А. Золотарев. — М. : АСТ, 2014. — 512 с.
7. Ларионов, Я. М. Записки участника мировой войны: 26-я пехотная дивизия в операциях 1-й и 2-й русских армий на Восточно-Прусском и Польском театрах в начале войны: (составлены по дневнику и полевым документам) / Я. М. Ларионов. — Харбин, 1936.
8. Лейб-гвардии Конная артиллерия в боях и операциях Великой войны 1914–1917 : материалы для истории / [сост. Ф. А. Гущин, И. В. Домнин, Н. Д. Егоров ; худож. И. Ю. Домнина]. — М. : Вифсаида : Русский путь, 2016. — 366 с.
9. Литтауэр, В. Русские гусары : мемуары офицера императорской кавалерии, 1911–1920 / Владимир Литтауэр ; [пер. с англ. Л. А. Игоревского]. — М. : Центрполиграф, 2006. — 285 с. (Свидетели эпохи).
10. Мастеркова А. А. Дневники артиллериста Р. Б. Порты как источник по истории Первой мировой войны // Первая мировая война: взгляд спустя столетие. 1915 год: материалы V Международной научно-практической конференции (26–28 ноября 2015 г., г. Москва) / Международный независимый эколого-политологический университет («Академия МНЭПУ»), Российская ассоциация историков Первой мировой войны (РАИПМВ), Государственный исторический музей (ГИМ) ; под общ. ред. С. С. Степанова, Г. Д. Шкундина. — М. : Изд-во МНЭПУ, 2016. — 818 с.
11. Мендельсон, А. ...Итоги принудительной трезвости и новые формы пьянства : докл. Противоалкогол. совещ. О-ва рус. врачей в память Н. И. Пирогова в Москве / д-р мед. Александр Мендельсон. — Петроград : Рос. о-во борьбы с алкоголизмом, 1916. — 54 с.
12. Нардовия: историко-краеведческий журнал. — Калининград: Страж Балтики, 2014 –. 2014, Вып. 8 (специальный выпуск): Мировая война. События. Судьбы. Документы / «Седьмая земля», историко-краевед. об-во, Музей истории; ред., сост. Г. В. Каштанова-Ерофеева, Л. В. Климова, ред. И. В. Ерофеев, А. В. Кленовый, А. К. Оглезнев. — 2014.
13. Оськин, М. В. Русский солдат в окопах Первой мировой / М. В. Оськин. — М. : Вече, 2018. — 349 с.
14. Первая мировая война в устном и письменном творчестве русского крестьянства : новые материалы из собраний Пушкинского Дома / Ин-т русской лит. (Пушкинский Дом) Российской академ. наук, Российский гуманитарный науч. фонд ; [подгот. : П. В. Бекедин и др.]. — СПб. : Изд-во Пушкинского Дома, 2014. — 579 с.
15. Попов, К. С. Воспоминания кавказского гренадера, 1914–1920 / К. С. Попов. — М. : Гос. публ. ист. б-ка России, 2007. — 237 с.
16. Россия в мировой войне 1914–1918 года: (в цифрах) / предисловие: управляющий Центр. стат. упр. П. Попов СССР. Центр. стат. упр. Отд. воен. статистики. — М. : Б. и., 1925. — 103 с.
17. Сергеевский, Б. Н. Пережитое, 1914: [воспоминания] / Б. Н. Сергеевский. — Белград, 1925.
18. Сухова, О. А. Мобилизационные кампании периода Первой мировой войны в восприятии и поведении российского крестьянства: итоги и перспективы изучения проблемы // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. — 2014. — № 1 (29).

Детские учреждения Челябинского металлургического завода в 1943–1965 годах

Захарова И. С.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассмотрена социальная политика Челябинского металлургического завода в сфере детских учреждений; представлена динамика их строительства, обозначена структура их финансирования, а также проанализированы проблемы, связанные с их обеспечением.

Ключевые слова: ЧМЗ, социальная политика, детские учреждения, плохое обеспечение, нехватка мест.

При знакомстве с любым промышленным предприятием освещаются прежде всего история его строительства и развития, значимость продукции предприятия в масштабах страны и за её пределами, анализируются плановые и сверхплановые обязательства, в меньшей мере внимание исследователей уделяется социальным мероприятиям. Не стоит забывать, однако, что любое предприятие невозможно без человеческого фактора, без тех, кто производство осуществляет. Во многом от последних зависит успешность выполнения государственного плана предприятием, а потому забота по обеспечению жизненных потребностей рабочих в сфере жилищного строительства и коммунального хозяйства, здравоохранения, образования и культурно-бытового обслуживания становится задачей управленческого аппарата предприятия. Эта забота объясняется и идеологической установкой: в государстве, в котором победил пролетариат, жизнь рабочего должна быть обеспечена всем необходимым. Но стоит отметить, что работник предприятия — нередко человек семейный, ответственный за близких. В первую очередь это касается женщин, на которых лежит обязанность по уходу за ребёнком. Чтобы женщина могла работать, необходимы детские учреждения, которые смогли бы стать серьёзным подспорьем. В связи с этим социальная политика предприятия направлена не только на самих работников, но и на их семью, в частности на детей.

Таким образом, цель исследования состоит в изучении мероприятий завода в сфере охраны детства и материнства. Основными направлени-

ями исследования является изучение механизмов организации деятельности детских садов.

Использованные в работе источники можно разделить на следующие виды:

– делопроизводственная документация (приказы директора завода, ежегодные отчёты по основной деятельности завода и пояснительные записки к ним) [1];

– материалы периодической печати (выпуски газеты «Челябинский металлург» с 1943 по 1965 г.).

Первый детский сад завода был открыт в 1942 г. Он был рассчитан на двадцать пять мест и располагался в непригодном двухэтажном здании мужского общежития по шоссе Металлургов. Военное время, эвакуация из западных районов страны показали, что этих мест было недостаточно. В этом же году число мест было увеличено до 50, а к началу 1943 г. возросло до 75. В 1945 г. был введён в эксплуатацию новый детский сад на 125 мест. Данные учреждения не могли в полной мере обеспечить детям комфортное проживание, поскольку зачастую в них не было должного оборудования, а сами здания были небольшими и тесными. По воспоминаниям заведующей одного из детских садов (детский сад № 65) Гусятинской Клавдии Николаевны, учреждения мало чем были обеспечены: «я приняла фактически коробку здания. Всё приходилось добывать с боем, выпрашивать» [2, с. 439]. Проблема снабжения находила отражение и в делопроизводственной документации: в годовом отчёте за 1948 г. отмечено, что территория двух функционирующих на тот момент детских садов не приспособлена для детей —

нет изгороди и оборудования (горок, качелей, беседок); в пояснительной записке к годовому отчёту за 1952 г. говорится об остром недостатке учебно-методических пособий, конструкторов, физкультурного оборудования во всех четырёх детских садах. Об этой проблеме появляются заметки и в заводской газете «Челябинский металлург». В рубрике «В гостях у малюток» (№ 52 от 26 ноября 1945 г.) говорится о необходимости поддержки со стороны заводской администрации. Так, вместо предполагаемых 12 пелёнок на 1 ребёнка в садике имелось всего 30 пелёнок, не хватало игрушек, здание плохо отапливалось, из-за чего в западной его части было постоянно холодно. Но вместе с тем именно завод играл главную роль в обеспечении и поддержании сети детских учреждений. В одном из номеров газеты за 1944 г. сообщалось, что по распоряжению помощника директора по быту в детском саду был произведён ремонт, изготовлена новая мебель и закуплен мягкий инвентарь.

Наряду с проблемой обеспечения детских учреждений существовала проблема нехватки мест. Здесь следует обратиться к динамике строительства детских садов (табл. 1). Как видно из таблицы, темпы строительства были достаточно высокими, каждый год в эксплуатацию вводился минимум один новый детский садик. И если в 1949 г. было два детских садика, то к 1955 завод имел уже 9 детских садов, а к 1964 г. их число возросло до 23.

Данная тенденция находила отражение в увеличении числа воспитанников (табл. 2). Как видно из таблицы, в 1940-е — начале 1950-х гг. число мест в садиках было рассчитано на незначительное количество детей, в то время как к середине 1960-х годов в них могло находиться более 3 000 детей.

Тем не менее строительство садиков не удовлетворяло полностью потребностей населения, о чём свидетельствует наличие обращений родителей с целью получения места для своего ребёнка. Так, в 1948 г. после набора было получено 157 заявлений от родителей. Важно также понимать соотношение между общим числом работников предприятия и числом предоставляемых мест в садике: к примеру, в 1964 г. промышленно-производственный персонал завода составлял 26 965 человек, в то время как детские садика могли обеспечить места только для 1 553 детей. Кроме того, нередко даже наличие мест не решало проблему. Так, в годовом отчёте за 1945 г. говорилось, что два действующих детских сада были в значительной мере удалены от барачных, из-за чего их эксплуатация была затруднена. Тем не менее улучшения в сфере детских учреждений были налицо. В начале 1960-х гг. в работе детских учреждений наблюдалось особое оживление. Было образовано специальное структурное подразделение предприятия — детский сектор, который впоследствии был преобразован в отдел дошкольных учреж-

Таблица 1

Количество постоянных детских садов (яслей)

1949	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1961	1962	1963	1964
2	3	4	5	6	9	10	10	14	20	20	21	23

ОГАЧО. Ф. Р-1596. Оп. 3. Д. 56. Л. 183об.; Д. 75. Л. 108об.; Д. 99. Л. 112об.; Д. 113. Л. 25об.; Д. 128. Л. 22об.; Д. 141. Л. 43об.; Д. 152. Л. 110об.; Д. 171. Л. 67об.; Д. 231. Л. 11об.; Д. 265. Л. 11об.; Д. 294. Л. 10об.; Д. 334. Л. 10об.

Таблица 2

Количество воспитанников в детских дошкольных учреждениях ЧМЗ

Параметр	1949	1951	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1961	1962	1963	1964
Число детей всего	200	334	579	699	960	1 076	1 190	1 553	2 443	2 785	2 843	3 057
в 9–10-часовых группах	50	105	330	338	573	560	604	822	1 442	1 547	1 488	1 541
в 12–14-часовых группах	50	89	94	126	163	211	256	269	316	536	637	676
в 24-часовых группах	100	40	58	122	120	195	211	361	471	348	510	630
в санаторных группах	–	100	97	113	104	110	119	101	214	354	208	210

ОГАЧО. Ф. Р-1596. Оп. 3. Д. 56. Л. 183об.; Д. 75. Л. 108об.; Д. 99. Л. 112об.; Д. 113. Л. 25об.; Д. 128. Л. 22об.; Д. 141. Л. 43об.; Д. 152. Л. 110об.; Д. 171. Л. 67об.; Д. 231. Л. 11об.; Д. 265. Л. 11об.; Д. 294. Л. 10об.; Д. 334. Л. 10 об.

дений. Одной из задач данного сектора являлось обучение персонала, освоение современных методов воспитательной работы. Финансирование осуществлялось за счёт нескольких источников поступления средств (поступление от родителей, выплаты завода). Соотношение между ними показывает, что завод вносил большой вклад в обеспечение функционирования детских учреждений. Расходную часть составляли следующие компоненты: заработная плата персонала

учреждения, питание, расходы на капитальный ремонт, покупку канцелярских товаров и мягкого инвентаря.

Таким образом, детские сады являлись важным социальным институтом. Однако введение их в эксплуатацию нередко порождало множество проблем, в ряду которых особо выделялись плохое обеспечение и нехватка мест для всех желающих.

Библиография

1. ОГАЧО. Р. 1596 «Челябинский ордена Октябрьской Революции и ордена Трудового Красного Знамени металлургический комбинат».
2. Сквозь годы: Челябинский металлургический комбинат (Мечел) : исторический очерк / рук. авт. коллектива А. Н. Афанасьев. — Челябинск, 1993. — 495 с.

Семья и советская гендерная политика в СССР 1950–1960-х годов через призму репертуарного фильма

Иванцова Е. Д.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

На основе анализа репертуарного кинематографа СССР в статье предпринята попытка выявления модели гендерных отношений и образа женщины в период оттепели. В процессе исследования сформулирована методология анализа кинофильма в качестве исторического источника. Раскрывается понятие репертуарного кинофильма. В ходе работы с источниковой базой составлен типологический ряд репертуарных кинофильмов гендерной тематики на сюжетном основании. Установлено, что семья и гендерные отношения в СССР 1950–1960-х гг. проходят стадию трансформации, смены социально-культурной модели, принятой в советском довоенном обществе.

Ключевые слова: *репертуарный кинематограф, кинофильм, семья, гендерные исследования, визуальная история, СССР.*

Советская семья представляет собой важный историко-культурный феномен. В сравнительно короткий исторический период семья и гендерные отношения в России претерпевают коренные изменения. От дореволюционной патриархальной модели был совершён стремительный переход к женской эмансипации и свободному браку 1920-х. В 1930-е гг. происходит «традиционалистский откат», ознаменовавший главенство «традиционной» модели семьи. Тягости военного и послевоенного периодов потребовали всеобщей трудовой мобилизации, в которой ключевую роль сыграли женщины. Формирование новых принципов брачно-семейных отношений и женского образа в период оттепели 1950–1960-х гг. значительным образом связано с глобальными событиями, повлекшими изменения на социальном, бытовом и демографическом уровне.

Задача данной статьи заключается в том, чтобы на основании визуальных источников, а именно советского репертуарного кино 1950–1960-х гг., вывести и проанализировать модель семейных и гендерных отношений, наиболее актуальную для своего времени.

Методически статья опирается на положения философии визуальности, визуальной социологии, визуальной истории, представленные в трудах П. Штомпки [8] и П. Бурдые [1; 2], Ю. М. Лотмана [6; 7]. В современном отечественном дискурсе разработка проблемы осуществляется широким кругом авторов, включая уральских исследователей: Е. В. Волкова, Е. В. Пономаревой [3], О. В. Горбачева [4], О. В. Конфедерат [5] и других. Исследования такого рода являются междисциплинарными, расположенными на границах смежных обла-

стей гуманитарного знания: истории, социологии, культурологи, искусствоведения. В фокусе визуальной истории находится рассмотрение социально-культурной действительности через призму визуальных источников.

Кинематограф как инструмент и продукт медиа является коммуникативной системой, играющей важную роль в конструировании социально одобряемых стратегий поведения, в том числе гендерных моделей. В качестве исторического источника фильм предоставляет исследователю наглядную модель общественного сознания, тем более убедительную и значимую, чем более массовым является адресат фильма. Репертуарный фильм транслирует ценности и образцы поведения, наиболее распространённые и наиболее важные для общества своего времени.

Кинофильм может выступать в качестве самостоятельного исторического источника и успешно использоваться при научной реконструкции человеческой повседневности того или иного периода. Ценность кинофильма как исторического источника заключается в комплексе историко-культурной информации, представленной в нём и прямо связанной с контекстом современной повседневной реальности.

В качестве источника для нашего исследования мы принимаем репертуарное кино, то есть кинопродукцию, входящую в массовую дистрибутивную (прокатную) практику. Это фильмы, которые при советской прокатной системе составляли еженедельно сменяющийся репертуар городских кинотеатров, Домов культуры, сельских клубов, киноустановок и т. д. Такой порядок социализации позволяет репертуарным фильмам быть важной и активной частью общественного сознания, быть предметом массовой

социальной рефлексии, предметом обсуждений, агентом социального влияния.

Репертуарный кинофильм является наиболее универсальным визуальным историческим источником. Он во многом совпадает с понятием фильма массового: ориентирован на широкую аудиторию, для его понимания не требуется способность декодировать и интерпретировать сложные синтаксические и семантические комбинации. Он в значительной мере нацелен на идеологическое и политическое влияние, однако даже пропагандистские идеи здесь лишены излишней императивности: поскольку фильм является определённого рода товаром, зритель выбирает его, исходя из собственных предпочтений, и оплачивает просмотр, нередко посещает вместе с семьёй, друзьями, коллегами. Поэтому авторам фильма необходимо точно угадать предпочтения зрителя, общаться с ним на понятном языке, давать то, что зрителю необходимо и важно. Благодаря этому популярный фильм становится образцом идентичности для своего времени.

Выбирая источники для доказательного историко-культурологического анализа, необходимо ориентироваться на уровень социализации того или иного фильма. Иначе говоря, выбирать наиболее значимые для своего времени фильмы. Важным маркером при выборе источников будет их зрительский рейтинг и культурный резонанс, указывающие на близость зрителю тех или иных социально-культурных моделей гендерных отношений, демонстрируемых в фильме. Уровень социализации выражается в цифрах кассовых сборов, посещений и просмотров и в рейтингах фильмов, составленных IMDb (International Movies Data Base) по статистике просмотров, а также в отзывах профессионалов, работников масс-медиа и зрителей. В работе мы использовали наиболее популярные киноленты, имевшие в советском прокате высокие показатели посещаемости (средний рейтинг 6.5). Так, например, кинофильм «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика» (режиссёр Л. Гайдай, 1967) занимает четвёртое место среди наиболее посещаемых отечественных фильмов в советском кинопрокате — 76,5 млн при тираже 1 474 копии. Экранизация исторического романа «Война и мир» (режиссёр С. Бондарчук, 1967) занимает двадцатую строчку — 1-я часть — 58,3 млн, 2-я часть — 58 млн, тираж — 2 805 копий¹.

¹ Авторский блог историка кино С. В. Кудрявцева. URL: <https://kinanet.livejournal.com/14172.html#cutid1>

Фильм как исторический источник предстаёт в качестве сложной, многоярусной структуры, размеченной множеством маркеров. Историко-культурные маркеры кодируют для исследователя различную социально-культурную информацию, заложенную авторами и воспринятую зрителем в контексте реалий исследуемой эпохи. В данной статье мы приводим часть аналитической работы с фильмами, связанную главным образом с группой предметно-сюжетных маркеров.

Используя сюжетное основание для типологизации репертуарных «гендерных» фильмов 1950–1960-х гг., можно отметить следующее.

Стоит отметить превалирование фильмов о современности над иными типами (костюмно-исторический фильм, историко-биографический, экранизации русской классики и т. д.). Безоговорочное лидерство современные сюжеты получают в 1960-х гг.

Традиционно значимым остаётся производственный сюжет, сложившийся ещё в 1930-е гг. и различающий подтипы «фабрично-заводской» и «сельскохозяйственный» («деревенский»). К первому подтипу, например, относятся репертуарный кинофильм «Высота» (режиссёр А. Зархи, 1957), посвящённый романтическим отношениям сварщицы Екатерины и монтажника Николая на стройке. В кинокартине «Девчата» (режиссёр Ю. Чулюкин, 1961) взаимоотношения героев развиваются на фоне работы в леспромпхозе. Ярko демонстрирует сельскохозяйственный подтип кинолента «Кубанские казаки» (режиссёр И. Пырьев, 1950), где гендерные отношения разворачиваются на фоне социалистического соревнования двух колхозов.

С одной стороны, здесь сказывается пережитый военный и послевоенный экономический кризис, который потребовал всеобщей мобилизации трудовых сил, включая трудовой ресурс женщин. Женщины фигурируют в таких сюжетах и как объекты любви, и как работницы, товарищи по бригаде, даже начальницы.

С другой стороны, в этих сюжетах вырабатывается специфически советский тип «служебного романа». Перекодирование производственной линии в любовную происходит на протяжении такого фильма неоднократно: акт трудового героизма нередко становится началом любовного чувства, а нарушение трудовой дисциплины — причиной охлаждения отношений. Результатом такого смещения становится особая этическая модель гендерных отношений, требующая от избранника (избранницы) социально значимых до-

бродетелей, нередко более важных, чем физическая красота и эмоциональная зрелость.

Трагические обстоятельства Великой Отечественной войны значительным образом повлияли на общественное сознание в занимающей нас области гендерных отношений, что сказывается и в сюжетах актуальных фильмов. Например, демографический кризис даёт себя знать в кинолентах через образы вдов, матерей-одиночек и в военных сюжетах, и в сюжетах о современности. Например, в «Простой истории» (режиссёр Ю. Егоров, 1960) героиня фильма (актриса Н. Мордюкова) потеряла на войне мужа и вместе с ним — надежду на женское счастье. Послевоенный колхоз, тоже лишившийся своих лучших мужчин-тружеников, может дать ей лишь радость выполненного трудового долга.

Фильм «Бабе царство» (режиссёр А. Салтыков, 1967) представляет сразу несколько поколений женщин, оставшихся без отцов, мужей, сыновей и прошедших весь ужас оккупации. Акцент в фильме смещён с батальных, эпических сцен на мелодраматические.

Стоит отметить, что государственное конструирование гендерной политики имело весомое влияние на репрезентацию гендерных отношений в советском кинематографе. Основой семейно-брачной модели установлен «традиционалистский поворот» середины 1930-х гг. При этом в послевоенном государственном дискурсе наиболее острой становится демографическая проблема. Таким образом, в государственной гендерной политике создаётся формула «двойной нагрузки», выраженная в устойчивом паттерне «работающая мать». Однако такая гендерная модель в популярных фильмах 1950–1960-х гг. занимает место скорее «жертвы», чем героини. Ей отдаётся зрительское сочувствие, но не увлечение и восхищение. В киноленте «Женщины» (режиссёр П. Любимов, 1965) данная гендерная модель последовательно находит отражение в трёх поколениях советских женщин.

Для фильмов с военным сюжетом характерна идея представления войны как «роковой черты», разделяющей жизнь семей и влюблённых. Довоенная жизнь демонстрируется счастливой и беззаботной, наполненной ожиданиями и мечтами. В основе мелодраматического сюжета лежит разлука влюблённых, путь преодоления ими лишений и испытаний войны, выстраивание «новой жизни» после окончания войны. Семейно-любвные отношения являются основой сюжетных построений в фильмах «Дом, в котором я живу» (режиссёр Л. Кулиджанов, 1957), «Летят

журавли» (режиссёр М. Калатозов, 1957), «Баллада о солдате» (режиссёр Г. Чухрай, 1959). Верность своей семье и своему избраннику (жениху, возлюбленному, супругу) становится важной темой военных фильмов, обусловленной жизненными реалиями военного времени.

Высока доля молодёжных кинокартин, связанных сюжетно с гендерной самоидентификацией подрастающего поколения. Советский молодёжный фильм отражает целый спектр гендерных моделей: от взаимоотношений молодой семьи, например, в кинофильме «Повесть о молодожёнах» (режиссёр С. Сиделёв, 1960) до более «свободных» романтических отношений в киноленте «Годы молодые» (режиссёр А. Мишурун, 1959) и сюжетов первой подростковой любви («Дикая собака динго» (режиссёр Ю. Карасик, 1962), «А если это любовь?» (режиссёр Ю. Райзман, 1961)). Процесс трансформации гендерных отношений и сменяемости социально-культурных моделей ярко запечатлён в молодёжном кинематографе периода оттепели. Любовное чувство высвобождается из рамок обязательной, «брачной» модели. Гендерные модели в молодёжных кинолентах воплощают более свободные, искренние образы взаимоотношений героев, где отводится место влюблённости и спонтанному чувству.

И, наконец, весомой частью репертуарного «гендерного» кинематографа становится комедийный жанр. Проявление комического эффекта и зрительский смех достигаются гипертрофированной демонстрацией актёром определённых человеческих качеств, конструированием комических ситуаций посредством режиссуры. Комедия выполняет функцию воспитания члена общества, демонстрируя усвоение (или несоответствие) главными героями социальных норм, культурных установок и транслируемого государственной политикой «образца» гражданина. При этом комедия способствует деконструкции устоявшихся штампов и стереотипов общества, то есть сатире на различные аспекты общественной жизни. Комедия становится важным инструментом психологической разгрузки, отдыха советского человека и пользуется несомненной популярностью. Репертуарная комедия же максимально приближена к бытовой реальности зрителя.

Комедийный фильм использует гендерный стереотип объект комической ситуации. Например, кинофильм «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика» (режиссёр Л. Гайдай, 1967) сюжетно является сатирой

на патриархальные брачные традиции (кавказские, в контексте данного кинофильма). Фильм «Полосатый рейс» (режиссёр В. Фетин, 1961) комедийным способом переопределяет «женственность» и «мужественность», сталкивая персонажей на палубе теплохода, захваченного цирковыми тиграми, выбравшимися из своих клеток. Справиться с хищниками оказывается под силу единственной женщине в экипаже, и только благодаря её исконно гендерным свойствам: терпеливой доброте, заботе, материнской строгости и нежности.

Таким образом, актуальность гендерных отношений и новой женской идентичности в репертуарном кинематографе 1950–1960-х гг.

позволяет говорить о заинтересованности общества в осмыслении «гендерного вопроса». Гендерный вопрос разрабатывается и в государственном дискурсе, безусловно имеющем влияние на кинематограф советского периода. Однако репертуарный кинематограф позволяет исследователю рассматривать сквозь призму популярных образов системы гендерных определений и оценок, не только постулированных государственной политикой, но и естественным образом, в ходе реальной жизни, складывающихся в общественном сознании. Взаимодействие этих двух структур представляет особый интерес для исторического исследования.

Библиография

1. Бурдые, П. О телевидении и журналистике / П. Бурдые ; пер. с фр. Т. В. Анисимова и Ю. В. Марковой ; отв. ред. и предисл. Н. А. Шматко. — М. : Прагматика культуры, 2002. — 160 с.
2. Бурдые, П. Опыт рефлексивной социологии / П. Бурдые // Теоретическая социология : антология : в 2 ч. / пер. с англ., фр., нем., ит. ; сост. и общ. ред. С. П. Баньковской. — М. : Книжный дом «Университет», 2002. — Ч. 2. — С. 163–191.
3. Волков, Е. В. Игровое кино как исторический источник для изучения культурной памяти / Е. В. Волков, Е. В. Пономарева // Вестник ЮУрГУ. — 2012. — № 10 (269). — С. 22–26.
4. Горбачев, О. В. Советский художественный кинематограф как исторический документ: особенности анализа и интерпретации / О. В. Горбачев // Документ. Архив. История. Современность. Вып. 15. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. — С. 126–136.
5. Конфедерат, О. В. Игровой фильм как сумма историко-культурных маркеров. К вопросу о визуальных источниках в исторических науках / О. В. Конфедерат // *Magistra Vitae*. — 2019. — URL: http://magistravitaejournal.ru/images/1_2019/10.pdf
6. Лотман, Ю. М. Избранные статьи : в 3 т. / Ю. М. Лотман. — Таллинн : Александра, 1992–1993. — Т. 1 : Статьи по семиотике и типологии культуры. — 1992. — 494 с.
7. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман. — Таллинн : Ээсти Раамат, 1973. — 135 с.
8. Штомпка, П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования / П. Штомпка. — М. : Логос, 2007. — 150 с.

Советские диссиденты и их «хождение во власть» (1985 — начало 2000-х гг.): социальный портрет и опыт государственно-управленческой деятельности

Просеков В. А.

*Южно-Уральский государственный университет,
исторический факультет, Челябинск*

В современной исторической науке термины «диссидент» и «диссидентство» размыты. Открыт также вопрос и о численности движения, который исследователи, как правило, обходят стороной. Кроме того, никто ранее не рассматривал конфликт советских диссидентов с постсоветской, а не советской системой государственного управления. В данной статье предложены критерии, под которыми мы будем понимать диссидентов, и составлен социальный портрет диссидентов, которые пытались войти или же вошли во власть. Целью данной работы является реконструкция опыта советских диссидентов по участию в структурах государственного управления и составление их социального портрета в период с 1985 по начало 2000-х гг. В качестве основных выводов предложены: наиболее активное время вхождения диссидентов во власть — первая половина 1990-х; несмотря на численность, диссиденты имели влияние во власти; в начале 2000-х гг. диссиденты вышли из власти. Причинами выхода послужили такие факторы, как чеченские кампании, возраст, неприспособленность к политической среде, а также ощущение того, что «свою миссию уже выполнили».

Ключевые слова: *диссидент, диссидентство, хождение во власть, социальный портрет, численность, критерии, опыт государственно-управленческой деятельности.*

Радикальные перемены в советском обществе в конце 1980-х — начале 1990-х гг., а затем и распад СССР потребовали от властей бывших союзных советских социалистических республик выстраивания другой политической модели, главными особенностями которой стали: плюрализм, формирование новых политических партий и выстраивание принципиально новых подходов к взаимодействию с политическими оппонентами, подходов, базирующихся на основе взаимного уважения, доверия и сотрудничества. В этом смысле опыт хождения вчерашних советских диссидентов во власть, осуществлённый в годы перестройки и позже, был важен и для самих диссидентов, и для государства. Осмысление результатов этого опыта стало целью моей исследовательской работы.

Касательно этимологии слова «диссидент» известно, что первоначально оно применялось к членам протестантских групп, противостоявших официальной Англиканской церкви в XVI–XVII вв. Но в 1960-х гг. его стали использовать западные СМИ, а затем и сами инакомыслящие по отношению к оппозиции в Восточной Европе и СССР. Сами власти использовали по отношению к диссидентам такие понятия, как «отщепенцы», «изменники Родины» и тому подобные [12, с. 44].

Сегодня диссидентами часто называют людей, противостоящих авторитарным и тоталитарным режимам, хотя это слово встречается и в более широком контексте, например, для

обозначения тех, кто противостоит господствующему в их группе умонастроению. Если говорить про интерпретацию термина советскими людьми, то существует несколько точек зрения. Например, Василий Ерн в своей книге «Рождённый в СССР» отмечает, что «диссидент — продукт коллаборационизма между советскостью и антисоветскостью», а диссидентство — «творчество, своего рода общий язык, поддерживаемый обеими сторонами» [9, с. 48].

Особое мнение, мировосприятие диссидентов порождает необычные с точки зрения «простого» человека социальные цели и ожидания, а невозможность удовлетворения их привычными способами сублимируется в конфликтное поведение. Но диссидентство несёт в себе и конструктивное начало, сигнализируя об имеющихся в обществе противоречиях, по мнению Ю. Д. Бреевой и Н. В. Мику [4].

Внутри диссидентства выделяют несколько течений: национальное, религиозное, философское, политическое (которое, в свою очередь, можно разложить на марксистское направление, либерально-западническое течение и даже сталинистское) [10].

В фокусе нашего научного интереса находятся диссиденты «политические», стремящиеся к общему изменению государственного курса страны, её политико-правового строя, социально-экономической и культурной политики, но не артикулирующие свою принадлежность к тому или иному чётко выраженному

национально-религиозному сообществу. Для людей этого круга политическая идея была выше национальных или религиозных ценностей и целей. Политические диссиденты хотели иметь влияние на власть или же сами принимать властные решения, и в период, когда такая возможность появилась (конец 1980-х — начало 1990-х гг.), вошли в неё или же пытались войти. Такими в первую очередь были представители либерально-западнического течения, а также единичные представители других направлений. Территориально наше исследование ограничено рамками РСФСР/РФ.

Касательно численности диссидентского движения большинство исследователей уходят от этого вопроса, не приводя конкретных цифр. Лишь несколько исследователей затрагивают этот вопрос. Алексеева в своём труде «Инакомыслие в СССР: новейший период» считает, что численность диссидентов составляла около 500 тыс. человек. В это число включены все, кто хотя бы раз открыто выступил против каких-либо действий властей или против официальной идеологии [8].

Очевидно, что сами диссиденты склонны были преувеличивать свою численность, влияние и значение. Историки оценивают численность диссидентства более сдержанно.

Как констатирует историк Алексей Макаров: «Точное число [диссидентов. — В. П.] неизвестно, и зависит оно от того, кого, собственно, мы считаем диссидентом. Если считать тех, кто каким-либо образом привлёк внимание КГБ (например, дал почитать кому-то самиздат) и был приглашён на так называемые “профилактические беседы” с сотрудниками Госбезопасности, — это почти полмиллиона человек за 1960–1980-е годы. Если считать подписавшихся под разными письмами (например, под обращениями с просьбой разрешить эмигрировать или открыть храм или под письмом в защиту политзаключённых) — то это десятки тысяч людей. Если сократить диссидентское движение до активных правозащитников, адвокатов или составляющих обращения, то это сотни» [5].

Разделяя это утверждение, я также склонен оценивать масштаб диссидентства в СССР в несколько сотен убеждённых, постоянных, а не ситуативных участников. В качестве критериев для отнесения человека к диссидентскому движению мною были выбраны: 1) самоидентификация человека как носителя оппозиционных к советской государственной системе политических идей; 2) внешняя, объективная, иденти-

фикация человека как диссидента, исходящая от государства и других диссидентов; 3) деятельность человека, направленная на публичное выражение его политической позиции. Эти критерии представляются мне, в отсутствие иных, вполне приемлемыми.

Исходя из вышеуказанных критериев мной было отобрано и проанализировано 326 биографий людей, которые могут быть отнесены к категории советских диссидентов. Из тех, кто не являлся очевидным выразителем интересов конкретных национально-религиозных сообществ, всего 25 человек в период с 1985 по начало 2000-х гг. попытались войти в те или иные государственные структуры.

Чтобы наиболее чётко и системно подойти к изучению социального портрета, была создана классифицирующая таблица, в которую вошли 25 диссидентов по озвученным ранее критериям. Благодаря данному шагу удалось установить половозрастные характеристики данной группы, социальное происхождение, образование, профессиональную принадлежность, диссидентскую деятельность, каким репрессиям подвергались, место жительства (центр/провинция), политический опыт в регионах и столице, политический опыт в официальных властных структурах и оппозиции, а также дать характеристику карьеры и причины ухода из политики.

Наиболее активные участники по половому признаку были мужчины, их 23, а женщин — 2. Если говорить про возраст, то мы видим представителей четырёх поколений, а именно: поколение фронтовиков (1910–1925 гг.) — 2 человека, шестидесятники (1926–1940 гг.) — 11 человек, семидесятники (1941–1955 гг.) — 9 человек и поколение застоя (1956–1970 гг.) — 3 человека. Социальное происхождение: интеллигенция — 12 человек и рабочие — 13 человек. Образование или высшее (13 человек), или послевузовское (12 человек). Политической деятельностью диссиденты занимались в основном в Москве — 18 человек и Ленинграде/Санкт-Петербурге — 4 человека; единичные случаи отмечены в Перми, Твери и Сыктывкаре. В центральных органах власти успел побывать 21 человек, а в региональные власти вошло 14 человек. И в центральные, и в региональные власти вошло 10 человек. Диссиденты также входили в разного рода консультационные органы или комиссии, в основном это комиссии по правам человека, а также органы, сопровождавшие разные реформы, например судебную. Диссиденты, занимавшиеся исключительно этой деятельностью, — 3 чело-

века, скорее всего, они не вошли в официальные властные структуры, так как не имели амбиций. Были также диссиденты, совмещавшие эти две деятельности, таких было — 9 человек.

Если говорить про высшие органы государственной власти, то из числа диссидентов в состав народных депутатов СССР (1989–1991 гг.) вошло 2 человека (2 249 депутатов всего); в съезд народных депутатов РСФСР попало 8 из 9 пытавшихся (1 059 депутатов всего). В Государственную Думу I созыва вошло 7 из 9 пытавшихся (450 депутатов всего), II созыва — 5 из 7 пытавшихся, III созыва — 2 из 3 пытавшихся и IV созыва никто не вошёл, хотя пытались двое; за всё время в верхнюю палату парламента избрался лишь один.

Таким образом, можно сказать, что наиболее активный временной промежуток деятельности диссидентов в политике — это первая половина 1990-х гг. Но при этом доля пытавшихся диссидентов мала: из 326 всего 25 (почти 8 %). Если представлять соотношения диссидентов и других депутатов в той же Государственной Думе, на Съезде народных депутатов СССР или РСФСР, то она будет ещё меньше. Могли ли они в таком случае повлиять на исход принятия того или иного решения? — Нет. Поэтому диссиденты, которые вошли во власть, вступали в различные депутатские блоки. Но, несмотря на это, число диссидентов, пытавшихся войти во власть, становилось всё меньше, пока в Думу IV созыва не вошёл ни один диссидент.

Можем ли мы говорить о влиянии диссидентов на политику? — Можем. Несмотря на малый процент участия, диссиденты повлияли на российскую политику, главное достижение — это принятие второй главы конституции РФ (права и свободы человека и гражданина), по сути то, за что и ратовали в советские годы.

Возможно, поэтому, постепенно, во второй половине 1990-х гг. мы наблюдаем спад интереса среди диссидентов войти во власть, мол, добились чего хотели и начали постепенно выходить. Отчасти в подтверждение этому тезису высказался участник диссидентского движения и один из ходяков во власть В. И. Бахмин, в интервью на радио «Свобода» следующим образом: «правозащитники — совершенно не искусённые политикой люди. Представьте, если посадить гроссмейстера и человека с первым

разрядом за одну шахматную доску, то что будет?» [1]. Также из этого утверждения следует, что правозащитники, отнёсшиеся с энтузиазмом к этой идеи, по мере нахождения в среде понимали, что им там не место. Это подтверждает и статистика.

Один из авторов второй главы Конституции РФ В. В. Борщёв в одном из интервью объяснил причину своего ухода из политики так: «окно возможностей начало закрываться, и главные задачи, которые я перед собой ставил были выполнены, осталось только поддерживать исполнение тех прав и свобод, которых мы с соратниками смогли добиться и закрепили во второй главе Конституции РФ» [3]. Тезис про «окно возможностей» повторяет и В. В. Игрунов [7]. Но в отличие от своего коллеги, он себя идентифицирует в первую очередь как политик и говорит о возможном возвращении, если представится такая возможность.

На уход из политики также повлияли и чеченские кампании. Они не только подорвали авторитет ряда диссидентов, пытавшихся остановить войну, но и нагнетали атмосферу безысходности, от которой опускались руки. Так, например, С. А. Ковалёв в своём письме об отставке, направленном Борису Ельцину, на мой взгляд, описал всё мировоззрение диссидентов: «<...> Я считал своим долгом оставаться, хотя и “на общественных началах”, на своих постах внутри органов государственной власти до тех пор, пока этот статус позволял мне хоть в чём-то, хотя бы в отдельных случаях, противостоять антиправовым и антигуманным тенденциям в государственной политике. Быть может, и сейчас эти возможности не до конца исчерпаны. Но я не могу больше работать с Президентом, которого не считаю ни сторонником демократии, ни гарантом прав и свобод граждан моей страны».

Ещё одной причиной можно выделить возраст, ведь основная когорта диссидентов, вошедших во власть, — это поколение шестидесятников.

Важно отметить, что данное исследование подводит лишь промежуточные итоги вследствие полной неисследованности темы. Кроме этого, потенциал составленной классифицирующей таблицы не разработан полностью.

Библиография

1. Бахмин, В. Из диссидентов в дипломаты и обратно / В. Бахмин // Радио Свобода: [сайт]. — 2019. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pcsz4D6hVH0> (Дата обращения: 25.05.2023).
2. Безбородов, А. Б. Академическое диссидентство в СССР / А. Б. Безбородов // Русский исторический журнал. — М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1999. — Т. II, № 1. — С. 54–108.
3. Борщёв, В. Непокорённые. Люди мира / В. Борщёв, Л. Шлосберг // ГражданинЪ TV: [сайт]. — 2023. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=eErsIthehZE> (Дата обращения: 25.05.2023).
4. Бреева, Ю. Д. Особенности советского диссидентства / Ю. Д. Бреева, Н. В. Мику // Современные научные исследования и инновации. — 2015. — № 6, ч. 2. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/06/52401> (Дата обращения: 30.05.2023).
5. Главное о диссидентах в 9 вопросах. Как появились, что делали и что изменили инакомыслящие в СССР, рассказывает историк Алексей Макаров. — URL: <https://arzamas.academy/materials/1214> (Дата обращения: 14.04.2023).
6. Диссиденты о диссидентстве // Знамя. — 1997. — № 9 — С. 163–193.
7. Игрунов, В. История партии «Яблоко» от первого лица / В. Игрунов // Игрунов: [сайт]. — 2021. — URL: https://www.youtube.com/watch?v=x_IDJ2EjmgU&t=2s (Дата обращения: 25.05.2023).
8. Мебадури, С. З. К вопросу о численности и географии диссидентского движения в СССР / С. З. Мебадури, А. А. Королев, Л. А. Королева // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 7. — URL: <https://human.snauka.ru/2014/07/7102> (Дата обращения: 11.05.2023).
9. Наринская, А. Рай типа сортир / А. Наринская // «Власть». — 2007. — № 49 (753).
10. Романкина, И. А. Национальные движения в СССР 50–70-х годов как часть советского диссидентства / И. А. Романкина // Сборник научных статей аспирантов и соискателей. — Коломна : Коломенский государственный педагогический институт, 2005. — С. 32–37.
11. Терновский, Л. Закон и «понятия» / Л. Терновский. — М. : Возвращение, 2006. — 7 с.
12. Яковлев, Н. Н. ЦРУ против СССР / Н. Н. Яковлев. — М. : Правда, 1983. — 464 с.

Образ Первой мировой войны в экранизациях романа Э. М. Ремарка «На Западном фронте без перемен» (1930, 1979 и 2022 гг.)

Гайсина А. Н.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассматриваются особенности отражения Первой мировой войны в трёх художественных фильмах, снятых по роману Э. М. Ремарка «На Западном фронте без перемен» 1930, 1979 и 2022 гг. На основании фильмов можно сформировать представление о том, как изображалась война и участие в ней Германии, на что делался акцент, каких исторических деятелей демонстрировал фильм и как был показан образ врага.

Ключевые слова: *кинematограф, вчерашние выпускники, Западный фронт, страх, смерть, бессмысленность войны, потерянное поколение.*

Исторические художественные фильмы играют особую роль в создании образов прошлого и являются одним из важнейших источников формирования исторической памяти. Для создателей этих фильмов очень важно обладать «чувством истории», то есть способностью проникать в психологию и мотивы действий исторических лиц, умением находить в длинной и запутанной цепи событий главное звено [1, с. 22]. И тогда образы прошлого на экране приобретут достоверность и глубину, освобождая зрителей от паутины исторических мифов.

Одним из наиболее известных и читаемых писателей XX в. является Эрих Мария Ремарк. Его творчество традиционно относят к творчеству «потерянного поколения» — тех, кто молодыми ушёл на фронт, на котором все их идеалы, вера в прогресс, цивилизацию, гуманизм перестали что-либо значить. В основе его романа лежит собственный опыт. Побывав на фронте, он показал миру настоящее лицо войны, а не маску, в которой она появляется на обложках пропагандистских газет. Его роман «На Западном фронте без перемен» стал не только значимым произведением о событиях времён Первой мировой, но и гимном пацифизма [6]. Ремарк показал, как искажается личность под давлением военной машины, показал, что в войне нет и не может быть победителей.

Для немцев произведение Ремарка и всё, что с ним связано, — особая тема. В конце 1930 г. в Германии ждали громкую премьеру — экранизацию книги Ремарка «На Западном фронте без

перемен». Она была заявлена как одно из главных событий культурной жизни Берлина. Ещё до выхода картины в немецком обществе вокруг кинофильма разгорелся скандал. Машина пропаганды Йозефа Геббельса заработала на полную мощь. На 4 декабря 1930 г. была назначена премьера фильма в Берлине. Вся столичная богема была приглашена на демонстрацию картины. Первый сеанс прошёл успешно и без происшествий, но уже на следующий день показ картины был прерван нацистами.

Произведение Ремарка не оставило равнодушными читателей и критиков. Роман могли ругать или хвалить, высмеивать или признавать гениальным, но в любом случае его обсуждали и цитировали. Произведение, вызывающее столь бурную реакцию публики, «обречено» на экранизацию.

В 1930 г. на экраны выходит картина, снятая в Лос-Анжелесе режиссёром и автором сценария Льюисом Майлстоуном [3]. Он работал в рамках направления «политический реализм», целью которого была не просто репрезентация прошлого, но активное идеологическое воздействие на сознание зрителя. Главные герои — вчерашние выпускники, Пауль Боймер и его друзья, которые на своём последнем занятии выслушали призывную речь своего учителя и вдохновились на подвиг во имя Родины. Их представление о войне в первый же день разобьётся о реалии окопной войны.

Эпизод, в котором Пауль оказывается в одной воронке со своим раненым врагом, лучше всего показан в экранизации 1930 г. Видя, как по-

гибают его товарищи, как умирает раненый им француз, Пауль пересматривает своё отношение к военным подвигам. Боймер понимает, что и он, и этот француз — всего лишь «мясо», которое забросили на фронт, чтобы убивать друг друга. В финальной сцене Пауль возвращается на линию фронта. Он видит бабочку прямо за своей траншеей. Улыбаясь, он протягивает руку за бабочкой и в этот момент падает, сражённый вражеским снайпером. Один из значимых эпизодов, который показывает бессмысленность и абсурдность войны, — момент, когда на фоне военного кладбища демонстрируются лица идущих в строю и оборачивающихся солдат, отправившихся на фронт, которых забрала война. Эта сцена присутствует только в экранизации 1930 г.

Л. Майлстоун уделяет достаточно большое место деталям в кино, стараясь отобразить все особенности военного периода: тяжёлые погодные условия, чудеса маскировки, длительное удержание позиции, молниеносное и точное поражение цели. Фильм делает акцент на классовом противостоянии, которое проявлялось в антагонизме между солдатами, терпящими нужду в окопах, и офицерами, выпивающими в штабе. Кадры чередуются и прямо противопоставляются, что требует от зрителя выбрать определённую сторону в этой оппозиции.

В Германии демонстрация этого фильма вызвала неоднозначную, но тем не менее острую реакцию. Антивоенный пафос фильма и книги заставлял нервничать приспешников А. Гитлера. В образе солдата, рассказывающего о бесчеловечности и бессмысленности войны, они видели угрозу тому агрессивному настрою, к которому они успешно склоняли общество. Впоследствии совет по контролю над кинопродукцией запретил картину. В стране нацистской партии было всеобщее ликование.

Отмеченный образ Первой мировой войны сохраняет свои характерные особенности репрезентации и во второй экранизации романа, выпущенной в 1979 г. американским режиссёром Делбертом Манном [4]. В фильме также подробно отражён солдатский фронтовой быт, чётко прописаны диалоги героев, в которых внимание смещено скорее к социально-классовому контексту, чем к личным отношениям. Особенно сильная сцена та, в которой Пауль в своём родном городе заходит к школьному учителю — Кантореку, где произносит речь, призывающую не идти на фронт, не губить своей жизни, но Пауля обзывают трусом и предателем. Образ главного героя в данной экрани-

зации неоднозначен. С одной стороны, нам преподносится в сатирической форме неуклюжесть и простоватость немецкого солдата, но, с другой стороны, прослеживается параллель с первой экранизацией и её главной идеей — усталостью солдат от войны, пониманием её бессмысленности, отказом отдавать жизнь ради вышестоящих офицеров. Режиссёр стремился передать бесчеловечную природу войны и в поступательной эмоциональной прогрессии отразить боль потери, стойкость человеческого духа и желание возмездия. В экранизации 1979 г. показан один из самых жутких фрагментов — военный поезд-госпиталь, прибывший с поля сражения, внутри которого находились поломанные человеческие останки, инвалиды без рук или ног, слепые и искалеченные люди. Обидно, что в большей степени страдают те, кто не испытывал ненависти к противнику, а просто выполнял приказы.

В заключительной сцене кинокартины Делберта Манна использовался сюжетный ход предыдущей экранизации романа. Здесь смерти Пауля способствовала уже не его любовь к бабочкам, а птицам. Пауль хотел нарисовать жаворонка, улыбаясь, он высовывается из окопа, чтобы лучше разглядеть её. На фоне красоты живой природы и тишины звучит резкий выстрел. В финальном кадре — только рука погибшего Пауля, сжимающая незаконченный рисунок.

В 2022 г. на экраны выходит картина Эдварда Бергера [5]. Роман впервые был экранизирован немецким режиссёром. Он хотел показать исторические события со стороны немцев и донести до зрителей ответственность за историю, чувства стыда и вины, которые Германия принесла всему миру. По мнению Бергера, когда американский или британский режиссёр снимает фильм о Первой мировой, он неизбежно смотрит на неё глазами победителей и героизирует войну [9].

Особую роль в кинопроизводстве выполняет слуховая составляющая. Звуковые образы в фильме передают страх, ненависть, ярость, того, что чувствует солдат, когда ему придется убивать своего врага, чтобы выжить [2, с. 53]. Главное звуко сочетание в экранизации 2022 г. — мотив из трёх громогласных нот, который зритель слышит на протяжении всей картины. Экшн-сцены и эпизоды из мирной жизни скомпонованы так, что мрак и грязь траншейной бойни лишь подчёркиваются чистыми столами политиков и аккуратными мундирами генералов. Немецкий режиссёр практически опускает сюжетную линию с националистично настроенным преподавателем Пауля — Канторекком.

Отдельный акцент режиссёр в своём фильме сделал на голоде и жажде. Ибо отсутствие еды и питья превращает человека в животное, которое ест и пьёт всё, что нашло на поле боя [8]. Режиссёр отождествляет рядового солдата с вещью — с тела погибшего снимают форму, перешивают и передают новенькому, лишь содрав протёртую нашивку с именем бывшего хозяина. В финале фильма немецкий генерал за полчаса до объявления уже достигнутого соглашения о перемирии посылает солдат в последнюю атаку, чтобы закончить войну хоть маленькой, но победой. Во время боя Боймер прыгает во вражеский окоп, и там на него набрасывается французский солдат. В рукопашной схватке кто-то сзади, из темноты протыкает Пауля насквозь штыком. А уже через мгновение где-то вдалеке раздаётся звук трубы, возвещающей о перемирии. Возникает мысль о том, что война бессмысленна, несправедлива, беспощадна и жестока.

Кинематограф — полезный источник информации о представлениях людей относительно своей истории, их менталитете и идеологии, культуре в целом. Фильмы являются фактами самосознания общества и коллективной памяти [1, с. 24]. Тема Первой мировой войны в кинематографе с 1930-х по 2022 г. проходит долгий путь, при этом практически не меняя свою повестку.

Значительное влияние на создание экранных образов прошлого оказывает ряд факторов: накопленные знания о тех или иных исторических событиях и явлениях, официальная идеология, господствующая в обществе, взгляды на историю основных творцов фильма, прежде всего режиссёра, сценариста, актёров. Общим моментом всех экранизаций становится бессмысленность и абсурдность военных столкновений между людьми, которым по возрасту положено наслаждаться жизнью, веселиться и быть просто хорошими друзьями. Война сломила героев Ремарка. Она положила на их души неизгладимое клеймо. Ремарк не оставил в живых ни одного своего героя, возможно, потому что ещё с первых страниц объявил поколение участников войны потерянными, отказал ему в праве на будущее как людям, чьи «знания о жизни сводятся к смерти» [6, с. 261–263]. Смерть становится для героев романа привычной. И это один из самых ужасных итогов мировой войны. Человек, постоянно видящий изуродованные трупы, как погибают близкие люди, вряд ли сможет после окончания войны жить спокойно. Даже выжив в этой бойне и вернувшись к мирной жизни, его поколение навсегда останется лишним. Они ненавидят войну — они слишком хорошо её знают, ибо им не дано знать ничего другого.

Библиография

1. Волков, Е. В. Игровое кино как исторический источник для изучения культурной памяти / Е. В. Волков, Е. В. Пономарева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. — 2012. — № 10. — С. 22–25.
2. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман. — Таллин : Ээсти Раамат, 1973. — 135 с.
3. На Западном фронте без перемен (All Quiet on the Western Front) [Кинофильм]. 1930 / реж. Льюис Майлстоун. Про-во США. — URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/460/> (Дата обращения: 19.02.2023)
4. На Западном фронте без перемен (All Quiet on the Western Front) [Кинофильм]. 1979 / реж. Делберт Манн. Про-во Великобритания, США. — URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/229301/> (Дата обращения: 21.02.2023).
5. На Западном фронте без перемен (Im Westen nichts Neues) [Кинофильм]. 2022 / реж. Эдвард Бергер. Про-во Германия, США, Великобритания. — URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/316376/> (Дата обращения: 22.02.2023).
6. Ремарк, Э. М. На Западном фронте без перемен. Возвращение / Э. М. Ремарк. — М. : Художественная литература, 1988. — 288 с.
7. Свердлов М. Потерянное поколение: «На Западном фронте без перемен» Э. М. Ремарка / Э. М. Свердлов // Литература. — 2004. — № 32. — URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-germaniya/sverdlov-poteryannoe-pokolenie.htm> (Дата обращения: 16.04.2023)
8. Hertz, B. Netflix's All Quiet on the Western Front delivers a familiar antiwar lament with horrific intensity / B. Hertz // The Globe and Mail. — URL: <https://www.theglobeandmail.com/arts/film/reviews/article-netflixs-all-quiet-on-the-western-front-delivers-a-familiar-antiwar/> (Дата обращения: 03.03.2023).
9. Roxborough, S. Edward Berger on Why It Was Important to Make a German-Language Version of «All Quiet on the Western Front» / S. Roxborough // The Hollywood Reporter. — URL: <https://www.hollywoodreporter.com/movies/movie-news/tiff-2022-edward-berger-interview-all-quiet-on-the-western-front-1235213231/> (Дата обращения: 01.03.2023).

Федеральный закон «О днях воинской славы и памятных датах России» и его трансформация во второй половине 1990-х — начале 2020-х гг.

Кламм В. А.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Рассматриваются этапы трансформации Федерального закона от 13 марта 1995 г. «О днях воинской славы и памятных датах России». Исследуемый закон, являющийся мемориальным, рассматривается в качестве инструмента политики памяти и исторической политики современной России. На основании изучения принятых в закон поправок в период 1995–2022 гг. автором сделаны выводы о том, какие исторические сюжеты использует государство для легитимизации собственной власти и выстраивания современного исторического нарратива в Российской Федерации.

Ключевые слова: историческая память, мемориальные законы, мнемонические акторы, дни воинской славы, памятные даты, политика памяти, историческая политика.

В марте 1995 г. был принят Федеральный закон № 32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России», устанавливающий перечень событий российской истории в ознаменование побед российских войск в исторических битвах. Обычай празднования «викториальных» торжеств складывается ещё в XVI в. Как пишет В. Н. Демина, «традиция специальных служб и церемониалов, посвящённых “воинским” памятным датам, восходящая к византийскому опыту, уже в эпоху Ивана Грозного приобрела государственное значение и национальный характер» [3, с. 50].

Источниковой основой исследования стала база данных «Законопроекты в ФЗ “О днях воинской славы и памятных датах России”», сформированная на основании информации о законодательных инициативах и поправках в закон, содержащихся в Системе обеспечения законодательной деятельности (СОЗД), а также многочисленные документы (стенограммы, отзывы комитетов, резолюции Правительства РФ), сопровождающие процесс законотворческой деятельности. Методологической основой исследования служит акторно-ориентированный подход к изучению коммемораций М. Бернхарда и Я. Кубика [1], а также комплексная методология анализа коммемораций и действия мнемонических акторов, разработанная О. Ю. Малиновой [4].

Законодательная деятельность, направленная на принятие данного закона, началась в 1994 г. Автор законопроекта — председатель комитета Государственной Думы по вопросам геополитики, член фракции ЛДПР, В. И. Устинов — представил на заседании проект закона «О викториальных днях Российской Федерации». В своём выступлении он объявил следующую цель при-

нятия данного закона: «способствовать восстановлению духовного потенциала России, формированию идеи национального самосознания, воспитанию общества в духе патриотизма, любви к Отечеству, уважения к своему историческому прошлому, а также повышению социального статуса воинской службы» [7].

Важно учитывать и исторический контекст: на тот момент развернулась первая Чеченская война 1994–1996 гг. Принятие данного закона иллюстрирует процесс перенесения героики Великой Отечественной на операцию российских силовых структур в Чечне. Это подтверждают следующие слова В. И. Устинова: «сегодня мы с вами должны... делать всё во имя того, чтобы государство наше приобретало новые черты сильного структурного устройства, ибо если оно обрушится, то все малые народы, которые сегодня выступают и обвиняют Правительство и Президента, вообще будут первыми, так сказать, сметены с лица истории» [7].

Автор законопроекта также упомянул о существовавшей исторической традиции празднования «викториальных» торжеств: «“Виктория” в переводе с латинского — победа. Эти Викториальные дни до 1917 года праздновались в стране, но были отменены Временным правительством...» [7]. Однако представитель фракции КПРФ А. Н. Михайлов не согласился с названием: «Надо, наверное, нам всё-таки быть русскими, мы ведь называем себя жителями нашей страны, России» [7].

Вторым важным этапом в законотворческой деятельности, касающимся Закона № 32-ФЗ, стало его отклонение Президентом Российской Федерации. Изначально законопроект включал в себя перечень из одиннадцати дат, относящихся к победным историческим событиям России:

9 мая — День Победы советского народа в Великой Отечественной войне;

23 февраля — День защитника Отечества;

5 апреля — День победы русских воинов князя Александра Невского над немецкими рыцарями на Чудском озере;

27 июня — День победы русской армии под командованием Петра Первого над шведами в Полтавском сражении;

8–9 августа — День первой в истории русского флота морской победы под командованием Петра Первого над шведами при мысе Гангут;

29 августа — День победы русской эскадры контр-адмирала Ф. Ф. Ушакова над турецкой эскадрой у мыса Тендра;

7 сентября — День Бородинского сражения русской армии под командованием М. И. Кутузова с французами;

8 сентября — День победы русских полков во главе с Великим князем Дмитрием Донским над монголо-татарскими войсками в Куликовской битве;

7 ноября — День освобождения Москвы народным ополчением под руководством Кузьмы Минина и Дмитрия Пожарского от польских интервентов;

18 ноября — День победы русской эскадры вице-адмирала П. С. Нахимова над турецкой эскадрой у мыса Синоп;

11 декабря — День взятия крепости Измаил русскими войсками под командованием А. В. Суворова [5].

Президент Б. Н. Ельцин предложил дополнить перечень ещё четырьмя датами: День освобождения от блокады Ленинграда, День победы в битве на Курской дуге, в Сталинградской битве и День победы под Москвой [8]. В таком виде закон под наименованием «О днях воинской славы (победных днях) России» был окончательно подписан Президентом 13 марта 1995 г.

и опубликован в «Российской газете» [6]. Четыре новые даты, дополнившие перечень, относятся к событиям Великой Отечественной войны.

С момента принятия рассматриваемого нами закона наметилась тенденция, связанная с концентрацией внимания на событиях XX в. и в особенности — на событиях периода Великой Отечественной войны. На втором месте по количеству победных дней, включённых в закон, — XVIII век, третью позицию занимает XIX в. (рис. 1).

Следующий этап трансформации № 32-ФЗ пережил в феврале 2005 г. Депутаты от «Единой России» А. К. Исаев и Л. В. Пепеляева внесли законопроект № 145246-4, основной целью которого является внесение наряду с днями воинской славы (далее — ДВС) других памятных дат (далее — ПД) России, «достойных быть увековеченными в народной памяти» [9]. Так, например, закон вводит пять новых ПД: 25 января — День российского студенчества, 12 апреля — День космонавтики, 3 сентября — День солидарности в борьбе с терроризмом, 7 ноября — День Октябрьской революции 1917 года, 12 декабря — День Конституции Российской Федерации. Одна из пяти дат — День солидарности в борьбе с терроризмом — отсылает нас к трагическим событиям 1–3 сентября в Беслане. О стремлении обществ сохранять память о трагических событиях прошлого писала немецкая исследовательница Алейда Ассман, считая, что коммеморация наряду с актом выражения триумфа может быть и актом выражения скорби [2].

Эта тенденция развивается в дальнейшем: в период с 2007 по 2014 г. принимаются законы, дополняющие перечень новыми ПД, связанными с трагическими событиями прошлого: 22 июня — День памяти и скорби — день начала Великой Отечественной войны, 29 июня — День партизан и подпольщиков, 15 февраля — День

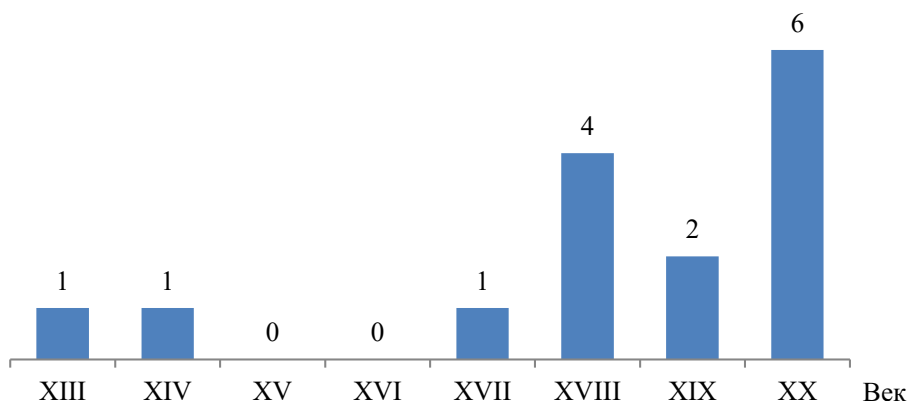


Рис. 1. Распределение событий, отражённых в законе № 32-ФЗ от 13.03.1995, по хронологии

памяти о россиянах, исполнявших служебный долг за пределами Отечества, 26 апреля — День участников ликвидации последствий радиационных аварий и катастроф, 1 августа — День памяти русских солдат, погибших в Первой мировой войне, 3 декабря — День неизвестного солдата.

Одним из новых направлений процесса трансформации Федерального закона «О днях воинской славы и памятных датах России» стало введение новых форм увековечения памяти и организации мероприятий, посвящённым ДВС и ПД. Так, в 2020 г., спустя 25 лет после принятия основного закона, был принят новый Федеральный закон № 82-ФЗ [11], дополнявший правила организаций мероприятий. Во-первых, все уже имеющиеся правила проведения мероприятий теперь относятся и к памятным датам. Во-вторых, к публикациям в СМИ теперь добавляются такие формы увековечения памяти, как публикация в сети «Интернет», а также создание произведений искусства и литературы, посвящённых памяти российских воинов. В-третьих, как было представлено в докладе на заседании Государственной Думы одним из авторов законопроекта И. А. Яровой, «главной новеллой» стало установление единой общефедеральной минуты молчания 22 июня, в день начала Великой Отечественной войны. Последним законом, внесшим изменения в основной, стал закон от 29 декабря 2022 г. об использовании при проведении мероприятий, направленных на увековечение памяти российских воинов, отличившихся в сражениях, связанных с днями воинской славы России, а также мероприятий, посвящённых памятным датам России, Георгиевской ленты [12].

На данный момент закон «О днях воинской славы и памятных датах России» включает в себя перечень из 19 ДВС и 15 ПД (всего 34 события). По сравнению с первой редакцией 1995 г., хронологические рамки представленных

в законе событий расширились: нижняя граница опустилась с XIII до X в., верхняя — поднялась с XX до нынешнего XXI в. Это говорит о расширении поля внимания мнемонических акторов на события прошлого.

Говоря о периодах, в которые произошли события, представленные в последней редакции закона, мы можем сказать, что на первом месте — снова XX век, причём в это число входит девять ДВС и одиннадцать ПД. XVIII и XIX века продолжают занимать вторую и третью позиции по количеству дней, закреплённых в законе: XVIII век представлен семью событиями из 34, и в это число входит пять ДВС и два ПД, XIX век — двумя ДВС (рис. 2).

Таким образом, изучив этапы трансформации Федерального закона «О днях воинской славы и памятных датах России», мы можем сделать следующие выводы:

1. Принятие Федерального закона № 32-ФЗ от 13.03.1995 имело своими целями: легитимизацию новой постсоветской власти, военно-патриотическое воспитание общества, формирование и конструирование национальной идентичности через призму исторической памяти о победных днях прошлого. Влияние на идею закона и её воплощение оказал первый Чеченский конфликт.

2. Активным мнемоническим актором, оказавшим определяющее влияние на дух закона, стал Президент РФ Б. Н. Ельцин, который положил начало одной из ключевых официальных мифологем современной России, сделав главный акцент в законе на событиях Великой Отечественной войны.

3. В период 1995–2022 гг. закон пережил ряд существенных трансформаций:

– расширение хронологических рамок, в которые укладываются отражённые в законе события (нижняя граница опустилась с XIII до X в., верхняя — поднялась с XX до XXI в.);

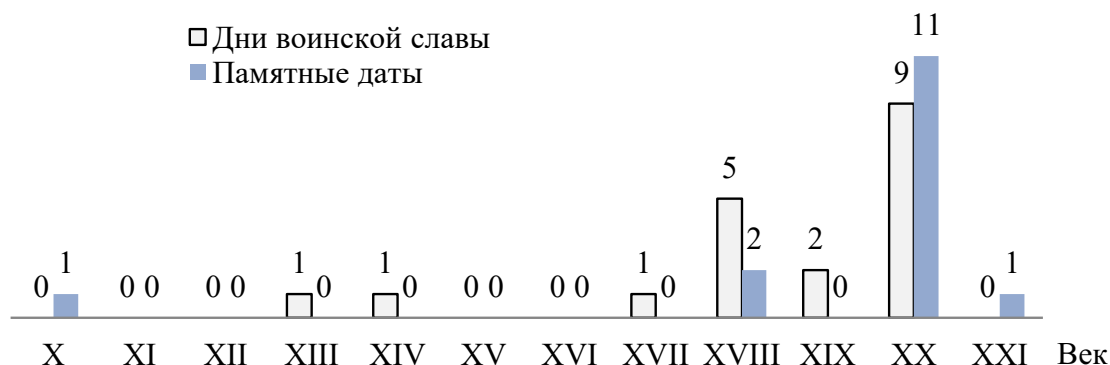


Рис. 2. Распределение исторических событий, представленных в Законе «О днях воинской славы и памятных датах России», по векам (май 2023 г.)

– дополнение перечня событий военной истории (дни воинской славы) другими важными событиями гражданского характера (памятными датами), также удостоенными быть увековеченными;

– установление норм проведения мероприятий, связанных с важными событиями прошлого: теперь государственные институты определяют не только перечень событий, которые играют наиболее важную роль среди множества других, отвечая на вопрос «*Что* нужно помнить?», но и активно регламентируют формы увековечения памяти, отвечая на вопрос «*Как* нужно помнить?».

4. Великая Отечественная война остаётся доминантным событием, отражённым в законе, а стремление сохранить память о ней продолжает лидировать в представлениях законодателей. Представления о войне продолжают быть неразрывно связанными с понятиями победы и триумфа, однако важную роль начинают занимать скорбь и память о погибших (памятные даты 22 и 29 июня, 3 и 9 декабря).

5. Прослеживается укрепление «триумфальных» представлений о XVIII–XIX вв. как о периодах становления и развития Российской империи.

Библиография

1. Twenty Years after Communism: The Politics of Memory and Commemoration / eds. M. Bernhard, J. Kubik. — Oxford : Oxford University Press, 2014.
2. Ассман, А. Длинная тень прошлого: мемориальная культура и историческая политика / А. Ассман ; пер. с нем. Бориса Хлебникова. — М. : Новое литературное обозрение, 2014. — 328 с.
3. Демина, В. Н. О богослужебной традиции празднования «викториальных» торжеств (XVIII–XX века) / В. Н. Демина // Научная мысль Кавказа. — 2013. — № 1 (73). — С. 49–53.
4. Малинова, О. Ю. Актуальное прошлое: символическая политика властвующей элиты и дилеммы российской идентичности / О. Ю. Малинова. — М. : Политическая энциклопедия, 2015. — 207 с. (Россия. В поисках себя...)
5. Российская газета. — 1994. — № 244 (1100). — 16 дек. — С. 3.
6. Российская газета. — 1995. — № 52 (1163). — 15 марта. — С. 1–2.
7. Стенограмма заседания 15 декабря 1994 г. // Сайт Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации. — URL: <http://transcript.duma.gov.ru/node/3119/> (Дата обращения: 09.03.2023).
8. Стенограмма заседания 10 февраля 1995 г. // Сайт Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации. — URL: <http://transcript.duma.gov.ru/node/3095/> (Дата обращения: 09.03.2023).
9. Стенограмма заседания 1 апреля 2005 г. // Сайт Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации. — URL: <http://transcript.duma.gov.ru/node/1109/> (Дата обращения: 10.03.2023).
10. Федеральный закон от 13.03.1995 № 32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России. URL: <https://yeltsin.ru/archive/act/32621/> (Дата обращения: 18.01.2023).
11. Федеральный закон от 01.04.2020 № 82-ФЗ «О внесении изменений в статьи 2 и 3 Федерального закона “О днях воинской славы и памятных датах России” и статьи 2 и 11 Закона Российской Федерации “Об увековечении памяти погибших при защите Отечества”» // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2020. — № 14 (ч. I). — Ст. 2012.
12. Федеральный закон от 29.12.2022 № 579-ФЗ «О Георгиевской ленте и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2023. — № 1 (ч. I). — Ст. 26.

Древнейшая история Рима в интерпретации Андреа Карандини

Мисаченко-Азметов Д. А.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Выявлены особенности авторской концепции древнейшей истории Рима профессора Андреа Карандини, её главные тезисы и аргументы, а также описана сущность критики в его адрес.

Ключевые слова: *Андреа Карандини, историография древнего Рима, возникновение Рима, ранний Рим.*

Изучение ранних стадий римской истории вышло за последние десятилетия на новые рубежи. Это произошло благодаря недавним археологическим открытиям, среди которых важную роль играют исследования Андреа Карандини, профессора археологии университета «Сапиенца». В основе его концепции — тезис о культурном своеобразии италийских народов, что противопоставляется распространённому мнению об определяющем влиянии на ранний Рим древнегреческих государств. В своих исследованиях профессор приходит к выводу о кардинальном отличии Рима от греческих полисов, которое в том числе заключено в политической закрытости, замкнутости последних. Во второй половине 1970-х гг. Карандини внедрил практику ведения раскопок широкими площадями с применением стратиграфической матрицы, разработанную британскими учёными на больших городских поселениях в Северной Африке. По этой технологии он провёл раскопки Римского форума, обнаружив, в частности, фрагмент «стены Ромула», и предположил, что Ромул и Рем основали «собственный город» [1]. Это, в свою очередь, опровергает широко распространённую теорию о том, что они жили в примитивных хижинах. А. Карандини считает, что Рим не был основан на пустом месте, а вырос из ранее существовавшего протогородского центра.

Общепринятая дата основания Рима — 753 г. до н. э. — считается «изобретённой». У античных авторов не было единства по этому вопросу: Плутарх относил это событие к 754/753 г. до н. э.; Диодор Сицилийский, Марк Цицерон и Полибий — к 752/751; Фабий Пиктор — к 748; Луций Цинций Алимента — к 728/729. Временным промежутком, общим для них всех, является середина VIII в. до н. э. В ходе многолетних раскопок между Форумом и Палатином А. Карандини собрал данные, которые, по его мнению, подтверждают датировки основания Рима, выдвинутые античными авторами: первые мате-

риальные свидетельства о городе Риме — стены, дом царя, место общественных собраний — датируются второй четвертью VIII в. до н. э., приблизительно 775–750 гг. до н. э. [2, с. 20]. Следует отметить, что в антиковедении с начала XX в. царская эпоха в римской истории оценивалась зачастую как легендарная. По мнению А. Карандини, к мифам необходимо продемонстрировать больше доверия, поскольку они сообщают реальные данные, но с фантастическими компонентами — признание этого положения помогает проникнуть в менталитет римлян и приблизить нас к их миру. Карандини считает, что, поскольку в древнейшем Риме не существовало разделения между религией и моралью и религией и политикой, то, чтобы погрузиться в «пропитанное святостью прошлое», нельзя полагаться только на рациональное мышление, которое сводит всё к логике. Он убеждён, что невозможно изучать культурную память римлян, используя современный менталитет и привычный инструментарий историка. Здесь А. Карандини демонстрирует приверженность широко используемому в современной историографии принципу историзма, согласно которому явление должно изучаться в контексте своей эпохи. Взгляд на миф о Ромуле и Реме не как на легенду, но как на реальные данные, обогащённые фантастическими компонентами, — основа, на которой профессор строит свою концепцию. Говоря о мифологии, А. Карандини не соглашается с Г. Виссовой, немецким антиковедом первой половины XX в., в том, что древние римляне, будучи примитивным и практичным народом, не имели достаточно фантазии и свободного времени, чтобы создавать мифы, и потому переняли древнегреческую мифологию [2, с. 16]. По словам А. Карандини, даже самые примитивные народы имели и сегодня имеют собственную мифологию, которая является «продуктом потребности в природе не меньше, чем в культуре», следовательно, древнеримскую мифологию, пусть не столь богатую, как древнегреческую, создавали сами римляне

[2, с. 17]. При этом особенностью римской мифологии, сохранившей некоторые примитивные аспекты более ранней латинской мифологии, является то, что её мифы редко были связаны с божествами. В основном они имели этиологический характер — рассказывали о персонажах, которых древние римляне считали «историческими», например о царях.

Отвечая на вопрос о том, что было до 775–750 гг. до н. э. в том месте, где затем возник Рим, А. Карандини ссылается на древних авторов, таких как Цицерон, Ливий, Дионисий Галикарнасский, Плутарх, Варрон. Согласно легенде, пересказанной ими, Рим возник на пустом месте, что было своего рода чудом, с чём А. Карандини не соглашается. Обнаружив на Форуме Цезаря на глубине около 10 метров могилы одного из протогородских поселений, А. Карандини предположил, что это оно постепенно уступило место большому «протогородскому центру», или большому унитарному поселению, разделённому на районы. К 775–750 гг. до н. э. он, по мнению А. Карандини, уже являлся укреплённым городом, обладал форумом, аркой и территорией, что свидетельствует о наличии сильной централизованной власти [2]. Вслед за Варроном А. Карандини называет это поселение «Септимонтий» (Семихолмие). Это место было малоприспособлено для поселения: ландшафт представлял собой глубокие долины, пересекаемые ручьями, периодически наводняемыми паводками реки Тибр; болота изолировали холмы и препятствовали непрерывности населённого пункта. Тем не менее Карандини пишет, что его раскопки свидетельствуют об упорной готовности того сообщества продвигаться к городскому опыту независимо от характера местности — скопления хижин были обнаружены не только на вершинах гор, но и на склонах и на дне долин, что образовывало непрерывную «жилую ткань» [2]. А. Карандини отметил, что протогородская застроенная территория Рима занимала около 205 гектаров, первоначальный же размер Рима составлял 240 гектаров, что не намного больше. Из этого он делает вывод, что основание города было не прогрессом в количественном отношении, а скорее качественным, состоящим в изобретении новой формы социальной организации и управления.

Одним из признаков города-государства, как известно, считается оборонительная система городских стен. В этом контексте можно выделить раскопки на северном склоне Палатина, в ходе которых А. Карандини обнаружил фрагмент стены, датированной на основе со-

путствующих вотивных предметов 730–720 гг. до н. э. Она представляла собой конструкцию, состоящую из дерева и глины, на фундаменте из туфа и земли, возведённом на месте прежних хижин. Эту конструкцию профессор отождествил с «городом Ромула», который, согласно римской литературной традиции, располагался на Палатине. Проход в стене профессор сопоставил с воротами *Porta Mugonia*. Около 625–600 гг. до н. э. эта стена была заменена другой, возведённой на основе иной техники и окружившей гораздо большую часть холма. Третья версия стены из туфовых блоков обогнула строения сравнительно более качественной постройки: она датируется 560 г. до н. э. и сопоставляется со стеной одного из римских царей — Сервия Туллия. Для А. Карандини эти находки стали подтверждением его версии о существовании на месте Рима протогородского центра.

Интерпретации результатов раскопок на Палатинском холме были встречены учёным сообществом критически. Отмечалось, что римская традиция представляла померий как сакральную границу, в то время как стена, обнаруженная профессором Карандини, несла скорее символическую функцию, а не оборонительную. Поэтому, хотя материалы его раскопок бесспорно продемонстрировали изменения на Палатине и в его окрестностях, остаются сомнения в их связи с урбанизацией [6]. Из находок А. Карандини также не следует, что протогородское поселение обладало другими признаками, такими как организованное городское пространство с улицами и публичными местами; использование письменности для общественных, торговых и административных целей; более высокий уровень социальной организации.

Буквальное сопоставление археологического материала с данными письменной традиции у А. Карандини изменило отношение к его работам в академических кругах. «Школа Карандини исповедует радикальный традиционализм», — пишет Ж. Пуке [4]. Признавая большой объём проделанной группой А. Карандини работы и широкую известность тезисов итальянского археолога, Ж. Пуке критикует его реконструкцию померия, изображающую эту сакральную границу в верхней части Палатина, в то время, как традиция, например Тацит, свидетельствует, что померий находился в долине у подножья холма, куда А. Карандини помещает «Маршрут Луперков» («Il percorso dei Luperci»). То, что А. Карандини «с лёгкостью передвигает померий» в обход Тацита, говорит о вариативном

характере использования им литературной традиции, которая в его работах предстаёт гибким, а потому ненадёжным источником. По мнению Ж. Пуке, подход А. Карандини демонстрирует, что традицию можно использовать, если это подтверждает результаты исследований, а можно игнорировать, как в случае с померием. При этом Ж. Пуке признаёт, что вопрос о расположении померия чрезвычайно сложен. Так, многие современные историки считают, что Тацит отождествлял «Маршрут Луперков», по которому священники-луперки двигались во время Луперкалий вокруг холма в сложном ритуале, с померием, являвшимся, как уже отмечалось, сакральной границей. Это может объяснять отнесение А. Карандини померия к подножью Палатина, что Ж. Пуке принимает во внимание в своей критике [4, р. 22–32].

А. Карандини также нередко упрекают в отсутствии научно оформленных дискуссий с противниками его воззрений, которые он ведёт имплицитно, а также при частых ссылках на самого себя [3, р. 1].

Перечисленные точки зрения А. Карандини на некоторые вопросы основания Рима и его протогородской истории представляют собой выдержки из его обширной концепции. Тем не менее, по нашему мнению, уже это позволяет выделить некоторые особенности научного взгляда профессора, основной из которых является взгляд на легенду об основании Рима как на сюжет, имеющий исторический характер, а также соотнесение археологических данных с данными легенд.

Интерпретации, подобные взглядам А. Карандини, являются реакцией части археологов на распространённое представление об определяющей роли на Рим греческого влияния, а также на представление об основополагающем характере диффузионизма в формировании городского строя в Италии. В современной науке распространена идея о существенном изменении пути развития общества средней Италии под влиянием колонизации западного Средиземноморья финикийцами и греками, которые принесли с собой новый тип зданий и концепцию города. Согласно А. Карандини, если протогородской период начался до основания первой греческой колонии Питекуссы, что произошло около 770 г. до н. э., то итальянские народы самостоятельно сформировали предпосылки городской цивилизации. Поэтому итальянские археологи ныне пересматривают прежние датировки в сторону их удревнения. В их число входит и профессор Андреа Карандини. Изучение научных воззрений этого археолога интересно с позиции трансформации исторических датировок возникновения Рима. Последнее, к слову, уже нашло отражение в итальянских учебниках истории, в связи с чем взгляд А. Карандини представляется интересным и в контексте политики памяти современной Италии, конструирования национальной идентичности, поскольку актуальность и популярность трудов Карандини может свидетельствовать о пересмотре жителями Италии отношения к своей древней истории.

Библиография

1. Carandini, A. Il mito romuleo e le origini di Roma / A. Carandini // M. Citroni. Memoria e identità. La cultura romana costruisce la sua imagine. — Roma, 2003. — P. 3–19.
2. La leggenda di Roma. Vol. I. Dalla nascita dei gemelli alla fondazione della città / A. Carandini (ed.). — Milano, 2003. — 640 p.
3. Lefkowitz, J. B. Review of «Rome: Day One» by A. Carandini / J. B. Lefkowitz // Bryn Mawr Classical Review. — 2012. — Vol. 3. — P. 1.
4. Poucet, J. Quand l'archéologie, se basant sur la tradition littéraire, fabrique de la «fausse histoire»: le cas des origines de Rome / J. Poucet // Archéologie, tradition et histoire (Folia electronica classica). — 2008. — № 16. — 53 p.
5. Smith, Chr. The Beginnings of Urbanization in Rome / Chr. Smith // Mediterranean Urbanization 800–600 BC / R. Osborne, B. Cuncliffe (eds.). — Oxf., 2005. — P. 91–111.
6. Коптев, А. В. Ранний Рим и греческий полис / А. В. Коптев // Вестник древней истории. — 2015. — № 3 (294). — С. 3–29.

Присвоение Новосибирску звания «Город трудовой доблести» как форма исторической памяти и символической политики

Николаенко А. И.

*Новосибирский государственный педагогический университет,
Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирск*

Рассматривается роль коммеморации. Особое внимание уделяется установлению стелы на площади Калинина, выпуску книги «Новосибирск — город трудовой доблести», проведению тематических уроков в школах и траурных и торжественных мероприятий с участием всех органов власти и гражданского общества. Это всё рассмотрено как выражение политики памяти и влияние на представление общества о прошлом и его символах.

Ключевые слова: историческая память, символическая память, Новосибирск — город трудовой доблести, коммеморация.

Присвоение звания «Город трудовой доблести» Новосибирску имеет высокую актуальность в контексте исторической памяти и символической политики по нескольким причинам.

Во-первых, это присвоение способствует сохранению и передаче исторической памяти о значимых событиях и достижениях города. Новосибирск, как крупный промышленный и научный центр, имеет богатую историю трудовых достижений, научных открытий и технического прогресса. Присвоение звания подчёркивает историческую роль города в развитии страны и помогает сохранить эту историческую память для будущих поколений.

Во-вторых, присвоение звания «Город трудовой доблести» способствует формированию идентичности жителей Новосибирска. Звание выделяет город и его жителей как особую группу, связанную с трудовыми достижениями и прогрессом. Оно способствует формированию гордости и сопричастности к городу, а также укреплению солидарности внутри общества.

В-третьих, присвоение звания «Город трудовой доблести» может иметь практическую значимость для развития города. Такое признание может привлечь внимание инвесторов и способствовать развитию инфраструктуры, повышению качества жизни и привлекательности города для инвестиций и туризма. Это может способствовать дальнейшему развитию Новосибирска и его экономическому росту.

Наконец, присвоение звания «Город трудовой доблести» отражает значимость символической политики в России. Использование званий и символов в политическом контексте направлено на укрепление ценностей и идеалов в обществе. Присвоение этого звания является одним из способов символической политики, которая

способствует унификации общества вокруг общих ценностей и идентичности.

Указ Президента РФ «Город трудовой доблести» является ярким примером исторической памяти и символической политики в России, который важен для понимания текущей политической ситуации и культурного наследия страны. Присвоение звания Новосибирску подтверждает роль символической политики в укреплении национальной идентичности и создании общенационального единства. Это действие стимулирует гражданский патриотизм, гордость за достижения страны и способствует объединению граждан вокруг общих ценностей и идентичности [11].

Цель исследования — изучить коммеморативные практики, осуществляемые после присвоения Новосибирску звания «Город трудовой доблести».

Мы будем использовать следующие методы: исторический, социологический и политический анализы [10].

Исторический анализ исследует прошлое, роль Новосибирска и его трудовые достижения в развитии страны, а также связи с историческими символами и нарративами, формирующими идентичность и память города.

Социологический анализ изучает реакцию общества и жителей Новосибирска на присвоение звания «Город трудовой доблести», их представления о труде и достоинстве, а также влияние присвоения на социальные отношения и формирование идентичности в городском сообществе.

Политический анализ также позволяет рассматривать присвоение звания в рамках символической политики и его роль в укреплении национальной идентичности, поддержке политической стабильности и способствовании объединению общества.

Рассмотрим более подробно коммеморативные события [7], произошедшие по итогу присвоения звания городу.

На площади Калинина г. Новосибирска установили стелу с гербом и текстом соответствующего указа главы государства [8]. Установка стелы важна с точки зрения коммеморации и восприятия исторических событий. Это эпистемологическое представление означает, что установка стелы служит не только визуальным символом, но и осознанному представлению о том, как история воспринимается и интерпретируется.

Стела становится местом памяти, которая напоминает о великих свершениях народа. Это один из способов коммеморации и формирования коллективной памяти, который отражает стремление власти сохранить и передать определённые ценности [2].

Была выпущена книга «Новосибирск — город трудовой доблести» [9]. Это, в свою очередь, можно рассмотреть с точки зрения коммеморации как выражение политики памяти, которая может влиять на представление общества о прошлом и его символах.

Выпуск книги «Новосибирск — город трудовой доблести» является формой коммеморации, позволяющей отметить и увековечить значимость труда и достижений города. Книга становится не только средством информирования, но и механизмом формирования коллективной памяти, идентичности и самосознания горожан.

Через описание исторических событий, трудовых достижений и историй людей, связанных с городом Новосибирском, книга стимулирует восприятие и понимание их значения в контексте национальной идентичности. Она помогает увидеть город как место, где труд и доблесть играли важную роль в его развитии и процветании.

Книга «Новосибирск — город трудовой доблести» также служит средством коммеморации, которое сохраняет и передаёт историческую память о значимых событиях и периодах города [5]. Она вносит свой вклад в формирование исторического нарратива, акцентируя внимание на ценностях труда, доблести и прогресса, которые важны для современного и будущих поколений.

Во всех школах проведены тематические уроки о вкладе Новосибирска и его жителей в победу страны в Великой Отечественной войне [3]. Эти уроки, с точки зрения коммеморации, являются важным инструментом для изучения

и передачи исторической памяти и символической политики в контексте Великой Отечественной войны.

Тематические уроки обращаются к вопросам исторической памяти, позволяя учащимся погружаться в прошлое и изучить важные события и достижения Новосибирска и его жителей во время Великой Отечественной войны. Они направлены на формирование глубокого понимания и оценки исторических событий, а также на поддержку важности и ценности памяти о подвиге военных и трудовых достижений во время войны.

Уроки также способствуют анализу символической политики в рамках образов Великой Отечественной войны. Они позволяют рассмотреть использование символов, героических образов и исторических нарративов, которые могут быть связаны с Новосибирском и его жителями во время войны. Учащиеся могут изучать, как эти символы и нарративы влияют на формирование идентичности, гражданской позиции и национального единства в современном обществе.

Тематические уроки в школах Новосибирска играют важную роль в сохранении и передаче исторической памяти, символической политики и национальных ценностей, связанных с Великой Отечественной войной. Они помогают студентам понять вклад Новосибирска и его жителей в победу, почтить память погибших и сформировать глубокое уважение к историческому наследию и героическому прошлому своей страны [4].

Многочисленные траурные и торжественные мероприятия, в которых принимали участие органы власти и гражданское общество, играют важную роль в актуализации исторической памяти региона. Они служат средством коммеморации, направленным на сохранение и формирование национальной памяти, поддержание идентичности и гражданства [6].

Траурные мероприятия, такие как моменты молчания, церемонии возложения цветов, памятные митинги и памятные службы, помогают почтить память погибших и выразить уважение к их жертвам. Они напоминают о трагедии и страданиях, пережитых во время войн и конфликтов, и призывают к миру, солидарности и межнациональному согласию.

Торжественные мероприятия, в свою очередь, отмечают победы, достижения и героические подвиги. Они подчёркивают важность солидарности, патриотизма и силы нации. Эти мероприятия объединяют гражданское общество, включая

представителей различных групп, культур и национальностей, вокруг общих ценностей и идей.

С точки зрения коммеморации, траурные и торжественные мероприятия способствуют сохранению и передаче исторической памяти, формированию коллективной идентичности и национальной принадлежности. Они помогают создать общественное осознание и призывают граждан активно участвовать в жизни своей страны. Такие мероприятия поддерживают чувство гражданской ответственности и укрепляют социальную связь в обществе [1].

Присвоение звания городу Новосибирску «Город трудовой доблести» является формой исторической памяти и символической политики современной России. Это коммеморативное действие, которое призвано укрепить и поддерживать политику памяти в общественном сознании через использование символов.

Присвоение звания «Город трудовой доблести» становится символическим актом, который отражает признание трудовых достижений и значимости города в различных сферах жизни.

Этот символический жест направлен на укрепление и утверждение определённых ценностей и идей, связанных с трудом, доблестью и прогрессом.

Коммеморативные практики влияют на общественное осознание и призывают людей к сохранению и передаче исторической памяти о значимых событиях и достижениях. Эти символы становятся носителями идей, ценностей и исторических нарративов, которые формируют коллективную идентичность и национальное самосознание.

Таким образом, присвоение звания «Город трудовой доблести» городу Новосибирску является формой исторической памяти и символической политики, которая закрепляет политику памяти в общественном сознании через использование символов. Эти коммеморативные практики направлены на укрепление и поддержку определённых ценностей, идей и исторических нарративов, формирующих коллективную идентичность и укрепляющих связь между городом и его жителями и со всей страной.

Библиография

1. Архипова, А. и др. Война как праздник, праздник как война: перформативная коммеморация Дня Победы / А. Архипова // Антропологический форум. — 2017. — № 33. — С. 84–122.
2. Беседина, Е. А. «Чтобы помнили...»: мемориальные доски как знаки коммеморации против забвения / Е. А. Беседина, Т. В. Буркова // Культура и глобализация: традиция, память, идентичность : материалы Международной научной конференции, Тамбов, 20–21 ноября 2014 г. — Тамбов : Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2015. — С. 162–166.
3. В школах города Новосибирска прошли уроки, посвящённые году Памяти и Славы // Официальный сайт города Новосибирска. — URL: <https://novo-sibirsk.ru/news/257917/> (Дата обращения: 05.02.2023).
4. Васильев, Д. В. Школьный урок как практика коммеморации / Д. В. Васильев, Н. А. Мазаев // Всероссийский педагогический форум : сборник статей Всероссийского педагогического форума, Петрозаводск, 7 июня 2020 г. — Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. — С. 212–217.
5. Вдовиченко, А. В. Коммуникативные актанты книги: идеологизация от коммерции / А. В. Вдовиченко // Политическая лингвистика. — 2011. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-aktanty-knigi-ideologizatsiya-ot-kommertsii> (Дата обращения: 05.02.2023).
6. Дмитриева, О. О. Исторические юбилеи как церемониальная коммеморативная практика (сравнительный анализ празднования 1000-летия российской государственности, 100-летия Отечественной войны 1812 года и 300-летия царствования дома Романовых в Российской империи) / О. О. Дмитриева, Т. Н. Иванова, Е. К. Минеева // Диалог со временем. — 2020. — Вып. 72. — С. 280–291.
7. Малинова, О. Ю. Коммеморация исторических событий как инструмент символической политики: возможности сравнительного анализа / О. Ю. Малинова // Политика: Анализ. Хроника. Прогноз (Журнал политической философии и социологии политики). — 2017. — № 4 (87). — С. 6–22.
8. На пл. Калинина установят камень на месте будущей стелы «Город трудовой доблести» // Официальный сайт города Новосибирска. — URL: <https://novo-sibirsk.ru/news/278682/> (Дата обращения: 05.02.2023).
9. Новосибирск — город трудовой доблести // Мультимедийный архив Новосибирской области. — URL: <https://archportal.nso.ru/lenta-sobytyi/novosibirsk-gorod-trudovoy-doblesti/> (Дата обращения: 05.02.2023).

10. Рягузова, Е. В. Память Другого или другая память: социально-психологический анализ коммеморативных практик / Е. В. Рягузова // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — 2019. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pamyat-drugogo-ili-drugaya-pamyat-sotsialno-psihologicheskiiy-analiz-kommemorativnyh-praktik> (дата обращения: 05.02.2023).

11. Указ Президента Российской Федерации «О присвоении почётного звания Российской Федерации “Город трудовой доблести”» от 15.11.2022 № 829 (с изм. и доп. в ред. от 15.11.2022) // Официальный интернет-портал правовой информации.

Проблема виновности немцев в немецком политическом сознании: на примере лидеров поколений

Фельценгер А. С.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Немецкое политическое сознание, связанное с вопросом о виновности немцев в преступлениях Второй мировой войны, является одним из важнейших аспектов современной истории. В данной статье рассматривается эволюция этого вопроса в разных поколениях ФРГ и характеристики, которые свойственны каждому из них. Результаты исследования показали, что каждое поколение имеет свой уникальный взгляд на вопрос виновности немцев и свою уникальную историю.

Ключевые слова: конструктивизм, «Теория поколений», идентичность, виновность немцев.

В современном научном дискурсе большое внимание уделяется проблеме политики памяти и эволюции взглядов немецкого общества на собственное прошлое. В этом контексте вопрос о виновности немцев в преступлениях, совершённых во время Второй мировой войны, продолжает вызывать интерес и множество дискуссий. Анализ социальных факторов, определяющих формирование восприятия вопроса виновности и конструирование немецких поколений, является ключевой задачей в данном исследовательском направлении. Для более глубокого понимания проблемы виновности немцев в преступлениях Второй мировой войны и выявления эволюции взглядов на данный вопрос необходимо обратиться к методам и подходам, которые предоставляют инструменты для анализа конкретных социальных факторов. Такие факторы, как культура, идеология, политический и социальный контекст, могут оказывать влияние на восприятие вопроса виновности нации.

При характеристике взглядов немецкого общества второй половины XX в. по проблеме вины и ответственности за своё «неудобное» прошлое в рамках данной статьи особое внимание уделено «теории поколений» немецкого политолога М. Руппса [14]. В своей работе он выделил несколько немецких поколений: веймарское, военное и поствоенное. Каждое из поколений имеет свою устоявшуюся систему взглядов и ценностей, что позволяет проследить за эволюцией, а также рассмотреть проблему вины и ответственности за своё прошлое с разных ракурсов.

К первому, веймарскому поколению относятся К. Аденауэр, К. Шумахер, Т. Хойс и др. [14, S. 17], родившиеся во второй половине XIX в. Они были свидетелями развала Германской империи и разделяли травму мировых войн. Характеризуя данное поколение, М. Руппс ука-

зывает на их своеобразную систему взглядов и мировоззренческих установок, которые отражали общественное настроение того времени [14, S. 17]. Они признавали разрушительный характер войн между европейскими странами и считали, что только европейское единство может обеспечить мир и стабильность в регионе. Одновременно они проявляли склонность к национализму и авторитарным формам правления. Продолжая развивать ключевые идеи немецкого политолога, А. В. Белинский отмечает, что именно новые пришедшие лидеры: «Заложили основы развития и стратегии управления послевоенным государством» [2].

После Второй мировой войны веймарское поколение начинает тяжёлый путь поиска новой идентичности и места Германии в мире. Данный процесс был очень сложным из-за тяжёлого наследия войны и нацизма. В обществе отсутствовал единый подход к пониманию своего недавнего прошлого, что формировало неоднозначное представление о собственной виновности. Первый канцлер ФРГ К. Аденауэр, как и многие его современники, размышлял о том, что Германия уничтожена по собственной вине и что ему часто стыдно быть немцем. Но теперь, после краха, с терпеливой силой, канцлер вновь начинает гордиться стойкостью, с которой немец терпит свою судьбу и верит в светлое будущее: «Я горжусь тем, что я — немец» [10, S. 44]. Канцлер неоднократно рассуждал по поводу немецкой виновности и говорил, что виноваты в этом ужасном страдании нацисты. Канцлер считал, что именно нацисты покрыли позором и осквернили немецкое имя перед всем цивилизованным миром, а немцы не виноваты в этих несчастьях: «Мы вынуждены и обречены, с любовью к нашему народу, взять на себя это страшное бремя. Мы немцы, но не нацисты, у нас должна быть общая любовь к каждому немцу» [10, S. 35].

Схожую с К. Аденауэром позицию имел президент ФРГ Т. Хойс, занимавший свой пост в 1949–1959 гг. В своих письмах и меморандумах он часто рассуждал на тему о свободе и единстве немецкого народа, о поиске нового способа сплочения. По его мнению, в разрушенной цивилизации главная задача — служить процессу очищения от прошлого: «Необходимо вывести немцев из мучительной неуверенности в себе, сформировать новое здоровое отношение к государству и нации» [13, S. 26]. По поводу идентичности и поиска немецкой национальности президент говорил, что немцы, осознав искажения и положительные стороны духовно-исторического наследия, смогут вернуться в международное государственное сообщество: «Прошлое не сумело лишить немцев духовного наследия, которое может послужить основой для строительства государственной жизни в ФРГ» [Ibid.].

Несмотря на убеждения К. Аденауэра и Т. Хойса, существуют общественные дискуссии, которые не согласны с подходом, что немецкий народ несёт только ограниченную ответственность за нацистские преступления. Один из критиков этой позиции стал К. Ясперс, немецкий философ, который указывает на опасность забвения нацистского прошлого. Он утверждает, что молчание о прошлых преступлениях или их забывание может привести к их повторению в будущем [7, с. 10]. Ясперс настаивает на необходимости принять полную ответственность за прошлое и использовать его уроки для создания более гуманного и справедливого общества в будущем [Ibid.]. Таким образом, после окончания войны во взглядах лидеров поколения преобладала тенденция стеснения и «замалчивания» своей истории, а в самосознании немцев происходил процесс отмежевания от Третьего рейха. Но немецкий народ постепенно запустил процесс признания вины и ответственности за совершённые деяния — произошёл процесс эволюции взглядов веймарского поколения на историю своей страны и её роль в мировом сообществе.

Процесс эволюции взглядов продолжался у военного поколения, родившегося между 1900 и 1930 гг. Вследствие своего опыта военных действий в юном возрасте данное поколение выработало консервативные ценности и традиционные нормы поведения, которые занимали центральное место в их мировоззрении. Для представителей военного поколения семья, патриотизм и вера в национальные ценности играли важную роль. Это отражалось в их образе

жизни, убеждениях и поведении в обществе. Они воспринимали интеграцию как средство достижения мира и стабильности в Европе, а идея единой Европы была способом укрепления мира и снижения риска ядерной войны. А. В. Белинский указывал на то, что «военное» поколение получило ценный урок от старого: «Принципы демократии и интеграция с Западом способны обеспечить процветание нации и страны» [2]. М. Руппс относил к данному поколению К. Кизингера, Г. Шмидта, В. Брандта, Ф. Йозефа, Т. Адорно и др. [14, S. 21].

Во второй половине 1960-х гг. произошли существенные изменения — вопросы национальности, морального возрождения нации и государства стали подниматься с большей силой: «Это было временем стремления Германии к “психологическому” аспекту восстановления, переосмысления и объединения своей нации» [12, р. 27]. В данный временной отрезок в ФРГ наблюдалась проблема отцов и детей, которая заключалась в непринятии вины за деяния предков. Молодое поколение переосмысливало принципы морали и было не в состоянии мириться с мышлением старого поколения. Например, канцлер ФРГ В. Брандт, представитель военного поколения, придерживался позиции, что важно извлекать уроки прошлого, но не оставаться увязанными в нём. По поводу немецкой нации и национальности 28 октября 1969 г. В. Брандт сказал, что необходимо сплотить германскую нацию, сохранить мир и принять участие в создании мирного порядка в Европе: «Отныне наша политика будет проходить под знаком преемственности и обновления. Мы с уважением относимся к успехам прошлых лет. Мы обращаемся к поколению, выросшему в условиях мира, которое не отягощено бременем старшего поколения» [8]. Канцлер считал, что необходимо признать итоги истории, благодаря которым Германия может вновь обрести себя и почувствовать свои силы. Схожие взгляды имелись у Т. Адорно, который считал, что отрицание и попытки избежать конфронтации с нацизмом не могут привести к полноценному преодолению наследия Третьего рейха. В своих трудах он подчёркивал, что для достижения полной работы над историческим наследием необходимо исследовать причины нацистской идеологии и её губительного влияния на общество [1]. Только тогда можно преодолеть последствия прошлого и предотвратить их повторение в будущем. Следовательно, Т. Адорно, выражая мнение поколения, настаивал на необходимости не только признания про-

шлых ошибок, но и нахождения путей для изменения и улучшения настоящего и будущего.

Таким образом, можно проследить эволюцию в мышлении военного поколения, которое заключалось в приверженности преодоления раскола Германии и достижения величия и сплочения всего немецкого народа. В вопросе виновности немцев за преступления нацизма лидеры поколения имели мнение, что необходимо переосмыслить прошлое, пересмотреть свои взгляды на историю Германии и понять, что нельзя приписывать всей нации вину за преступления нацизма, потому что немецкий народ несёт не вину за содеянное своих предков, а всего лишь ответственность. В период с 1966 по 1974 г. для немецкого общественно-политического сознания становится более характерно восприятие немецкой вины и проработка негативных аспектов своей истории. В статье В. Шолльвера была особенно ярко выражена новая тенденция немецкого мышления: «Гитлер единственный, кто виновен в этой кровопролитной и страшной войне. Он единственный ответственный за советизацию Восточной Европы» [11, 216–217 S.].

Поствоенное поколение, родившееся в период в 1930–1950-е гг., тесно связано с предыдущим, военным поколением, которое прошло через трудности и испытания Второй мировой войны. Большинство представителей этого поколения в юном возрасте служили во вспомогательных отрядах ПВО. Хотя они не имели практически никакого политического и военного опыта, их служба в военных частях придала им несомненный патриотизм и сильное чувство принадлежности к своей стране. Однако послевоенное время стало для этого поколения новым испытанием, где они столкнулись с разрухой и необходимостью обеспечения своих семей. Поэтому, как отмечал А. В. Белинский: «Многие из них включились в политическую жизнь страны, стремясь найти своё место в новом обществе и обеспечить своё благополучие» [2, с. 29]. Отличительной чертой поколения является то, что они воспринимали национализм как негативный феномен, были склонны к левой политической идеологии, а также выражали готовность принимать компромиссы ради мира и стабильности. М. Руппс относил к данному поколению В. Шееля, Г. Шмидта, Р. Вайцзеккера, Ю. Хабермаса, Г. Коля [14, S. 22].

У поствоенного поколения, начиная с 1974 г., вопрос о немецкой виновности за преступления Второй мировой войны приобретает но-

вый уровень значимости и становится темой широкой общественной дискуссии, затрагивающей все слои немецкого общества. Профессор Л. Н. Корнева убеждена, что в тот период в ФРГ произошёл настоящий научный прорыв в изучении вопросов ответственности и вины немцев за ужасные преступления нацистского прошлого [5]. Каждый представитель нового поколения «требовал ответа поколения “отцов” на вопросы их причастности к преступлениям прошлого» [Там же]. Лидеры поколения в своей политике начали придерживаться новой тактики в поисках государственной самоидентификации, используя новые методы для достижения единства и свободы.

Идея о необходимости признания наследия нацистского прошлого прослеживается у пятого канцлера ФРГ Г. Шмидта. Он признавал, что Германия несёт ответственность за свои преступления, и подчёркивал необходимость осознания и признания этой вины, чтобы обеспечить мир и примирение с другими народами. В 1975 г., при подписании Хельсинкского заключительного акта [4], Г. Шмидт выразил идею о том, что главной целью ФРГ является обеспечение мира и опыт ошибок прошлого. Он подчеркнул, что единство Германии должно быть восстановлено путём свободного самоопределения, а главная цель — мир в Европе. Канцлер считал: «Все наши дальнейшие цели направлены на то, чтобы освободить европейцев от страха войны и сохранить баланс сил» [15]. Однако Г. Шмидт не считал, что все немцы несут персональную вину за преступления нацистского режима. Он отстаивал идею, что многие немцы были жертвами пропаганды и насилия со стороны режима и что необходимо различать коллективную и персональную вину. Схожее мнение имел ещё один представитель данного поколения, Г. Коль, который стал канцлером в 1982 г. Канцлер высказал важную мысль о том, что новое поколение не должно жить в тени прошлых ошибок и грехов, а наоборот, должно стремиться к лучшему будущему. Он подчеркнул, что представители его поколения «родились после ужасных событий гитлеровской эпохи и в отличие от предшественников не несут ответственности за тиранию и ужасы» [3, с. 41]. 13 октября 1982 г. на заседании Бундестага Г. Коль заявил, что свобода и ответственность — это то, что немцы должны вернуть своей нации. Канцлер говорил: «Наш народ заслуживает правды о своём прошлом, чтобы извлечь уроки и двигаться вперёд, создавая свою судьбу» [9].

Таким образом, представители поствоенного поколения придерживались позиции относительно того, что нормализация истории ФРГ и её имиджа возможна только через пересмотр прошлого и признание вины за совершённые преступления. В вопросе немецкой виновности поствоенное поколение усилило процесс проработки негативных аспектов истории и стало проявлять сопротивление в вопросе виновности за деяния своих предков. Нацистское прошлое, страшные преступления, Холокост переставали носить уникальный мировой характер. Немецкая нация начала более спокойно относиться к данным вопросам, что стало свидетельствовать об историзации немецкого прошлого и нормализации немецкой национальной идентичности [6].

Исследование свидетельствует о том, что вопрос немецкой виновности за преступления, совершённые в ходе Второй мировой войны, представляет собой многоаспектную проблему, которая вызывает интерес и внимание у трёх

различных поколений немецкого общества. Для веймарского поколения характерна тенденция стеснения и «замалчивания» своей истории, что связано с процессом отмежевания от Третьего рейха в период с 1949 по 1966 г. Для военного поколения характерно восприятие прошлых событий и готовность к проработке негативных аспектов своей истории. Представители этого поколения осознают важность признания вины и ответственности за преступления, совершённые во время Второй мировой войны. Представители поствоенного поколения стремятся к нормализации немецкой истории и окончательной проработке вопроса виновности немцев. Таким образом, изучение вопроса немецкой виновности и преступлений, совершённых в ходе Второй мировой войны, является не только актуальной научной темой, но и отражает эволюцию сознания и духовное развитие нации на протяжении десятилетий.

Библиография

1. Адорно, Т. Что значит «проработка прошлого»? / Т. Адорно // Неприкосновенный запас. — 2005. — № 2.
2. Белинский, В. А. От канцлера-«знаменосца» к канцлеру-«менеджеру»: к вопросу об эволюции политического лидерства в ФРГ во второй половине XX — начале XXI в. / В. А. Белинский // Актуальные проблемы Европы. — 2019. — № 2. — С. 21–49.
3. Воробьева, Л. М. Внешняя политика ФРГ на пороге XXI в. / Л. М. Воробьева. — М., 2000. — 358 с.
4. Декларация принципов, которыми государства-участники будут руководствоваться во взаимных отношениях: Хельсинкский заключительный акт СБСЕ 1975 г. // Офиц. сайт ОБСЕ. — URL: <https://www.osce.org/ru/ministerial-councils/39505> (Дата обращения: 20.10.2022).
5. Корнева, Л. Н. Проблема вины и ответственности немцев за преступления нацизма через призму взаимодействия макро и микроисторических исследований / Л. Н. Корнева // Вестник Томского государственного университета. История. — 2009. — № (2(6)). — С. 136–138.
6. Эппле, Н. В. Неудобное прошлое. Память о государственных преступлениях в России и других странах / Н. В. Эппле. — М. : НЛЮ, Биб-ка журн. «Неприкосновенный запас», 2020. — 321 с.
7. Ясперс, К. Вопрос о виновности : пер. с нем. / К. Ясперс. — М. : Прогресс, 1999. — 148 с.
8. 100(0) Schlüssel Dokumente zur deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert. Willy Brandts Regierungserklärung, 28. Oktober 1969. — URL: <https://www.1000dokumente.de/index.html?l=de>.
9. 100(0) Schlüssel Dokumente zur deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert, Helmut Kohls, Regierungserklärung, 13. Oktober 1982. — URL: https://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0144_koh&l=de
10. Adenauer, K. Erinnerungen 1945–1953. Bände 1 / K. Adenauerby. — Dt. Verlag-Anst., 1980. — 591 S.
11. Assmann, A. Geschichtsvergessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945 / A. Assmann, U. Frevert. — 1999. — 318 s.
12. Feldman, L. Germany's Foreign Policy of Reconciliation: From Enmity to Amity / L. Feldman. — Rowman & Littlefield Publishers: Lanham, MD, 2012. — 412 S.
13. Heuss, T. Der Bundespräsident, Briefe 1949–1954 / T. G. Heuss. — 2012. — 684 S.
14. Rupps, M. Kanzlerdämmerung, Wer zu spät kommt, darf regieren / M. Rupps. — Zürich : Orell füssli Verlag, 2017. — 224 S.
15. Schmidt, H. Chancellor of the Federal Republic of Germany. Conference on Security and Cooperation in Europe (CSCE), Helsinki, 30 July to 1 August 1975.

Изменение вектора военного сотрудничества России и Белоруссии в условиях санкционного давления (февраль 2022 г. — настоящее время)

Бессолицын А. В.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассматриваются основные направления военно-технического сотрудничества Российской Федерации и Республики Беларусь в условиях санкционного давления на фоне проведения СВО, а также взаимодействия внутри интеграционного объединения — Союзного государства.

Ключевые слова: *военное сотрудничество, санкционное давление, Союзное государство, геополитика.*

Военное и военно-техническое сотрудничество является важнейшим направлением взаимодействия России и Белоруссии. 2022 год для России и Белоруссии стал одним из самых сложных в истории обеих стран. Беспрецедентное давление со стороны США и Европейского союза против субъектов Союзного государства в связи с проведением СВО должно было, по мысли его организаторов, привести к краху экономики обеих стран. На деле же оно открыло окно возможностей для ускорения интеграционных процессов. В частности, появились и успешно реализуются новые инициативы РФ и РБ в рамках совместных проектов в военной сфере.

В качестве основы исследования избран сравнительный метод. С его помощью были проанализированы взаимодействие в военной сфере между странами до проведения СВО, а также после её начала, изменения в восприятии данной проблематики политическим руководством обеих стран.

Республика Беларусь на сегодняшний день остаётся главным и самым последовательным сторонником политики Российской Федерации на постсоветском пространстве. Взаимодействию двух стран в военной сфере в рамках интеграционного объединения — Союзного государства на сегодняшний день на постсоветском пространстве нет аналогов. В условиях проведения Российской Федерацией специальной военной операции на Украине Беларусь является надёжным форпостом РФ на западной границе.

Между Российской Федерацией и Республикой Беларусь заключено около 35 договоров о военно-техническом сотрудничестве (ВТС),

в том числе в области ВВС и ПВО, кооперации в ВПК, контроля над вооружениями, совместного использования военной инфраструктуры, обеспечения региональной безопасности, собственно формирования объединённых систем РГВ: Договор о коллективной безопасности (15 мая 1992 г.) [3]; Соглашение о военно-техническом сотрудничестве (18 апреля 1997 г.) [11]; Соглашение о производственной и научно-технической кооперации предприятий оборонных отраслей промышленности (20 мая 1994 г.) [12]; Договор о военном сотрудничестве (14 мая 1999 г.) [2]; Договор о развитии военно-технического сотрудничества (10 декабря 2009 г.) [4]; Военная доктрина Союзного государства (4 ноября 2021 г.) [1].

Началом военно-политического сотрудничества РФ и РБ стал договор о коллективной безопасности, подписанный в 1992 г., в который помимо вышеописанных стран вошли Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Киргизия и Армения. Целью данного договора стала необходимость решать все возникшие вопросы между странами-участниками только дипломатическими переговорами; защита на коллективной основе территориальную целостность и суверенитет участников; гарантия в случае агрессии против государства-участника Организации защиты со стороны прочих государств-участников и т. д. Однако с начала СВО (февраль 2022 г.) многие участники данного соглашения отвернулись от РФ и РБ на фоне опасности введения жёстких санкций и ограничений со стороны Европейского союза и США, что говорит о том, что Союзному государству, кроме себя, некому больше довериться [6].

Ежегодно в ноябре проходит заседание военной коллегии министерств обороны РФ и РБ, цель которого — организация практической работы по созданию и укреплению необходимого совместного военного потенциала для противодействия вызовам и угрозам военного характера, направленным против Союзного государства. Последнее совместное заседание коллегии двух министерств прошло 2 ноября 2022 г. в формате видеоконференции, где обсуждались вопросы по обеспечению военной безопасности Союзного государства, совершенствованию объединённых военных систем, а также обсуждалась усиливающаяся конфронтация между Западом и Востоком [7].

В сфере военной безопасности важной задачей для обеих стран стало создание оборонной инфраструктуры, системы охраны западной границы и недопущение к границам Белоруссии войск НАТО. Ежегодно, начиная с 2009 г., проходят совместные учения вооружённых сил РФ и РБ — «Запад». Целью данного мероприятия является проверка эффективности усилий России и Белоруссии по обеспечению безопасности Союзного государства, его готовности к отражению возможной агрессии, а также повышение слаженности органов военного управления, полевой и воздушной выучки соединений и воинских частей.

5 ноября 2021 г. на заседании Высшего Госсовета Союзного государства была утверждена Военная доктрина [1]. В неё были добавлены новые статьи, направленные на повышение уровня военно-технического взаимодействия и сотрудничества, а также совместных научно-исследовательских работ в оборонной сфере. Новая военная доктрина была опубликована в тот момент, когда резко возросла эскалация геополитического конфликта с Западом из-за Украины. Не случайно в новом стратегическом документе большое внимание уделяется анализу гибридных вызовов, с которыми приходится иметь дело России и Беларуси. Кроме того, в новой редакции документа о применении ядерного оружия со стороны РФ говорится, что оно будет выступать в качестве фактора предотвращения возникновения ядерных военных конфликтов и военных конфликтов с применением обычных средств поражения. В документе была зафиксирована следующая формулировка — «Ядерное оружие Российской Федерации рассматривается как средство сдерживания крупномасштабной агрессии против государств-участников... При этом государства-участники считают возможным применение ядерного оружия Российской

Федерации в ответ на использование против них ядерного и других видов оружия массового поражения, а также в ответ на крупномасштабную агрессию с применением обычного оружия в критических для безопасности любого из государств-участников ситуациях» [5].

В октябре 2022 г. был представлен план российско-белорусского сотрудничества, который включил в себя проведение около 139 мероприятий в данной области [10].

На фоне проведения СВО, именно Республика Беларусь выступила на стороне вооружённых сил РФ, тем самым доказав нерушимость Союзного государства и обеспечив непроницаемость западной границы для войск НАТО. Кроме того, 17 августа 2022 г. президент РБ Александр Лукашенко одобрил проект соглашения с Россией о военно-техническом сотрудничестве до 2025 г. [8]. Среди запланированных мероприятий значатся совместные научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы для создания новых образцов вооружения и модернизации существующего оружия и техники, а также продукции двойного назначения. Кроме того, на личной встрече президентов РФ и РБ обсуждались планы строительства на территории Беларуси самолётов, боевой авиации, а также перевооружение белорусской армии.

На фоне усилившихся санкций против Союзного государства в ходе проведения СВО, а также роста числа контингента войск на границе Белоруссии, в марте 2023 г. президентом РФ было принято решение о размещении тактического ядерного оружия на территории Республики Беларусь. Москва и Минск договорились о размещении тактического ядерного оружия в Белоруссии. Президент РФ подчеркнул, что это не нарушает никаких международных обязательств, так как речи о передаче вооружений не идёт. Объявлено, что к 1 июля будет завершено строительство хранилища для тактического ядерного оружия [13].

Таким образом, исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что военно-политическое взаимодействие РФ и РБ на сегодняшний день полностью отвечает интересам обеих стран в сфере безопасности границ Союзного государства. Проведение СВО и усилившиеся на фоне её санкций должны были разрушить экономики обеих стран, однако противники не только не смогли выполнить поставленную цель, но только укрепили правильность взаимодействия Союзного государства в военной сфере на возросшие опасности возле наших границ.

Библиография

1. Военная доктрина союзного государства : Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Беларусь о военно-техническом сотрудничестве. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/901775961> (Дата обращения: 18.03.2023).
2. Договор между Российской Федерацией и Республикой Беларусь о военном сотрудничестве. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/901796830> (Дата обращения: 20.03.2023).
3. Договор о коллективной безопасности. — URL: https://odkb-csto.org/documents/documents/dogovor_o_kollektivnoy_bezопасnosti/#loaded (Дата обращения: 20.03.2023).
4. Договор между Российской Федерацией и Республикой Беларусь о развитии военно-технического сотрудничества. — URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/2_contract/45436/ (Дата обращения: 20.03.2023).
5. Как новая Военная доктрина Союзного государства изменит стратегию России и Беларуси — мнение эксперта // e-cis.info. — URL: <https://e-cis.info/news/566/98367/?ysclid=lgyno8essf50052936> (Дата обращения: 14.04.2023).
6. ОДКБ: «союзники», предпочитающие свою игру // zvezdaweekly.ru. — URL: <https://zvezdaweekly.ru/news/20221019937-fрасi.html> (дата обращения: 12.04.2023).
7. О заседании совместной коллегии Министерств обороны Беларуси и России // russia.mfa.gov.by. — URL: <https://russia.mfa.gov.by/ru/embassy/news/f2f2231787e512a7.html> (дата обращения: 24.03.2023).
8. О проекте международного договора : Указ № 289 от 17 августа 2022. — URL: <https://president.gov.by/ru/documents/ukaz-no-289-ot-17-avgusta-2022-g> (Дата обращения; 16.03.2023).
9. Постановление Высшего Государственного Совета Союзного государства Беларуси и России от 4 ноября 2021 г. № 5 «О Военной доктрине Союзного государства». — URL: <https://base.garant.ru/403140819/?ysclid=lnvhrch8cd437999345> (Дата обращения; 16.03.2023).
10. Россия и Белоруссия утвердили план военного сотрудничества на 2022 год // tass.ru. — URL: https://tass.ru/armiyaopk/12712379?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru (Дата обращения: 15.03.2023).
11. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Беларусь о военно-техническом сотрудничестве // docs.cntd.ru – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901775961> (дата обращения: 18.03.2023).
12. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Беларусь о производственной и научно-технической кооперации предприятий оборонных отраслей промышленности. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/1900470> (Дата обращения: 20.03.2023).
13. Ядерные боеприпасы для «Искандеров»: чему учились военные Белоруссии в РФ // radiosputnik.ria.ru. — URL: <https://radiosputnik.ria.ru/20230426/iskander-m-1867902352.html> (дата обращения: 20.04.2023).

Карьерные траектории политических лидеров в современной России (на примере председателей законодательных органов субъектов Российской Федерации)

Кузьмин И. С.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Данная работа посвящена анализу состояния российской политической элиты в её актуальном состоянии. Цель исследования — выявление нормативных установок в карьерных траекториях членов одной из высших политических элит в современной России. Анализ биографий председателей законодательных органов субъектов Российской Федерации позволяет увидеть, как представители элиты попали на свои должности, и проследить, как особенности их карьерных путей влияют на их работу.

Ключевые слова: политическая психология, политическое лидерство, парламентский лидер, анализ биографических данных, карьерные траектории.

Исполнение определённой политической роли, в том числе роли депутата, тесно связано с личностью депутата, его внутренними потребностями, мотивами, установками и ценностями. Каждую прописанную в законе обязанность он воспринимает с позиции внутреннего понимания её содержания. В результате немаловажным становится исследование личностных особенностей представителей политической элиты, позволяющее лучше понять внутренние причины их действий на политической арене. Именно поэтому был выполнен анализ биографических характеристик председателей законодательных органов субъектов Российской Федерации. Анализ биографий председателей законодательных органов субъектов Российской Федерации позволяет увидеть, как представители элиты попали на свои должности, и проследить, как особенности их карьерных путей влияют на их работу.

Для достижения поставленной цели была сформирована база данных, содержащая биографические характеристики лидеров. Сведения о 85 представителях политической элиты были обработаны с помощью методов описательной статистики. Использование стандартизированных методик позволяет выявить и зафиксировать категории, поддающиеся операционализации, и установить между ними статистическую связь.

Исследователи обратили своё внимание на парламентское лидерство как отдельный феномен сравнительно недавно. Одним из первых учёных, занявшихся разработкой этой проблематики, был Дж. Барбер. В своей работе «Законодатели» он рассмотрел лидерство в законодательном органе как особый вид [11]. Однако в данной работе за основу была взята трактовка этого понятия В. М. Герасимовым и др. По мне-

нию авторов, «парламентский лидер — это субъект политики, обладающий особыми качествами, позволяющими ему посредством законотворческой и политической деятельности оказывать существенное влияние на ценностные ориентации и поведенческие стереотипы населения, активнее и результативнее других участвовать в формировании глобальных тенденций развития общества» [6, с. 20].

Наличие парламента в структуре органов государственной власти в современном мире — распространённое явление. Сложно представить современное государство, не имеющее специального совещательного органа, осуществляющего законодательную деятельность.

В современной России парламентское лидерство начало формироваться относительно недавно. В Конституции 1993 г. были определены основные контуры законодательного процесса, его основные участники, их функции и полномочия. Лидеры политических партий, которые участвовали и побеждали на выборах, становились главными выразителями законодательной инициативы, заложили основу для формирования парламентского лидерства в нашей стране. В настоящее время можно говорить о завершении этапа становления современного парламентаризма в России. Сегодня наблюдается закрепление регламента работы и традиций формирования структуры региональных парламентов.

Председатели законодательных органов субъектов РФ могут быть отнесены к разряду парламентских лидеров, лидеров-законодателей. От принятых ими решений в конечном счёте зависит жизнь и функционирование отдельных регионов и общества в целом. Парламентского лидера отличает от политических лидеров иных типов повышенный уровень ответствен-

ности, а также высокая степень публичности. Биографический анализ, в свою очередь, позволяет увидеть, как представители элиты попали на свои должности, и проследить, как особенности их карьерных путей влияют на их работу.

Гендерный состав политической элиты.

На должностях председателей законодательных органов субъектов Российской Федерации мужчин почти в 7 раз больше, чем женщин: 87 % против 13 %. Это является характерной тенденцией для российской политической реальности, политика как сфера деятельности ассоциируется с мужским началом.

Место рождения. В анализе социальной структуры представителей элиты важным критерием является традиционное разделение по месту рождения на город и деревню. В рассматриваемой политической элите соотношение уроженцев сельской местности и городов составляет 52,9/47,1 % соответственно, что свидетельствует об определённом паритете в этом отношении. 45 человек являются выходцами из сельской местности, 40 человек — из городской. Современные представители политической элиты преимущественно, хотя и с небольшим отрывом, являются выходцами из сельской местности с соответствующими ценностями и привычкам, которые служат питательной почвой для традиционализма и национализма в противовес демократическим и космополитическим представлениям, которые более характерны для выходцев из городов. Происхождение членов политической элиты сказалось в первую очередь на том, как проходила их первичная социализация. После этого все выходцы из сельской местности, как правило, переехали в город для получения высшего образования, которое

было и является необходимым условием успешной карьеры. Большинство осталось в городах и ассимилировалось в новой культурной среде.

Возраст. От возраста представителя политической элиты также зависят особенности становления и жизненного пути. Среди председателей преобладают лица в возрасте от 64 лет и старше (около 56,5 %), также немало представителей в возрасте от 54 до 63 лет (24,7 %). Значительно меньше председателей в возрасте от 44 до 53 лет (16,5 %), меньше всего представителей в возрасте моложе 44 лет — всего 2 человека. Полученные данные позволяют говорить о корреляции между возрастом политиков и местом их рождения (сельская местность и город). Среди представителей старших возрастных групп присутствует гораздо больше родившихся в сельской местности, в сравнении с представителями более молодого поколения (рис. 1).

Уровень образования. Образование всегда считалось и считается важным критерием профессионализма, знаний. Концепция массового образования времён Советского Союза положительно сказалась на социальной ценности образования. Отсутствие высшего образования не позволяло продвинуться вверх по карьерной лестнице и в целом получить рабочую профессию. В современных реалиях высшее образование не утратило своей социальной ценности и продолжает быть критерием, определяющим профессиональную пригодность и наличие профессиональных умений и навыков в той или иной сфере человеческой деятельности. Особенно важно наличие высшего образования для политика. Большая часть представителей рассматриваемой политической элиты получила высшее образование непосредственно после

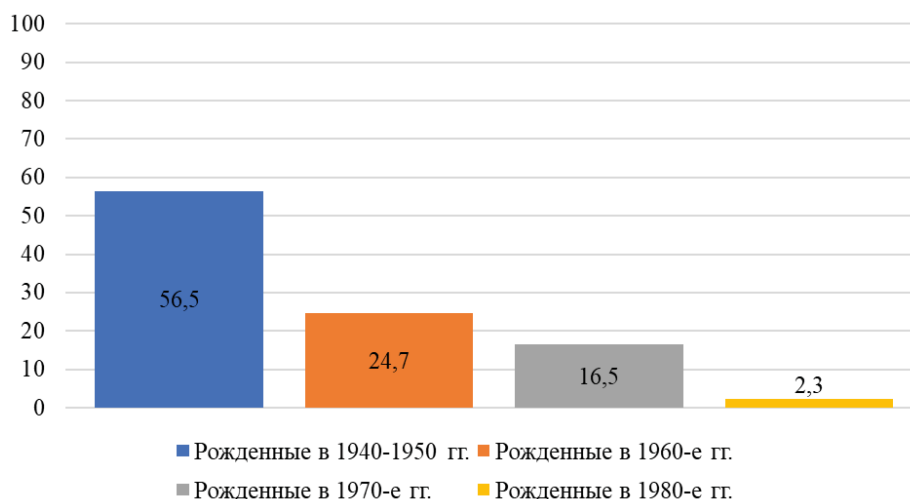


Рис. 1. Возрастная структура группы председателей законодательных органов субъектов Российской Федерации, %

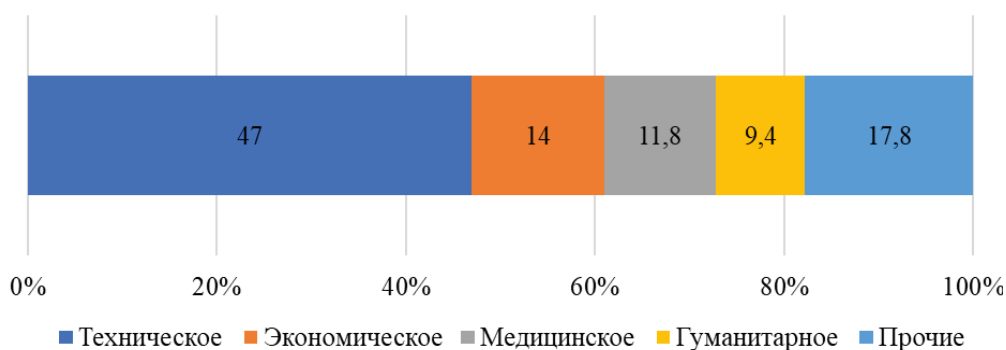


Рис. 2. Первое высшее образование председателей законодательных органов субъектов Российской Федерации, %

получения среднего образования, то есть после окончания школы. Меньшинство представителей элиты получили высшее образование непосредственно перед началом политической деятельности, после большого трудового опыта в других областях. Отсутствие высшего образования, как говорилось ранее, во-первых, затрудняет дальнейший карьерный рост и, во-вторых, как правило, свидетельствует об узком спектре имеющихся знаний. Также важно отметить именно количество высших образований у политиков, это то, на что избиратель обращает своё внимание. Если говорить о специфике образования председателей, то первое высшее образование у представителей политической элиты, как правило, является техническим (47 %), за ним по степени распространённости следуют экономическое (14 %), медицинское (11,8 %) и гуманитарное (9,4 %). Первое высшее юридическое образования имеют лишь пять человек (рис. 2).

У многих представителей политической элиты наблюдается стремление к получению второго высшего образования, поскольку современное общество устанавливает новые стандарты образованности, и зачастую одного высшего образования недостаточно. Чуть более, чем у половины представителей рассматриваемой политической элиты отмечается наличие второго высшего образования, а это 52,9 % от общего количества. Председатели, в силу своей деятельности, отдают предпочтение управленческому высшему образованию в качестве второго (40 %, то есть 18 из 45 человек, имеющих второе высшее образование). 17,8 % представителей элиты получили второе высшее юридическое образование. 32 председателя имеют учёные степени в тех или иных областях, это 37,6 % от общего числа представителей элиты. При этом кандидатов наук примерно в 2,5 раза больше, чем докторов наук (рис. 3).

Род деятельности. Наличие нескольких высших образований и учёных степеней у предста-

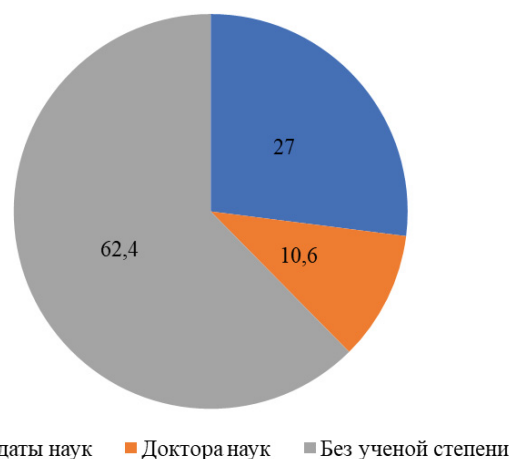


Рис. 3. Учёные степени председателей законодательных органов субъектов Российской Федерации, %

вителей рассматриваемой политической элиты было необходимо для возможности совмещения нескольких определённых видов деятельности. Практически все представители элиты до избрания председателями тем или иным образом были связаны с государственной службой: работали в законодательных органах, работали в органах исполнительной власти либо уже занимали должность председателя. Таких насчитывается 75 человек (88,2 %). Выходцами из крупного бизнеса являются три человека. Три представителя занимали должности в сфере высшего образования. Четверо занимали высшие должности в региональных отделениях политических партий либо ОНФ.

Коллективный портрет представителя политической элиты. Собрательный образ председателя законодательного собрания субъекта Российской Федерации выглядит следующим образом: председатель — мужчина старше 55 лет с большей долей вероятности, являющийся выходцем из сельской местности. Скорее всего он имеет несколько высших образований, одно из которых может быть с высокой вероятностью техническим, управленческим, экономическим.

Наиболее вероятно, что до должности председателя он уже находился на государственной службе, был депутатом или же председателем законодательного органа. Вероятнее всего, свою политическую и государственную карьеру такой представитель строил в родном регионе.

Исследования политических элит показывают, что отечественная модель рекрутирования политической элиты «представляет собой симбиоз двух классических систем рекрутирования: гильдийной и антрепренёрской, сохраняя большинство специфических особенностей гильдей-

ской системы, в силу “преемственности” политических поколений как основной тенденции развития современного российского социума» [7, с. 5]. Важно отметить, что для современной политической элиты России характерна закрытость, а также осуществление отбора на более высокие должности из стоящих ниже в иерархии претендентов. Преемственность, как главная тенденция современной российской политической элиты, практически полностью исключает попадание в неё случайных людей.

Библиография

1. Ахматнурова, С. Ф. Современная элита России: политико-психологический анализ / С. Ф. Ахматнурова и др. ; под ред. Е. Б. Шестопал, А. В. Селезнёвой. — М. : Аргатак-Медиа, 2015. — 447 с.
2. Быстрова, А. С. Типы карьер представителей региональной административно-политической элиты и факторы, влияющие на карьерные различия / А. С. Быстрова // Властные структуры и группы доминирования : материалы десятого Всероссийского семинара «Социологические проблемы институтов власти в условиях российской трансформации» / под ред. А. В. Дуки. — СПб. : Интерсоцис, 2012. — С. 76–93.
3. Гаман-Голутвина, О. В. Политическая элита: определение основных понятий / О. В. Гаман-Голутвина // Полис. — 2000. — № 3. — С. 97–103.
4. Гаман-Голутвина, О. В. Политические элиты России: вехи исторической эволюции / О. В. Гаман-Голутвина. — М. : РОССПЭН, 2006. — 446 с.
5. Гаман-Голутвина, О. В. Элиты и общество в сравнительном измерении / О. В. Гаман-Голутвина. — М. : РОССПЭН, 2011. — 430 с.
6. Герасимов, В. М. Психология парламентаризма / В. М. Герасимов, А. А. Деркач, А. С. Косопкин, Т. И. Нефедова. — М. : Статус-кво, 1999. — 198 с.
7. Марковкин, А. А. Механизмы рекрутирования политической элиты в регионе (на примере Волгоградской области) : автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Марковкин Александр Александрович. — Волгоград, 2008. — 26 с.
8. Шестопал, Е. Б. Личность и политика: критический очерк современных западных концепций политической психологии / Е. Б. Шестопал — М. : Мысль, 1988. — 203 с.
9. Шестопал, Е. Б. Психологический профиль российской политики 1990-х: теоретические и прикладные проблемы политической психологии / Е. Б. Шестопал. — М. : РОССПЭН, 2000. — 431 с.
10. Шестопал, Е. Б. Политическое лидерство в новых условиях: смена парадигмы восприятия / Е. Б. Шестопал // Полис. — 2013. — № 3. — С. 47–57.
11. Barber, J. D. The Lawmakers: Recruitment and Adaptation to Legislative Life / J. D. Barber. — New Haven : Yale Univ. Press, 1965. — 344 p.

Образ Олафа Шольца во французских СМИ

Максимова А. К.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Анализируется образ канцлера Германии Олафа Шольца во французских изданиях «Le Monde» и «Le Figaro». Его изучение осуществлялось посредством проведения качественного и количественного контент-анализа. Целью исследования является выявление основных сюжетов и характеристик, связанных с Олафом Шольцем, которые присутствуют во французской прессе. На основании изучения образа Олафа Шольца делаются выводы о том, что его образ в двух изданиях различен. Различие во многом зависит от сюжетов, в которых он упоминается.

Ключевые слова: Олаф Шольц, французские СМИ, канцлер Германии, политический лидер, образ политического лидера.

Исследование образа Олафа Шольца во французских средствах массовой информации является актуальным в свете повышенного интереса к политическим деятелям и их образу как внутри страны, так и за её пределами. Это исследование способно определить то, как французские средства массовой информации воспринимают Олафа Шольца в качестве политического лидера Германии и какие образы и стереотипы связаны с ним в глазах французской общественности.

Поэтому исследование было направлено на изучение того, каким образом средства массовой информации используются для формирования образа политического лидера и какие механизмы при этом применяются для конструирования его образа на примере образа Олафа Шольца во французских средствах массовой информации.

Конструктивистская теория является основой для исследования. Выбор данной теории заключается в том, что она позволяет рассматривать и изучать образ политического лидера в контексте различных событий и с разных сторон. Также конструктивизм позволяет изучить составные компоненты и механизмы конструирования образа политического лидера в средствах массовой информации. Одним из авторов-конструктивистов, теоретические материалы которого были взяты за основу для исследования, является американский социолог Уильям Гамсон, изучающий образы политических лидеров в средствах массовой информации. В работе «Talking Politics» Уильям Гамсон изучает то, как образы политических лидеров создаются и распространяются в средствах массовой информации и как они влияют на представление и восприятие политического лидера обществом [1].

В ходе исследования удалось выделить ключевые черты образа О. Шольца как политическо-

го лидера Германии, формируемого французскими СМИ. Важно отметить, что динамика образа О. Шольца во французских СМИ прослеживалась достаточно сложно, поскольку О. Шольц оказался в фокусе внимания французских СМИ как канцлер Германии не так давно. За два года канцлерства О. Шольца динамика его образа не была чётко сформулирована, поэтому основной акцент в работе делался на изучении компонентов образа О. Шольца в контексте наиболее популярных сюжетов, в которых он упоминался.

В издании «Le Monde» наиболее популярные сюжеты, в которых упоминается Олаф Шольц, это «Украинский кризис», «Выборы в Германии 2021 года» и «Азиатский вектор международных отношений». Также О. Шольц упоминался в таких сюжетах, как «COVID-19» и «Внутренняя политика Германии». В издании «Le Figaro» наиболее популярные сюжеты, в которых упоминается Олаф Шольц, это «Украинский кризис», «Германо-французские отношения» и «Выборы в Германии 2021 года». Также О. Шольц в данном издании упоминался в таких сюжетах, как «Саммит G7» и «Энергетический кризис в Европе». В изданиях «Le Monde» и «Le Figaro» наблюдается общая популярность двух сюжетов: «Украинский кризис» и «Выборы в Германии 2021 года». Важно отметить, что в двух изданиях сюжеты «Германо-французские отношения» и «Украинский кризис» рассматривались как взаимосвязанные.

Самый популярный сюжет в издании «Le Monde» — это «Украинский кризис», на него приходится 60 % публикаций. Важно отметить, что сюжеты «Украинский кризис» и «Германо-французские отношения» в издании «Le Monde» тесно пересекаются. Это связано с тем, что Германия и Франция — одни из главных лидеров Европейского союза, следовательно, они пред-

принимают все действия сообща, особенно если происходят какие-либо чрезвычайные ситуации. Поэтому образ Олафа Шольца рассматривается в контексте этих двух сюжетов как взаимосвязанных. В контексте этих событий образ Олафа Шольца можно описать как образ политика-пацифиста. Он избегает применения насилия по отношению к обеим сторонам. Олаф Шольц на начальном этапе конфликта «отказывался от поставок оружия на Украину, надеясь на то, что конфликт получится урегулировать до начала его эскалации, и призывая своего главного единомышленника, Францию, к дипломатическим переговорам без применения силы» [14]. Германско-французский альянс занял оппозицию по отношению к США [Ibid.], что говорит о том, что обе страны заинтересованы в решении и урегулировании конфликта путём дипломатических переговоров. Позиция США на начальном этапе конфликта — применение силы, позиция Германии и Франции — отказ от применения силы, решение конфликта при помощи дипломатических переговоров. В одной из публикаций приводится цитата Олафа Шольца: «Мы должны помочь Украине, при этом следя за тем, чтобы это не привело к прямому противостоянию между НАТО и Россией. Для этого важно, чтобы мы были в унисоне с нашими союзниками» [8]. Эта цитата показывает, что Олаф Шольц заинтересован в том, чтобы конфликт между двумя странами не перерос в конфликт с большим количеством стран. Олаф Шольц стремится урегулировать ситуацию, пока она не вышла из-под контроля, и призывает другие страны, особенно своих союзников, к её дипломатическому урегулированию. Однако важно отметить, что данная позиция О. Шольца наблюдалась только в начале конфликта, позднее же Германия и Франция встали на сторону США и начали поставки оружия на Украину. Цитата О. Шольца в одной из публикаций: «Мы помогаем Украине поставками оружия, мы будем продолжать это делать до тех пор, пока Украина в нём нуждается» [7]. При этом Олаф Шольц не отказывается от своих слов по поводу применения дипломатических переговоров для урегулирования конфликта: «Три страны “едины”, чтобы предотвратить войну “с помощью дипломатии и чётких посланий, а также общей воли действовать вместе” [4]. В контексте сюжета, связанного с «Украинским кризисом», образ О. Шольца — образ гибкого политика. О. Шольц в данном контексте показан как политический лидер, действия которого напрямую зависят от позиции и действий его

союзника Франции. Французский и немецкий лидеры в данном конфликте легко подстраиваются под ситуацию и следуют за большинством. При этом оба лидера официально не отказываются от своих изначальных позиций по применению дипломатических методов урегулирования конфликта. Однако действия и слова политиков оказываются крайне противоречивыми.

Сюжет выборов в Германии занимает второе место по количеству публикаций в издании «Le Monde», на него приходится 12 % публикаций. В контексте выборов в Германии Олаф Шольц описывается так: «Человек, который стоит ногами на земле, который серьёзен, твёрд...», «Очень хороший будущий канцлер», «Долговой канцлер», «Опытный, но не харизматичный министр финансов в правительстве Меркель», «Упрямый и бесстрастный перед лицом своих соперников», «Упрямый человек, который не испугался, когда казалось, что всё идёт против него», «Долгое время нелюбимый в своей политической семье, этот прагматик смог соблазнить избирателей своей трезвостью», «Человек, который воплощает трезвость и преемственность», «Убеждённый феминист». Из приведённых цитат можно сделать вывод о том, что образ Олафа Шольца в контексте выборов содержит как положительные, так и отрицательные характеристики. Олаф Шольца в сюжете выборов и предвыборной кампании нельзя назвать лидером харизматического типа, поскольку в большинстве публикаций отмечается, что его скорее отличает упрямство и постоянство, нежели ораторское искусство. Олаф Шольц — это скорее лидер рационально-легального типа.

Сюжет азиатского вектора международных отношений занимает следующее место после сюжета, связанного с «Выборами в Германии 2021 года». О. Шольц совершил поездку в Китай для «укрепления сотрудничества с Германией» [12]. О. Шольц намерен «дальше развивать» экономическое сотрудничество с Пекином, несмотря на «разные взгляды» [Ibid.]. Однако укрепление отношений Германии с Китаем связано с «Украинским кризисом». В одной из публикаций приводится следующая цитата О. Шольца: «Что касается Украины... Китай, как “великая страна” и член Совета Безопасности ООН, должен оказывать своё влияние на Россию... “Война” в Украине создаёт опасную ситуацию для всего мира ... и в Китае мы тоже знаем, что эскалация будет иметь последствия для всех» [6]. Поэтому нельзя сказать с уверенностью, что О. Шольц заинтересован во взаимных

дипломатических отношениях с Китаем без учёта «Украинского кризиса». Именно «Украинский кризис» заставил лидера Германии «пойти» на диалог с Китаем. В этом контексте образ О. Шольца, как и в случае с сюжетом, связанным с «Украинским кризисом», выстраивается как крайне противоречивый. В данной ситуации сотрудничество с Китаем рассматривается как вынужденное, а не как добровольное. Однако О. Шольц в своей речи, обращённой к политическому лидеру Китая, отразил позицию, которая заключается в добровольном сотрудничестве. Эта ситуация показывает, что О. Шольц скрывает свои истинные намерения от Китая.

В издании «Le Figaro» по запросу «Olaf Scholz» была найдена 1 861 публикация. Затем была проведена сортировка по датам — с 2021 г. по апрель 2023 г. Количество публикаций сократилось до 1 401. Затем был проведён контент-анализ 1 401 публикации на предмет исследования. Общее количество публикаций, соответствующих предмету исследования, сократилось до 624 публикаций.

Самый популярный сюжет в издании «Le Figaro» — это «Украинский кризис», на него приходится 58 % публикаций. В этом контексте О. Шольц выступает сторонником дипломатических механизмов регулирования конфликта, таких как дипломатические переговоры и дипломатические санкции. В одной из статей приводится следующая цитата О. Шольца, подтверждающая его стремление к дипломатическим переговорам в решении конфликта: «Нам нужно поговорить друг с другом, чтобы выйти из тупика» [15].

В данном издании говорится, что лидеры США, Германии, Франции и Великобритании придерживаются единой позиции в решении данного конфликта: «Президенты Джо Байден и Эммануэль Макрон, а также канцлер Олаф Шольц и премьер-министр Борис Джонсон поговорили по телефону в воскресенье, согласившись, что поддержка Украины в её защите от “российской агрессии” будет сохранена ... четыре лидера, в частности, призвали две воюющие стороны к сдержанности» [10]. В публикациях сказано, что конфликт возможно решить при помощи дипломатических санкций. Лидеры ЕС единогласно выступают за наложение и последующее увеличение санкций [9].

Образ О. Шольца в контексте «Украинского кризиса» можно описать как образ политика-коллективиста. Для него в решении данного конфликта важно действовать сообща с Евро-

пейским союзом и США. Он не отстаивает какие-либо индивидуалистские ценности или собственные амбиции. Все свои силы Олаф Шольц направляет на совместное решение конфликта с использованием дипломатических механизмов урегулирования конфликта.

Вторая по значимости тема в данном издании, связанная с образом О. Шольца, — «Германо-французские отношения». В столь непростой ситуации на Европейском континенте Германия и Франция заключили соглашение о взаимопомощи в случае ухудшения ситуации, связанной с энергетическим кризисом: «После разговора с канцлером Германии Олафом Шольцем Эммануэль Макрон объявил в понедельник, что для обмена газом и электроэнергией будет создана европейская солидарность» [11]. Важно отметить, что в контексте германо-французских отношений Олаф Шольц выступает как политик, «настроенный на “дружественный” и “конструктивный” диалог» [13]. Визит премьер-министра Франции Элизабет Борн в Германию 25 ноября 2022 г. оценивается изданием как показатель близости, а не различий в позиции двух стран. Данный визит был высоко оценён изданием, и было отмечено, что Германия и Франция заинтересованы во взаимном сотрудничестве «в столь сложное для всего мира время» [2]. В целом в издании «Le Figaro» германо-французские отношения оцениваются весьма положительно. Авторы публикаций отмечают, что между странами существуют разногласия по некоторым вопросам, однако в целом это не мешает странам приходить к консенсусу и развивать доверительные отношения.

Сюжет «Выборы в Германии 2021 года» занимает третье место по количеству публикаций в издании «Le Figaro», на него приходится 22 % публикаций. В издании «Le Figaro» данная тема раскрывает образ Олафа Шольца как политика, заинтересованного в решении внутренних проблем государства. Большое внимание «будущий канцлер» уделяет реформированию социальной сферы Германии. Так звучит цитата из его предвыборной речи: «Как канцлер, я с самого начала установлю минимальную заработную плату в размере 12 евро, я гарантирую стабильные пенсии, и я обеспечу, с первого года моего правительства, сделать всё для содействия развитию возобновляемых источников энергии, чтобы у нас была современная, прочная и климатически нейтральная отрасль» [3]. Основной проблемой предвыборной кампании Олафа Шольца издание «Le Figaro» считает судебное

расследование, связанное с постом министра финансов Германии. Политика Олафа Шольца на посту канцлера, по мнению авторов статей, будет «грязной» [5]. Политика будет «грязной» в связи с публикацией материалов расследования действий Олафа Шольца на посту министра финансов Германии. Авторы публикаций в течение всей предвыборной кампании прогнозировали, что рейтинг Олафа Шольца окажется низким в связи с этой ситуацией. Однако впоследствии авторы публикаций признали свою ошибку и пришли к выводу, что данное расследование не сумело колоссально снизить рейтинг Олафа Шольца на выборах.

Главное отличие образа О. Шольца в издании «Le Monde» от образа О. Шольца в издании «Le Figaro» заключается в том, что «Le Monde» наделяет политика как положительными, так и отрицательными качествами, такими как «Упрямый и бесстрастный», «Опытный, но не харизматичный», «Очень хороший будущий канцлер», «Человек, который воплощает трезвость и преемственность» и др. Издание «Le Figaro» не наделяет О. Шольца подобными качествами, в некотором смысле данное издание избегает подобных формулировок в отношении О. Шольца. Это подтверждается проведённым качественным контент-анализом.

Также удалось выявить значительные отличия в образах О. Шольца в контексте наиболее популярных сюжетов. Издание «Le Monde» в сюжете «Украинского кризиса» характеризует образ О. Шольца как образ политика-пацифиста, однако этот образ достаточно «гибкий» и зависит от ситуации, в которой находится политик. О. Шольц словно лавирует в отношениях с США и Францией. Изначально политик находится в оппозиции с США и заручается поддержкой Франции, однако позднее политик стремится к сближению с США и уже вместе с Францией поддерживает позицию США. В контексте данного сюжета издание «Le Figaro» характеризует образ О. Шольца как политика, который выступает сторонником дипломатических механизмов регулирования конфликта, таких как дипломатические переговоры и дипломатические санкции. Здесь отмечается, что позиции США, Германии, Франции и Великобритании едины в решении данного конфликта. Сменяемость позиции О. Шольца в отношении США в издании «Le Figaro» не отмечена. С этой точки зрения можно сделать вывод о том, что издание «Le Figaro» не характеризует образ О. Шольца как образ гибкого политика, поскольку издание

отмечает, что позиции стран едины изначально. Общая характеристика образа О. Шольца в двух изданиях заключается в том, что О. Шольц — сторонник дипломатических переговоров в решении конфликтной ситуации.

Издание «Le Monde» отмечает большую значимость отношений Германии и Франции. Публикации содержат информацию, связанную со взаимными дипломатическими визитами двух лидеров. Это говорит о том, что в целом обе страны заинтересованы во взаимном сотрудничестве. Также издание «Le Figaro» отмечает большую значимость этих отношений. В данных изданиях германо-французские отношения характеризуются как «добровольные», которые выстраиваются при помощи конструктивного диалога и взаимопомощи.

Сюжет, который не вошёл в фокус издания «Le Figaro», это азиатский вектор внешней политики Германии. Однако большое внимание данному сюжету уделено изданием «Le Monde». Образ О. Шольца в данном сюжете показан как образ политика, который находится в поиске новых союзников в Азии. Но такой шаг определяется как «вынужденный», а не «добровольный». О. Шольц заинтересован в тесном сотрудничестве с Китаем только потому, что Китай является державой, способной разрешить «Украинский кризис». Опять же можно сделать вывод о том, что образ О. Шольца в данном издании рассматривается как образ политика, умеющего лавировать, позиция которого в сфере международных отношений достаточно гибкая и, опять же, зависит от сложившейся ситуации.

Большая популярность в издании «Le Monde» принадлежит также сюжету выборов в Германии 2021 года. В издании «Le Figaro» сюжету выборов уделяется немного внимания. В контексте выборов О. Шольц в издании «Le Monde» как раз и наделяется большим количеством качеств, которые были приведены выше.

В целом можно сделать вывод о том, что образ О. Шольца в издании «Le Figaro» отличается от образа в издании «Le Monde». Образ О. Шольца в «Le Monde» более целостный, поскольку он наделяется определёнными категориями, которые относятся к становлению его как канцлера и непосредственно его политики в роли действующего канцлера. Образ О. Шольца в «Le Figaro» не наделяется определёнными категориями и не содержит каких-либо отличительных особенностей его как личности и как политика.

Библиография

1. Gamson W. A. Talking Politics / W. A. Gamson. — URL: <https://www.cambridge.org/ru/academic/subjects/sociology/political-sociology/talking-politics>
2. À Berlin, la France et l'Allemagne affichent leur rapprochement // Le Figaro. 25.11.2022. — URL: <https://www.lefigaro.fr/international/a-berlin-la-france-et-l-allemande-affichent-leur-rapprochement-20221125>
3. Allemagne: qui sont les candidats à la succession d'Angela Merkel? // Le Figaro. 25.09.2021. — URL: <https://www.lefigaro.fr/international/allemande-qui-sont-les-candidats-a-la-succession-d-angela-merkel-20210925>
4. Crise en Ukraine: la France, l'Allemagne et la Pologne affichent un front uni // Le Monde. 08.02.2022. — URL: https://www.lemonde.fr/international/article/2022/02/08/crise-en-ukraine-emmanuel-macron-se-rend-a-kiev-apres-moscou_6112799_3210.html
5. En Allemagne, les candidats lâchent leurs coups dans la dernière ligne droite // Le Figaro. 17.09.2021. — URL: <https://www.lefigaro.fr/international/en-allemande-les-candidats-lachent-leurs-coups-dans-la-derniere-ligne-droite-20210917>
6. En visite en Chine, Olaf Scholz plaide pour un rapprochement économique entre Berlin et Pékin // Le Monde. 04.11.2022. — URL: https://www.lemonde.fr/international/article/2022/11/04/en-visite-en-chine-olaf-scholz-plaide-pour-un-rapprochement-economique-entre-berlin-et-pekkin_6148552_3210.html
7. Guerre en Ukraine: Emmanuel Macron, Olaf Scholz, Mario Draghi et Klaus Iohannis à Kiev pour un statut de candidat « immédiat » à l'UE // Le Monde. 16.06.2022. — URL: https://www.lemonde.fr/international/article/2022/06/16/ukraine-emmanuel-macron-olaf-scholz-et-mario-draghi-a-kiev-pour-une-visite-de-soutien_6130621_3210.html
8. Guerre en Ukraine: le tandem franco-allemand à la peine en Europe // Le Monde. 19.05.2022. — URL: https://www.lemonde.fr/international/article/2022/05/19/guerre-en-ukraine-le-tandem-franco-allemand-a-la-peine-en-europe_6126772_3210.html
9. Guerre en Ukraine: les Européens frappent l'économie et les élites russes // Le Figaro. 25.02.2022. — URL: <https://www.lefigaro.fr/international/guerre-en-ukraine-les-europeens-frappent-l-economie-et-les-elites-russes-20220225>
10. Guerre en Ukraine: où en est le conflit six mois après le début de l'invasion russe? // Le Figaro. 22.08.2022. — URL: <https://www.lefigaro.fr/international/guerre-en-ukraine-ou-en-est-on-six-mois-apres-l-invasion-russe-20220822>
11. La France se prépare à livrer davantage de gaz à l'Allemagne, en échange d'électricité, annonce Emmanuel Macron // Le Figaro. 05.09.2022. — URL: <https://www.lefigaro.fr/politique/la-france-se-prepare-a-livrer-davantage-de-gaz-a-l-allemande-en-echange-d-electricite-annonce-emmanuel-macron-20220905>
12. Le chancelier Scholz rencontre Xi Jinping pour « développer davantage » la coopération économique entre l'Allemagne et la Chine // Le Monde. 04.11.2022. — URL: https://www.lemonde.fr/international/article/2022/11/04/le-chancelier-scholz-rencontre-xi-jinping-pour-developper-davantage-la-cooperation-economique-entre-l-allemande-et-la-chine_6148435_3210.html
13. Macron et Scholz affichent une entente de façade // Le Figaro. 26.10.2022. — URL: <https://www.lefigaro.fr/international/macron-et-scholz-affichent-une-entente-de-facade-20221026>
14. Sur la guerre en Ukraine, la France et l'Allemagne marquent leurs différences avec les Etats-Unis // Le Monde. 10.05.2022. — URL: https://www.lemonde.fr/international/article/2022/05/10/guerre-en-ukraine-paris-et-berlin-marquent-leurs-differences-avec-washington_6125470_3210.html
15. Ukraine: Emmanuel Macron et Olaf Scholz misent encore sur le dialogue // Le Figaro. 25.01.2022. — URL: <https://www.lefigaro.fr/international/ukraine-emmanuel-macron-et-olaf-scholz-misent-encore-sur-le-dialogue-20220125>

Military conflict in Colombia: The President Gustavo Petro factor

Мясников А. И.

*Санкт-Петербургский государственный университет,
факультет политологии, Санкт-Петербург*

Коновалов К. А.

*Санкт-Петербургский государственный университет,
экономический факультет, Санкт-Петербург*

The article is an analysis of the modern stage of the Colombian conflict. Civil wars have regularly divided Colombia since the 19th century and influenced not only domestic political processes, but also relations with neighboring states. In 2022, Gustavo Petro, who himself was a member of the partisan movement in the past, was elected president of Colombia. That is why it is very important to consider a new stage of peace negotiations between the partisans and the government of President Petro, who himself respects the ideals of the partisans.

Keywords: *Colombia, Gustavo Petro, left-wing partisans, Colombian conflict*

Researchers call the current stage of the armed conflict in Colombia “*a continuation of previous Civil wars that have divided the country for decades*”. The modern confrontation in Colombia began in the 1960s shortly after the decade-long conflict in the country known as “*The Violence*» [2, p. 30].

The Colombian communists, who had the greatest support from the peasantry, began to form peasant unions in rural areas demanding better life, work and education for workers. Finally, this process led to the formation of the Marquetalia Republic by the communist peasant unions. During the Cold War, the Colombian government declared Communists as bandits and decided to destroy the peasant republic. In response to the attacks of the government army in 1964, peasants and communists formed the Revolutionary Armed Forces of Colombia (FARC) that declared an armed struggle against the Colombian government. In the same year, a group of marxist students joined the struggle against the government and formed the National Liberation Army (ELN) with the support of the Cuba revolutionary government. After the presidential elections on April 19, 1970 which some politicians called falsified, another partisan group called “*19th of April Movement*» was created in the country. It is important to note that Gustavo Petro, who will become the first leftist president in the history of Colombia in 2022, was a member of this organization in his youth.

Sometimes the Government negotiated a ceasefire with the partisans, but the modern Civil war of the Colombian government against the partisans continued into the 21st century. During the Cold War, left-wing partisans groups received support from the socialist camp. The fall of the socialist

commonwealth did not stop the activities of the radical left partisans, because they got some help from the Cuban and the Venezuelan government after Hugo Chavez came to power. Some of the partisans began to support the interests of business groups and for this they were accused of supporting drug trafficking.

With the mediation of the UN, Cuba and Venezuela, in 2016, the Colombian government signed peace agreements with the leadership of the Revolutionary Armed Forces of Colombia. The government has promised not to prosecute former partisans, and revolutionaries should create a political party to participate in legal political activities. However, in 2019, FARC leaders announced their plans to resume partisan activities and stated that the Colombian government were violating peace agreements and engaged in political terror against former partisans.

Gustavo Petro, who was a former member of the partisan movement, turned out to be the leader during the presidential elections of 2022 [6, p. 140]. At the same time, Petro and his team even received death threats from both far-right militants and representatives of the military establishment who were opposed to peace talks with leftist partisans [8]. After Petro’s victory in the presidential election on June 19, 2022, the representatives of the National Liberation Army declared their readiness to resume peace talks with the first leftist president in Colombian history [11].

Even before his inauguration Petro announced that the Minister of Foreign Affairs in his government would be Alvaro Leyva. He was well-known because of his work with presidents from different parties and his help in conducting peace negotiations with various rebel groups [14].

In his inaugural speech on August 7, 2022, Petro indicated that his first commitment as a president would be the achievement of “*true and final peace*”. After Petro’s inauguration, some rebel groups unilaterally declared a cessation of hostilities in order to start peace talks with the new government [13].

Shortly after the inauguration of Gustavo Petro, a delegation of the Colombian government and the rebels resumed peace talks in Cuba. The new Colombian government also announced the resumption of friendly relations with Cuba and Venezuela, whose governments have allowed leftist partisans to hide from political persecution in their countries. And both socialist countries expressed their readiness to mediate in the negotiation processes between the Colombian government and the partisans [15].

Taking everything into consideration, we will highlight the following difficulties in the future negotiation process:

Firstly, the need for a trusting relationship between the Petro’s government and the partisans. Gustavo Petro’s partisan past might play a positive role here, as well as the formation of the relations among his country, Cuba, and Venezuela. It is important as left-wing partisans respect the governments of these countries [5, с. 232].

Secondly, it is necessary to separate terrorist and

drug traffickers from rebels who have not committed war crimes. Most likely, it will be a complicated process as some of the rebel groups have begun to represent the interests of the drug business [10].

Thirdly, problems in the interaction of Gustavo Petro’s government with the Colombian business and military command who do not support the first socialist president [18].

The Colombian Government is trying to improve relations with the partisans and, for example, amnesties the leaders of the partisans [7]. However, it should be noted that since the fall of 2022, negotiations have been continuing with the mediation of Cuba, Venezuela and Mexico [16]. Sometimes crisis situations arise during negotiations. But all this led to direct negotiations between President Petro and the leaders of the radical partisans, who signed a cease-fire agreement in June 2023 [12].

It is important to note that in June 2023, President Petro declared his desire to end the Civil War in the country before May 2025 [17]. Political scientists note that Gustavo Petro knows how to find compromises in difficult situations. Sometimes cooperate with centrists and abandon their radical slogans. It is these qualities, according to political scientists, that can lead to the end of the Civil War in the country [1; 3; 9].

Bibliography

1. Богданов, К. В. Реконфигурация левых сил в Колумбии в XXI веке / К. В. Богданов // Латинская Америка — 2022. — № 10. — 45–63 p. (in Russian).
2. Ворожейкина, Т. Е. «V» значит «Violencia»: Колумбия и Насилие с большой буквы / Т. Е. Ворожейкина // Неприкосновенный запас. — 2022. — № 3. — 27–41 p. (in Russian).
3. Ивановский, З. В. Колумбия: «левый дрейф» и корректировка внешнеполитического курса / З. В. Ивановский // Проблемы национальной стратегии — 2023. — № 77 (2). — 50–69 p. (in Russian).
4. Ивановский, З. В. Колумбия: смена парадигмы? Вызовы и перспективы «левого дрейфа» / З. В. Ивановский // Свободная мысль. — 2022. — № 1694 (4). — 69–84 p. (in Russian).
5. Кагарлицкий, Б. Ю.¹ Долгое отступление / Б. Ю. Кагарлицкий. — М. : Берлин : Директмедиа Паблишинг, 2023. — 336 p. (in Russian).
6. Костюк, Р. В. Новые победы левых в Латинской Америке? / Р. В. Костюк // Альтернативы. — 2022. — № 2. — 138–141 p. (in Russian).
7. Генпрокуратура Колумбии отменила ордер на арест 19 бывших повстанцев // ТАСС. — URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/18002599> (Дата обращения: 24.06.2023). (in Russian).
8. Behind bulletproof shields, Colombian candidates fear for their lives // The Washington Post. — URL: <https://www.washingtonpost.com/world/2022/05/24/colombia-election-security-petro/> (Дата обращения: 24.06.2023).
9. Colombia: A Radical paradigm changing // Rabkor. — URL: https://rabkor.ru/columns/analysis/2022/07/01/colombia_a_radical_paradigm_shift/?highlight=%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D1%83%D0%BC%D0%B1%D0%B8%D1%8F (Дата обращения: 24.06.2023). (in Russian).
10. Colombia’s ELN guerrilla group warns of peace talks ‘crisis’ // Reuters. — URL: <https://www.reuters.com/world/americas/colombia-eln-guerrilla-group-warns-peace-talks-crisis-2023-05-15/> (дата обращения: 24.06.2023).
11. Colombia ELN rebel group open to peace talks with next president Gustavo Petro // Reuters. — URL:

¹ Министерство юстиции России считает иностранным агентом.

<https://www.reuters.com/world/americas/colombia-eln-rebel-group-open-peace-talks-with-next-president-gustavo-petro-2022-06-20/> (Дата обращения: 24.06.2023).

12. Colombian government and ELN reach historic agreement on bilateral ceasefire // Peoples Dispatch. — URL: <https://peoplesdispatch.org/2023/06/09/colombian-government-and-eln-reach-historic-agreement-on-bilateral-ceasefire/> (Дата обращения: 24.06.2023).

13. Colombian narco militia seeks peace talks after calling ‘unilateral’ ceasefire // The Guardian. — URL: <https://www.theguardian.com/world/2022/aug/08/colombia-gulf-clan-ceasefire-gustavo-petro> (Дата обращения: 24.06.2023).

14. Colombia president-elect Petro names peace envoy as foreign minister // Reuters. — URL: <https://www.reuters.com/world/americas/colombia-president-elect-petro-names-peace-envoy-foreign-minister-2022-06-25/> (Дата обращения: 24.06.2023).

15. Colombia’s new president meets with Maduro as Latin America moves left // The Washington Post. — URL: <https://www.washingtonpost.com/world/2022/11/01/petro-maduro-colombia-venezuela/> (Дата обращения: 24.06.2023).

16. El ELN y el gobierno de Colombia retoman el diálogo de paz // Associated Press. — URL: <https://apnews.com/article/noticias-d68a9e19ded1091c50bd998e3e0b6533> (Дата обращения: 24.06.2023).

17. Gobierno de Colombia y guerrilla ELN acuerdan un cese del fuego bilateral por seis meses // Associated Press. — URL: <https://apnews.com/article/noticias-c29516fdc1991528fa2ea98d0ce8f63f> (Дата обращения: 24.06.2023).

18. Gustavo Petro rechazó expresiones de militares retirados que promueven un golpe de Estado // El Observador. — URL: <https://www.elobservador.com.uy/nota/gustavo-petro-rechazo-expresiones-de-militares-retirados-que-promueven-un-golpe-de-estado-2023513144147> (Дата обращения: 24.06.2023).

Некоммерческие организации против коррупции в современной России

Пайвина О. В.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассматриваются современные подходы к оптимизации участия общественных объединений в реализации антикоррупционной политики. Особое внимание уделено источникам финансирования общественных объединений, осуществляющих деятельность в области противодействия коррупции и профилактики коррупционных правонарушений.

Ключевые слова: *социально ориентированные НКО, коррупция, гражданское общество, Национальный план противодействия коррупции, антикоррупционная политика, общественный контроль.*

Наиболее значимой проблемой современного Российского государства является коррупция. Коррупция — один из наиболее опасных факторов общественной жизни, деструктивно влияющих на состояние не только национальной безопасности государства в целом, но и всех её составных частей. Основная опасность коррупции как антигосударственного и общественно опасного явления заключается в её разрушительном воздействии на основы государственного устройства и конституционные основы правового регулирования жизни общества. Особую опасность коррупционные процессы представляют в политической, правовой, социальной и экономической сферах общественной жизни. Несомненно, необходимы целенаправленные усилия не только со стороны государства в целом, но и гражданского общества и граждан в частности. Актуальность представленной темы заключается в осмыслении деятельности некоммерческих организаций, занимающихся борьбой с коррупцией в России.

Цель исследования заключается в анализе источников финансирования НКО, деятельность которых связана с противодействием коррупции, а также с профилактикой коррупционных правонарушений.

Методологическую основу исследования составляет анализ вопросов антикоррупционного характера, обзор наиболее значимых публикаций и их основных выводов, анализ статистических опросов и публикаций средств массовой информации по данной тематике. Теоретическую и методологическую базу исследования составляют:

- 1) общенаучные методы (логический анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция и др.);
- 2) система общеметодологических принципов диалектического познания социальной действительности (конкретное, всестороннее, системное и объективное рассмотрение вещей и явлений).

При изучении существующих приёмов и практики противодействия коррупции применялся институциональный, прагматический, компаративный методы, а также описательно-индуктивный анализ формально-правовых институтов. Использовалась количественная и качественная интерпретация данных официальной статистики. Были выявлены перспективные направления работы НКО с учётом новшеств нормативно-правового регулирования деятельности общественных организаций.

Коррупция оказывает отрицательное воздействие на функционирование государственных структур, замедляет экономический рост, вызывает сомнения в эффективности государственных институтов и снижает доверие граждан к власти. Отсутствие долгосрочных стратегий и чёткого плана их реализации, а также апатия населения влияют на неэффективность принимаемых мер. В настоящее время в общественном сознании существует двойное отношение к коррупции. С одной стороны, граждане осознают, что коррупция оказывает отрицательное воздействие на все сферы общественных отношений, но, с другой стороны, она стала обыденностью и привычным способом в решении различных «практических» вопросов. Следует отметить, что в развитых странах с активным гражданским обществом нетерпимость к коррупции гораздо выше, что свидетельствует об эффективности государственного управления при отсутствии противоречий между интересами социума и государства. Социальная стратификация, высокий уровень бедности, низкая правовая культура и деградация моральных ценностей способствуют развитию теневых отношений. Один из способов противодействия этому явлению — проведение объективных открытых мониторингов эффективности антикоррупционных мер, принимаемых властями в таких сферах, как жилищно-коммунальное хозяйство, здравоохране-

ние, образование, с участием некоммерческих организаций, основанных на опыте изучения феномена коррупции. Общественный контроль является хорошей возможностью оценить, насколько действенны усилия, предпринимаемые государством в борьбе с коррупцией. Не менее серьёзный вопрос на сегодняшний день — оптимизация расходов бюджетных средств, выделяемых на предотвращение корыстных правонарушений.

Согласно Закону «О контроле за деятельностью лиц, находящихся под иностранным влиянием», который был принят в июле 2022 г., с 1 декабря иноагентом может считаться человек или юридическое лицо, которые получили поддержку из-за границы или находятся под иностранным влиянием. Ранее обязательным условием признания иноагентом был лишь факт зарубежного финансирования. Иностранцами источниками закон с 1 декабря признаёт, в частности, другие государства и их власти, международные и иностранные организации, иностранных граждан, а также иностранные структуры без образования юридического лица. Кроме того, источником будет считаться российский гражданин или юрлицо, являющиеся посредниками при передаче иностранного финансирования. Таким образом, иностранное финансирование для российских общественных организаций представляется нежелательным. Но и отечественные представители бизнеса более охотно финансируют социальные благотворительные проекты, чем деятельность НКО, направленную на противодействие коррупции [5].

Кроме того, как отмечает в своём исследовании А. В. Ижик, если говорить о деятельности НКО, то по-прежнему существует явная проблема недоверия им со стороны разных групп населения, несмотря на то, что подобные организации уже давно выступают поставщиками разного рода социальных услуг и берут на себя часть функций государства в социальной сфере жизнедеятельности общества. Это может быть вызвано как личным негативным опытом и недобросовестным поведением отдельных организаций, так и закрытостью самих организаций в совокупности с недостаточной информированностью населения об их деятельности [2].

Очевидно, что инициатива поддержки общественных организаций должна исходить от государства. Комитет по развитию гражданского общества, вопросам общественных и религиозных объединений 5 октября 2022 г. рассмотрел проект бюджета на 2023 г. и плановый период 2024

и 2025 гг. Как было отмечено на его заседании, объём финансирования некоммерческого сектора — общественных организаций и движений, ветеранских, волонтерских, благотворительных, социально ориентированных проектов — в 2023 г. значительно вырастет. На новое общероссийское движение детей и молодежи в трёхлетнем бюджете зарезервировано 54 млрд руб. Будет запущен новый проект «Регион для молодых». В два раза, с 368,4 до 644,8 млн руб., вырастет субсидия Ассоциации волонтерских центров. Увеличится финансирование «Юнармии».

С апреля 2017 г. большой объём средств распределяется по НКО на конкурсной основе через Фонд президентских грантов. В последние годы — свыше 10 млрд руб. ежегодно. Эта планка будет не ниже и в 2023 г. Гранты получают НКО, помогающие нуждающимся людям, инвалидам, беженцам, занимающиеся сохранением исторической памяти, культуры, просвещением и образованием [3].

Национальный план противодействия коррупции — один из наиболее важных программных документов, формирующих стратегию профилактики и противодействия коррупции в России. На период 2021–2024 гг. в нём предусмотрено значительное количество мер по расширению участия граждан и институтов гражданского общества в реализации государственной политики в области противодействия коррупции. В части XIII «Применение дополнительных мер по расширению участия граждан и институтов гражданского общества в реализации государственной политики в области противодействия коррупции» представлены поручения, касающиеся анализа обращений граждан и организаций по фактам коррупции, участия субъектов общественного контроля в антикоррупционной деятельности, предоставления мер поддержки социально ориентированным НКО, осуществляющим деятельность в области противодействия коррупции в субъектах РФ. Также запланировано проведение мероприятий по расширению участия гражданского общества в антикоррупционной деятельности, в том числе за счёт привлечения волонтерских организаций и движений. Предполагается расширение практики включения в состав антикоррупционных комиссий представителей НКО, уставная деятельность которых связана с противодействием коррупции, представителей научного и экспертного сообщества, предоставления мер поддержки социально ориентированных НКО, осуществляющих деятель-

ность в области противодействия коррупции, в субъектах РФ. Дополнительно планируются просветительские мероприятия, призванные разъяснить требования антикоррупционного законодательства и создать в обществе атмосферу нетерпимости к коррупции, регулярные публичные лекции по антикоррупционной тематике в субъектах РФ, создание и распространение в сети «Интернет» контента, направленного на популяризацию в обществе антикоррупционных стандартов. Наиболее активным сегментом гражданского общества в сфере противодействия коррупции, как уже отмечалось, являются некоммерческие организации. Антикоррупционные НКО, как правило, регистрируются в форме автономных НКО. Законодательством для таких юрлиц предусмотрена возможность открытия территориальных подразделений [4].

Анализ деятельности антикоррупционных НКО показывает, что в данной сфере существует ряд проблем, в первую очередь связанных с недостаточной осведомлённостью об их деятельности. Остаётся нерешённым и вопрос отдельного законодательного регулирования антикоррупционных НКО, с чёткой регламентацией их прав и обязанностей, а также рамками и объёмом правовой ответственности.

Первый заместитель председателя Комитета СФ по регламенту и организации парламентской деятельности Вячеслав Наговицын в своём выступлении отметил, что в стране уже принято много нормативных актов, направленных на борьбу с коррупцией. Тем не менее Россия пока находится в конце мирового рейтинга по этому показателю.

Сенатор считает, что необходимо сделать некий рывок вперёд для того, чтобы изменить

ситуацию. Основной вопрос — как включить уже законодательно прописанный, но пока не работающий механизм включения общества в антикоррупционную работу [1].

Вышеизложенное позволяет заключить, что перспективным направлением в противодействии коррупции представляются социально ориентированные НКО. Некоммерческая организация может быть признана социально ориентированной (СО НКО) в случае, если она создана в определённой законом организационно-правовой форме и осуществляет деятельность, направленную на решение социальных проблем, развитие гражданского общества в Российской Федерации, а также реализует виды деятельности, предусмотренные статьёй 31.1 Федерального закона от 12 января 1996 г. № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» и законодательством субъектов Российской Федерации [6]. К ним в соответствии с п. 1 ст. 31.1 № 7-ФЗ в том числе относится формирование в обществе нетерпимости к коррупционному поведению. На сегодняшний день в Российской Федерации формы и механизмы участия гражданского общества практически определены, что, разумеется, влияет на активность граждан в этом вопросе. Ежегодно выделяется значительное финансирование. Основной задачей на данном этапе является активизация деятельности СОНКО на региональном уровне, а также повышение эффективности действующих СОНКО в сфере противодействия коррупции. Однако следует отметить, что государство не может и не должно быть пожизненным донором для СОНКО. Основная задача государственного финансирования — обеспечить доверие граждан, «запустить процесс» на первоначальном этапе.

Библиография

1. Горняков, С. В вопросах противодействия коррупции важная роль принадлежит некоммерческим организациям / С. Горняков // Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. — URL: <http://council.gov.ru/events/news/136149/> (Дата обращения: 14.04.2023).
2. Ижик, А. В. Недоверие к НКО как фактор неучастия в волонтерской деятельности / А. В. Ижик // Общество: социология, психология, педагогика. — 2023. — № 1 (105). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nedoverie-k-nko-kak-faktor-neuchastiya-v-volonterskoy-deyatelnosti> (Дата обращения: 14.04.2023).
3. Тимофеева, О. Поддержка социально ориентированных НКО вырастет, контроль за их проектами / О. Тимофеева // Государственная Дума Федерального Собрания. — URL: <http://duma.gov.ru/news/55428/> (дата обращения: 14.04.2023).
4. Указ Президента Российской Федерации от 16.08.2021 № 478 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2021–2024 годы» // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/>
5. Федеральный закон «О контроле за деятельностью лиц, находящихся под иностранным влиянием» от 14.07.2022 № 255-ФЗ (последняя редакция) // Официальный интернет-портал правовой

информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140018> (Дата обращения: 14.04.2023).

6. Федеральный закон «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 № 7-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102039064> (Дата обращения: 14.04.2023).

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НАЦИОНАЛИЗМА И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Современные теоретические подходы в изучении популизма (на примере политической платформы В. Зеленского)

Анисимов А. С.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Предпринимается попытка выявить преимущества и недостатки основных современных подходов к изучению популизма. Сравниваются подходы, в которых популизм понимается как дискурс, как идеология, как стратегия. Отдельные положения подходов рассматриваются в практическом применении. В качестве объекта для практического применения используется деятельность В. Зеленского. На основе проделанной работы делаются выводы. Во-первых, подходы противоречат друг другу, применение их на одинаковом эмпирическом материале даёт противоположные результаты. Во-вторых, отдельные положения теорий не подтверждаются при анализе некоторых конкретных вопросов. В-третьих, в методологиях либо отрицается влияние идей в обществе на политические программы популистов, либо механизмы влияния не раскрываются. Наконец, отсутствует объяснение популярности именно популистских программ.

Ключевые слова: *популизм, методология, Владимир Зеленский, популизм как дискурс, популизм как идеология, популизм как стратегия.*

Популизм широко распространён в современной политической практике. Достаточно вспомнить таких акторов, как Дональд Трамп, Марин Ле Пен, Владимир Зеленский. Также можно обозначить такие политические организации, как «Лига Севера» в Италии, «Вокс» в Испании. Распространение популизма в политике приводит к повышенному интересу исследователей к данному феномену. Если говорить о научной литературе, которую можно использовать в качестве методологии при исследовании популизма, то список её пополняется с каждым годом. В одном только библиографическом указателе Российской академии наук [3] числится 1 375 наименований статей и монографий, посвящённых изучению данного явления. И это только данные одного указателя всего за пять лет. В результате учёный может столкнуться с проблемой выбора методологии для исследования.

Соответственно, целью данного исследования является выявление преимуществ и недостатков основных современных подходов в изучении популизма. За основу классификации методологий было выбрано предложенное Н. Гидроном и Б. Бониковским [7] разделение подходов на те, в которых популизм понимается как дискурс, как идеология и как стратегия. Для репрезента-

ции подходов были выбраны работы Э. Лакло [8], который понимает популизм как дискурс, К. Мюддэ и Р. Кальтвассер [10], которые настаивают на том, что популизм является идеологией, Я. В. Мюллера [4], который представляет популизм как стратегию.

Основные положения теоретических подходов сравниваются между собой, а также анализируются при применении в качестве методологии. В последнем случае используются выступления, статьи Владимира Зеленского, чья политическая деятельность носит выраженный популистский характер.

Пожалуй, основным различием между методологиями является их понимание отношений между феноменами популизма и демократии. Э. Лакло считает, что популизм лежит в основе демократии и политики, является неотъемлемой частью демократии [8, р. 118]. Схожих позиций придерживаются К. Мюдде и Р. Кальтвассер, которые полагают, что популизм тесно связан с демократией, центральная идея популизма о суверенитете народа очень демократична [10, р. 20]. Однако для теорий, в которых предполагается, что популизм является стратегией, например теории Я. В. Мюллера, характерно мнение о том, что популизм — проявление ав-

торитарных тенденций, вырождение демократии [4, с. 131–134].

То есть при анализе деятельности одного и того же политического актора, одинаковых источников, но при использовании разных методологий будут получены фундаментально противоречащие друг другу результаты.

При этом теории схожи в том, что популизм рассматривается в контексте демократии, чаще всего либеральной. То есть независимо от того, является популизм угрозой или нет, данный феномен подразумевает наличие в государстве демократии. Если применить это теоретическое положение при анализе деятельности Зеленского, то его политическая программа перестаёт быть популистской, так как демократический характер политического устройства Украины вызывает сомнение. Например, П. Порошенко, предшественник В. Зеленского, занял свою должность вскоре после вооружённых выступлений. В российской исследовательской литературе преобладает мнение о том, что события 2013–2014 гг. были госпереворотом [2]. Но по многим важнейшим признакам политическая программа Зеленского является, несомненно, популистской, в его статьях [1], официальных выступлениях [5] присутствуют все элементы популистской риторики: противостояние «народа» и «элиты», коррумпированность «элит», отчуждённость «народа» от власти, «элита» имеет другую культуру и мораль, отличающуюся от культуры и морали народа.

То есть некоторые существенные положения подходов не находят подтверждения при применении их на практике.

Также возникает вопрос о том, в какой мере политик-популист создаёт политический дискурс, а в какой воспроизводит устоявшиеся в обществе идеи. Большой части проанализированной литературы в данном вопросе свойствен элитистский характер. То есть политик обладает чрезвычайно отличающимися его от других людей свойствами, способностями. Он как бы не является частью общества, находится над ним.

Так, у Э. Лакло политик-популист выступает творцом политической реальности. Общество в его теории не обладает сформированными политическими идеями, у людей есть разрозненные запросы, которые политик объединяет в единый политический дискурс [8, р. 73–77]. Однако при анализе деятельности В. Зеленского возникают сомнения в его способности самостоятельно выступать политическим творцом. Достаточно проанализировать его инаугураци-

онную речь [5] и сравнить её с речью Д. Трампа [6], чтобы понять, что популистам свойственны определённые риторические шаблоны. Для политика-популиста именно его победа является событием исторической важности. Это день, когда наконец-то торжествует демократия, народ получает власть в свои руки, именно политик-популист представляет народ во власти. До этого дня демократия пребывает в кризисе и власть отчуждена от народа. «Элита» использует власть в своих интересах.

У Р. Кальтвассер и К. Мюде говорится о том, что на популиста влияют идеи, присутствующие в обществе. Однако влияние это выражается в том, что популизм в силу того, что сам по себе не способен дать ответы на все вопросы, вынужден искать эти ответы в других идеологиях. Например, так происходит в Европе, когда популисты присоединяют к своей политической программе евроскептицизм [10, р. 21–22]. Однако евроскептицизм может являться просто продолжением популизма, только теперь в роли «элиты» выступает уже наднациональная «элита». Также этот подход не объясняет влияния идей в обществе на появление собственно популизма, а только объясняет его отдельную специфику.

У Я. В. Мюллера популист преследует своей целью получение власти, для этого им могут использоваться идеи, присутствующие в обществе. Практически вся риторика популистов направлена на получение власти, удержание её, а также для оправдания политических решений [4, с. 131–134]. То есть политик-популист манипулирует людьми, чтобы добиться своих целей, сам он не верит в свои идеи, а ведь вполне можно предположить, что политик искренне разделяет те убеждения, которые он декларирует.

Наконец, нет общепризнанного и убедительного объяснения того, почему именно популистская программа находит отклик у значительного количества людей. Мюде и Кальтвассер считают, что популярность определяется харизматичностью лидера и умелым использованием популистами культурного контекста [10, р. 21–22], но не понятно, почему именно популист умело использует культурный контекст, ведь остальные политики, не популистского толка, тоже действуют в данном обществе и могут использовать этот контекст. С харизматичностью, как одним из залогов успеха, соглашается Я. В. Мюллер [4, с. 54–61]. Но ведь ничто не мешает и остальным политикам быть харизматичными, нет объяснений повышенной харизматичности популистов.

Э. Лакло утверждает, что умелое формирование дискурса, конструирование политической реальности делает популиста влиятельным [8, р. 73–77], но, как уже говорилось ранее, есть сомнения в том, что политики-популисты способны выступать творцами политической реальности.

Таким образом, в ходе исследования были получены следующие выводы:

Во-первых, основные современные подходы противоречат друг другу в важных вопросах. Например, в дискурсивном подходе популизм рассматривается как сама суть демократии, в стратегическом — популизм угроза демократии.

Во-вторых, отдельные положения подходов не находят подтверждения при применении их в качестве методологии для изучения некоторых конкретных вопросов. Например, если рассматривать популизм с точки зрения Я. В. Мюллера, как угрозу демократии, то политическая программа Владимира Зеленского перестаёт быть популистской, так как политический режим Украины сложно назвать демократическим.

В-третьих, отсутствует убедительное объяснение того, как идеи в обществе влияют на политические программы популистов. Большая часть проанализированной литературы в данном вопросе либо игнорирует наличие идей в обществе, как у Э. Лакло, либо настаивает на том, что культурный контекст лишь используется политиком, как у К. Мюдде и Х. Р. Кальтвассер. Однако популист существует в обществе и общество не может не оказывать на него влияния.

Наконец, не существует общепризнанного и убедительного объяснения того, почему именно популистская программа находит отклик у значительного количества людей. Объяснение Мюдде и Кальтвассер не может быть использовано только для популистов, а объяснение Э. Лакло о конструировании политической реальности опровергается тем, что политикам-популистам свойственны определённые риторические шаблоны, заимствования.

Библиография

1. Владимир Зеленский. Минус Медведчук. В чем смысл политики деолигархизации в Украине, и кто будет следующим // Фокус¹. — URL: <https://focus.ua/opinions/482442-kolonka-zelenskogo-medvedchuk-v-chem-smysl-politiki-deoligarhizacii-v-ukraine> (Дата обращения: 10.03.2023).
2. Данюк, Н. С. Подходы России и стран Запада к оценке событий Евромайда на Украине (2013–2014 гг.) / Н. С. Данюк, Е. В. Семibrатов // Вестник Костромского государственного университета. — 2019. — Т. 24, № 2. — С. 74–79.
3. Матвеева, А. Г. Новый популизм: глобальный социально-политический тренд : библиографический указатель / А. Г. Матвеева, Л. В. Шемберко ; РАН. Институт научной информации по общественным наукам. — М., 2019. — 198 с.
4. Мюллер, Я. В. Что такое популизм? / Я. В. Мюллер. — М. : Издат. дом ВШЭ, 2018. — 144 с.
5. Полный текст речи Зеленского на инаугурации: «Чтобы украинцы не плакали» // МК.ru. — URL: <https://www.mk.ru/politics/2019/05/20/polnyy-tekst-rechi-zelenskogo-na-inauguracii-chtoby-ukraincy-ne-plakali.html> (Дата обращения: 10.03.2023).
6. Текст инаугурационной речи президента Трампа // Посольство и консульства США в Российской Федерации. — URL: <https://ru.usembassy.gov/ru/текст-инаугурационной-речи-президент/> (Дата обращения: 10.03.2023).
7. Gidron, N. Varieties of Populism: Literature Review and Research Agenda. / N. Gidron, B. Bonikowski // Weatherhead Working Paper Series. — 2013. — № 13-0004. — 38 p.
8. Laclau, E. On Populist Reason / E. Laclau. — Phronesis, London : Verso, 2005. — 276 p.
9. Mudde, C. The populist Zeitgeist / C. Mudde // Government and Opposition. — 2004. — Vol. 39 (4). — P. 541–563.
10. Mudde, C. Populism: A Very Short Introduction / C. Mudde, C. R. Kaltwasser. — Oxford : Oxford University Press, 2017. — 152 p.
11. Nokhrin, I. M. The Populist Political Logic and Alexey Navalny's Political Discourse / I. M. Nokhrin // Academia Letters. — 2021. — Article 344.
12. Nokhrin I. M. Revolution in Kyrgyzstan of 2020 and the Sadyr Japarov's populist project / I. M. Nokhrin // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. — 2021. — Т. 5, вып. 3. — С. 335–350.

¹ Доступ к информационному ресурсу ограничен на основании Федерального закона от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ.

**«Они идут в национальные союзы!»:
взаимодействие австрийских пангерманистов
с общественными организациями во второй половине XIX века**

Баченина В. В.

*Уральский федеральный университет,
департамент «Исторический факультет», Екатеринбург*

Исследование направлено на раскрытие проблемы взаимодействия общественных организаций и националистически активных политических групп в контексте формирования национальной идентичности. Деятельность «союзов защиты» и других общественных организаций, в том числе Немецкого школьного союза и Немецкого клуба, представляла собой интересный пример того, как формально неполитическими способами они пытались воздействовать на самоощущение немцев Цислейтании. Пангерманисты, вписав их в свою систему, получили более широкие возможности для формирования настроений общественности. Главным результатом их деятельности было то, что они обогатили рефлексивный опыт политической, интеллектуальной и социальной элит тем, что кроме «австрийского» они представили «общегерманское» отечество.

Ключевые слова: *Австро-Венгрия, пангерманизм, национальная идентичность, австрийские немцы, общественные организации, национализм, германство.*

Вторая половина XIX в. для Австро-Венгрии стала периодом расцвета движения австрийских пангерманистов во главе с Г. фон Шённерером. В это же время общественные организации из клубов для проведения досуга превращались в площадки для обсуждения актуальных вопросов и национальных проблем. Но какова связь между этими процессами?

Диалог между националистически активными политическими группами и общественностью в многонациональных государствах является важной частью процессов самоидентификации общественных групп. Поэтому необходимо понять, каким образом выстраивается это взаимодействие и какой смысл приобретают те или иные категории в его контексте. В то же время националистические организации стремятся к созданию «эксклюзивного» сообщества, участники которого разделяют определённые ценности. Общественные организации в этих условиях способны формировать, поддерживать и распространять определённые наборы ценностей.

В этих условиях представляется необходимым исследовать способы взаимодействия австрийских пангерманистов и общественных организаций в контексте формирования национальной идентичности австрийских немцев. Какую роль играли общественные организации в системе пангерманских проектов? Как в контексте их взаимодействия выстраивалась идентичность?

Историографическое поле исследования лежит на стыке таких направлений, как исто-

рия ментальностей и интеллектуальная история. Основными подходами к исследованию взаимодействия пангерманистов и общества являются историко-антропологический, коммуникативный подходы и такие теории нациеведения, как этносимволизм Э. Смита и концепция «этнических границ» Ф. Барта. Работа построена на принципах этнопсихологии, кросс-культурных исследований и «Новой имперской истории». К основным методам относятся историко-генетический и реконструкционный («ретроспективный») методы.

Австрийские пангерманисты как националистически активная политическая группа обладали «союзно-партийной» формой организации, в то же время они активно взаимодействовали с кружками активистов. Их акции носили локальный характер, и конечной целью их деятельности являлось выстраивание новой государственной организации. Они опирались в своей риторике на такие концепты, как «язык», «неполноценность славян и Габсбургов», «культурное и расовое превосходство немцев», «возвращение» («воссоединение») с Германской империей. Стремление защитить «немецкие интересы» находило отклик в программах австрийских пангерманистов [5; 9], дополняясь вопросами о статусе немецкого языка, «языковых границ» и воспитания «в духе германства». Однако агрессивные выступления против правительства, германофилия, расизм и бескомпромиссное отношение к католической церкви привели к расколу движения и падению его популярности в начале XX в.

Развитие общественных объединений в Австро-Венгрии прошло ряд этапов: от «клубов по интересам» и площадок для проведения досуга или общения с единомышленниками в 1860–1870-х гг. через формирование «союзов защиты» (*Schutzverein*) 1880-х гг. и фиксации на актуальных проблемах общественной жизни и инициативах «снизу» к концу XIX в. Их первоначальная элитарность сменилась открытостью для всех «неравнодушных» немцев Цислейтании. Вместе с этими изменениями финансовая, публичная поддержка, а затем прямое покровительство и вмешательство в их структуру со стороны пангерманистов являлись одними из методов формирования системы Шённера. Такой симбиоз представлял собой потенциально мощный механизм конструирования настроений.

Немецкий клуб, созданный в 1862 г., формировался не только в соответствии с профессией или интересами потенциального участника, но и в зависимости от его самоидентификации. В Клубе была сложная процедура принятия в состав членов (получение рекомендаций действующих членов Клуба и 2/3 голосов в свою поддержку при голосовании внутри дирекции Клуба) и практика внесения ежегодных взносов [7, S. 10], что существенно ограничивало возможности вступления в него. К 1899 г. членами Клуба были 1 282 человека, большую часть которых составляли предприниматели, фабриканты, юристы, университетские профессора, журналисты, деятели культуры и чиновники [4, p. 154].

Целью создания Немецкого клуба было «оживление связей внутри немецкого сообщества и придание импульса его духовной жизни» [7, S. 10]. В приглашении за подписью основателя Клуба значилось: «вот и настал тот час, когда немецкое национальное чувство должно стать силой, которая объединит нас» [цит. по: 1, с. 177]. Главным принципом организации было «придание силы внутренней жизни [немцев] и утверждение союза как центра немецкого бытия и места общения немцев» [Там же, с. 178]. Немецкий клуб организовывал культурные мероприятия под эгидой «заботы о сохранении сути немецкого бытия», укреплял партнёрство с другими организациями и оказывал финансовую помощь своим членам. В то же время Клуб активно предоставлял помещения как для совместной деятельности членов объединения, так и в качестве аренды для немецких союзов и обществ, что создавало атмосферу для цир-

куляции общенемецких идей и развития инициатив. Стоит также заметить, что под эгидой Клуба основывались местные отделения немецких общественных организаций, самым ярким примером которых является пражское отделение Немецкого школьного союза.

Немецкий школьный союз (*Der Deutsche Schulverein*), созданный в 1880 г., был основан на определённых принципах. Принцип всеобщности был связан с тем, что угрозу национальным интересам немцы видели во всех землях империи. Однако участники Союза выделяли приоритетные регионы, куда необходимо было направить основные силы, — это были территории языкового пограничья (*Sprachgrenze*) [8]. Но, несмотря на это, сторонники Союза концентрировали свои усилия на «малых делах на поприще национальной политики», то есть деятельности в сфере начального и среднего образования. Самым неоднозначным принципом организации стала его «аполитичность»: вступление в Союз (до второй половины 1880-х гг.) не увязывалось с членством в той или иной партии. Его активность не предполагала деятельности в интересах конкретных политических образований.

Немецкий школьный союз был создан для налаживания и поддержания горизонтальных связей в немецкоязычном сообществе через обучение немецких детей на родном языке в разных частях монархии. Участники Немецкого школьного союза финансировали создание немецкоязычных школ, детских садов, поддерживали «странствующих» учителей и детей из бедных семей, проводили лекции о немецкой культуре. Согласно отчёту о деятельности Союза за 1880–1885 гг. было открыто 32 школы в Богемии, Моравии, Галиции, Штирии и Крайне, 15 из которых были построены на деньги Союза; 47 учебным заведениям на территории Цислейтании была оказана финансовая и организационная поддержка; было открыто 35 детских садов и 20 библиотек [1, с. 192].

Выделим основные линии взаимодействия австрийских пангерманистов и общественных организаций. Во-первых, обе стороны были идеологически близки друг к другу. Обращение к опыту германских немцев как примеру консолидации общества-нации в ходе создания объединённого государства неоднократно звучало в риторике активистов Школьного союза и австрийских пангерманистов. Стремление защитить «немецкие интересы» находило отклик в программах обеих сторон, что позволяло най-

ти точки соприкосновения при совмещении усилий. В то же время убежденность в необходимости занятия высокого положения «немцами» в Австро-Венгрии в политическом и культурном плане объединяло данные «немецкие» сообщества.

Во-вторых, те стратегии и методы, которые выбирали организации и «шёнерианцы» для реализации собственных планов, также позволяли им смотреть в одном направлении: локальные инициативы по строительству культурно-образовательных учреждений, организация культурных мероприятий, финансирование деятельности идеологически близких сообществ и активное взаимодействие с прессой. Стоит заметить, что в пангерманской газете печатались статьи о деятельности Немецкого школьного союза, а в Линцской программе 1882 г. впервые специально рассматривается школьный вопрос с акцентом на защите немецкого языка в сфере образования [5, S. 200].

В-третьих, более очевидной линией соприкосновения общественных организаций и пангерманистов являлось, с одной стороны, то, что участники Союза и Клуба были сторонниками движения пангерманистов (Э. Пернерсторфер, Г. фон Шённерер) или, с другой стороны — стояли у истоков зарождения организаций и входили в либеральное крыло, из которого вышел сам Шённерер (О. Штайнвендер, М. Вайтлоф).

Однако кроме конструктивного взаимодействия отношения между пангерманистами и общественными организациями переживали периоды конфликтов. В 1885 г. Немецкий школьный союз и Немецкий клуб выступили против введения «арийского параграфа» в Линцскую программу, а в 1900 г. не поддержали движение «Прочь от Рима!». Запрет на вступление в союзы и пангерманское движение евреев и в дальнейшем католиков привёл к разрыву отношений между союзниками, образованию новых организаций, таких как «Школьный союз для немцев» («Schulverein für Deutsche», 1886 г.) и «Католический школьный союз» («Katolischer Schulverein», 1886 г.). М. Вайтлоф в 1886 г. утверждал, что «когда речь идёт о защите национального интереса, нам безразлично, станет ли орудием этой защиты светский учитель, послушник монастыря, пастырь или раввин» [цит. по: 1, с. 194]. Шённерер же оставался непреклонен: «Евреев обучают под видом немцев, а потом присылают к нам, чтобы загнать наш народ в экономическое рабство» [6].

Основная цель деятельности австрийских пангерманистов заключалась в формировании «германской» идентичности австрийских немцев через создание новой государственной организации. Пангерманисты, вписывая в свою систему общественные организации, получали гораздо более обширную сеть обществ, которые были инициированы клубами и союзами. Деятельность «союзов защиты» (*Schutzvereine*) и других общественных организаций, в том числе Немецкого школьного союза и Немецкого клуба, представляла собой интересный пример того, как формально неполитическими способами объединения пытались воздействовать на самоощущение немцев Цислейтании. Однако во второй половине XIX в. такие общественные организации практически не имели шанса не быть вовлечёнными в политику, когда в их повестке стояли национальные вопросы. Их эмоциональная оценка положения австрийских немцев в Цислейтании была удручающей: «тысячи» немецкоязычных детей были лишены возможности учиться в немецких школах, что могло привести к тому, что они «забудут язык матери и превратятся в славян или валахов» [цит. по: 10, S. 9]. Такие специфические панические настроения увеличивали резонанс настроений немцев Австро-Венгрии, распространяя идею о ведении «оборонительной борьбы» против славян и евреев за немецкие интересы. Очевидно, что постоянное использование идеи «защиты» нисколько не способствовало ни трезвой оценке ситуации, ни взаимному примирению немцев и чехов. Вместе с «еврейским» и «славянским» вопросами, антикатолическим движением, а также идеей о культурном и политическом главенстве немцев в Австро-Венгрии пангерманисты и общественные организации формировали представление о «германстве» и его границах. Для австрийских немцев радикальность и эпатаж взглядов и акций пангерманистов не всегда приходились «по вкусу», однако идея о «германских корнях» и необходимости сохранения «немецкого духа» государства не теряли своей актуальности вплоть до Первой мировой войны [3].

Однако, несмотря на все усилия, к началу Первой мировой войны национальное сознание австрийских немцев не стало гомогенным. Оно представляло собой лоскутное полотно, состоявшее из имперского, культурно-исторического, локального историко-географического, этнокультурного элементов [2, с. 166]. В условиях этой неоднородности главным значением деятельности австрийских пангерманистов было

поддержание и укрепление той части национальной идеи, которая впоследствии сформировала то, что мы сегодня называем современной Австрией. Пангерманисты обогатили рефлексивный опыт политической, интеллектуальной и социальной элит как раз тем, что кроме «австрийского» отечества они представили «общегерманское». Современную Австрию нельзя

представить без катастроф XX в., без Австро-Венгрии и взглядов на единство прошлого и будущего вместе с Германией. Современная Австрия — это целый комплекс идей и переживаний, в которых Германии во всех её государственных и политических формах должно быть также отведено определённое место в понимании «австрийства».

Библиография

1. Ждановская, А. А. Чешские немцы в эпоху обострения межнациональной борьбы в Цислейтании (1879–1893 гг.) : дис. ... канд. ист. наук / А. А. Ждановская. — М., 2014. — 273 с.
2. Сироткина, Е. В. Австрийские немцы в середине XIX — начале XX века: поиск национальной идентичности : дис. ... канд. ист. наук / Е. В. Сироткина. — Тамбов, 2008. — 210 с.
3. Хёббельт, Л. Австрийские пангерманцы в мировой войне: (анти)империалисты, «среднеевропейцы» или немецко-богемские «партикуляристы»? / Л. Хёббельт // Народы Габсбургской монархии в 1914–1920 гг.: от национальных движений к созданию национальных государств / отв. ред. М. Волос, Г. Д. Шкундин. — М., 2012. — С. 69–81.
4. Cohen, G. B. The Politics of Ethnic Survival: Germans in Prague, 1861–1914 / G. B. Cohen. — Princeton, 1981. — 332 p.
5. Das «Linzer Programm» der Deutschnationalen, 1882 // Österreichische Parteiprogramme 1868–1966 / hrsg. von B. Klaus. — Wien, 1967. — S. 198–203.
6. Gesetz gegen die Einwanderung ausländischer Juden. In der Sitzung des Abgeordnetenhauses am 27. Mai 1887 // Fünf Reden Des Reichsrathsabgeordneten Georg Ritter Von Schönerer (Nach Den Stenografischen Aufzeichnungen). — Horn, 1891. — S. 107–109.
7. Kiemann, A. Die ersten vierzig Jahre des Vereines Deutsches Kasino in Prag. 1862–1902 / A. Kiemann. — Prag, 1902. — 63 S.
8. Neue Freie Presse. — 1880. — 03.07 (№ 5692).
9. Schönerers Wahlaufruf, 1885 // Österreichische Parteiprogramme 1868–1966 / hrsg. von B. Klaus. — Wien, 1967. — S. 203–205.
10. Wotawa, A. Der Deutsche Schulverein. 1880–1905 / A. Wotawa. — Wien, 1905. — 71 S.

Россия и ЕС в популистском дискурсе В. Орбана в 2022 году

Кондрашева В. С.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Целью исследования было выявить символическое значение вопроса о взаимоотношениях с Россией и ЕС в популистском дискурсе Виктора Орбана после начала СВО и его влияние на политический курс Венгрии.

Ключевые слова: популистский дискурс, российско-венгерские отношения, элита, Европейский союз, санкции.

На протяжении многих лет к популизму приковано особое внимание со стороны исследователей. Представления о популизме разнообразны и развиваются в различных ракурсах: как идеология, дискурс, стиль, стратегия, что сказывается на отсутствии единой интерпретации понятия. Несмотря на большое количество теорий, исследование данного феномена продолжается.

В исследовании был использован идеологический подход К. Мюдде, Р. Брубейкера и П. Остигё, определяющих популизм как идеологию, где общество разделено на «чистых людей» и коррумпированную элиту, и форму политических отношений, где важную роль играет социокультурная привлекательность и тип политического призыва.

Специфика популизма как современного политического явления состоит в том, что популисты позиционируют себя защитниками интересов народа, нации и бросают вызов элите, которую не считают частью национального сообщества, противопоставляют народу. Венгерский лидер В. Орбан следует именно этой стратегии, представляя себя публике в качестве «спасителя» нации. Орбан сумел убедить многих людей в том, что только его партия «Фидес» защищает венгерский народ от различных форм вмешательства в его интересы. Основными и наиболее важными принципами политики венгерского популистского лидера В. Орбана, как он их определяет, являются безопасность и защита экономического и национального суверенитета, отстаивание традиций и национальных особенностей.

Также евроскептицизм продолжает играть основную роль в политике премьер-министра, представляя собой элемент правопопулистского дискурса. ЕС выступает как символ интернациональной элиты, чуждой интересам Венгрии. На этом фоне Венгрия становится частой темой в международных СМИ из-за регулярного препятствования общим решениям ЕС. Поэтому

в отношениях между Венгрией и ЕС продолжает сохраняться напряжённость. По мнению Виктора Орбана, на данный момент у ЕС нет реального руководства, а его институты функционируют не так, как это было предусмотрено отцами-основателями.

В ответ на столь резкие демарши политики Евросоюза перестали считать Венгрию демократией и присвоили ей статус гибридной избирательной автократии. Еврокомиссия обвинила Венгрию в коррупции, конфликтах интересов и масштабных проблемах с распределением государственных контрактов и финансированием партий.

Тем не менее, несмотря на разногласия с Брюсселем и критику основных Европейских институтов, Венгрия продолжает видеть своё будущее в качестве члена Европейского союза: «Мы, венгры, — европейская нация. Мы такая же важная фигура в составе сообщества европейских наций, как и любое другое государство-член». Виктор Орбан считает, что Европейский союз будет сильным и жизнеспособным только в том случае, если он сохранит и будет уважать все оттенки внутри себя.

Премьер-министр считает, что ЕС должен быть союзом сильных национальных государств, который не ставит свои интересы выше интересов стран-участниц. И национальный суверенитет рассматривается венграми как ценность, и они не намерены просто так от него отказываться. Настаивать на своих традициях, национальных особенностях, собственном образе мышления вопреки всему — ориентир политики венгерского правительства. Венгрия хочет более тесно сотрудничать в рамках ЕС, где сможет сделать больше для интересов Венгрии, чем на национальном уровне.

Стоит отметить и то, что практически все правопопулистские партии стран Европейского союза являются противниками европейской интеграции, которая в свою очередь интерпретируется

как управляемый элитой антинациональный проект [10, с. 145], искажённый дефицитом демократии и коррупцией. И Венгрия не исключение.

В. Орбан — открытый евроскептик. Он и венгерское правительство критикуют Европейский союз с самых разных точек зрения. Так, Европейская комиссия критикуется из-за её наднационального характера.

Как результат, Венгрия занимает отличную от других членов ЕС позицию, отвергнув инициативы ЕС по вооружению Украины. Орбан это объясняет тем, что Венгрия не должна оказаться в положении, когда она действует не в собственных интересах. Ещё на панельной дискуссии, прошедшей 11 октября 2022 г., Виктор Орбан заявил: «...я не желаю помогать украинцам, одновременно разрушая Венгрию. Я не хочу помогать украинцам, в то время как венгры умирают. Это граница, которую необходимо признать» [6]. По его мнению, в политике каждый отвечает за свои результаты, а не за свои намерения.

Орбан также критиковал санкции, введённые против России. Он считает, что они послужили затягиванию конфликта и привели к огромному росту цен на энергоносители, росту инфляции, сделали из локального конфликта глобальный: «...конфликт между Украиной и Россией был бы локальным, если бы не западные экономические санкции, которые превратили её в глобальную экономическую войну» [7].

Что касается отношения к РФ, то Виктор Орбан оценивает резервы России как безграничные: «Америка и Европейский союз помогают Украине оружием и деньгами, в то время как резервы России — как в людях, так и в оружии — безграничны» [Ibid.].

Ещё с самого начала СВО Венгрия в лице премьер-министра Виктора Orbana чётко выразила свою позицию по этому поводу: «Венгрия не должна быть втянута в этот конфликт, потому что для нас приоритетом номер один является безопасность венгерского народа» [8]. Также в своей публикации от 25 февраля премьер-министр отмечал, что «ни о размещении военного персонала, ни об отправке военной техники в Украину не может быть и речи» [Ibid.].

За осуждением действий России в отношении Украины из уст В. Orbana последовало заявление и о том, что в первую очередь им будут отстаиваться национальные интересы страны и никто не сможет втянуть Венгрию в этот конфликт.

Несмотря на негативную реакцию в сторону действий России на Украине, в отношении санк-

ций, наложенных на Россию, у В. Orbana достаточно интересная позиция: 25 февраля на своей странице в Facebook¹ Орбан опубликовал пост, в котором помимо осуждения действий России было сказано об одобрении введения санкций, но с важным уточнением: «Эти санкции не должны распространяться на энергетику». Тем самым Венгрии важна была уверенность в том, что, несмотря на санкции, поставки энергоносителей в Венгрию и другие государства-члены ЕС будут гарантированы.

Однако ожидания не оправдались, и попытка ослабить Россию путём санкций не увенчалась успехом. В своём обращении к венгерскому парламенту от 26 сентября 2022 г. премьер-министр обвинял Брюссель в том, что «это было не то, что обещали брюссельские бюрократы, когда эти санкции были навязаны Европе». Вместо ослабления России введённые санкции наносят огромный вред Европе.

Также в сентябре правительство Венгрии приняло инициативу парламентской группы Фидес о необходимости проведения национальных консультаций по поводу санкций и их последствий. Премьер-министр просил всех жителей высказать своё мнение, потому что, с его точки зрения, «только коллективными действиями можно положить конец росту цен на энергоносители» [9].

С самого начала СВО у Венгрии были оговорки в отношении экономических санкций. Они открыто выражали свою озабоченность на всех европейских форумах, даже когда были единственным несогласным голосом. Стоит отметить и то, что за 2022 г. Венгрия добилась освобождения от элементов шестого и восьмого пакета санкций, которые были бы вредны для неё. Шестой пакет предполагал эмбарго на импорт нефти из России. Восьмой пакет подразумевал введение порога цен на российскую нефть и персональные санкции в отношении ряда лиц. В итоге этот пакет санкций не распространялся на поставки газа в Венгрию или на энергетику от атомных электростанций; более того, он позволял Венгрии продолжать строить без каких-либо сбоев — атомную электростанцию Пакш II.

Таким образом, энергетическое сотрудничество с Россией для Венгрии было очень важно. Так, Виктор Орбан хочет добиться решения, в котором будет задействована именно российская энергетика, в том числе и в долгосрочной

¹ Признана экстремистской на территории РФ.

перспективе. Так как заменять энергетическую зависимость от России энергетической зависимостью от Америки не в интересах Европы: «Мы не хотим менять хозяев; мы хотим независимости. Поэтому мы хотим иметь альтернативы. Венгрии нужна независимость, а не крайняя уязвимость» [6].

Символическое значение России в том, что она является сильной державой, выгодным экономическим партнёром и представителем другой «элиты» — в противовес ЕС для Венгрии, между которыми Венгрия продолжает балансировать уже продолжающийся период времени.

Библиография

1. Brubaker, R. Populism and nationalism / R. Brubaker // Nations and nationalism. — 2020. — Vol. 26, № 1. — P. 44–66.
2. Mudde, C. Populist radical right parties in Europe / C. Mudde. — Cambridge : Cambridge university press, 2007. — 234 p.
3. Nokhrin, I. M. Revolution in Kyrgyzstan of 2020 and the Sadyr Japarov's populist project / I. M. Nokhrin // Bulletin of Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relations. — 2021. — № 5. — P. 335–350.
4. Nokhrin, I. Abkhaz–Georgian Ethnopolitical Conflict as a Complex Conflict and Prospects for its Settlement / I. Nokhrin // Bulletin of Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relations. — 2021. — № 1. — P. 57–64.
5. Ostiguy, P. The high and the low in politics: a two-dimensional political space for comparative analysis and electoral studies / P. Ostiguy. — 2009. — 69 p.
6. Panel discussion involving Prime Minister Viktor Orbán and the directors of the monthly magazine “Cicero”. — URL: <https://miniszterelnok.hu/panel-discussion-involving-prime-minister-viktor-orban-and-the-directors-of-the-monthly-magazine-cicero/>
7. Prime Minister Viktor Orbán's address to the Hungarian parliament before the start of daily business. — URL: <https://abouthungary.hu/speeches-and-remarks/prime-minister-viktor-orbans-address-to-the-hungarian-parliament-before-the-start-of-daily-business>
8. Prime Minister Viktor Orbán's statement on Facebook following a meeting of the National Security Operational Group. — URL: <https://abouthungary.hu/speeches-and-remarks/prime-minister-viktor-orbans-statement-on-facebook-following-a-meeting-of-the-national-security-operational-group>
9. Facebook statement by Prime Minister Viktor Orbán after the latest Cabinet meeting. — URL: <https://abouthungary.hu/speeches-and-remarks/facebook-statement-by-prime-minister-viktor-orban-after-the-latest-cabinet-meeting>
10. Ачкасов, В. А. Национал-популизм в посткоммунистических странах Центральной и Восточной Европы: причины роста электоральной поддержки / В. А. Ачкасов // Вестник МГИМО. — 2011. — № 5. — С. 145–150.

Феномен украинского национализма с точки зрения теории Л. Гринфельд

Лукина М. В.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Рассматривается феномен украинского национализма с точки зрения теории Л. Гринфельд. По определению Гринфельд, национализм — это стиль мышления. У каждой страны был свой путь к формированию национализма. На примере России можно построить феномен украинского национализма.

Ключевые слова: *нация, ресентимент, российский национализм, украинский национализм.*

Феномены наций и национализма уже давно находятся в центре внимания современных социальных наук. Подход Гринфельд обладает значительным потенциалом: её определение национализма можно применять к реалиям сегодняшнего дня.

Л. Гринфельд определяет «национализм» как особое мировоззрение или стиль мышления [2, с. 18]. В понятии «нация» заключено чувство уважения к личности и личному достоинству человека. Человек имел право на национальность (членство в нации) по праву своей принадлежности к человечеству. По существу, нация — это сообщество людей, осознающих свою национальность. Связь такого общества с определёнными политическими границами и рождается уже из этого.

Создавая свою теорию, Л. Гринфельд обращается к английской истории XV в., особенно к Войне Алой и Белой розы. Английская феодальная знать буквально истребила друг друга, и новый король Генрих VII набирал новую аристократию из социальных низов. Это стало беспрецедентным нарушением существовавшей веками социальной структуры. Средневековое общество было обществом сословий, основывалось на идее неравенства и вере в то, что воля Божья разделила людей на три сословия — военную аристократию, духовенство и простой народ. Эти сословия фундаментально отличны друг от друга по ряду врождённых качеств, и люди не могут перемещаться из одного в другое подобно тому, как лошадь не может стать курицей. В нарушение этого правила английское общество XVI в. стало более равноправным и внутренне мобильным, чем когда-либо прежде. Вместе с тем менялось и представление об Англии в целом, она всё больше воспринималась как единое сообщество, состоящее не из сословий, а из равных индивидов [2, с. 42].

В XV в., накануне Войны роз, понятие «нация» использовалось для обозначения опреде-

лённой части элиты феодального общества — аббатов и епископов, членов местных церковных советов. В XVI и XVII вв. нацией стало называться всё английское население, в том числе третье сословие, из которого была рекрутирована тюдоровская аристократия. Иными словами, между новой элитой и породившей её социальной средой установилось тождество [2, с. 89].

Когда в XVIII в. национализм начал распространяться по миру, новые национальные идентичности возникли не в результате создания новой идеи, а путём заимствования идеи уже существующей. Доминирующее положение Великобритании в Европе XVIII в. и затем господствующее положение Запада в мире сделали национальность нормой. По мере того, как сфера влияния прогрессивного западного общества, ставшего нацией, становилась всё более обширной, у общества, которое хотело войти в международную систему, ориентированную на Запад, не было иного выбора, кроме как стать нациями [2, с. 92].

Развитие национальных идентичностей было, по существу, глобальным процессом, а источники этого процесса во всех случаях, кроме первого, находились вне возникающей нации. В то же время по некоторым причинам каждый национализм был явлением местным. Само существование концепции, даже в случае успеха, не может побудить кого-либо принять внешнюю модель. Это не могло привести к изменению и трансформации идентичности человека и общества, что подразумевает эти фундаментальные изменения. Чтобы произошла такая трансформация, люди, которые повлияли на неё, должны были по-настоящему полюбить её или пережить на собственном опыте. Процесс изменения идентичности должен каким-то образом происходить в пользу группы, импортирующей эту идентичность [2, с. 94].

В частности, перед этим событием люди должны были недовольны своей прежней иден-

тичностью. Смена идентичности предполагает её кризис. И так оно и было. Неудовлетворённость отражала глубокие противоречия социальных систем, которые соответствуют существующим идентичностям и жизненному опыту тех, кто принимал участие в этом изменении идентичности. Такая ситуация могла возникнуть в результате перемещения всех слоёв населения вверх и вниз, сочетания кризиса социальных ролей с противоречивыми требованиями к индивидам или формирования новых социальных ролей, которые не входят ни в одну из существующих категорий. Однако, независимо от причины кризиса идентичности, структурно он всегда выражался одинаково в форме аномии — неопределённости социальных норм и ценностей. Такая ситуация не всегда затрагивает общество в целом, но она может непосредственно затронуть интеллектуальную элиту, то есть тех, кто участвовал в формировании или заимствовании национальной идентичности. Поскольку эти люди в каждом конкретном случае разные, аномия выражалась и переживалась по-разному. Это часто проявляется в неуверенности в ситуациях и противоречиях, которые могут быть связаны с глубоким чувством тревоги. Специфический характер изменений и их влияние на людей, участвующих в них, оказали значительное влияние на природу национализма в разных странах. Идеи, лежащие в основе национализма, были сформулированы и модифицированы в соответствии с ситуационным давлением на участников и ожиданиями, разочарованиями, печалью и выгодами, вызванными этим давлением.

С точки зрения теории Л. Гринфельд, невозможно определить украинский национализм без характеристики российского национализма, от которого он отделился. Истоки формирования российского национализма базировались на ресентименте по отношению к Западу. В России ресентимент был наиболее важным фактором в определении национальной идентичности. Это чувство, где бы оно ни происходило, вызывало ксенофобию. Ресентимент эмоционально питал зарождающееся национальное чувство. Если национальное чувство ослабевало, оно черпало силы в ресентименте.

Для России «заграница» — это утопия, такая же, как обобщённый «Запад»; это идеал, образец. И печальный факт состоял для российских интеллектуалов в том, что Россия явно не достигала этого идеала. В результате они критиковали сам идеал. Идея о несогласии меж-

ду Россией и её идеалами и российском отстаивании от Запада вызвала возмущение. Ресентимент не только делал национализм более агрессивным, он также являлся очень мощным стимулом для коллективных действий. Этот импульс способствовал мобилизации коллективистов в случае войн. Мобилизовать индивидуалистические государства сложнее — и национальное доверие обычно основывается на разумном расчёте [2, с. 219].

В результате переосмысления западных ценностей родилась идея русской души. Превосходство России с точки зрения русских интеллектуалов вытекало из того, что она не была западной нацией. Она воплощала собой принцип, противоположный тому, на котором строилась западная цивилизация. Этот принцип считал истинной русско-го человека (или, следует сказать, человека образцового) и делал возможной для него истинную свободу; это был принцип растворения личности в общности. И, таким образом, то был тот самый принцип, который выражал себя в истинных — совершенных — нациях. Ибо нация, конечно же, была нравственной личностью, наделённой исключительным, уникальным, особенным духом [3].

Поскольку Украина долгое время была частью России, она унаследовала особенности русского национального мировоззрения, в частности приоритеты коллективизма и духовности. Во второй половине 1980-х гг. начался современный этап развития украинского национализма. Украинский национализм должен был противостоять имперской (московской) эпохе российской истории. Независимость Украины воспринималась как фактор, противопоставленный российскому государству. Украина сделала ставку на внедрение идеологии русофобии во все сферы жизни страны. Главной из них был лозунг, что необходимо дистанцироваться от России, интегрироваться в Европу, и тогда все внешние и внутренние проблемы будут решены [1].

Украинский национализм моделируется на примере России: идея нации создаётся способом противостояния могущественному и влиятельному соседу. Украинцам важно продемонстрировать, что они — не Россия. Зеленский, обращаясь к народу Украины, делает акцент на «особую душу» нации. Киев хочет запретить деятельность религиозных организаций, которые Украина считает аффилированными с Россией. Зеленский также отметил, что власти Украины «никогда и никому не позволят строить империю внутри украинской души» [4].

Нацеленность на Европу — одна из логичных особенностей разного рода национализмов, пестуемых как на Украине, так и в отдельных постсоветских республиках. Однако подобная установка входит в противоречие с типичной европейской идентичностью, призванной через общеевропейские ценности и обезличенные универсальные стандарты нивелировать собственные национальные идентичности входящих в Евросоюз национальных государств. По сути, для Украины не столь важны собственно евро-

пейские ценности, например демократия, сколько возможность противопоставлять себе России.

Национальная идеология России и Украины очень похожа. Украинский национализм строился на рессентименте по отношению к России. Зарождение украинского национализма на современном этапе началось с 1980-х гг., и украинцы не хотят быть частью России, они считают себя отдельной и не братской Россией нацией. В ближайшей перспективе налаживания отношений между Украиной и Россией нет.

Библиография

1. Братчик, А. С. Процесс формирования антироссийской политики на Украине: история и современность / А. С. Братчик, К. П. Курылев // *Постсоветские исследования*. — 2022. — Т. 5, № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-antirossiyskoj-politiki-na-ukraine-istoriya-i-sovremennost/viewer>
2. Гринфельд, Л. Национализм. Пять путей к современности / Л. Гринфельд. — М., 2008. — 527 с.
3. Нохрин, И. М. Идея, которая создала современность теория национализма Лии Гринфельд / И. М. Нохрин // *Диалог со временем*. — 2021. — № 74. — С. 19–32. — URL: https://roii.ru/dialogue/74/roii-dialogue-74_2.pdf
4. Зеленский анонсировал меры по спасению «украинской души» от РПЦ. — URL: <https://www.rbc.ru/politics/02/12/2022/638958eb9a794739c4554a0a>

Расовый фактор в современных международных отношениях

Москвина В. Д.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Рассматривается значение расовой дискриминации для современных международных отношений. Данная работа поможет проанализировать сферы проявления расовой дискриминации (расизма) в международных отношениях, а также вклад различных организаций в решение этой проблемы.

Ключевые слова: расизм, расовая дискриминация, раса, ООН, COVID-19.

Расизм — это важная проблема в международных отношениях, которая неразрывно связана с понятием расы. Начиная с момента возникновения термина, понятие «раса» понимали по-разному. Возникали вопросы о том, нужно ли к ней относить только фенотипические признаки или же определять это более широко; является ли это реально существующими биологическими категориями или же это обусловлено восприятием людей.

Так, Н. Меер описывал расу в широком смысле, как социальную конструкцию и динамическую категорию [4, р. 113]. Изменение расовых категорий зависит от социальных и политических условий, в которых они встречаются. В XVI–XVII вв. люди ссылались на Библию, чтобы найти религиозное оправдание различий между «белизной» и «чернотой», и до XXI в. раса рассматривалась как самоочевидное явление в клеточных и физиологических различиях, категориях, таких как цвет кожи, форма тела. Но последующие исследования в науке не смогли доказать связь с генетикой человека. К. К. Гравли дополняет подход Меера и говорит, что раса используется как некое прокси для неопределённых комбинаций генетических, поведенческих факторов [4, р. 49], что способствует скрытию причин расового неравенства в том числе и в сфере медицины. Гравли утверждает, что существуют различные концепции в защиту и критику расы, которые воспринимаются людьми ошибочно. Как, например, то, что люди разделены на пять генетических кластеров и некоторые предполагают, что люди разделены так естественным образом, как это предполагает классическое определение расы.

По мнению О. Смедли и Б. Д. Смедли, раса — это относительно недавно появившаяся конструкция, но сама идея существовала задолго до того, как народы начали контактировать друг с другом, то есть с того момента, когда происходил рост империй и армии сталкивались с народами, которые физически и культурно отлича-

лись от них. И главным фактором идентичности были религия и язык. Начиная с XVII в. раса начала появляться как теория, которая относится к тем популяциям, которые на тот момент взаимодействовали в Северной Америке. Существовала расовая идеология, которая с начала XVIII в. развивалась в трёх основных группах людей: белые, коренные американцы и «негры», позже к ним также прибавлялись и азиатские народы, ирландцы и т. д. [5, р. 22].

Как писал И. М. Нохрин, появление различных расовых теорий было обусловлено попытками объяснить политику отдельных государств на международной арене [1, с. 167]. Расовые теории сводили на низшую ступень культурное многообразие непохожих на них народов и стран и потом сравнивали эти «другие» народы со «среднестатистическим» образом англосакса, тевтонца или славянина. Как отмечал Нохрин, это было не больше, чем совокупность «шовинистических» стереотипов.

Что касается современного расизма, то российский исследователь В. Шнирельман писал, что расизм в различных странах выглядит по-разному и какого-то конкретного понятия расизма нет. Но данная концепция строится на том, что «она возводит все различия между народами (в культуре, поведении и т. д.) к расовым признакам, то есть к визуальным физическим особенностям людей» [2, с. 66]. М. Веркёйтен и К. Массон рассматривали концепцию нового расизма и выявили, что он опирается уже не на идеологическое различие, а на образ жизни людей и культур, доказывая, что они не совместимы [6]. Такие различия понимаются как что-то недопустимое, а однородное общество как что-то нормальное.

Так, раса — это одновременно историческая идея и социальная категория, которая была создана людьми, но которая носит в себе не только фенотипические признаки, черты, используемые людьми для различия рас, но и понятия культуры, образа жизни и т. д. Расизм — это

идеология превосходства одних людей над другими изначально на основе внешних отличий, а позднее на основе «свой—чужой». В последнее время появился новый виток расизма — новый расизм — переосмысление идей расы с точки зрения культуры.

Расовая дискриминация появилась как научный термин на рубеже XIX–XX вв., и с того момента представляет собой значимое явление. «Расовая дискриминация означает любое различие, исключение, ограничение или предпочтение, основанное на признаках расы, цвета кожи, родового, национального или этнического происхождения»¹.

Расизм в 1970–1980-х гг. присутствовал в новостях и широко обсуждался. В 1990-х гг. стал менее заметен в контексте международных отношений. Сейчас эта проблема вновь поднята новым поколением.

В Америке и Европе расовая дискриминация по-прежнему остаётся очень сильной и в большей степени относится к цветному населению. В Ливии происходило порабощение африканских мигрантов из Северной Африки, как это случилось с Ябаротом Сандей в 2016 г., когда он собирался отправиться из Нигерии в Италию на заработки, но был схвачен по прибытии в Ливию и использован для работы и возможного получения выкупа. Или же «капоралато» эмигрантов в Италии, в который попал Сагнет — иностранный студент — поведясь на возможность неплохо подзаработать. В итоге он зарабатывал за день почти в 10 раз меньше, чем было заявлено².

Также существовала дискриминация цыган в Европе в период COVID-19. В ряде государств от Словакии до Румынии и Болгарии в 2020 г. были приняты расистские меры по отношению к цыганским общинам. Это объяснялось тем, что они якобы представляли угрозу здоровью, и способствовали распространению ковида.

Одним из проявлений расизма в международных отношениях является марш обездоленных и обманутых. Марш начался в 2017 г. с Гонду-

¹ Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (принята резолюцией 2106 (XX) Генеральной Ассамблеей от 21 декабря 1965 года) // Официальный сайт ООН. — 1965, Ч. 1. С. 1. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/raceconv.shtml. (Дата обращения: 01.06.2023).

² Baker A. 'It was as if we weren't Human'. Inside the modern slave trade trapping. African migrants. The trade in human beings thrives in the road to Europe // Time. — 2019. — URL: <https://time.com/longform/african-slave-trade/>. (Дата обращения: 01.06.2023).

раса. Жители Гондураса решили пойти в США через Мексику для поиска лучшей жизни. Причиной этому служит многолетний кризис в республике, а также узурпация власти бывшим президентом Х. Эрнандесем. Бывший президент США Д. Трамп был настроен решительно против любых иммигрантов. Он пригрозил прекратить финансовую помощь таким государствам, как Гондурас, Гватемала и Сальвадор, а также намеревался построить стену на границе с Мексикой.

Ещё одним проявлением расизма считается ситуация с украинскими беженцами. Так, государства Европы готовы встречать беженцев у себя, хотя некоторые политики Парижа и обещали прекратить нелегальную иммиграцию во Францию, но с начала специальной военной операции европейские страны начали принимать беженцев. Причиной этому служит то, что все они христиане и европейцы, хотя при этом они не приветствуют беженцев из Сирии и Афганистана, потому что они арабские и мусульманские иммигранты, совершенно не похожи на них³.

Начиная с 1945 г. ООН проводит свою деятельность в области расизма и расовой дискриминации. За это время были проведены конференции и другие мероприятия, посвящённые борьбе с расизмом. В декабре 2013 г. была принята резолюция 68/237, в которой период 01.01.2015–31.12.2024 провозглашался Международным десятилетием лиц африканского происхождения «Лица африканского происхождения: признание, справедливость и развитие». В декабре 2019 г. Генеральной Ассамблеей была принята резолюция A/RES/74/137, в которой прописаны меры по прекращению расовой дискриминации, расизма, а также ксенофобии.

В 2020 г. по мере появления информации о случаях насилия, дискриминации, отказов от предоставления различных услуг Генеральный секретарь ООН А. Гутерриш призвал ООН и её партнёров к усиленной борьбе с насилием, дискриминацией⁴. Он сообщил, что до 2030 г.

³ Desai, S. French far-right politicians change theory tune on immigration // AA. — 2022. — URL: <https://www.aa.com.tr/en/europe/french-far-right-politicians-change-their-tune-on-immigration/2531428>. (Дата обращения: 01.06.2023).

⁴ United Nations Secretary-General Antonio Guterres launches his call to action for Human Rights // United Nations Human Rights Office of the high commissioner. — 2020. — URL: <https://www.ohchr.org/en/statements/2020/02/united-nations-secretary-general-antonio-guterres-launches-his-call-action-human?LangID=E&NewsID=25603>. (Дата обращения: 01.06.2023).

у ООН есть обязательная повестка дня — никого не оставлять позади. А за период пандемии появилось больше рисков дискриминации различных групп и сообществ. Так, в апреле 2020 г. Комитет ООН по экономическим, социальным и культурным правам (ЭСКП) призвал другие государства к снижению влияния пандемии на те группы, которые находятся под воздействием дискриминации. Меры, которые должны принять государства: обеспечение людей средствами личной гигиены, защита заработной платы и обеспечение льготами всех трудящихся в какой-то конкретной стране и др.¹ Также меры должны охватывать и мигрантов, беженцев и других лиц, подвергающихся дискриминации.

ООН старается поддерживать государства в борьбе с расизмом, предлагая им идеи для борьбы (принять резолюции и документы ООН по борьбе с дискриминацией, по возможности сокращать число различных расистских экстремистских движений, обращать внимание на масштабы и интенсивность рабства и работорговли внутри стран и т. д.).

Особое значение получило движение «Жизни чёрных важны» в мае 2020 г. Оно вылилось в протесты как на улицах, так и в Интернете. Большая часть протестов была против расизма, полицейского насилия в отношении афроамериканцев. В данном движении участвовало 15–26 млн человек, и оно принесло свои результаты во внутренней политике страны (отмена закона в Нью-Йорке о тайных полицейских дисциплинарных записях, в Айове губернатор К. Рейнольдс подписала закон, запрещающий удушения).

Протесты происходили и за пределами США, по той причине, что в этих странах были похожие случаи убийств темнокожих. Например, смерть безоружного темнокожего Марка Даггана в 2011 г., Белли Муджиинга в 2020 г. в Великобритании, убийство Адама Траоре в 2016 г. во Франции, Хавьера Ордоньсе в Колумбии. В Австралии митинги происходили из-за смертей аборигенов в тюрьмах. Так, убий-

ство Дж. Флойда запустило процесс, при котором в государствах, которые до этого старались не обращать и не говорить о расе и дискриминации, начали это делать. Общества стали более осведомлёнными о полицейском насилии к лицам другой национальности.

В июле 2020 г. в США рабочие из сферы услуг протестовали против расового неравенства «Забастовка за жизни чёрных»². Поводом этому стало активизация движения «Жизни чёрных важны» и беспокойство о людях, которые попадают в опасные ситуации из-за экономической эксплуатации в стране. Данную забастовку поддержали и другие страны, например Южная Корея. Члены профсоюза транспортных работников скандировали «Нет справедливости — нет мира», а в Бразилии работники «Макдональдс» провели около ресторана митинг и большое количество человек написали жалобы в полицию о расизме в компании. Как результат, корпорации начали пытаться решать эту проблему, так как боялись, что на них будет расистское клеймо.

Также существует фонд Томпсона Райтера, который работает в области прав человека. Большое количество мигрантов из бедных стран, которые работают по системе кафала (определяет отношения между трудящимся-мигрантом и работодателем из арабской страны через спонсоров), лишены защиты трудовым законодательством принимающей стороны и могут быть подвержены физическому и сексуальному насилию, что сравнивают с рабством. Международное давление принесло свою пользу, и некоторые страны в итоге ослабили свои законы о кафале, ОАЭ приняли меры по предотвращению принудительного труда. В 2019 г. Катар принял закон, по которому трудящиеся могли чуть проще менять работодателей³.

Таким образом, в протестах помимо цветных всё больше появляется белых, которые пересматривают старые принципы и пытаются создавать здоровое общество. Государства вследствие международных движений и акций не могут отрицать или не обращать внимание на развитие расизма и расовой дискриминации внутри

¹ La discrimination raciale et la protection des minorités dans la crise liée au COVID-19 Déclaration du Réseau des Nations Unies sur la discrimination raciale et la protection des minorités // United Nations Human Rights Office of the high commissioner. — 2020. URL: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Minorities/D%C3%A9clarationR%C3%A9seauONUdiscriminationracialeprotectionminorit%C3%A9s.pdf>. (Дата обращения: 01.06.2023).

² US Workers Protest Racial Inequality in Day of National Strike // VOA News. — 2020. — URL: https://www.voanews.com/a/usa_us-workers-protest-racial-inequality-day-national-strike/6193114.html. (Дата обращения: 01.06.2023).

³ Tuxford, K. Bahrain launches new 'flexible' work permit // CIPD. — 2017. — URL: <https://www.cipd.ac/news/bahrain-flexible-work-permit#gref>. (Дата обращения: 01.06.2023).

страны. Им приходится проводить реформы, которые не имеют цели поддержать их престиж на международной арене и одновременно искоренить расизм. Движение «Жизни чёрных важны» на международном уровне оказало влияние

не только на США. Люди начали задумываться о своих привилегиях и расовом равенстве, о том, как искоренять укоренившийся расизм в обществе.

Библиография

1. Нохрин, И. М. Теории национальной и расовой исключительности и британские интеллектуалы: зарождение культурного расизма (2-я половина XIX — начало XX в.) // Университет на Востоке и Западе: взгляд из Сибири : материалы Всероссийской научной конференции / науч. ред. В. П. Олтаржевский. — Иркутск, 2013. — С. 161–168.
2. Шнирельман В. А. Расизм, этничность и демократия: национальные модели / В. А. Шнирельман // Политическая концептология. — 2010. — № 4. — С. 66–85.
3. Clarence, C. G. How Race Becomes Biology: Embodiment of Social Inequality / C. G. Clarence // American Journal of Physical Anthropology. — 2009. — Vol. 139, № 1. — P. 47–59.
4. Meer, N. Key Concepts in Race and Ethnicity / N. Meer. — SAGE Publications, 2014.
5. Smedley, A. Race as Biology is Fiction, Racism as a Social Problem Is Real: Anthropological and Historical Perspectives on The Social Construction of Race / A. Smedley, D. B. Smedley // American Psychologist. — 2005. — Vol. 60, № 1. — P. 16–26.
6. Verkuyten, M. 'New Racism', Self-Esteem, and Ethnic Relations Among Minority and Majority Youth in the Netherlands / M. Verkuyten, K. Masson // Social Behavior and Personality. — 1995. — Vol. 23, № 2. — P. 137–154.

Межэтнический конфликт в Центральноафриканской Республике

Мухаметшина Ю. Е.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Проблема межэтнических конфликтов, причин их возникновения и способов урегулирования является актуальной среди отечественных и зарубежных исследователей. Существует достаточное количество подходов изучения этого вида конфликта, однако ни один из методов не является главным в исследовании этой проблемы. Межэтнический конфликт в Центральноафриканской Республике является важнейшим вопросом в обеспечении безопасности в Африке. Гражданская война стала следствием дискриминационной политики государства в отношении мусульманского населения северо-восточной части страны, отразившись на экономической и социальной сфере. В решении конфликта принимают участие международные акторы, но проблема остаётся неразрешённой.

Ключевые слова: *межэтнический конфликт, Центральноафриканская Республика, Селека, Анти-балака.*

Проблема межэтнических конфликтов, причин их возникновения и способов урегулирования является актуальной среди отечественных и зарубежных исследователей. Существует несколько подходов к изучению этого явления.

Один из наиболее известных подходов рассмотрения межэтнического конфликта — это изучение борьбы в качестве конфликта идентичностей. Согласно этой концепции, конфликт воспринимается в качестве борьбы этносов за отстаивание культурных нарративов, общих ценностей. С точки зрения этой концепции исследует межэтнический конфликт В. А. Ачкасов [2], Дж. Бёртон [5], М. Манн [8], В. А. Авксентьев и соавторы [1], Д. Горовиц [7], а также И. М. Нохрин [3].

Существует другой подход, позволяющий изучать межэтнический конфликт в качестве борьбы за социально-экономические ресурсы. Авторы данной теории утверждают, что противоречия вызваны беднейшей ресурсной экономикой и соперничеством этносов за доминирование и контроль над важнейшими экономическими центрами. Данной концепции понимания межэтнического конфликта придерживается Д. Ронен [10] и Д. Соренс [12].

Многие отечественные и зарубежные исследователи придерживаются позиции, что межэтнический конфликт — это результат политизации этничности. Борьба между этносами вызвана проблемами в распределении политических ресурсов. С точки зрения данной концепции межэтнический конфликт рассматривает С. Олзак в книге «Динамика этнической конкуренции и конфликтов» [9].

Однако ни один из методов не является главным в исследовании этой проблемы урегу-

лирования конфликта. Многие исследователи природы межэтнических конфликтов приходят к выводу, что этот вид противоречия является наиболее трудноразрешимым. Невозможно урегулировать конфликт посредством переговоров, поиска компромиссных решений, поскольку ненависть, возникшая между этносами, быстро развивается, распространяется на все сферы [5, р. 37]. Эта проблема остаётся неразрешённой, сохраняет свою актуальность вопрос обеспечения безопасности в зонах активной межэтнической борьбы.

Значимость исследования межэтнических конфликтов обусловлена ростом влияния на многие процессы. В результате возникает опасность развития и распространения насилия в государстве этническими вооружёнными группами. Это создаёт проблему поддержания мировой безопасности.

Межэтнический конфликт является наиболее распространённым видом конфликтов в Африканском регионе. Проблема межэтнического конфликта сохраняет свою остроту на протяжении десятилетия. В частности, это касается Центральноафриканской Республики. Разобщённость между этносами, вооружённые конфликты становятся причинами сокращения экономического сотрудничества с другими государствами, препятствуют осуществлению международной деятельности.

Ключевым подходом в анализе причин и характера межэтнического конфликта в Центральноафриканской Республике является рассмотрение борьбы между этносами в качестве результата экономической разобщённости.

В межэтническом конфликте в Центральноафриканской Республике основополагающим

фактором, способствующим его возникновению, становится экономика, горнодобывающая промышленность [13, р. 89]. В частности, главной причиной является наличие экономической разобщённости между мусульманами, повстанческой группировки «Селека»¹, и христианами, интересы которых представляет «Антибалака»². Продолжающееся на протяжении десятилетия с начала 2000 по 2012 г. ущемление прав мусульман на участие в горнодобывающей деятельности, торговле алмазами вызвало недовольство у народов.

Ещё одной причиной, имеющей экономическую составляющую и способствующей разжиганию конфликта между народами, является отсутствие финансовой компенсации для членов «Селеки», которые продвигали Бозизе к президентству. В качестве повода разжигания межэтнического конфликта в Центральноафриканской Республике становится претензия «Селеки» на полезные ископаемые, выраженная в призыве к безоговорочной реституции алмазов, золота [4]. Следовательно, деятели, участники борьбы мотивированы отсутствием средств к существованию и желанием восстановить утраченное положение [14, р. 25].

Большинство авторов воспринимают гражданскую войну в Центральноафриканской Республике в качестве следствия наличия полиэтничности. Неравномерное распределение политических ресурсов приводит к ряду негативных последствий. основополагающей причиной развития противостояния становится наличие у группировки бывшей «Селеки» политических обид, что проявляется в требовании «Селекой» проведения реформ, касающихся невыполненных президентом Центральноафриканской Республики Бозизе прежних договорённостей. В частности, основным требованием одного из участников конфликта стало уравнение прав мусульманской части населения с христианским.

Межэтнический конфликт в ЦАР вызван безразличием политического лидера к решению проблем реализации прав меньшинства, мусульман, борьбе против дискриминации; недовольство вызывала политика, проводимая президентом Бозизе, и нежелание властей идти на уступки мусульманам, выполнять условия Либревальского соглашения. Также это в пер-

вую очередь невыполнение соглашения Бирао 2007 г. и рекомендаций Инклюзивного политического диалога.

Дискриминация не только со стороны органов государственной власти, но и со стороны других народов становится причиной разжигания межэтнического конфликта. Ключевыми факторами в межэтническом конфликте являются этническая составляющая и наличие религиозных обид. Установившаяся у власти семья Бозизе проводила политику усиления дискриминации в отношении населения, проживающего в северо-восточной части страны, что стало причиной возникновения кризисных ситуаций в сфере экономики, политики [11].

Поскольку дискриминация населения политическими деятелями является ключевой причиной возникновения войны, то этнополитический конфликт представляет собой борьбу нескольких сторон за осуществление государственной власти. Главными акторами выступают военизированные, национальные организации, распространяющие идеи этнической нетерпимости. Этим объясняется совершение военного переворота в 2003 г. с целью выдвижение своего кандидата в президенты, в результате чего началась повстанческая война Буша в северо-восточной части государства, продлившаяся до 2007 г. [14]. Наступательные действия боевиков были совершены с целью прекращения дискриминации, восстановления условий договора Бирао 2007 и Либревальского соглашения.

Религиозная составляющая играет ключевую роль в развитии конфликта, поскольку христианское население в течение многих лет, с 2012 г., вырабатывало ненависть и негодование по отношению к мусульманам. Поэтому деятельность «Селеки» в основном строится на предотвращении жестокого межконфессионального насилия и стремления христиан вытеснить мусульман из страны. Мусульман воспринимали в качестве людей второго сорта в родной стране. Этнополитический конфликт включает в себя борьбу за распространение влияния на определённой территории, поскольку одна этническая группа может вытеснить другую, расценивая государство в качестве «исконной территории», «родины». «Антибалака» активно разрушала, сжигала религиозные здания противников. Мусульмане подвергались гонениям, нападениям. Если до кризиса мусульманское население составляло 15 %, то большинство мусульман, проживающих в ЦАР, были вынуждены бежать из страны в результате жестоких нападений.

¹ Вооружённая мусульманская группировка Центральноафриканской Республики, захватившая столицу в ходе внутривосточного кризиса и являющаяся оппозицией бывшего президента Бозизе.

² Вооружённое ополчение, образованное в Центральноафриканской Республике христианами.

Несомненно, как говорилось в начале, главным в возникновении межэтнического конфликта в ЦАР является сохранение экономической разобщённости между народами. Ключевая претензия, а именно ущемление прав мусульманского населения в осуществлении экономической деятельности, торговли алмазами, привела к развитию бандитизма, характеризующегося грабежами и вымогательством, к постепенному распространению и расширению группы бывшей «Селеки» на новые районы добычи полезных ископаемых, в особенности алмазов. В частности, в настоящее время бывшая «Селека» и затем «Антибалака» получают прибыль, захватывая рудники, облагая старателей «налогами» [6]. Помимо этого, группировки нападают на шахтёров, грабят их.

Наличие экономической составляющей в конфликте, концентрация торговли горнодобывающей продукцией в городе Бриа привели к тому, что он стал эпицентром конфликта между различными фракциями Центральноафриканской Республики в 2016 г., а также в 2017 г. в производственном центре. В результате представители повстанческой группировки «Селека» вовлечены в конкуренцию с представителями большин-

ства, что разжигает между ними противоречие. Помимо контроля над этими местами, группировка сотрудничает с торговцами и коллекционерами драгоценных камней, вымогает деньги.

В результате исследования было выяснено, что нет единого мнения о методах решения проблемы в ЦАР. В решении центральноафриканской проблемы участвуют не только региональные организации, но и акторы международных отношений. Миротворцы используют разработанные принципы действий по обеспечению безопасности в отношении ЦАР, однако наличие этнической составляющей создаёт трудности. Военное сотрудничество с Россией, США способствовало сокращению нападений оппозиционных группировок на солдат, а также на мирных жителей, уменьшению количества вооружённых столкновений. Но без мирных переговоров о восстановлении условий Либревальского соглашения, ослаблявших дискриминацию мусульман, помощи со стороны США и России урегулирования конфликта не достичь. Следовательно, дальнейшие подобные действия не улучшат ситуацию в Центральноафриканской Республике в ближайшее время.

Библиография

1. Авксентьев, В. А. Этничность в политических конфликтах: этнизация политики и политизация этничности / В. А. Авксентьев, Б. В. Аксюмов, Г. Д. Гриценко // Политическая наука. — 2020. — № 3. — С. 74–97.
2. Ачкасов, В. А. Этнополитический конфликт как конфликт идентичностей / В. А. Ачкасов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения. — 2015. — № 1. — С. 37–43.
3. Nokhrin I. M. Abkhaz-georgian ethno-political conflict as a complex conflict and prospects for its settlement / I. M. Nokhrin // Вестник Удмуртского университета. — 2021. — Т. 5, вып. 1. — С. 57–64.
4. Опасные камни: алмазы в Центральноафриканской республике // Международная кризисная группа. 2010.
5. Burton, J. Conflict: Resolution and Provention / J. Burton. — Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London : The Mac-millan Press Ltd, 1990.
6. Central African Republic: Priorities of the Transition // International Crisis Group (ICG) Africa Report № 203. — Brussels, 2013.
7. Horowitz, D. Ethnic Groups in Conflict / D. Horowitz. — Berkley : University of California Press, 1985.
8. Mann, M. The Social Cohesion of Liberal Democracy / M. Mann // American Sociological Review. — 1970. — Vol. 35, № 3.
9. Olzak, S. The Dynamic of Ethnic Competition and Conflict / S. Olzak. — Stanford : Stanford University Press, 1993.
10. Ronen, D. The challenge of Ethnic Conflict, Democracy and Self-Determination in Central Europe / D. Ronen. — London : Franr Cass, 1997.
11. Siradag, A. Explaining the Conflict in Central African Republic: Causes and Dynamics / A. Siradag // Epiphany. — 2016. — Vol. 9, № 6. — P. 89–90.
12. Sorens, J. Mineral Production, Territory, and Ethnic Rebellion: The Role of Rebel Constituencies / J. Sorens // Journal of Peace Research. — 2011. — Vol. 48, № 5.
13. Southward, F. Central African Republic. Conflict mapping / F. Southward// Academia. — 2018.
14. Veynes, Y. Mapping the motives of the conflict: Central African Republic / Y. Veynes, L. Hawkes, P. Hilgert, S. Peters. — Antwerp, November 2014.

Концептуальные подходы в изучении этноконфессиональной политики Российской империи на территории Поволжья и Южного Урала в XVIII веке

Селедкова К. А.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Представлен анализ имеющихся историографических концепций по этноконфессиональной политике Российской империи на территории Южного Урала и Поволжья в XVIII в. Автор приходит к выводу, что в различные исторические периоды интерпретация конфессиональной политики напрямую зависела от политических реалий в Российском государстве.

Ключевые слова: историография, Оренбургский край, конфессиональная политика.

Мы проживаем в многонациональном и многоконфессиональном регионе. Эта зона относительно стабильного конфессионального пространства. Обращение к истории бытования на территории Поволжья и Южного Урала различных в культурном плане сообществ актуально.

На протяжении многих веков изучение опыта этноконфессионального развития Южного Урала и Поволжья было интересно исследователям как с исторической, так и с практической точек зрения. Полиэтнический регион демонстрировал богатый материал по конфессиональному взаимодействию и апробируемым методикам интеграции окраинных территорий. Переосмысление концептуального подхода исторической науки по данной проблематике послужит постановке новых вопросов и поиску ответов на них в настоящее время.

Характерной тенденцией исследовательских работ по данной проблематике является зависимость от политической конъюнктуры в государстве. Трактовка проводимой правительством этноконфессиональной политики определялась господствующими представлениями о характере принятия башкирскими, татарскими и др. племенами подданства России и методах интеграции территорий в состав империи.

Литература, относящаяся к дореволюционному периоду, носит по большей части описательный характер. Так, в исторических трудах до начала XX в. отмечалось добровольное вхождение племён в состав государства, хотя сами методы интеграции племён воспринимались как не всегда эффективные. Представителями данной концепции являются П. И. Рычков, И. И. Витевский, А. Можаровский и др. [5; 11; 15; 18; 20]. Однако обобщённого монографического исследования в дореволюционный период издано не было.

В начале советского периода, во времена господства «школы Покровского» имперская этноконфессиональная политика оценивалась

критически, подчёркивались насильственные методы в отношении «иноверцев» и «инородцев». Данное мнение в своих трудах констатировали такие исследователи, как Ш. И. Типеев и А. Н. Григорьев¹.

Послевоенная историография сменила свой вектор интерпретации присоединения Оренбургского края как добровольное вхождение региона в Российскую империю. Акцент делался на дружественном, взаимовыгодном характере отношений. Данный подход к анализу конфессиональной политики российской власти был характерен для исследователя А. Н. Усманова [17].

Постсоветские материалы во многом повторяли постулаты 1920-х гг., обвиняя Россию в колониализме, «выкачке ресурсов» и насильственной христианизации [1; 2]. Так, И. Г. Акманов, рассматривая в своих работах башкирские восстания XVII–XVIII вв., определяет одну из главных причин волнений — насильственную христианизацию башкир.

Для исследователей конца XX — начала XXI в. характерна концепция «цивилизационного столкновения»². Авторы исторической науки видели в этноконфессиональных процессах Урала и Поволжья конфликт/контакт различных в хозяйственном, конфессиональном планах миров. Историки Ф. Г. Ислаев, А. З. Асфандияров трактовали присоединение Башкирии как насильственное завоевание земледельческой

¹ Очерки по истории Башкирии / Ш. Типеев. — Уфа : Башкирское государственное издательство, 1930. 222 с.; Григорьев А. Н. Христианизация нерусских народов как один из факторов и методов национально-колониальной политики царизма в Татарии // Материалы к истории Татарии. Казань, 1948. Вып. 1.

² Концепция столкновения цивилизаций была предложена американским исследователем С. Хантингтоном в 1993 г. В данном контексте столкновение цивилизаций представляет собой конфликт между исламской и православно-славянской цивилизациями.

культурой кочевых угодий¹. Вышеперечисленные исследователи акцентировали внимание на деятельности Новокрещенской конторы, насильственной христианизации, жёстких методах подавления башкирских восстаний.

Зарубежные исследователи середины XX — начала XXI в. могли себе позволить сепарированно от правительственных тенденций в СССР рассматривать проблематику этноконфессиональной политики на Южном Урале и в Поволжье, тем самым избежать какой-либо однобокости взглядов на ситуацию. Однако трактовка присоединения региона к России зиждилась на покорении башкирского этноса российской властью. Интеграция региона рассматривалась в плоскости конфликта двух цивилизаций, авторы акцентировали своё внимание на различиях в ментальном плане «покорителей» и «покорённых». Авторами работ являлись американские и французские исследователи, такие как А. Доннелли, А. Каппелер, П. Паскаль, Р. Порталь и др.² Этой идеи придерживались некоторые представители отечественной историографии, такие как Н. В. Устюгов и Р. Г. Кузеев.

Известный зарубежный исследователь отверг данную теорию, стремясь отразить в своих трудах политику веротерпимости по отношению к населяющим данный регион этносам в период правления Екатерины II. Так, Р. Круз продемонстрировал в своей работе преобразования в политической сфере с целью достижения лояльности мусульманских подданных к российской власти, что, в свою очередь, было не менее

¹ Асфандияров А. З. Башкирия после вхождения в состав России (вторая половина XVI — первая половина XIX в.). Уфа : Китап, 2006. 504 с.; Доннелли А. С. Завоевание Башкирии Россией, 1552–1740: Страницы истории империализма / пер. с англ. Л. Р. Бикбаевой. Б. м., 1995. 287 с.; Ислаев Ф. Г. Ислам и православие в Поволжье XVIII столетия: от конфронтации к терпимости. Казань, 2001; Он же. Православные миссионеры в Поволжье. Казань, 1999.

² Каппеллер А. Россия — многонациональная империя: Возникновение. История. Распад. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 342 с.; Доннелли А. С. Завоевание Башкирии Россией, 1552–1740: Страницы истории империализма...; Паскаль П. Пугачёвский бунт // Башкортостан в зарубежных исследованиях; науч. ред., коммент. и вступ. ст. И. В. Кучумова. Уфа, 2010. 184 с.; Порталь Р. Урал в XVIII в.: очерки социально-экономической истории / пер. с фр. Л. Ф. Сахибгареевой; науч. ред. И. В. Кучумов. Уфа : Гилем, 2004. 287 с.; Александер Дж. Т. Российская власть и восстание под предводительством Емельяна Пугачева // Башкортостан в зарубежных исследованиях. Уфа, 2012. 240 с.

выгодно мусульманской элите³. Заслуживает внимания юридический аспект взаимодействия [14]. В своей монографии Р. Ю. Почекаев указывает на использование мусульманской элиты во внешнеполитических контактах государства.

В 1990-е гг. возрастает интерес к национальной истории. Выходят в свет историко-публицистические работы, окрашенные предвзятым отношением к событиям и переполненные оценочными суждениями.

Иное видение этноконфессиональных процессов демонстрировали сторонники цивилизационного влияния России на окраинные территории: включение разрозненных племён в состав империи рассматривалось как благоприятные условия для последующей национальной консолидации, приобщение к земледельческим практикам — как фактор улучшения материального благосостояния; христианизация — как фактор развития просвещения и грамотности. Данная концепция имела место в трудах отечественных историков Ю. Н. Сергеева и А. И. Конюченко [16; 8].

В отдельную категорию выделяют исследования, выполненные в рамках ситуационного подхода [10; 12]. Этноконфессиональные процессы рассматриваются как сложная структура отношений: не два (Россия — этносы), а десятки акторов оказывали влияние на ситуацию в регионе. Несмотря на регулируемую силу российской стороны, местные сообщества фронта являлись не только объектами воздействия, но и активными, соучаствующими в историческом процессе силами. Этноконфессиональное развитие, таким образом, сложный, многоаспектный процесс.

Таким образом, отечественной и зарубежной историографией накоплен значительный по объёму материал по этноконфессиональным процессам в Поволжье и на Южном Урале. Однако в значительной части работ прослеживается политическая ангажированность, неосознанное соотнесение авторами оценочных суждений со своей этнической и конфессиональной «правдами». Перед исследователями нашего времени должна стоять задача: прежде всего рационально и сдержанно подойти к анализу конфессионального аспекта политики Российской империи, не позволяя себе делить акторы процесса на «хорошие» и «плохие», на угнетённых и поработителей.

³ Круз Р. За пророка и царя. Ислам и империя в России и Центральной Азии / Р. Круз; авториз., испр. и доп. пер. с англ. Р. Ибатуллина. М. : Новое литературное обозрение, 2022. 408 с.

Библиография

1. Азаматов, Д. Д. Оренбургское магометанское духовное собрание в конце XVIII — XIX в.: монография / Д. Д. Азаматов ; под редакцией Х. Ф. Усманова. — Уфа : Гилем, 1999. — 194 с.
2. Акманов, И. Г. Башкирия в составе Российского государства в XVII — первой половине XVIII века : монография / И. Г. Акманов ; под общей редакцией А. З. Асфандиярова ; Уральский университет. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1991. — 150 с.
3. Акманов, И. П. Башкирские восстания XVII — начала XVIII века / И. П. Акманов ; под редакцией Л. О. Хаировой. — Уфа : Китап, 1993. — 224 с.
4. Асфандияров, А. З. Башкирия после вхождения в состав России (вторая половина XVI — первая половина XIX в.) : учебное пособие / А. З. Асфандияров ; под редакцией Л. О. Хаировой, В. С. Усманова. — Уфа : Китап, 2006. — 504 с.
5. Витевский, В. Н. И. И. Неплюев и Оренбургский край в прежнем его составе до 1758 г. : монография : в 4 т. / В. Н. Витевский. — Казань : Типолит. В. М. Ключникова, 1891. — Т. 3. — 368 с.
6. Доннелли, А. С. Завоевание Башкирии Россией, 1552–1740: страницы истории империализма / пер. с англ. Л. Р. Бикбаевой ; науч. ред. Р. Г. Кузеева, И. Г. Акманова. — 1995. — 287 с.
7. Каппеллер, А. Россия — многонациональная империя: Возникновение. История. Распад / А. Каппеллер. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 342 с.
8. Конюченко, А. И. Споры вокруг имени основателя Челябинска / А. И. Конюченко // Вестник Челябинского государственного университета. — 2012. — № 7 (261). История. — Вып. 49. — С. 115–121.
9. Малов, Е. А. О новокрещенской конторе / Е. А. Малов. — Казань : Типография императорского университета, 1878. — 124 с.
10. Миллер, А. Империя Романовых и национализм: эссе по методологии исторического исследования / А. Миллер. — М. : Новое литературное обозрение, 2006. — 248 с.
11. Можаровский, А. Изложение хода миссионерского дела по просвещению казанских инородцев, с 1552 по 1867 год / А. И. Можаровский. — М. : О-во истории и древностей рос. при Моск. ун-те, 1880. — [2], 262, II с.; 27. — URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003546404> (Дата обращения: 17.10.2022).
12. Осипова, Я. В. Интеграция Южного Урала в состав империи в 30–90-е гг. XVIII века: этноконфессиональный аспект российской политики : дис. ... канд. ист. наук. : 07.00.02. / Я. В. Осипова. — Челябинск, 2007. — 250 с.
13. Паскаль, П. Пугачёвский бунт / П. Паскаль // Башкортостан в зарубежных исследованиях ; Центр этнологического мониторинга Исполн. ком. Всемирного Конгр. татар; пер. с фр. канд. филол. наук Л. Ф. Сахибгареевой ; науч. ред., коммент. и вступ. ст. И. В. Кучумова. — Уфа, 2010. — 184 с. (Башкортостан в зарубежных исследованиях).
14. Почекаев, Р. Ю. Губернаторы и ханы. Личностный фактор правовой политики Российской империи в Центральной Азии: XVIII — начало XX в. / Р. Ю. Почекаев ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. — 384 с.
15. Рычков, П. И. История Оренбургская по учреждении Оренбургской губернии / П. И. Рычков; вступ. статья И. В. Кучумова, Ю. Н. Смирнова. — Уфа, 2001. — 295 с.
16. Сергеев, Ю. Н. Православное духовенство Южного Урала: очерки истории духовного сословия (вторая половина XVI — XVIII в.) : монография / Ю. Н. Сергеев ; науч. ред. А. З. Асфандияров. — Уфа : РИО БашГУ, 2004. — 161 с.
17. Усманов, А. Н. Присоединение Башкирии к Русскому государству: монография / А. Н. Усманов ; под ред. Р. Г. Кузеева. — Уфа : Башкнигоиздат, 1960. — 194 с.
18. Хадсон, Х. Первые Демидовы и развитие чёрной металлургии России в XVIII в. / Хью Хадсон // Башкортостан в зарубежных исследованиях ; Институт истории и археологии Уральского отделения РАН; отв. ред. д-р ист. наук И. Н. Юркин; авторизованный пер. с англ. И. В. Кучумова. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : Своё издательство, 2014. — 116 с.
19. Чернавский, Н. М. Оренбургская епархия в прошлом ея и настоящем / Н. М. Чернавский. — Оренбург : Тип. Оренб. Духовной Консистерии, 1900. — 346 с.
20. Фирсов, Н. А. Инородческое население прежнего Казанского царства в новой России до 1762 года и колонизация закамских земель : монография / Н. А. Фирсов. — Казань, 1870. — 448 с.

Восприятие «этнических» рынков в пространстве постсоветского города (на примере Челябинска)

Фаткулина И. И.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Показана динамика восприятия «этнических» рынков жителями Челябинска. В качестве анализа были выбраны три крупных рынка Челябинска: «Каширинский рынок», «Китайский рынок» и «Восточный город». Через призму мнений и наблюдений нам удалось выделить ключевые «этнические» маркеры рынка: торговцы-мигранты, присутствие на рынке «этнической» инфраструктуры, атмосфера небрежности, речевые маркеры, визуальные образы и «этнические» товары. Автор приходит к выводу, что «этнические» рынки являются важным элементом городского пространства и характеризуются неустойчивой системой моделей поведения общественных отношений, которые, в свою очередь, постоянно претерпевают трансформацию взглядов.

Ключевые слова: *«этнический» рынок, маркеры, китайский рынок, мигранты.*

Этнические рынки являются неотъемлемой чертой в описании жизни и пространства многих постсоветских городов. Под этническим рынком понимается место торговли, которое этнически маркируется местным обществом в результате взаимодействия с его работниками-мигрантами [3, с. 124]. «Этнический» рынок является местом и механизмом постоянного контакта, взаимного узнавания и привыкания.

Этнические рынки быстро интегрировались в экономическую жизнь города и в повседневность горожан, играя роль источника доступных недорогих товаров для местного населения. Этнические рынки возникли в 1990-е гг. и по сей день остаются влиятельным объектом городской жизни. Этнические рынки представляют собой особый феномен городской жизни, комплекс социальных, экономических и межэтнических взаимоотношений. Исследование сконцентрировано на выявлении «этнических» маркеров через призму мнений жителей города: попытаться определить место и функции «этнических» рынков в городской повседневности, и то, как жители маркируют «этнические» локации в городском пространстве. Исследование ориентировано на то, как воспринимают жители Челябинска «этнические» пространства, которые расположены в городе. Прежде всего внимание сконцентрировано на следующих «этнических» локациях: «Китайский рынок», «Каширинский рынок» и «Восточный город».

Основной массив исследования сконцентрирован на материалах Иркутска и ряда городов Сибири. Изучением этнических рынков Иркутска занимались В. И. Дятлов, К. В. Григоричев, Д. Е. Брызгина и Е. Б. Бедрина [2–5]. В основе их исследования лежит анализ изучения со-

циально-экономических отношений в городе, также исследователи акцентируют своё внимание на том, как «этнические рынки» влияют на повседневную жизнь города и как горожане воспринимают этнические рынки. Одной из значимых в исследовании изучения Челябинских «этнических» рынков является статья А. А. Авдашкина «Этнические» рынки в пространстве российского города (на примере Челябинска)». Одной из центральных идей статьи является то, как сообщество города принимает мигрантов и как горожане маркируют их. «Китайский» рынок всё больше воспринимается как основное место концентрации мигрантов из Китая, а Каширинский воспринимают как таджикский рынок, так как на этой локации постоянно преобладают мигранты из ближнего зарубежья [1].

Основу источниковой базы составили материалы периодических изданий «Челябинский рабочий», «Вечерний Челябинск»; также в качестве источника были использованы полевые данные автора: 45 неструктурированных экспресс-интервью (декабрь 2022 — апрель 2023 г.).

Медийные образы «этнических» рынков зачастую являются набором стереотипов, складывающихся из ярких для горожан сюжетов. Сюжеты, появляющиеся на страницах периодической печати, прежде всего акцентируют внимание на криминальных элементах рынка, одним из самых распространённых стереотипов является тот факт, что рынок представляется эпицентром опасности и преступности [7]. На страницах печатных изданий можно встретить информацию о занятости мигрантов в разных сферах деятельности, например, зачастую мигранты из ближнего зарубежья заняты в перевозке грузов, торговлей на рынке, работают

водителями маршрутных такси, а вот китайские мигранты заняты продажей товаров на рынке и строительстве домов. Также мигранты находят себе работу вне городского пространства, например, обрабатывают поля [6].

Через призму медиасюжетов мы можем узнать о структуре рынка и восприятии горожан этнических локаций. Например, на страницах «Челябинского рабочего» опубликована заметка о структуре и профессиональном составе рынка. В выпуске за 9 августа 1994 г. говорится, что Китайский рынок считается только на половину китайским, так как торговцев с Дальнего Востока постепенно вытесняют граждане из бывших республик СССР: Таджикистана, Узбекистана, Киргизии и др. [8].

Если обратиться к современной ситуации, то действительно можно увидеть, что продавцов-китайцев осталось совсем мало. В основном их торговые точки расположены в начале рынка, тогда как торговые точки граждан из Средней Азии расположены в глубине рынка. Их концентрация существенно выше, чем китайских продавцов.

Опросы показывают, что этнические рынки не пользуются большим спросом среди жителей Челябинска. Для многих людей приобретение товаров личного пользования на «этнических» рынках, особенно одежды, обуви, различных аксессуаров, чаще выступает индикатором низких доходов, можно сказать, определяющую роль играет не качество приобретаемого товара, а место покупки.

Если кратко говорить об итогах интервью, то можно сказать, что большинство людей относятся к «этническим» рынкам отрицательно. Маркируя его такими чертами, как непрезентабельный вид, антисанитария, неудобное расположение рынка, некачественные товары, навязчивость продавцов. Но также многие респонденты отмечали положительные черты. Среди них можно выделить: большой ассортимент, дешёвый товар, индивидуальный подход продавца к покупателю. Можно сказать, что респонденты воспринимают «этнические» рынки как пережиток прошлого, аргументируя это тем, что современная торговля осуществляется более удобными торговыми центрами, в которых люди могут найти вещь по доступным ценам.

Если говорить о том, какие «этнические» рынки посещают жители города Челябинска, то можно сказать следующее. Наибольшее число респондентов высказалось в пользу «Китайского рынка», аргументируя это тем, что именно

на данной этнической локации можно найти разнообразный ассортимент вещей и бытовых материалов. Одним из вопросов в интервью был «Кто вызывает больше доверия — продавец-китаец или гражданин из ближнего зарубежья? Почему?» По ответам респондентов мы можем понять, что китайский продавец вызывает больше доверия, чем гражданин из ближнего зарубежья. Это вызвано в первую очередь тем, что китайский торговец характеризуется, по мнению горожан, как спокойный, доброжелательный и ненавязчивый. И, собственно говоря, поэтому многие люди едут на Китайский рынок.

Рынок «Европа и Азия» в основном у респондентов характеризуется негативными чертами, многие респонденты вспомнили травматичные истории из своей жизни, которые связаны с этим рынком. «Это рынок, из которого хочется убежать», «Каждый продавец навязывает свой товар». По словам респондентов, в данном рынке раньше устраивали игры по выманиванию денег.

У «этнических» рынков есть определённый набор маркеров, то есть это легко узнаваемые объекты, которые нас отсылают к этническим культурам. Челябинские «этнические» рынки включают в себя следующие маркеры:

1. Участие различных «этнических» акторов в деятельности рынка, разнородный профессиональный состав торговцев, владельцев торговых павильонов и т. д.

2. Торговля «этническими» товарами. В ходе опроса выяснилось, что этническая принадлежность торговца совпадает с происхождением товара.

3. На территории рынка расположены различные «этнические» инфраструктуры, то есть это заведения общепита, которые маркируются этническими символами (например, иероглифами).

4. Визуальные образы, которые указывают на присутствие мигрантов на рынке. В качестве визуальных образов могут быть отнесены элементы дизайна, вывески, объявления и баннеры.

5. Помимо визуальных маркеров, выделяются также речевые маркеры. «Этнические» торговцы, которые появились в Челябинске в середине 1990-х гг., принесли собой специфический русский язык, который наполнен различными смысловыми изменениями, который характерен для торговцев «этнических» рынков, осваивающих язык без специального образования.

6. Немаловажной чертой «этнических» рынков является атмосфера небрежности.

Происходит трансформация взглядов на этнические рынки, уровень восприятия рынков

меняется. Можно утверждать, что сейчас значительно уменьшилось посещение рынка, в основном «этнические» рынки посещает поколение 1990-х гг., именно в это время начал появляться феномен «этнических» рынков. Если говорить про современное поколение, то это является давно забытой практикой. Многие молодые люди порой обходят рынок стороной. Можно провести своеобразную дихотомию взглядов на «этнический рынок». Существуют различия в восприятии таких рынков между представителями старшего поколения и молодёжью. Они

связаны прежде всего с личной безопасностью и опираются либо на собственный травматический опыт, либо на опыт близких (например, вырванная сумка, украденный кошелек и т. д.). Для молодого поколения это прежде всего связано с риском приобрести некачественный товар.

Таким образом, «этнические» рынки являются важным элементом городского пространства, который характеризуется неустойчивой системой моделей поведения общественных отношений, которая постоянно претерпевает трансформацию взглядов.

Библиография

1. Авдашкин, А. А. «Этнические» рынки в пространстве российского города (на примере Челябинска) / А. А. Авдашкин // Историко-культурное наследие народов Урала-Поволжья. — 2021. — № 1 (10). — С. 80–90.
2. Бедрина, Е. Б. Этнические анклавы мигрантов в городском пространстве / Е. Б. Бедрина // Российские регионы в фокусе перемен : сборник докладов со специальных мероприятий конференции. — Екатеринбург, 2018. — С. 697–704.
3. Брызгина, Д. Е. «Этнические» рынки Иркутска: ментальная репрезентация пространства / Д. Е. Брызгина // Вестник Томского государственного университета. История. — 2019. — № 59. — С. 122–129.
4. Григоричев, К. В. «Неправильные» китайцы и «захваченный» город: оспаривание городского пространства как выработка практик взаимодействия с другими / К. В. Григоричев // Журнал исследований социальной политики. — 2021. — № 18 (4). — С. 594–607.
5. Дятлов, И. В. «Китайские рынки» российских городов — «уходящая натура» / И. В. Дятлов // Известия Иркутского государственного университета. Политология. — 2008. — № 1. — С. 20–30.
6. Китайцы вышли на поля // Челябинский рабочий. — 2002. — № 126. — С. 2.
7. Сезон краж на Заречном рынке // Челябинский рабочий. — 1994. — № 138. — С. 3.
8. Селябинска осен харасо? // Челябинский рабочий. — 1994. — № 150. — С. 1–5.

Специфика воплощения архетипического в образе Гэндальфа Серого в романе-эпопее Дж. Р. Толкина «Властелин колец»

Злобин Ф. С.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассматривается архетип Мудрец, или «мудрый старец», выделяются основные черты образа, представляющего данный архетип, а также прослеживается механизм воплощения черт «мудрого старца» через систему образов и цветовую символику на примере образа Гэндальфа Серого, героя «Властелина колец» Дж. Р. Толкина. Делается вывод о том, что образ Гэндальфа содержит в себе как архетипическое начало, которое представляет собой формальную сторону его образа, так и вполне реалистическое авторское содержание.

Ключевые слова: *архетип, мудрец, художественный образ, фэнтези, цветовая символика.*

«Властелин колец» Дж. Р. Толкина — одно из первых классических фэнтезийных произведений, во многом определившее становление жанра сказочной фантастики как таковой. Несмотря на то, что произведение было написано в середине XX в., оно не потеряло своей художественной ценности и в настоящее время. Это обусловлено, с одной стороны, непрекращающимся интересом к жанру фэнтези, а с другой — особенностями художественного мира самого романа-эпопеи.

Как сказочно-фантастическое произведение, «Властелин колец» обнаруживает в себе связь с мифом и сказкой как продуктом вырождения мифа. Эта связь проявляется почти на всех уровнях художественного мира романа-эпопеи, однако мы остановимся на образе одного из ключевых героев — Гэндальфе Сером, в котором обнаруживают себя черты архетипа «мудрый старец».

Методологическую основу данной научной работы в первую очередь составил мифопоэтический метод, так как материалом исследования выступает сказочно-фантастическое произведение, генетически связанное с мифом и сказкой, а объектом — архетипические представления, выступающие основой любой мифологической системы, а также сравнительно-исторический метод (при сопоставлении архетипа в сказке и архетипа в исследуемом литературном произведении).

Архетип образа по К. Г. Юнгу есть некоторая модель, инвариант, а архетипический образ, во-

площённый в произведении, — его реализация, вариант. Архетип не может существовать сам по себе — он элемент сферы коллективного бессознательного, в то время как архетипический образ — элемент художественного мира. Более того, архетип не содержателен, а формален [5, с. 216–217], то есть в каждой реализации архетипа будут как общие для всех вариантов черты, то есть те, которые мы называем архетипическими, так и те, что характерны для конкретной реализации, иначе — индивидуальные, зависящие не от архетипического, а от авторского начала.

Архетип Мудреца, интересующий нас, был описан в работе К. Г. Юнга «Феноменология духа в сказках». Главной особенностью данного архетипа, а соответственно и образов, в которых он реализуется, является «духовный характер».

По К. Г. Юнгу «дух есть динамический принцип, составляющий по этой самой причине классический антитезис материи — антитезис её статичности и инертности» [Там же, с. 292]. Дух — сущность, которая побуждает к действию, оказывает влияние на убеждения, взгляды, а потому дух обязательно уважаем, его мнение авторитетно для того, кому он является. Дух персонифицирован, а потому чаще всего предстаёт в образе «мудрого старца», так как авторитет в мифологическом сознании сопряжён с возрастом.

Обладая духовным характером, Мудрец воздействует на духовное начало: систему ценностей, убеждения, взгляды, а порой даже на мировоззрение. «Архетип компенсирует состояние

духовного дефицита содержанием...» [5, с. 298]. Из этого выводится значительное суждение о реализации архетипа Мудрец: такие образы чаще всего не взаимодействуют с миром напрямую, только косвенно, побуждая к действию других.

Мудрец выступает наставником, а потому кроме авторитета для объекта своих наставлений, он должен обладать ещё и необходимым уровнем знания, причём уровень знания мудреца часто распространяется на всю природу мира, в котором он существует: мудрец очень тонко понимает мироздание, но ещё лучше он понимает природу души.

Мудрец чаще всего — носитель истины, причём любой: это может быть житейская истина, знания волшебного и мистического характера, понимание традиций и устоев и т. п., а потому его совет чаще всего имеет ключевое значение в решении какой-либо проблемы.

Однако каждая конкретная реализация архетипа может как содержать все эти черты, так и ограничиваться несколькими, например, оставлять «духовный характер», но не делать образ носителем истины.

Образ Гэндальфа Серого, несомненно, связан с архетипом Мудрец, являясь его реализацией, вариантом. Однако, как любой вариант, он обнаруживает в себе некоторые особенности, связанные с реализацией архетипического в нём.

Гэндальф обладает авторитетом, несмотря на то, что авторитет этот крайне сомнителен с позиции жителей Хоббитании: для них он «искусник по части устройства разноцветных огней и пускания весёлых дымов» [4, с. 49]. Однако для узкого круга знающих, в частности членов Братства кольца, его авторитет неоспорим: он участник совета, где решаются вопросы мирового масштаба, носитель мудрости и волшебник. В этом обнаруживается отличие от архетипического представления. Авторитет Гэндальфа как Мудреца носит не абсолютный характер, а только частный.

Фродо Бэггинс, главный герой «Властелина колец», и его друзья из Братства кольца посвящены в тайну личности волшебника, в то время как для остальных она остаётся загадкой. Отсюда ещё одна особенность Гэндальфа как Мудреца: он наставляет только Фродо Бэггинса и его друзей. Соответственно и влияние Гэндальфа как наставника не абсолютно.

В сказках герой часто предупреждён о последствиях неправильного выбора, однако здесь такого рода предупреждений почти нет, есть только одно, связанное с главной сюжет-

ной деталью, которая выступает как персонаж и содержит в себе черты архетипического — Кольцом всевластия. Гэндальф предостерегает Фродо, но не ограничивает в возможностях взаимодействия с Кольцом всевластия, тем самым, с одной стороны, предупреждая о его опасности, но, с другой, доверяя действиям Фродо. И в этом своём проявлении он выступает как предельно точное воплощение архетипа Мудрец.

Почти всегда, за исключением немногих случаев, например встречи с Саруманом и битвы с демоном Балрогом, Гэндальф взаимодействует с миром опосредованно. Более того, значительную часть пути волшебник не сопровождает Фродо, в то время как Гэндальф не пребывает физически рядом со своим учеником, духовно он всегда с ним: все наставления и поручения, что Фродо принимает от Гэндальфа, в той или иной степени воплощаются, например встреча хоббита и Арагорна вполне видится как опосредованное вмешательство Гэндальфа.

Однако, несмотря на значительное сходство инварианта Мудреца с образом Гэндальфа, существуют некоторые значительные отличия, связанные с идейным миром произведения, которые вносят изменение не только в содержательную сторону, но и в формальную: это связано с цветовой символикой в образе Гэндальфа.

Изначальная цветовая характеристика, принадлежащая Гэндальфу, — Серый. Именно она является неотъемлемой составляющей его образа и ключом к пониманию трансформации как индивидуального в образе, так и архетипического. По мере развития действия романа эта цветовая характеристика будет изменена на Белый, разделив читательское восприятие героя на две составляющие: Гэндальфа Серого, иначе его земную ипостась, и Гэндальфа Белого, небесную ипостась соответственно. Это вполне соотносится с тем фактом, что в романе очень много элементов христианской мифологической системы, а образ Гэндальфа может быть воспринят как образ мессии.

Однако Гэндальф не единственный носитель цветовой характеристики в романе, как и не единственный архетипический мудрец: таких героев как минимум ещё двое: Радагаст Бурый и Саруман Белый. Кроме того, вне сюжета пребывают ещё два неясных для читателя образа синих магов, которые лишь упоминаются в тексте «Властелина колец».

Такие цветовые характеристики не случайны: они определяют воззрения героев. Понимание природы как ведущей силы в мире,

а соответственно, и главного «духовного наставника» для всего разумного в мире «Властелина колец», связано с образом Радагаста. Именно поэтому ему дана характеристика Бурый, чтобы подчеркнуть его связь с землёй, природой. Гэндальф, в свою очередь, ориентирован на тех, кто населяет эту землю: людей, хоббитов, эльфов и т. д. Он представляет дух цивилизации, дух взаимоотношений между народами, именно поэтому он Серый.

Отдельно стоит отметить образ Сарумана Белого. Он, несомненно, отрешён от действительного мира, изолирован: всё пространство его действия — замок Ортханд в Изенгарде. Среди всех Мудрецов он единственный, кто отвергает возможность борьбы с силами зла, так как не осознаёт того, что действительно является движущей силой в мире: силу духа.

Саруман Белый это не только тёмный волшебник и обратная сторона образа архетипического мудреца, но и двойник Гэндальфа. Во многом эти два образа похожи, но отличает их отношение к истине в мире. Для Сарумана истина заключена в силе физической: это сила армии Зла в лице Саурона. Для Гэндальфа ис-

тина — в силе духа хоббита Фродо, человека Арагорна, гнома Гимли и эльфа Леголаса, под которыми понимаются целые народы в свете их лучших представителей.

Таким образом, архетипическое в Гэндальфе это действительно только формальная сторона его образа, которая служит для создания фантастического облика мудрого волшебника, старца. Однако это архетипическое начало наполнено вполне реалистическим содержанием: мы видим в Гэндальфе не только сказочный образ, но и живого человека.

Дж. Р. Толкин, создавая подлинно сказочно-фантастическое произведение, не мог не использовать мифологические и сказочные источники, а потому они легко обнаруживают себя в тексте «Властелина колец» благодаря архетипическим элементам в образах, но этот перенос архетипического из мифа в литературу не носит механический характер, а является крайне осторожной художественной обработкой мифического текста, о чем нам говорит совершенно отличное от фольклорных первоисточников авторское содержание в образе Гэндальфа Серого.

Библиография

1. Асанова, Д. Р. Мифологический мотив как форма реализации архетипов в романе Дж. Р. Толкина «Властелин колец: братство кольца» / Д. Р. Асанова // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога. — Симферополь : Ариал, 2021. — С. 408–413.
2. Кошеренкова, О. А. Символика цвета в культуре / О. А. Кошеренкова // Проблемы государства, права, культуры и образования в современном мире. — Тамбов : Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2004. — С. 156–162.
3. Мелетинский, Е. М. О литературных архетипах / Е. М. Мелетинский. — М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1994. — 136 с.
4. Толкин, Дж. Р. Р. Властелин Колец / Дж. Р. Р. Толкин ; [пер. с англ. В. Муравьёва, А. Кистяковского]. — М. : АСТ, 2022. — 1104 с.
5. Юнг, К. Г. Душа и миф: шесть архетипов / К. Г. Юнг ; [пер. с англ. В. В. Наукманова]. — Киев : Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. — 384 с.

Специфика рациональной фантастики в китайской литературе (на материале романа Лао Шэ «Записки о Кошачьем городе»)

Карнова Д. А.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Рассматривается влияние вестернизации китайской культуры XIX–XX вв. на китайскую литературную фантастику. На материале сатирического памфлета Лао Шэ «Записки о Кошачьем городе» выявляется роль элементов рациональной фантастики и антиутопии. Делается вывод о том, что автор использует некоторые формальные элементы, характерные для западной рациональной фантастики, что позволяет ввести китайскую романистику в мировой литературный процесс.

Ключевые слова: рациональная фантастика, китайская литература, антиутопия, вестернизация.

В Китае в XIX–XX вв. началась «вестернизация» культуры, то есть частичная переориентация китайского общества на ценности и модель развития стран Запада, и благодаря этому в китайской литературе стали появляться прежде нехарактерные для неё направления и жанры.

Так, в переводной, а позже и в оригинальной китайской литературе становятся популярны антиутопия и рациональная фантастика, которая зародилась в Европе и США в XIX в., а в XX в. распространилась по всему миру. В данном исследовании мы, вслед за литературоведами Р. Э. Нудельманом [3, с. 887] и С. Н. Зенкиным [1, с. 53], определяем фантастику как творческий метод или особый локальный эффект текста, при котором нарушаются реальные закономерности изображённой действительности. Рациональную фантастику же мы примем за разновидность фантастики, выделяемую, в частности, фантастоведом Е. Н. Ковтун в результате разграничения литературной фантастики «по характеру фантастической посылки (science fiction — fantasy)» [2, с. 78]. При этом антиутопию некоторые учёные (например, Т. М. Колядич и Ф. С. Капица [6, с. 99]) считают жанровой формой научной фантастики, выражающей негативную оценку описываемой автором социальной модели, а Е. Н. Ковтун — частью социально-фантастической литературы [2, с. 78].

Методологическую основу данной научной работы составляют прежде всего культурно-исторический (осмысление процессов формирования антиутопии и рациональной фантастики в контексте истории и культурного развития Китая XIX–XX вв.) и структурно-типологический (выявление типологических черт литературной рациональной фантастики и антиутопии) подходы. Исследование влияния европейской литературы на китайскую предполагает также использование компаративного метода.

С началом «опиумных» войн (1840–1860 гг.) и восстанием тайпинов (1850–1864 гг.) в Китай проникли просветительские идеи, а в XX в. из-за повышения интереса авторов к общественной жизни начали активно развиваться публицистика и художественный перевод, в том числе фантастических произведений. До середины XX в. в Китае преобладала иррациональная, основывавшаяся на мифологии фантастика. Одним из первых китайских романов, использующих некоторые формальные черты рациональной фантастики и антиутопии, стал сатирический памфлет «Записки о Кошачьем городе» Лао Шэ (настоящее имя — Шу Цинчунь), опубликованный в 1932 г. Переводчик В. И. Семанов отмечает, что данное произведение создано в традициях «Истории одного города» Салтыкова-Щедрина, «Острова пингвинов» Франса, «Первых людей на Луне» Уэллса, творчества Свифта. Изображённое в романе Кошачье государство — сатира на китайское общество 1930-х гг., эпохи гражданской войны и оккупации Японией северо-востока Китая, показывающая его отрицательные стороны в преувеличенном виде.

Так, действие «Записок о Кошачьем городе» происходит на Марсе, куда главный герой, гуманный и образованный китаец, прилетает на межпланетном корабле. Цивилизация инопланетян с кошачьими головами, как и китайская, очень древняя: сами марсиане считают, что она существует более двадцати тысяч лет. В древности Кошачье государство было могущественным и независимым, но со временем его жители стали эгоистичными, невежественными и трусливыми. Как и китайцы в период «опиумных войн», люди-кошки одержимы «дурманными листьями», которые они употребляют ежедневно и ценят больше всего. Временная составляющая хронотопа явно не указана, но по изображённым

в романе событиям, соответствующим выпеченным китайским реалиям, легко догадаться, что автор описывает современное ему общество. Пространство произведения, с одной стороны, ограничивается пределами Марса, а именно Кошачьей цивилизацией и упоминаемыми соседними государствами. С другой же стороны, главный герой часто вспоминает свободный, светлый и великий Китай, где нет жестокости и пыток. В таких эпизодах автор, очевидно, прибегает к иронии, чтобы подчеркнуть разницу между тем Китаем, который существует в действительности (подобный Кошачьему государству), и тем Китаем, о котором он мечтает (светлый, великий и свободный).

Сюжет романа выражен слабо: большую часть произведения рассказчик, являющийся фокальным персонажем, описывает уклад жизни марсиан, и только к концу он становится свидетелем завоевания племени людей-кошек лилипутскими солдатами, но активно в борьбе не участвует. Кроме главного героя в системе персонажей стоит также выделить два других ключевых образа. Один из них — местный житель Большой Скорпион, имеющий богатство и вес в кошачьем обществе благодаря разведению и продаже «дурманных листьев». Он олицетворяет всю кошачью цивилизацию, сочетает в себе большинство её пороков. Ему противопоставлен его сын, Маленький Скорпион, рассудительный и пессимистичный юноша, видящий все недостатки и бедствия своего народа, но считающий невозможным его спасти и потому бездействующий. Так он отзывается о соплеменниках: «В этом мрачном обществе люди звереют, едва родившись на свет. Они рыщут повсюду за лакомым куском, за любой ничтожной выгодой и всегда готовы пустить в ход и зубы, и когти. Ради какого-нибудь дурманного листа они способны усеять землю трупами» [4, с. 254]. И его слова справедливы: войска грабят народ вместо того, чтобы защищать его, правительство и чиновники не задумываются о населении и удовлетворяют лишь собственные потребности, старая культура пережила упадок, а новые идеи люди-кошки не принимают, боясь всего иностранного. Следовательно, внешним обликом марсиан подчёркивается их жестокая, звериная натура.

Роман имеет кольцевую композицию: главный герой по прибытии на Марс оплакивает погибшего при крушении космического корабля друга и точно так же незадолго до возвращения на Землю хоронит и оплакивает покончивше-

го с собой Маленького Скорпиона, к которому успел сильно привязаться. Так автор подчёркивает, что, несмотря на долгое пребывание среди внутренне и внешне подобных зверям существ, главный герой не утратил человеческую сущность и моральный облик.

На сходство Кошачьего государства с китайским обществом указывает О. В. Лин: «События в романе социально узнаваемы: зависимость от дурманных листьев, бюрократизм, злоупотребление властными полномочиями, присутствие иностранных государств на территории кошек и пр.» [5]. Однако Лао Шэ не только отсылает нас к прошлому Китая и проводит параллели с современными ему социальными устоями, но и в некоторых эпизодах предугадывает будущее страны. Например, в получении высшего образования за один день, опустении библиотек и распродажи музейных экспонатов видны черты Великой пролетарской культурной революции, произошедшей в Китае в 1966–1976 гг. и приведшей к репрессиям интеллигенции, упадку культуры, религии и образования страны. Прогнозирование возможного будущего — одна из задач антиутопии и рациональной фантастики, и Лао Шэ её успешно реализует.

Следовательно, в «Записках о Кошачьем городе» Лао Шэ отходит от использования фантастических образов и мотивов прежних жанров и обращается к некоторым формальным элементам, характерным для западной рациональной фантастики (путешествие на Марс, встреча с инопланетной расой) и антиутопии (упадок всех сфер жизни, гибель государства, функция предвосхищения). Но всё же произведение остаётся в первую очередь сатирическим памфлетом: автор заостряет внимание не на технологическом прогрессе, а на актуальных общественных проблемах Китая и вопросах развития китайской цивилизации, для чего включает в роман аллюзии на прошлое и настоящее страны. Перенос места действия на Марс, Лао Шэ не только придаёт произведению развлекательность и экзотичность, но и выступает, обходя жёсткую цензуру, с острой критикой действительности, поднимает важные социальные и философские темы, такие как сущность людей, их личные и межкультурные взаимоотношения.

Таким образом, к середине XX в. китайские авторы ещё не создают произведения, которые бы в полной мере соответствовали традиции западных фантастических жанров. Однако даже использование некоторых формальных их элементов не только указывает на возрос-

ший в Китае интерес к иностранной культуре, но и позволяет ввести китайскую романистику в мировой литературный процесс, преодолеть её замкнутость и закрытость, а в дальнейшем — и обогатить её новыми фантастическими образами и мотивами.

Библиография

1. Зенкин, С. Н. Эффект фантастики в кино // Фантастическое кино. Эпизод первый / под ред. Н. В. Самутиной. — М. : Новое литературное обозрение (НЛО), 2006. — С. 50–65.
2. Ковтун, Е. Н. Поэтика необычайного: художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа / Е. Н. Ковтун. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1999. — 308 с.
3. Краткая литературная энциклопедия : в 9 т. Т. 7 / гл. ред. А. А. Сурков. — М. : Советская энциклопедия, 1972. — 1008 с.
4. Лао Шэ. Избранное : сборник / пер. с кит. В. И. Семанова. — М. : Радуга, 1981.
5. Лин, О. В. Экзистенция социального: в городе кошек Лао Шэ / О. В. Лин // Научный результат: сетевой научно-практический журнал. Серия «Социальные и гуманитарные исследования». — 2015. — № 2. — С. 95–100. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsiya-sotsialnogo-v-gorode-koshek-lao-she/viewer>. (Дата обращения: 02.03.2023).
6. Русская проза конца XX века : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Т. М. Колядич. — М. : Академия, 2005. — 424 с.

Роль колыбельной песни в раскрытии образа начальника эшелона в романе «Эшелон на Самарканд» Г. Ш. Яхиной

Шпак Э. Р.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Осмысляются характерологическая и психологическая функции вставной колыбельной песни на примере начальника эшелона Деева в романе «Эшелон на Самарканд» Г. Ш. Яхиной. Использование структурно-семиотического, а также сравнительного методов позволяет выявить точки соприкосновения между сюжетом колыбельной и эволюцией Деева, а также портретные и пейзажные переключки. В заключение делается вывод о воплощении в центральном образе Деева песенного адресата, мальчика Искандера, которому только предстоит стать мужчиной. Обозначенная параллель оказывается ключом к пониманию характера и мировоззрения главного героя Деева.

Ключевые слова: *вставной текст, колыбельная песня, роман, межтекстовые связи, сюжет, образ.*

Одной из особенностей композиции романа Г. Ш. Яхиной «Эшелон на Самарканд» [7] является наличие вставного текста — колыбельной песни «Спи, мой мальчик...» (с. 55, 128–129, 267–268¹). Несмотря на фрагментарное размещение в разных частях романа, песня в итоге предстаёт как самостоятельное художественное произведение, которое обладает фольклорными характеристиками, в том числе такими, как наличие исполнителя (главной героини Фатимы) и бытование в устной форме. На протяжении всех шести недель пути из Казани в Самарканд, составляющих содержание «красного истер-на» [2], колыбельная звучит для голодных детей, социальных сестёр, врача, машиниста, повара и ответственных за перемещение сирот в «хлебный Туркестан» — начальника эшелона Деева и детского комиссара Белой. Рассмотрим, какое значение имеет вставная песня в раскрытии образа главного героя — Деева.

Примечательно, что именно «начэшелона» первым слышит колыбельную: «Песня была протяжная, ласковая, и Дееву хотелось, чтобы женщина пела громче... Ветер уносил половину слов, а вторую Деев едва ли знал, потому что пела сестра по-татарски, — но удивительным образом понимал» (с. 55). Можно сказать, что начальные строфы песни становятся своеобразным эпиграфом к последующим событиям романа, главную роль в которых сыграет Деев. Герою действительно предстоит «истоптать» (с. 55) дороги от Казани до Самарканда в стремлении довести живыми вверенных ему сирот, «истребить» (с. 55) врагов, будь то внешние силы (природные условия, болезни, революционные по-

трясения) или внутренние проблемы человека. Проходя через испытания, Деев из неопытного молодого человека, в первый раз назначенного руководить спасением пятисот сирот, превращается во взрослого мужчину, способного защитить жизнь каждого, попавшего в поезд. В результате мотив преодоления препятствий и мотив становления мужчиной, обозначенный в песне рефреном «спи и просыпайся мужчиной» (с. 55, 129, 258), одновременно определяют содержание колыбельной и эволюции Деева.

Анализ сюжета подтверждает эту связь. Эпизоды с чудесными помощниками: командиром полка, чекистами, работниками ссыльного пункта, белоказаками, басмачами, с одной стороны, напоминают структурные элементы волшебной сказки, в которой встреча с дарителем позволяет герою преодолеть трудность и приблизиться к цели пути [3, с. 33]. С другой же стороны, особенно значимой для нашего исследования, приведённые сцены выполняют характерологическую функцию, так как раскрывают лучшие качества Деева: отважность, смелость, силу, смекалку, настойчивость, принципиальность, жертвенность, ответственность. Думается, не «магическим образом», как пишет Г. Юзефович [6], Деев получает помощь от «злодеев», будь то солдатские рубахи для практически голых детей, кибитка с шинелями для топки паровоза или горы солёной рыбы, оставленные оголодавшим в пустыне путешественникам, — начальник эшелона прилагает нечеловеческие усилия, используя весь опыт, накопленный им за недолгую жизнь. А выстраивая эпизоды по принципу градации, автор подчёркивает героическое начало в образе защитника Деева, которое по ходу повествования только усиливается.

¹ Здесь и далее в круглых скобках приводятся ссылки на страницы романа Г. Ш. Яхиной «Эшелон на Самарканд» [7].

Интересно, что характеристика бывшего фронтовика как защитника и освободителя по-разному обыгрывается писателем. В начале романа, в диалоге Деева с Белой, указанная миссия мужчины осмысливается иронически. «А вам, значит, непременно нужно быть героем — освободителем и спасителем?», — так усмехается «деткомиссар» в ответ на высказанные Деевым мечты об освобождении будущей жены-персианки (с. 143). При этом контраст данных образов, намеченный в первых частях книги (например, в эпизоде мытья полов в вагонах или в эпизоде интимной близости героев), с развитием действия стирается, так что к финалу Деев, по верному замечанию Л. И. Гайнетдиновой, начинает выполнять «доминирующую маскулинную роль в социальном пространстве», обретая всё большую уверенность в себе [1].

Важно, что на такую гендерную переакцентировку, ключевую в осмыслении образа начальника эшелона, указывается ещё в тексте колыбельной. Во второй её части Фатима, исполнительница песни, называет имя «возлюбленного сына»:

Мужские имена — зола, кроме твоего.

Мужские лица — рябь на воде.

Мужские голоса — ветер в горах,

Кроме одного — твоего, Искандер (с. 128).

Смысл, заложенный в упоминание данного антропонима, раскрывается при обращении к этимологии имени: с древнегреческого слово переводится как «защитник, оберегающий муж» [5, с. 139], с татарского языка — «победитель» [4].

В контексте романа выявленный смысл наполняется новым звучанием. В этом плане примечательным оказывается романский текст на с. 128–129, предвещающий фрагменты песни. Сравнение «словно пела она [Фатима] для него [Деева]» (с. 128), характеризующее с точки зрения Деева пение колыбельной, ориентирует читателя на сопоставление и, как следствие, отождествление адресата колыбельной (Искандера) и персонажа романа. Фиксируется указанная параллель в финале главы с помощью ремарки Г. Яхиной: «“Спи, мой мальчик, — увещевала Фатима. — Спи и просыпайся мужчиной...” Деев послушно спал» (с. 130). В итоге из стороннего слушателя Деев превращается в адресата колыбельной песни, становясь реальным воплощением художественного образа Искандера и его судьбы.

Дополнительные связи между колыбельной и образом Деева образуются за счёт пейзаж-

ных и портретных переключек. Так, описание обстановки, в которой герой впервые слышит песню, намечает пространственные координаты колыбельной: дважды упоминаются «небо», «звезда», «ветер», уносивший татарские слова (с. 54, 55). Эти понятия далее лягут в основу универсального мирообраза колыбельной песни, «действие» которой разворачивается в небе со звёздами и солнцем, в песке, ветреных горах и воде («морских волнах»).

Кроме того, перед первыми строками песенного текста даётся портретная характеристика персонажа, которая вызывает ассоциации с одной из строф колыбельной. Сравним романский текст «Висевшая в воздухе *сырь легла Дееву на лицо и плечи* [здесь и далее курсив наш. — Э. Ш.], грозила вот-вот обернуться *моросью*. Он *обнял* колени руками и решил упорно сидеть, пока не покажется в этом сумрачном небе хотя бы одна звезда» (с. 55) и строки из песни:

Я бы легла пылью на твои сапоги,

Дождём на плечи, ветром на лицо —

Так тяжело разжимать *объятия* и отпускать тебя в дорогу (с. 129).

На наш взгляд, повтор отмеченных курсивом лексем способствует не только актуализации значимых смысловых пятен, но и сопоставлению и сближению двух изначально параллельных явлений (песни для ребёнка и судьбы мужчины), синтез которых в итоге определяет идею романа.

Ключевое же сходство приведённых отрывков (и шире — содержания песни и сюжетной линии Деева) заключается в наличии мотива ожидания и перехода в другой мир. Так, с отчаянием и страхом ждёт утра расставания лирическая героиня колыбельной — ждёт и Деев будущих испытаний в пути. Метафорически этот момент перехода на другую ступень взросления показан в романном обрамлении колыбельной, который непосредственно граничит со вставной песней. Неслучайно темпоральной доминантой эпизода оказывается ночь, традиционно интерпретируемая как переходное время и как момент смерти, за которой наступает воскрешение (прежде всего в духовно-нравственном отношении). Важно, что ночное время изображено статично, за счёт чего ощущение «остановки» и скорого изменения усиливается. «Загаданная звезда», о которой непрестанно думает Деев (с. 55), означает мечту довести сирот живыми; риторический вопрос «Долго ли сидеть ещё, ожидая загаданную звезду?» (с. 55) выражает сомнения и страхи героя. А «чёрная небесная вата» (с. 55)

указывает на неизвестное будущее, в котором Деев стремится разглядеть предстоящие печали и радости.

Не меньшее значение имеет и биография центрального персонажа. Интересно, как детали прошлой жизни Деева, указанные в разных частях романа, в дальнейшем находят отражение в тексте песни. Г. Яхина, включая в роман эпизод, в котором Деев по памяти воспроизводит фрагменты колыбельной, изменяет лишь две строки в лирическом тексте. Как речь отражает опыт говорящего, так и внесённые Деевым (которому передоверяется авторство «новой» колыбельной) коррективы служат средством характеристики персонажа.

Например, трансформации подвергается строка «Нет места для них — ни в сердце, ни в голове» (с. 128): личное местоимение «них», указывающее в оригинальном тексте на «дочерей и сыновей» (с. 128), меняется на отрицательное: «Нет места ни для кого — ни в сердце, ни в голове» (с. 146). Такая абсолютизация и гиперболизация чувства одиночества продиктованы тяжёлым жизненным опытом Деева. Вставка эпитета «пустынный» (с. 147) в песенный стих «Я — рыба, ползущая по песку» (с. 129) (второе изменение колыбельной) также отсылает к прошлому и настоящему героя, усиливая чувство брошенности и потерянности. На эту же задачу работает романский текст, чередующийся с отрывками колыбельной: «Не любил Деев своё детство. Не любил — потому что неизменно утягивали эти воспоминания в былую беспомощность и тоску: в жуть перед грядущей зимой, в бесконечный голод и сиротское одиночество — во всё, что был бы рад позабыть, да не мог» (с. 146). Итак, воспроизведение Деевым песни становится не только интересным сюжетным ходом, но и значимым психологическим и характерологическим фактором в изображении главного героя.

В качестве квинтэссенции, метафорически объединяющей сон и явь, колыбельную и реальность Деева, выступает риторический вопрос, заданный начальником эшелона в бреду в пу-

стыне Туркестана: «Что же ишу я, долго и мучительно, в этом бесконечном сне?..» (с. 418). И хотя контекст эпизода определяет его трактовку, указывает на конкретную ситуацию: герой, стремясь самостоятельно найти рельсы, вдруг закончившиеся недалеко от Самарканда, от голода и отчаяния сходит с ума и теряется в незнакомом саксаульном лесу, — переключка с колыбельным текстом очевидна. Так, мотивы сна, неопределённости, потерянности используются в эпизоде в прямом значении, в то время как в контексте колыбельной предполагают духовно-нравственный смысл. Такая семантическая концентрация формирует наибольшую степень выраженности мотивов за счёт совмещения двух смысловых пластов. Можно сказать, что ведущая тема колыбельной, к которой отсылает риторическая фигура в речи Деева, задаёт направление в интерпретации данного фрагмента.

Итак, включение в роман колыбельной песни не только способствует усложнению композиции основного текста, но и позволяет раскрыть образ главного героя Деева. На это указывают портретные и пейзажные переключки, а также точки соприкосновения судьбы начальника эшелона с сюжетом колыбельной. По мере исполнения песни, по мере движения поезда в Дееве развиваются маскулинные качества, так что он становится подобен выросшему Искандеру, которому поётся колыбельная. При помощи смежных синтаксических конструкций и ремарок, этимологической параллели и риторической фигуры автор сближает романский и песенный образы, подчёркивая это превращением Деева из стороннего слушателя колыбельной в её адресата и исполнителя. Общим для содержания песни и эволюции Деева становятся мотив преодоления препятствий и мотив становления мужчиной, которые оказываются ключевыми в определении основной мысли романа. Идею книги можно сформулировать так: достойное прохождение испытаний делает человека сильнее, мудрее и определяет его взросление, «пробуждение» в мальчишке и сыне мужских качеств, который необходимы для освобождения и защиты слабых.

Библиография

1. Гайнетдинова, Л. И. Гендерная интенция в романе Г. Ш. Яхиной «Эшелон на Самарканд» / Л. И. Гайнетдинова // Культура и текст. — 2022. — № 4 (51). — С. 193–203. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50127507> (Дата обращения: 10.02.2023).

2. Митрошин, Д. Гузель Яхина: «Эшелон на Самарканд» — книга о муках человека, который является одновременно и палачом, и спасителем / Д. Митрошин // Репортер64: сетевое издание. — URL: <https://reporter64.ru/content/view/guzel-yahina-eshelon-na-samarkand-kniga-o-mukah-cheloveka-kotoryj-yavlyaetsya-odnovremenno-i-palachom-i-spasitelem> (Дата обращения: 06.01.2023).

3. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. Т. 2 / В. Я. Пропп ; коммент. Е. М. Мелетинского, А. В. Рафаевой ; сост., науч. ред., текстол. коммент. И. В. Пешкова. — М. : Лабиринт, 1998. — 512 с.
4. Татарские имена // Татарlar.info: энциклопедический портал. — URL: <http://tatarlar.info/dlya-tatar1/tatarskie-imena/> (Дата обращения: 05.01.2023).
5. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. Т. 2 (Е — Муж) / Макс Фасмер ; пер. с нем и доп. О. Н. Трубачева. — М. : Прогресс, 1986–1987. — 672 с.
6. Юзефович, Г. «Эшелон на Самарканд»: Гузель Яхину обвинили в плагиате, но проблема романа не в этом / Г. Юзефович // LiveLib: сайт. — URL: <https://www.livelib.ru/critique/post/75025-eshelon-na-samarkand-guzel-yahinu-obvinili-v-plagiate-no-problema-romana-ne-v-etom> (дата обращения: 23.11.2022).
7. Яхина, Г. Ш. Эшелон на Самарканд / Г. Ш. Яхина. — М. : АСТ, 2022. — 507 с.

Речевой жанр песни на примере группы «PALC»

Кадырова Л. Д.

Югорский государственный университет,
Высшая школа гуманитарных наук, Ханты-Мансийск

Анализируется жанр «песня» на материале творчества группы «PALC» с целью расширения теоретической базы для исследования нового речевого жанра «песня». Проанализировав жанрообразующие признаки текстов песен, мы обнаружили, что образ автора в песнях группы «PALC» представлен в виде рассказчика истории, автор может отождествляться с лирическим героем, образ автора может быть и вне текста. Далее обозначены некоторые особенности организации художественного времени: категория прошлого может быть ирреальной, может противопоставляться настоящему, может и вообще отсутствовать. В языковом воплощении особенно интересным становится синонимический ряд со множеством аллюзий на библейские мотивы, историю и анимационные фильмы и ряд риторических вопросов с вкраплением аллитерации и ассонанса.

Ключевые слова: речевой жанр, песня, образ прошлого, время, «PALC», синонимия.

Методы: описательный, лексический, метод сплошной выборки.

В условиях XXI в. жанр песни становится популярнее, однако песенный текст не является достаточно изученным лингвистическим явлением, поэтому мы видим необходимость изучить жанр «песня» и рассмотреть его особенности на материале творчества группы «PALC».

Данная статья опирается на труд Т. В. Шмелевой «Модель речевого жанра», в котором выделяется семь конститутивных признаков. Речевой жанр (далее — РЖ) — особая модель высказывания [1, с. 307], в которой автор передаёт зашифрованную информацию, а реципиенту предстоит её декодировать. Главнейшим типологическим признаком становится выделение жанра по коммуникативной цели. В этом ключе противопоставляются четыре типа речевых жанров: *информативные* (различные операции с информацией), *императивные* (побуждение совершить/не совершить что-либо), *этикетные* («осуществление особого события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума» [7]) и *оценочные* (изменить самочувствие участников общения). Для того чтобы проанализировать РЖ по этому критерию, вводится понятие миров. Это мир информации (знаний), реальных событий, социальных отношений и оценок (мнений). Если поймём, в каком мире реализуется речевой жанр, то поймём и его тип. Так, в соответствии с коммуникативной целью **тип речево-**

го жанра песни можно определить как оценочный, так как для исполнителя важно повлиять на сознание публики, а также вызвать ответную реакцию, что мы видим в песне «Цыгане из Парижа (тот кавер)»: «*В комментах коллапс, мол, бомба и талант*», «*Но вы поймите, я исполнитель, из собственного тела, к сожалению, мне не выйти*». «*Трек просто кайф, а припев ваще вышка, столько фишек ему органично*». «*А мне неприлично превращаться в Cardi для нищих*», «*тикток просит фулл*». Мы видим, что важное значение имеют комментарии и с положительной, и с отрицательной коннотацией. Но главную информацию автор передаёт в песне «Залип»: «*Сгенерирую тысячи псевдособытий, повод и смысл додумает зритель*». Именно этого и добивается каждый исполнитель. Песня — мир мнений.

Следующим жанрообразующим признаком является **образ автора**, то есть «информация о нём как об участнике общения, которая обеспечивает успешное осуществление речевого жанра» [2]. Автор может выступать в роли рассказчика истории: «*У дверей, погода, поворчав, он пройдёт*», «*Он завещает всю империю и личный кабинет*». Тогда лирический герой — некто в третьем лице. В других песнях видим, что автор сближает себя с реципиентом: «*Всё вокруг хаос, а мы с тобой часть его*». Реже встречаются случаи, когда автор отождествляется с лирическим героем: «*И я закуталась, я закуталась поглубже в капюшон*». С точки зрения языка,

образ автора представлен местоимениями и глаголами в форме первого лица: «*Больше, чем дни, я люблю только ночи*», «*Рви меня, ветер*», «*Мы тут надолго*» — абстрактное «мы».

Следом за автором выводится другой признак — **образ адресата**. Адресат — это слушатель, случайный человек или поклонник. Его образ можно выявить, акцентируя внимание на обращения, личные местоимения и глаголы в повелительном наклонении: «*Трудно, товарищи, верить в хорошее*», «*Он сказал тебе*», «*Верь мне: всё кончится, но со временем*», «*Ты слышал мой припев где-то*».

Следующими симметричными жанрообразующими признаками являются **образ прошлого** и **образ будущего**. Образ будущего либо формально представлен глаголами («*Снег растает, выпадет заново*», «*станешь попаданцем*»), либо вообще не отражается (например, песня «*Скотобойня*»). Но есть и другие примеры, когда формально будущее выражено глаголом в форме будущего времени, однако здесь имеет место симультанное время, когда прошлое, настоящее и будущее соединяются, перемешиваются, все события происходят одновременно (например, трек «*С каждым*»).

В некоторых песнях о прошлом сообщается просто как о факте, о происходивших событиях («*он не вредил другим, он цеплял добро*»), в других прошлое сопоставляется с настоящим («*В прошлом году ели только замёрзшее, В этом году доедаем замёрзших*»), в-третьих, образ прошлого и вовсе отсутствует, имеет место только настоящее и будущее, в-четвёртых, образ прошлого ирреален, из-за чего категория времени будто стирается («*Будто бы не было мира без снега, Будничны не были белые степи, Не было бури в N-десять третьем, Вместо N-бурга всегда был лишь пепел, Место и время лишились значения*»). События кажутся настолько далёкими, что лирический герой не понимает, действительно ли это воспоминания или плод фантазии. Становится очевидным: если грань между реальным и ирреальным стирается, то в настоящем времени этого тоже не происходит, ситуация настолько безысходна, что нет надежды и на будущее. В рамках этих признаков можно рассмотреть песню «*Примитивщина*», в которой нет категорий прошлого и будущего, следовательно, лирический герой сконцентрирован только на настоящем. Здесь мы находим отражение идеи суггестивного времени, согласно которому нет ни прошлого, ни будущего, есть только бесконечно длящееся настоящее.

Шестой конститутивный признак — **событийное содержание**. Анализируя два предыдущих критерия, можно сделать вывод о том, что диктум напрямую связан с временной перспективой, при этом обращаем внимание на то, что формальная форма выражения глаголов может не соответствовать событийному содержанию (симультанное время в песне «*С каждым*»).

Последним Т. В. Шмелева называет **параметр языкового воплощения**. В самом признаке интересно, что он рассматривается с двух позиций: со стороны автора это последний критерий — от замысла к воплощению; но со стороны адресата, наоборот, «это первое, что “получает” адресат, из чего он вычитывает информацию об авторе, его коммуникативных намерениях, прошлом и планируемом будущем жанра» [4]. Так, часто можно увидеть звукопись (и аллитерация, и ассонанс): «*Проповедь подвалов — Мои будни таракана, Безработных бакалавров, комнатных партизанов. Подноготная задворок и маньямирки порталов, Марать руки приготовься, Тут будни таракана*»; «*Я летал по битам, был и тут, был и там, Была боль, балобол, балаган вырубал*» — здесь же и лексический повтор.

Также встречаются олицетворения («*Беды сбегутся на зов*»), сравнения («*Оно ведь пустое, как будто бы полое*»), ряд риторических вопросов, сочетающийся со звукописью: «*Приди, покажи, расскажи: кто? Где? Как? Кто чей сын? Кто чей брат? Кто не прав? Кто украл? А козла принести? А сварить? А распять? Где готовность принять и хотя бы алтарь?*» Встречаются сленгизмы: «*Слабаю соло*» [лабать — играть на к-л музыкальном инструменте [5]; соло — 2. Муз. произв. для одного голоса или одного инструмента [6]].

Наиболее интересным показался нам следующий отрывок: «*Кто тебя, сын, беспокоит конкретно? Мой Иуда-секретарь или Брут-инспектор? Мир Джафар-адвокат, Эфиальт-коллектор? Вишнёвому саду нужен дезинсектор*». Здесь мы встречаем синонимический ряд, состоящий из четырёх слов, причём каждое слово — имя собственное: *Иуда* — *Брут* — *Джафар* — *Эфиальт*. Известно, что каждый герой прославился предательством, но ни один из словарей не фиксирует эти слова как синонимы, соответственно, они являются контекстуальными. В последующей строчке используется яркий пример интертекстуальности, это аллюзия на пьесу А. П. Чехова «*Вишнёвый сад*». В произведении образ сада был метафоричным,

стирались грани, получалось, что сад — вся Россия. Соединив синонимический ряд и аллюзию, понимаем: Россия должна избавиться от предателей.

Таким образом, мы видим, как формируется речевой жанр песни. Любая песня по коммуникативной цели является оценочной, а её диктум-

ное содержание неразрывно связано с временной перспективой. Категория времени имеет множество путей воплощения, включая характерное постмодернизму представление о суггестивном и симультанном времени, она и помогает понять основной смысл.

Библиография

1. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — С. 307
2. Виноградов В. В. Избранные труды. О языке художественной прозы. — М., 1980. — С. 203–210.
3. Глазунова А. А., Емельянова Н. А. Репрезентация речевого жанра «ПЕСНЯ» на примере песен Брайана Адамса // Креативная лингвистика. — Астрахань: издательский дом «Астраханский университет», 2021. — С. 321–324.
4. Жанры речи : [сборник научных статей]. — Саратов : СГУ, 1997.
5. Лабать // Словарь молодёжного сленга. URL: <https://slovar-molodezhnogo-slenga.slovaronline.com/2755-лабать> (дата обращения: 10.03.2023 г.).
6. Соло. Музыкальная энциклопедия // gufo.me URL: https://gufo.me/dict/music_encyclopedia/Соло (дата обращения: 10.03.2023 г.).
7. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. — Саратов: СГУ, 1997. — С. 88–98.

Маркеры речевой агрессии в комментариях пользователей социальной сети «ВКонтакте»

Севостьянова М. К.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Выявляются и анализируются выражения речевой агрессии на различных уровнях языка в комментариях пользователей социальной сети «ВКонтакте» при помощи речевых маркеров. Подсчитывается частота использования маркеров речевой агрессии в комментариях и количество комментариев, в которых встречаются те или иные маркеры. На основании полученных данных делаются выводы о том, что самые часто встречающиеся в комментариях маркеры — инвективы, а самые часто используемые маркеры речевой агрессии в комментариях — эмодзи.

Ключевые слова: речевая агрессия, социальные сети, речевые маркеры, интернет-комментарий.

Уровень агрессии и стресса особенно вырос на фоне событий в мире и стране, именно поэтому людям необходимо эмоционально разрядиться и выразить все свои негативные эмоции. Чаще всего они делают это в комментариях под публикациями в социальных сетях, нередко зачиная конфликты друг с другом. На сегодняшний день язык социальных сетей выходит на первый план и требует к себе повышенного внимания исследователей. В языке социальных сетей высокий уровень проявления речевой агрессии, следовательно, необходимо тщательно изучить проявление речевой агрессии через маркеры, чтобы выявить её особенности и осмыслить их.

Материалом исследования послужило 100 комментариев в пяти новостных группах (Новости RT на русском, РИА Новости, Лентач, ВЕСТИ, Новости Первого канала) в социальной сети «ВКонтакте», отобранных по количеству участников.

В исследовании применяются следующие методы: метод сплошной выборки, с помощью которого формируется корпус исследуемых языковых единиц; описательный метод, представляющий собой первичный анализ материала; метод контекстуального анализа и дискурс-анализ; статистический метод, с целью обработки цифровых данных и их визуализации, а также метод сравнения данных.

Речевая агрессия и речевые маркеры одни из самых распространённых тем для исследования. Так, например, речевую агрессию изучали Т. А. Воронцова, В. И. Жельвис, А. П. Костяев, К. Ф. Седов.

Такое явление, как «речевая агрессия», проникло во все сферы деятельности современного общества. Ю. Б. Можгинский, беря во внимание все существующие трактования агрессии, определяет этот феномен как «действия и высказыва-

ния, направленные на причинение вреда, душевной и физической боли другому существу» [6].

У речевой агрессии, как лингвистического явления, весьма неопределённый статус. Существует множество трактовок термина, нет единого мнения о том, что такое «речевая агрессия». В узком смысле агрессия подразумевается как речевой акт, который заменяет агрессивные действия: оскорбление, угроза, насмешка. В широком смысле речевая агрессия сочетает в себе все виды доминирующего поведения [2].

В данной работе под речевой агрессией мы будем принимать определение, данное Ю. В. Щербининой: «Речевая агрессия — это словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в оскорбительной, грубой, неприемлемой в данной речевой ситуации форме», «такая агрессия возникает чаще всего как ответная реакция на внешний раздражитель» [10].

Мы создаём собственную классификацию, основанную не только на лексическом уровне языка, мы также рассмотрим речевые маркеры на морфемном, лексическом, синтаксическом и пунктуационно-графическом уровнях. Такой подход даст нам возможность охватить больше способов выражения агрессии.

Проанализировав наш материал, мы обнаружили следующие наиболее частые проявления дискурсивных маркеров на **морфологическом** уровне:

- Транспозиция грамматического рода (*сОски*). Случаи транспозиции грамматического рода сигнализируют о наличии женских признаков у мужчины.
- Императив (*плачь, определись*) — один из способов выражения имплицитной агрессии.
- Суффиксация (*поросят, фашня, Европка, губищи*).

- Аббревиация (*сип, зожевец, гастер*), в которую также входит усечение.

- Контаминация (*путлер*). Вследствие контаминации двух фамилий Путин + Гитлер возникло новообразование Путлер, обладающее эксплицитной, ярко выраженной негативной идеологической коннотацией [9].

- Словосложение (*ботоферма, вечнотытки*).

Лексико-семантический уровень был составлен на основе классификаций, предложенных А. П. Костяевым, А. Ю. Серебряковой, В. Ю. Апресян и М. М. Выдриным. Ниже перечислены следующие маркеры:

- Инвективы (*козёл, террорист, дурак, фашист, тварь*), по определению В. И. Жельвиса — лексика, употребление которой содержит намерение оскорбить или унижить адресата речи или третье лицо [5]. В неё могут быть включены жаргонизмы, диалектизмы, просторечные слова и также слова, относящиеся к литературному языку. Это один из самых распространённых слоёв рассматриваемого нами уровня.

- Эпитеты с отрицательным значением (*больная фантазия, унылый бред, вражеский пособник*) используются комментаторами, чтобы выразить своё субъективное и негативное мнение.

- Глаголы с гиперболическим значением (*натворили, кричат, ныть, скулить, жрать*). Подобные глаголы предполагают, что действие, которое они обозначают, требуют больших физических усилий, однако, когда эти глаголы применяются не буквально, а гиперболически, то есть затрачиваемые усилия не выходят за рамки нормы, данная гиперболичность придаёт высказыванием агрессивность [1].

- Глаголы, описывающие агрессивные действия (*истребляли, бьют, убивали, стреляет, грабят, насилюют*). С помощью них комментаторы выплёскивают свою агрессию, а также побуждают к действию.

- Эрративы (*путен, маладэц*) — «слово или выражение, подвергнутое нарочитому искажению носителем языка, владеющим литературной нормой» [4].

На **синтаксическом уровне** мы выделяем только побудительные и вопросительные предложения, так как они наиболее ярко отражают агрессивный, как эксплицитный, так и имплицитный настрой комментаторов, и часто встречаются.

- Побудительные предложения чаще всего сочетаются с повелительным наклоном и обилием восклицательных знаков, то есть комментаторам присуща излишняя эмоциональность.

- Вопросительные предложения иногда могут включать в себя риторические вопросы. Вопросы также могут выражать имплицитную агрессию.

Пунктуационно-графический уровень позволяет пользователям более точно выражать эмоции и чувства, а также дополнять высказывания. Среди маркеров речевой агрессии, присущих пунктуационно-графическому уровню, мы выделили:

- Вопросительные знаки. Часто вопросительные знаки либо опускают вообще, либо используют в слишком большом количестве.

- Восклицательные знаки. Как и вопросительные знаки, встречаются в комментариях в чрезмерных количествах либо отсутствуют в принципе, а также имеют схожую функцию.

- Эмотиконы («»»»). На сегодняшний день их используют не так часто, ведь пользователям доступны эмодзи. Эмотиконы — «это знаки эмоций <...> визуальные представления мимики, используемые <...> с целью показать настроение или эмоции пользователя» [3]. Для их создания применяются пунктуационные и типографские знаки. К ним мы отнесём и неполные эмотиконы, состоящие из одного знака, например, «»»».

- Эмодзи. Они обозначают не только эмоции, но также и социально-культурную атрибутику повседневной деятельности. Эмодзи могут символизировать погоду, лица, здания, еду и напитки, растения и животных, чувства и действия, а также многое другое [7].

- Креолизованные тексты — группа паралингвистических текстов, «фактура которых состоит из двух негетерогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [8]. Чаще всего это мемы, демотиваторы, плакаты и т. д.

- Изображения как дополнение к самому комментарию.

- CapsLock — написание предложения или его части заглавными буквами. Часто это понимается как повышение голоса, используется, чтобы компенсировать тембр и акцентировать внимание на высказывании или какой-либо его части.

- Многоточие, которое влияет на эмоциональную окраску комментария. Оно создаёт паузу, понижает интонацию.

Подсчитав случаи встречи маркеров речевой агрессии и количество комментариев, в котором каждый из маркеров встречается, мы построили диаграммы, отображающие результат (рис. 1, 2).

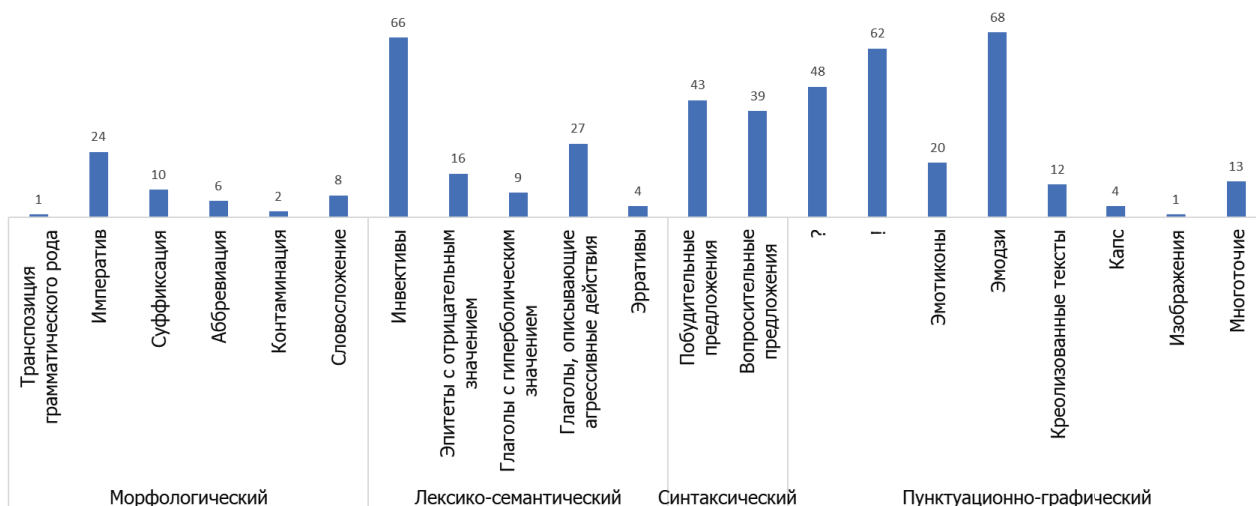


Рис. 1. Частота использования маркеров

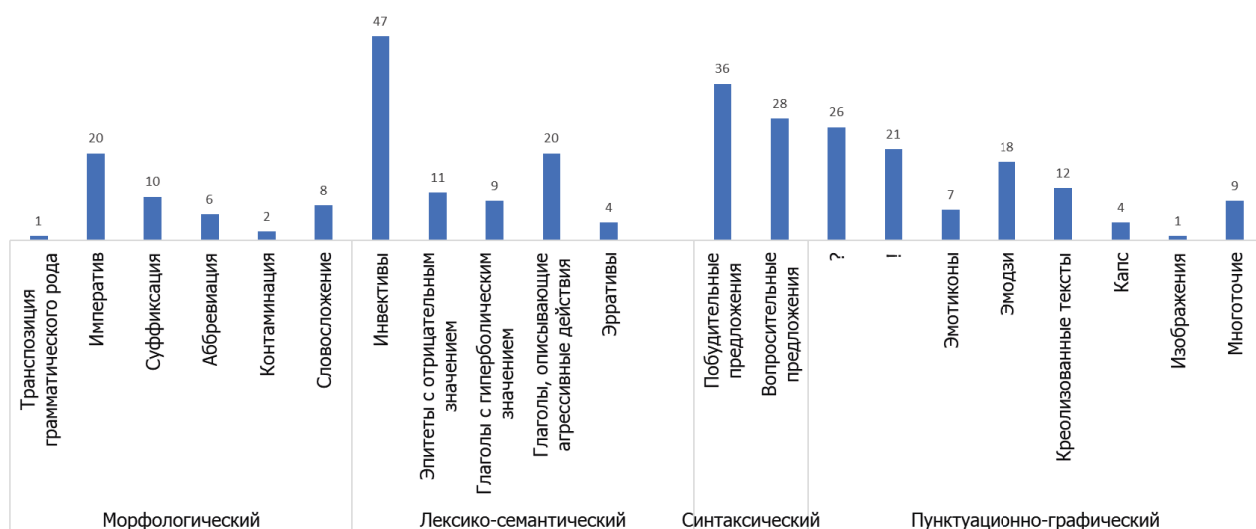


Рис. 2. Количество комментариев, в которых встречаются те или иные маркеры

Данные показали, что самые часто используемые маркеры речевой агрессии в комментариях — эмодзи в количестве 68 единиц (рис. 1). В комментариях мы встретили эмодзи, выражающие насмешку, раздражение (например, эмодзи «клоун»). Так, пользователи предпочитают подкреплять высказывания графическими элементами, которые делают комментарий более экспрессивным, эмоциональным. Нам также встретились эмодзи «свинья» и эмодзи флагов России и Украины, так комментаторы дополняют свои высказывания, иллюстрируют их. Стоит отметить, что данный маркер присутствует только в 18 комментариях из 100 (рис. 2). Это означает, что не так много пользователей использует их.

Самые часто присутствующие в комментариях маркеры — инвективы, они встречаются в 47 комментариях из 100 (рис. 2). Единичных случаев использования — 66 раз (рис. 1). Поль-

зователи применяют их в речи с намерением оскорбить и унижить адресата. Среди инвектив чаще всего встречаются инвективы, содержащие в своём значении очень экспрессивную оценку чьей-либо личности с негативным оттенком (30 случаев использования) (рис. 1). Стоит отметить, что если обценная лексика и встречалась, то комментаторы подвергали её цензуре. Возможно, почти полное отсутствие обценной лексики обусловлено тем, что во многих новостных группах стоит автоматический фильтр, который удаляет все комментарии, содержащие неприемлемые слова и выражения.

Так как новости чаще всего были политические, то среди инвектив мы часто видим этнофоллизмы (экспрессивные этнонимы с отрицательной коннотацией, не употребляющиеся местным населением), а также такие слова, как «фашист» и его производные, и «нацист», среди зооморфов наиболее распространённые «свинья»

и «поросёнок». Следовательно, в комментариях встречается язык вражды, комментаторы проявляют нетерпимость и ксенофобию.

Таким образом, в комментариях новостных групп «ВКонтакте» пользователи часто провоцируют конфликтные ситуации, эмоционально высказывают своё мнение и открыто выражают негативные эмоции и чувства. Мы можем встретить язык вражды, комментаторы прояв-

ляют расизм и ксенофобию. Язык комментаторов обширен и полон новых образований, нам встретились случаи суффиксации, аббревиации, словосложения и даже контаминации. Нередко встречаются императивы, в целом очень много побудительных предложений. Комментаторы в новостных группах часто призывают к действию, имеют активную гражданскую позицию.

Библиография

1. Апресян, В. Ю. ИмPLICITная агрессия в языке / В. Ю. Апресян // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : тр. Междунар. конф. «Диалог 2003». — М. : Наука, 2003. — С. 32–35.
2. Басовская, Е. Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации / Е. Н. Басовская // Критика и семиотика. — Новосибирск: НГУ. — 2004. — № 7. — С. 257–263.
3. Белоусов, К. И. Влияние пола и самооценки пользователей социальной сети на использование эмодзи и эмодзи в процессе речевой коммуникации / К. И. Белоусов, И. А. Обухова // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. — 2019. — № 3. — С. 5–18.
4. Гусейнов, Г. Ч. Берлога веблога. Введение в эрратическую семантику / Г. Ч. Гусейнов. — URL: http://speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-1.htm (Дата обращения: 18.03.2023).
5. Жельвис, В. И. Инвективная стратегия как национально-специфическая характеристика / В. И. Жельвис // Этнопсихоллингвистика. — М., 1988. — С. 98–108.
6. Можгинский, Ю. Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика / Ю. Б. Можгинский. — М. : Когито-Центр, 2006. — 181 с.
7. Нашхоева, М. Р. Взаимодействие пунктуационных знаков и эмодзи в текстах форумов / М. Р. Нашхоева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета — 2011. — № 12-1. — С. 321–327.
8. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. — М. : Наука, 1990. — С. 180–186.
9. Стексова, Т. И. Словотворчество как проявление политических пристрастий / Т. И. Стексова // Сибирский филологический журнал. — 2012. — № 4. — С. 201–207.
10. Щербинина, Ю. В. Вербальная агрессия / Ю. В. Щербинина. — М. : УРСС, 2006. — 360 с.

Изучение произведений Н. В. Коляды в школе: теоретико-методический аспект

Мисаченко-Азметова А. Р.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Данная статья посвящена анализу пьес Н. В. Коляды «Мёртвые души» и «Коробочка» в рамках школьной программы по литературе. Обосновываются принципы и подходы к изучению пьес Н. В. Коляды в современном общеобразовательном процессе.

Ключевые слова: *драматургия, принципы, подходы, методы, общеобразовательная школа, ФГОС, «Мёртвые души», Н. В. Гоголь, Н. В. Коляда, поэма, пьеса.*

В настоящее время творческое наследие Н. В. Гоголя представляет собой обширную основу для создания новых, самобытных произведений, демонстрирующих взаимодействие классического претекста и современного авторского слова. Н. В. Коляда, как один из наиболее ярких представителей современной драматургии и почитатель творчества Н. В. Гоголя, создал пьесы по мотивам многих произведений этого автора. Драматург умышленно использует классические тексты, внося в них новые смыслы, создавая иное семантическое поле у прежних слов, предоставляя читателю возможность взглянуть на проблему с другого ракурса. Именно поэтому нам представляется важным включить изучение современной литературы, написанной на основе классического текста для того, чтобы сформировать полноценное представление у школьников о литературном процессе.

Поиск путей сближения педагогической практики с многообразием материалов, лежащих за пределами рамок официальных учебников и программ, становится важным направлением развития современной отечественной методической науки. Поэтому целью введения занятий по изучению новейшей литературы является расширение кругозора обучающихся как читателей, формирование у них собственного мнения о гоголевских текстах посредством знакомства с новейшей интерпретацией классической поэмы. Целью урока также является обучение школьников самостоятельному анализу незнакомых им текстов и сопоставлению их содержания с актуальными проблемами времени.

Для достижения данных целей необходимо проведение занятий, относящихся к типу уроков углублённой работы над произведением и обобщающих уроков. Особое внимание на таких уроках необходимо уделить рефлексии и умению формировать оценку прочитанных текстов. Выбор данных типов уроков обусловлен тем, что изучать пьесы Н. В. Коляды следует в рамках обобщения информации по пройденному материалу.

Предлагаемые темы уроков по изучению современной драматургии в 9-м классе: «Особенности прочтения поэмы Н. В. Гоголя “Мёртвые души” в творчестве Н. В. Коляды»; «Поэтика и проблематика пьесы Н. В. Коляды “Коробочка”».

Выбор данных произведений для изучения обусловлен следующими факторами:

- пьесы написаны по мотивам известной поэмы, которая имеется в каждой образовательной программе по литературе;
- тексты Н. В. Коляды обладают уникальными художественными особенностями, которые выделяют его среди других художников XXI в.;
- особые формы отражения действительности в текстах Н. В. Коляды демонстрируют одно из возможных прочтений классики.

В рамках проведения данных уроков необходимо изучить:

1. Сущность трансформации системы образов героев (почему Н. В. Коляда вносит иные смыслы в классические образы героев; почему именно Коробочка становится для него героиней, способной к перерождению; чем обусловлена трансформация героев в пьесах).

В пьесе «Мёртвые души» мы встречаем как сходные с поэмой мотивы, так и различные: прозрение Коробочки, гиперболизация отрицательных черт характера Чичикова, твёрдое закрепление мысли о том, что вопрос о будущем России остаётся открытым спустя долгие годы после его возникновения.

Драматург отказывается от мысли Н. В. Гоголя по поводу перерождения Чичикова и Плюшкина, он убеждён, что на это способна Коробочка. Н. В. Коляда поднимает проблему нравственного выбора, чести и бесчестия, создаёт контраст между нравственностью и безнравственностью, чистотой и порочностью мира и утверждает, что выход необходимо искать в самоочищении. Коробочка освобождается от порочности пошлого мира путём осознания собственной греховности.

2. Замысел Н. В. Коляды, его сходство и отличие от замысла Н. В. Гоголя.

Карнавальность и балаганность, которые проявляются в произведении, не являются самоцелью драматурга. Мы понимаем, что за смешным скрывается жуткое, а комическое должно смениться трагическим. Это тот самый гоголевский «смех сквозь слёзы», когда смешно только потому, что так об этом рассказал писатель, и грустно от осознания того, что всё увиденное узнаваемо. Намеренное заострение внимания на абсурдных моментах усиливает у читателя ощущение напряжённости, страха, волнения и близости страшной развязки. Финал пьесы приводит нас к вечным, неразрешимым вопросам устройства всего российского государства.

3. Основная мысль пьес Н. В. Коляды. Коляда подчёркивает, что, к сожалению, российское общество не претерпело существенных изменений в своём развитии, о которых с надеждой и трепетом думал известный писатель. Н. В. Гоголь оказывается неким резонёром, который, увидев Россию в XXI в., осознал, что ничего не изменилось. На протяжении пьесы из уст многих персонажей рефреном звучит фраза: «Русь, куда ж несёшься ты, дай ответ? Не даёт ответа». Каждый задумывается над вопросом будущего России, он является очень важным и актуальным во все времена.

Примерные методические приёмы, которые необходимо использовать на данных уроках:

1. Заполнение обучающимися сравнительной таблицы по образной системе в поэме и в пьесе. Выбор данного приёма обусловлен значимостью анализа образа Чичикова в поэме и в пьесе, поскольку трансформация поведения этого

героя соотносится с трансформацией замысла Н. В. Коляды. Сравнительная таблица позволит проследить гиперболизацию отрицательных качеств характера (цинизм, узость мышления, тщеславие, самовлюблённость) у главного героя пьесы. Обучающиеся должны увидеть, что трансформация данного образа обусловлена формированием иной, по сравнению с гоголевской, идеи: Чичиков в представлении драматурга не способен к нравственному перерождению. Также следует отметить, что Н. В. Коляда подчёркивает нравственный упадок в развитии всего российского общества с помощью образа Чичикова: «ЧИЧИКОВ. Чичиков я, Чичиков, дура ты такая! Карр-робочка-а-а! О, великий русский народ! До чего ж вы все тут дубинноголовые! Эх, Русь, тройка, Родина моя дубинноголовая! Эх!» [2].

2. Комментированное чтение пьесы и обсуждение мотивного ряда современного произведения. Выбор данного приёма обусловлен спецификой анализа драматического текста: для ясного понимания авторского замысла необходимо прицельно останавливаться на ярких эпизодах текста. Для анализа нами выбраны первые эпизоды появления Чичикова в пьесе «Мёртвые души», финальные эпизоды пьесы, а также встречи с помещиками. Особое внимание следует уделить эпизоду с помещицей Коробочкой, поскольку именно эта героиня в представлении Н. В. Коляды способна к нравственному перерождению. В пьесе «Коробочка», изучению которой посвящён второй урок, важно проследить специфику образа данной героини и отметить существенное расхождение авторского замысла Н. В. Коляды и Н. В. Гоголя. Обучающиеся должны понять, почему именно эта героиня в представлении драматурга отличается от других помещиков: для этого необходимо обратить внимание на ремарки и речевую характеристику Коробочки.

3. Театрализация пьесы на уроках. Данный приём позволит погрузиться школьникам в предлагаемые драматургом обстоятельства и сформировать глубокое представление о жанровых особенностях драматургии.

4. Просмотр отрывков из спектакля «Мёртвые души», поставленного в театре Коляды. Данный приём позволит школьникам наглядно познакомиться со спецификой театра Н. В. Коляды. Для просмотра выбрана сцена общения Чичикова с семьёй Маниловых, поскольку этот эпизод ярко раскрывает образы данных героев.

5. Проблемная беседа: почему творчество Гоголя остаётся актуальным в современное

время? Почему именно Коробочка способна к нравственному перерождению в представлении Н. В. Коляды? Предполагается, что использование данной формы работы позволит обучающимся сформировать навык анализа современного текста.

6. Написание обучающимися подробного режиссёрского сценария, в котором отражено построение актёров, мизансцены, декорации и т. д. Данная форма работы направлена на воспитание творческих навыков у обучающихся. Предполагается групповое выполнение работы с целью экономии времени.

7. Анализ обучающимися речевых особенностей героев пьесы. Специфика текста Н. В. Коляды предполагает детальное изучение стилистических особенностей этого драматурга. Например, особенности речи Коробочки в пьесе позволяют понять сущность её образа: «Часики эти достались мне от тётушки, а она их привезла из Турции, когда была с моим мужем в первой кампании, ну, помните? [1]. Так Н. В. Коляда подчёркивает абсурдность мышления Коробочки, которая рассказывает о том, откуда у неё эти часы.

Выбор вышеназванных приёмов обусловлен спецификой изучения драматических текстов и особенностями изучения новейшей литературы.

Предполагаемые результаты обучения соотносятся с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта от 11.12.2020 г.

Классические художественные тексты сегодня являются не просто «вечными спутниками» новейшей литературы, они «приглашают к диа-

логу» и, как следствие, порождают дискуссии, связанные с интерпретацией произведений. Особый интерес при этом представляет интерпретация классических текстов современными писателями. В нашем представлении ошибочно оставлять подобные тексты в тени современного образовательного процесса.

Проведённое нами исследование позволило выявить многообразие путей изучения новейшей литературы и доказало, что изучение новейшей литературы можно включить в современный общеобразовательный процесс, потому что это расширяет познания в области классической литературы и формирует первичное представление о новейшем литературном процессе.

Описанные нами пути и формы работы обучающихся по изучению новейшей литературы в 9-м классе ориентированы на развитие компетенций, предусмотренных ФГОС и направленных прежде всего на формирование учебной мотивации школьников и активизацию их познавательной деятельности.

Подводя итог, следует отметить, что учителю в современных условиях рекомендуется учитывать возможности использования тех или иных форм работы обучающихся по изучению новейшей литературы и организовывать урок так, чтобы изучение современных текстов имело творческую направленность. Данное условие связано с тем, что важно не только научить школьников анализировать новейшую литературу, но и расширить их познания в области классических произведений с помощью актуализации сравнительного анализа, используемого при одновременном изучении классического и современного текстов.

Библиография

1. Коляда, Н. В. Коробочка / Н. В. Коляда // UralPlays — библиотека пьес уральских драматургов. — URL: [http://www.uralplays.ru/works/1/\(1fnf\)](http://www.uralplays.ru/works/1/(1fnf)). (Дата обращения: 12.11.2019).
2. Коляда, Н. В. Мёртвые души / Н. В. Коляда // UralPlays — библиотека пьес уральских драматургов. — URL: [http://www.uralplays.ru/works/1/\(1fnf\)](http://www.uralplays.ru/works/1/(1fnf)). (Дата обращения: 12.11.2019).
3. Рыжкова, Т. В. Литература: программа для 5–9 классов: основное общее образование / Т. В. Рыжкова, И. Н. Сухих, И. Н. Гуйс, Ю. В. Малкова. — М. : Академия, 2014. — 157 с.
4. ФГОС Основное общее образование. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (Дата обращения: 10.02.2022).

Изучение влияния уровня развития памяти обучающихся 5–9-х классов средней школы на учебную деятельность

Пулина О. К.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Исследуются возрастные особенности учащихся 5–9-х классов, особенности запоминания материала, прочность памяти. Гипотеза о влиянии уровня памяти на учебную деятельность и оценки доказываются экспериментально на базе 6-го класса общеобразовательной школы и с помощью интернет-опроса.

Ключевые слова: память, подростки, оценки, ведущий анализатор, слуховой анализатор, зрительный анализатор, двигательный анализатор, комбинированный, запоминание.

В возрасте с 10 до 15 лет подростки изменяются психологически и физически. Данный период соответствует 5–9-м классам школы, и в это время память претерпевает некоторые изменения: на неё всё больше воздействуют логические операции. Однако, поскольку учащиеся не до конца понимают метод смысловой памяти, а полагаются на механические методы, возникает противоречие.

Разобраться с особенностями психики в этом возрасте помогает возрастная психология, которая тесно связана с педагогикой. Эти две науки помогают друг другу организовать процесс обучения наиболее эффективно, создать для обучающихся такие методы, которые подходят под их возрастные особенности. Важно использовать и подбирать приёмы, активизирующие процессы формирования именно тех видов памяти, которые отвечают за обучение и запоминание в данном возрасте.

Развитие и обучение, воспитание — главные цели учебных заведений. Ежегодно разрабатывается всё больше новых программ, учебных пособий, направленных на всестороннее развитие обучающихся. Необходимо отслеживать учебный процесс. Для этого существуют экзамены и оценки, которые позволяют определить прогресс учеников. Связь развития учеников и оценок прямо пропорциональная, ведь там, где учащийся не понимает тему, его балл снижается. Это помогает определить слабые темы и исправить недочёт в знаниях. Использование и эффективное применение педагогами в образовательном процессе современных образовательных технологий и методик приводит к стабильным результатам освоения обучающимися образовательных программ, которые подлежат оцениванию с учётом специфики и особенностей предмета оценивания. У каждого человека, в том числе и подростка, свои индивидуальные психологические особенности личности. По-

этому актуальность данной темы заключается в том, что знание психофизических особенностей, влияющих на развитие памяти, внимания, мышления, поможет организовать учебный процесс наиболее эффективно и повысить качество и уровень знаний у учащихся.

В нашем исследовании мы проводили лабораторный эксперимент на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 3». В диагностике принимали участие ученики 6-го класса (30 человек).

Первое, что мы выявляли, — преобладающий анализатор в процессе запоминания. Анализатор (от греч. analysis — расчленение, разложение) — механизм нервной системы, с помощью которого воспринимаются и анализируются раздражители из внешней и внутренней среды организма, то есть перцептивный канал человека. Анализаторы помогают работать памяти лучше, быстрее улавливать и запоминать необходимую информацию. Всего существует четыре ведущих анализатора: слуховой, зрительный, моторный или двигательный, комбинированный. Выбор анализатора зависит от того, каким способом человек воспринимает факты: с помощью слуха, зрения, движений или совокупности анализаторов. Именно понимание того, какой анализатор является ведущим, крайне важно. Ведь это влияет на выбор приёмов запоминания.

Учащиеся должны были разными способами записать группу слов. Для каждого анализатора был свой способ. Например, для выявления зрительного анализатора учащиеся смотрели на экран 20 секунд, а для выявления слухового, им диктовали слова с интервалом в 5 секунд.

Проанализировав полученные данные, мы сделали выводы, что ведущим анализатором в 6-м классе является зрительный, следом за ним идёт слуховой, двигательный. У меньшинства развит комбинаторный анализатор (табл. 1).

Таблица 1

Ведущий анализатор	Количество учащихся	Доля учащихся, %
Слуховой	10	33,0
Зрительный	13	42,9
Двигательный	4	13,2
Комбинированный	3	9,9

Мы провели диагностику скорости запоминания, точности, прочности, организованности памяти. Для этого ученикам диктовали одну и ту же группу слов три раза. Результаты данного исследования, а также всего эксперимента представлена в табл. 2.

Таблица 2

Ученик	Средний балл (успеваемость)	Анализатор	Скорость и точность памяти
1	3	двигательный	ниже среднего
2	4	зрительный	средний
3	4	слуховой	средний
4	5	зрительный	средний
5	3	слуховой	ниже среднего
6	3	двигательный	средний
7	3	комбинированный	ниже среднего
8	4	слуховой	ниже среднего
9	4	зрительный	средний
10	4	слуховой	средний
11	5	комбинированный	отличный
12	3	зрительный	ниже среднего

Таким образом, можно увидеть прямую взаимосвязь памяти и успеваемости в школе: чем лучше память, её скорость и точность, тем выше

оценка. Наиболее частотными анализаторами стали слуховой и зрительный.

Ещё одним проведённым исследованием стал интернет-опрос 46 учащихся с 5-го по 9-й класс. Мы получили следующие результаты: 28,2 % опрошенных оценивают свою память как недостаточно хорошую, при этом больше половины используют неподходящий для их возраста метод запоминания — механический. Также почти у половины опрошенных возникают трудности не только с запоминанием информации, но и со скоростью заучивания. По данным опроса, у респондентов наиболее развит зрительный и комбинированные анализаторы, только потом идут слуховой и двигательный. Сравнивая успеваемость учащихся, можно отметить, что те, кто имеют «5» по предметам, где требуется использование памяти (английский, русский и математика), составляют малую часть опрошенных. Лишь 2,2 % опрошенных смогли себя описать как ученика, прекрасно осваивающего школьную программу.

Наши эксперимент и опрос доказали верность нашей гипотезы о взаимосвязи памяти и оценок. Особенности памяти оказывают воздействие на то, как запоминается информация, что в дальнейшем влияет на процесс обучения и оценку. С каждым годом появляется всё больше новых сведений в изучаемой области, продвигается научно-технический прогресс и актуальность исследования памяти возрастает всё больше и больше. Мы выявили взаимосвязь особенностей памяти и успеваемости в школе, что в дальнейшем позволит изучить эффективные приёмы и техники обучения для учеников 5–9-х классов.

Библиография

1. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. — М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. — 135 с.
2. Возрастные особенности учащихся (5–11-е классы) // Методический портал: сайт. — URL: <https://infourok.ru/vozrastnie-osobennosti-uchaschihsya-klassi-1697165.html> (Дата обращения: 23.01.2023)
3. Зефирова, Т. Л. Физиологические основы памяти. Развитие памяти у детей и подростков / Т. Л. Зефирова, Н. И. Зиятдинова, А. М. Купцова. — Казань : КФУ, 2015.
4. Лезер, Ф. Тренировка памяти : [пер. с нем.] / Ф. Лезер. — М. : Мир, 1979. — 170 с.
5. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. — СПб. : Питер, 2012. — 320 с.

Технологии предотвращения буллинга учителем-словесником (кейс МАОУ «СОШ № 104 города Челябинска»)

Сагоконь Е. М.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Данная работа посвящена проблеме школьного буллинга и способам профилактики этого вида конфликта. Целью нашего исследования является изучение буллинга и дизайн уроков литературы, направленных на предотвращение его возникновения. В исследовании изложено мнение, согласно которому проблемой буллинга должны заниматься все участники образовательного процесса, в том числе учителя-предметники, особенно преподаватели гуманитарных дисциплин — литературы и истории, поскольку у данных предметов высок воспитательный потенциал. В работе представлен дизайн уроков литературы, в которых использованы элементы современных технологий. Содержание и форма уроков способствуют осуществлению цели — предотвращению буллинга и сплочению коллектива обучающихся.

Ключевые слова: конфликт, буллинг, образовательная среда, психологический климат, образовательные технологии.

В образовательной среде, включающей разных акторов, нередко возникают конфликты. Одним из распространённых конфликтов в общеобразовательных организациях является буллинг.

Актуальной представляется проблема выявления буллинга на ранней стадии, определение причины его возникновения и поиск технологий, направленных на профилактику или его урегулирование.

Цель нашего исследования — изучение буллинга как вида конфликта в сфере общего образования, дизайн уроков литературы, посвящённых проблеме буллинга для предотвращения его возникновения в образовательной среде.

Нами были использованы следующие **методы**:

- Анализ научных источников, посвящённых буллингу.
- Педагогическое наблюдение, анкетирование и статистические методы для подсчёта результатов.
- Синтез — дизайн уроков литературы, предназначенных для предотвращения буллинга.

Обратимся к понятию буллинг. Данный термин происходит от английского слова bully — хулиган.

Одними из первых сформулировали концепцию буллинга скандинавские исследователи Д. Олвеус, П. П. Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд. Буллинг представлен учёными как травля, притеснение и дискриминация [2].

Д. Лэйн пишет, что буллинг — это травля, представляющая собой насилие, которое может носить как кратковременный, так и длительный характер, может быть физическое или психиче-

ское и проявляется в отношении индивида или группы людей, не способных защитить себя в сложившейся ситуации [3].

О. Д. Маланцева полагает, что буллинг — это не только продолжительное физическое и психологическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не может защитить себя в данной ситуации, но также совокупность социальных, психологических и педагогических проблем [4].

Существует большое количество определений понятия «буллинг», сформулированных зарубежными и русскими учёными. Исходя из собранных данных, можно выделить следующие общие характеристики буллинга:

- 1) насилие (физическое, психологическое);
- 2) имеет преднамеренный и систематический характер;
- 3) может осуществляться одним человеком или группой людей;
- 4) чаще всего направлен против психологически/физически слабого человека, который не может защититься.

Изучив литературу, посвящённую технологиям профилактики и урегулирования буллинга, мы обнаружили, что в основном решение данной проблемы осуществляется классным руководителем, педагогом-психологом и реже администрацией образовательной организации [1]. Обычно применяются методы и приёмы из психологической практики [5].

В своём исследовании мы хотим отметить, что проблемой буллинга должны заниматься все участники образовательного процесса, в том числе учителя-предметники, особенно препода-

ватели гуманитарных дисциплин — литературы и истории, поскольку эти предметы обладают высоким воспитательным потенциалом и содержат богатый иллюстративный материал.

Технологии, которые возможно применять для профилактики буллинга:

Технология развития критического мышления (ТРКМ). Методы ТРКМ основаны на осмысленном чтении, в процессе которого обучающийся учится анализировать и дифференцировать полученную информацию. Обучающиеся с развитым критическим мышлением будут обладать высокими коммуникативными и аналитическими навыками, которые помогут им выстроить правильную систему взаимоотношений в классе.

Проектная технология. Система получения знаний, при которой обучающиеся включены в процесс выполнения практических заданий — планирование и создание продуктов. Для ликвидации проблемы буллинга можно использовать создание совместного проекта. Это способствует сплочению обучающихся.

Проблемное обучение. Организация уроков, включающих проблемные ситуации, которые обучающиеся должны самостоятельно разрешать и таким образом овладевать профессиональными знаниями, умениями и навыками. Можно использовать элементы данной технологии для обсуждения проблемы буллинга и способов её решения в классе.

Педагогика сотрудничества. Учебно-воспитательный процесс выстраивается таким образом, что субъекты и объекты объединены в совместной деятельности принципами взаимоуважения, взаимоподдержки и взаимопомощи. Доверительные отношения между учителем и учениками позволят преподавателю выявить проблему буллинга в классе на ранних стадиях.

Нами были составлены две анкеты для учеников и учителей в приложении Google Формы для выявления наличия проблемы буллинга в МАОУ «СОШ № 104 г. Челябинска».

Первой группе, состоящей из 44 педагогов, было предложено 16 вопросов. Практически все респонденты — это женщины, возраст которых варьируется от 30 до 69 лет. Около 90 % опрошенных — учителя-предметники со стажем.

Среди опрошенных 93,2 % знают определение понятия «буллинг», в свою очередь 90,9 % учителей утверждают, что становились свидетелями буллинга по отношению к своим ученикам.

27,3 % учителей считают причиной возникновения буллинга физические особенности и не-

стандартную внешность обучающихся, равное количество опрошенных — 22,7 % полагают, что причина может быть связана с психологическими особенностями учеников или их успеваемостью (рис. 1).

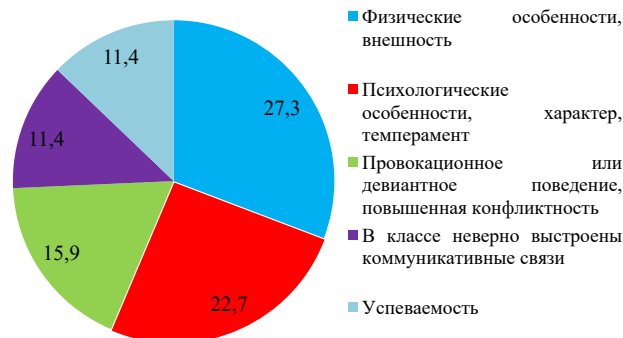


Рис. 1. Причины буллинга

Проблемой буллинга в школе, согласно мнению 50 % респондентов, должен заниматься школьный психолог, однако 36,7 % учителей полагают, что данную проблему следует решать совместными усилиями всех членов образовательного процесса (рис. 2).



Рис. 2. Ответственность за профилактику буллинга

Второй группе, состоящей из 53 обучающихся, было предложено 16 вопросов. Примерно 80 % респондентам 10–12 лет, из них большинство девочки.

Почти 85 % опрошенных знают определение понятия «буллинг», в свою очередь 42,3 % обучающихся отвечают, что подвергались буллингу со стороны либо одноклассников, либо старших учеников, который в основном выражался в насмешках и оскорблениях (рис. 3).

Среди респондентов 56 % утверждают, что буллинг в отношении них проявлялся в виде насмешек и оскорблений (рис. 4).

Чаще всего над респондентами насмеялись из-за их внешности — это утверждали 22 % учеников.

Проблема буллинга требует систематической и комплексной работы администрации, класс-

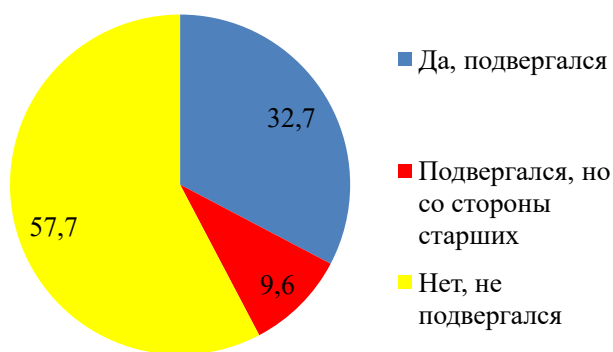


Рис. 3. Подверженность буллингу



Рис. 4. Формы буллинга

ного руководителя, психолога и учителей-предметников.

Предмет литература обладает высоким воспитательным потенциалом, поскольку он включает текстовые материалы, способные стать иллюстрацией к проблеме буллинга.

Нами был разработан дизайн трёх уроков литературы. В спроектированных уроках мы хотим продемонстрировать, как можно подать материал и осуществить профилактику буллинга. Форма, а именно методы и приёмы, подкрепляют содержание — литературную составляющую, которая является иллюстративным материалом к проблеме. В данных уроках значим именно воспитательный аспект.

Материалом для первого урока стала повесть В. Железникова «Чучело». Данное произведение по программе Г. С. Меркина изучается в шестом классе, однако в качестве пропедевтики уже в пятом классе учеников можно познакомить с некоторыми фрагментами произведения. Спроектированный урок рассчитан на обучающихся пятой и шестой параллелей. Тема урока: «Повесть “Чучело” В. Железникова. Скажем буллингу — нет!». Целью урока является профилактика, а также предотвращение буллинга в классе с использованием повести В. Железникова «Чучело» в качестве иллюстративного материала, сплочение коллектива обучающихся. Учеников нужно обеспечить текстом произведения, подготовить наглядность в виде презентации и плаката. Однако для осуществления цели важен не только материал и методы его преподнесения, но также и организация пространства. Парты в классе необходимо поставить полукругом, чтобы обучающиеся могли видеть лица друг друга в процессе обсуждения темы. Это способствует установлению эмоциональной связи и сплочению.

На мотивационном этапе обучающимся предлагается разгадать ребус, в котором зашифровано слово «буллинг» и поработать с изображением чучела, чтобы установить связь между

понятием и образом для определения темы урока и целеполагания. Задачи на урок учитель формулирует вместе с учениками.

После целеполагания преподавателю не стоит сразу давать определение понятию «буллинг». Мы предлагаем ученикам самостоятельно сформулировать значение. Для этого используем приём «Облако слов», чтобы ученики подобрали синонимы и/или ассоциации, связанные со словом «буллинг».

При знакомстве учеников с историей создания повести «Чучело» необходимо обратить внимание детей на то, что произведение основано на реальных событиях. Данная информация позволит донести до обучающихся то, что проблема буллинга реальна и актуальна на протяжении многих лет.

В ходе урока можно организовать валеологическую паузу и провести игру на сплочение.

После валеологической паузы — выразительное чтение по ролям наиболее эмоциональных фрагментов, а именно отрывков из четвёртой и седьмой глав, в которых главная героиня впервые знакомится со своими новыми одноклассниками и терпит с их стороны насмешки из-за статуса и внешности, а также, где одноклассники объявляют ей бойкот.

Завершив чтение, переходим к беседе, вопросы должны не только касаться содержания произведения, но и быть адресованными к личному эмоциональному опыту обучающихся. Необходимо спросить учеников, оказывались ли они в такой ситуации, как Лена Бессольцева, какие чувства испытывали или испытали, если бы оказались; какие чувства испытывала героиня повести, на их взгляд; как бы они относились к ней, если бы стали героями повести; помогли бы в такой ситуации.

В конце урока в качестве рефлексии учащимся можно предложить склеить разбитое сердце, изображённое на плакате, подобрав антонимы к слову «буллинг».

Второй урок был спроектирован на основании повести Т. Михеевой «Не предавай меня!», которая по программе Г. С. Меркина изучается в восьмом классе. Однако, как и в предыдущем случае, в качестве пропедевтики с фрагментами повести можно ознакомить семиклассников. Таким образом, разработанный урок рассчитан на обучающихся седьмой и восьмой параллели. Тема: «Повесть “Не предавай меня!” Т. В. Михеевой. “Звёзды” и “аутсайдеры”: к чему приводят конфликты в классе?». Целью урока так же, как и в случае с первым занятием, являются профилактика и предотвращение конфликтов в классе с использованием повести Т. В. Михеевой «Не предавай меня!» в качестве иллюстративного материала, сплочение коллектива обучающихся.

Урок предполагает работу в группах, поэтому необходимо сдвинуть парты по две и поставить в шахматном порядке для трёх-четырёх групп по пять-шесть человек.

На мотивационном этапе учитель предлагает ученикам пройти небольшой психологический тест, применённый в повести Т. Михеевой «Не предавай меня!» на героях. Таким образом, преподаватель стимулирует учеников к выявлению проблематики урока и определению темы. Вместе с учителем обучающиеся формулируют тему урока и задачи. Этап целеполагания включает следующие пункты: определение понятия «конфликт», история создания повести, анализ фрагментов.

Обучающиеся самостоятельно выводят определение понятия «конфликт», используя уже знакомое «Облако слов», находят синонимы.

Затем учитель описывает схему конфликта, используя метафоричный образ, конфликт-растение (где предмет — это зерно, а объект — почва), и предлагает ученикам ответить на проблемный вопрос: из-за чего в классе могут происходить конфликты?

После дискуссии учитель обращается к истории создания повести «Не предавай меня!».

В качестве предыдущего домашнего задания учащимся было задано найти в словаре определение понятия «аутсайдер», прочитать повесть «Не предавай меня!» и дать характеристику основным героям.

На уроке будет осуществляться работа со следующими главами: «Месяц назад», «Бессонница в 8 “Б”», «Забыть Листовского». В этих фрагментах описываются три ярких конфликтных ситуации, возникших между главной героиней Юлей Озарёнок и её одноклассниками, а также

кульминационный момент повести с поджогом личного дневника героини.

Далее мы предлагаем обучающимся работу в группах. Ученикам необходимо ответить на восемь вопросов по содержанию произведения. Девятый вопрос предполагает анализ конфликтных ситуаций, возникающих у главной героини со своими одноклассниками по схеме: предмет, объект, субъекты. Отвечая на вопросы, ученики должны подкреплять своё мнение примерами из текста.

Завершив работу в группе, учитель предлагает ученикам собрать образ Юли, исходя из её реплик и поступков, особое внимание, уделив сожжению её дневника, а также сделать вывод о том, является ли она аутсайдером.

В качестве домашнего задания предлагаем ученикам создать совместный проект — написать сценарий буктрейлера и сделать к нему раскадровку по повести Т. Михеевой «Не предавай меня!». Это позволит им глубже проникнуть в текст повести, осознать проблему и продемонстрировать её так, как они видят и понимают. Также работа над совместным проектом способствует сплочению обучающихся.

Третий урок был посвящён роману современной российской писательницы Е. Некрасовой «Калечина-Малечина». Данное произведение не входит в программу по литературе, однако учеников девятого класса можно познакомить с фрагментами романа на уроках внеклассного чтения.

Тема урока: «Анализ романа Е. И. Некрасовой “Калечина-Малечина”. Последствия буллинга». Цель данного урока созвучна предыдущим.

Урок предполагает работу в группах, поэтому необходимо сдвинуть парты по две и поставить в шахматном порядке для пяти групп по пять-шесть человек.

На мотивационном этапе предполагается работа с изображением, на котором представлена кикимора, фигурирующая в романе Некрасовой. Таким образом, учитель выводит обучающихся на формулирование темы и целеполагание.

После целеполагания следует этап актуализации знаний. Ученики вспоминают значения понятий «конфликт» и «буллинг». Учитель задаёт наводящие вопросы, дополняет или уточняет определения.

Учитывая возраст и способности обучающихся девятого класса, необходимо подобрать для работы на уроке такие формы, чтобы ученики проявили самостоятельность и не только поработали с проблемой, но и продемонстрировали

различные метапредметные компетенции. Например, поиск и отбор информации, смысловое чтение, анализ и синтез.

В качестве индивидуального домашнего задания можно предложить ученикам подготовить доклады о творческой биографии Е. Некрасовой и образе кикиморы в славянском фольклоре и романе.

После докладов переходим к работе в группах. Делим обучающихся на пять групп по 5–6 человек. Работая в группах, ученикам необходимо самостоятельно распределить роли и обязанности. Важно, чтобы обучающиеся проявили умение договариваться, работать в команде, слушать и слышать друг друга и при необходимости находить компромиссы. После окончания работы ученики самостоятельно оценят свою работу и работу своих одноклассников с помощью стикеров с характеристиками (лидер, генератор идей, критик, исполнитель). Соответственно негативных характеристик быть не должно, для успешного выполнения задания каждый должен внести свой вклад и принести пользу своей группе.

Задания для работы в группах предполагают составление плана фрагмента, ответ на про-

блемный вопрос с привлечением текста и опорой на эмпирический опыт и формулирование трёх вопросов по содержанию отрывка.

Необходимо донести до учащихся то, насколько опасны последствия буллинга. Человек, подвергающийся травле, способен нанести вред себе или окружающим. В качестве рефлексии можно предложить задание «Билет на выход». Чтобы покинуть урок, ученику нужно ответить на проблемный вопрос.

Таким образом, для решения проблемы в общеобразовательной организации основного общего уровня необходимо организовывать мероприятия для профилактики и предотвращения буллинга. Для этого целесообразно проводить уроки литературы, поскольку в них силён воспитательный аспект. Следовательно, учитель-словесник может регулировать данный конфликт, возникающий в образовательной среде, разбирая с учениками произведения, посвящённые проблеме буллинга и применяя современные образовательные технологии. Соответственно, подобные уроки-обсуждения станут одним из способов борьбы с данной формой конфликта в школьной среде между подростками.

Библиография

1. Гусейнов, А. З. Медиация в системе школьного образования как служба урегулирования конфликтов и примирения / А. З. Гусейнов // Перспективы становления и развития медиации в регионах : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Саратов, 2017. — С. 43–47.
2. Ермолаева, Т. В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских стран за последние 20 лет (1994–2014) / Т. В. Ермолаева // Современная зарубежная психология. — 2015. — Т. 4, № 1. — С. 65–90.
3. Лэйн, Д. А. Школьная травля (буллинг) / Д. А. Лэйн // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна, Э. Миллера. — СПб., 2001. — 448 с.
4. Маланцева, О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О. Маланцева // Социальная педагогика. — 2007. — № 4. — С. 90–92.
5. Юферова, М. А. Современные методы урегулирования конфликтов в образовании / М. А. Юферова // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». — Ч. 2. — Ярославль, 2017. — С. 80–83.

Орфографические раскраски как приём развития орфографической зоркости при обучении русскому языку в школе

Тангашева Е. А.

*Челябинский государственный университета,
историко-филологический факультет, Челябинск*

*Научный руководитель:
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка
и литературы И. Ю. Голованова*

Анализ работ по методике преподавания русского языка и письменных работ школьников позволил прийти к выводу о необходимости развития у учеников орфографической зоркости, которая тесно связана с формированием орфографического навыка как механизма работы над «ошибкоопасными» местами в словах. Орфографические раскраски рассмотрены нами как один из эффективных приёмов совершенствования такой способности, как орфографическая зоркость. Он соответствует особенностям восприятия информации современными школьниками и может быть использован для активизации творческого потенциала ребёнка.

Ключевые слова: *орфография, русский язык, орфографический навык, орфографическая зоркость, визуализация, наглядность, орфографическая раскраска.*

«Дитя... мыслит формами, красками, звуками, ощущениями... Поэтому, облекая... ученье в формы, краски, звуки, — мы делаем вместе с тем... ученье доступным ребёнку и сами входим в мир детского мышления», — так писал К. Д. Ушинский в статье «О наглядном обучении».

Взрослому человеку, в том числе и педагогу, бывает сложно поставить себя на место ребёнка, работающего над орфограммой, и объяснить, как нужно действовать, чтобы обнаружить её в слове. Уже не будучи школьниками, многие «ошибкоопасные» места при письме мы преодолеваем автоматически.

Рассмотрим ситуацию на примере слова «моцион»: оно употребляется в речи достаточно редко, поэтому для многих является мало знакомым или неизвестным вовсе. Если человек встретился с этим словом впервые, значит, его правильное написание становится своеобразной «орфографической загадкой», ребусом. Не имея возможности воспользоваться интернет-ресурсами или словарём, вероятно, каждый звук в слове говорящий будет оценивать с точки зрения его положения (нахождение в сильной или слабой позиции) и соотносить с его предполагаемым буквенным выражением. Человек рисует орфографический образ слова путём анализа отдельных его элементов.

Так активизируется орфографическая зоркость, которая определяется учёными как «умение позиционно оценивать каждый звук в слове, различая, какой из них в сильной позиции, а какой — в слабой и, значит, какой звук одно-

значно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при одинаковом звучании» [1, с. 131].

Согласно словарю-справочнику по методике преподавания русского языка М. Р. Львова, зоркость орфографическая — это умение быстро обнаруживать в тексте, который предназначен для записи или уже написан, орфограммы, а также определять их типы. Отсутствие у учащихся этой способности или её недостаточная сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе выполнения упражнений, комментирования, разбора, диктантов, списывания с разбором и других упражнений, где активен зрительный контакт с орфограммой [2].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что у ребёнка с низким уровнем развития орфографической зоркости могут возникнуть проблемы при формировании орфографического навыка, который имеет сложную структуру и требует от ученика больших усилий для успешного овладения им.

Схему орфографического навыка предложила Т. П. Малявина:

1) опознание («чувство проблемы», «предчувствие ошибки»), в основе — сенсорное действие (восприятие «сигналов» внешней среды с помощью органов чувств);

2) выделение признаков наблюдаемого явления, в основе — интеллектуальное действие (анализ);

3) выделение признаков сходства и различия, в основе — интеллектуальное действие (сравнение, сопоставление);

4) работа с отвлечёнными понятиями, в основе — интеллектуальное действие (сравнение, абстрагирование);

5) группировка явлений, в основе — интеллектуальное действие (обобщение, классификация);

6) выделение существенного общего признака (установление связей между группами признаков, расположение их в определённой последовательности), в основе — интеллектуальное действие (систематизация);

7) объединение признаков, в основе — интеллектуальное действие (синтез);

8) фиксация на письме, графическое обозначение орфограммы, в основе — моторное (механическое) действие [3].

Эта схема подтверждает факт, что в основе орфографического навыка как сложного многокомпонентного явления лежат преимущественно интеллектуальные действия — различные мыслительные процессы. Формирование орфографического навыка предполагает не только то, что школьники учатся правильно писать слова. Они также постепенно овладевают умениями видеть, находить и объяснять ту или иную орфограмму, графически выделять саму орфограмму и условия её написания, осознавать свои действия.

Идеальное объяснение орфограммы (рис. 1) включает в себя совершение моторных действий (запись слова, подчёркивание трудного места и условия написания, выделение морфемы) и параллельное комментирование. Графическая работа над «ошибкоопасным» местом в слове также направлена на совершенствование орфографической зоркости.

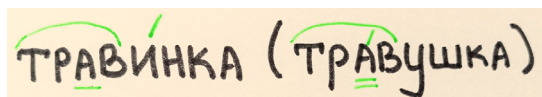


Рис. 1. Графическое оформление орфограммы «Проверяемая безударная гласная в корне слова»

Так, например, при работе над орфограммой «Проверяемая безударная гласная в корне слова» объяснение может звучать следующим образом: в слове «травинка» ударение падает на букву И (ученик ставит знак ударения), орфограмма буква А (подчёркивает её одной чертой) в корне ТРАВ (выделяет корень), потому что можно подобрать проверочное слово «травушка» (пишет в скобках проверочное слово), где ударение па-

дает на букву А (ставит ударение и подчёркивает букву двумя чертами) в корне ТРАВ (выделяет корень).

О развитии орфографической зоркости педагоги задумались ещё в конце XIX — начале XX в. Это время считается периодом расцвета методики преподавания русского языка. Тогда вопросами школьного преподавания этой дисциплины занимался и Л. В. Щерба. В докладе «О служебном и самостоятельном значении грамматики как учебного предмета» он отмечал, что орфографические правила, выводимые учениками на основании готового материала, представляют собою лишь вспомогательные средства, а единственным и самым эффективным методом обучения правописанию является систематическое списывание, развивающее у школьников как зрительную память, которая уже может стать зачатком орфографической зоркости, так и память моторную, то есть механическую [5].

Но не только списывание направлено на формирование орфографической зоркости. Сейчас разработано много других упражнений и тренажёров, которые, сохраняя исходную задачу, соответствуют потребностям современных школьников и их психологическим особенностям — особенностям восприятия информации. Так, популярный термин «клиповое мышление» характеризует основные черты мыслительной деятельности школьников, которые живут в обществе новых информационных технологий. Их мышление отличается скоростью восприятия образов, визуальностью, эмоциональностью, ассоциативностью.

Многообразие наглядных материалов, часто даже цветных, облегчает работу современного учителя и помогает представить материал в систематизированной и яркой форме. В схемах, таблицах, рисунках предложена информация по орфографии русского языка в следующих справочниках: «Русский язык. Наглядный справочник. Готовимся к ОГЭ и ВПР» Е. А. Махановой, «Русский язык. Сборник правил» и «Русский язык. Все виды разборов» от издательства «Буква-Ленд», «Русский язык в схемах и таблицах» Н. Н. Борисова, «Наглядный русский язык» Е. В. Железновой и С. Е. Колчиной и др. Информация в них демонстрируется детям уже в готовом виде, и ей нужно пользоваться. Но также важно давать ученикам возможность создавать наглядность самостоятельно.

Одним из упражнений, которое позволит это сделать, является орфографическая раскраска.

Она может быть использована для повторения, закрепления и отработки навыка безошибочного письма, навыка работы над определённой орфограммой. Этот тренажёр направлен на развитие орфографической зоркости и хорош тем, что вызывает у детей эмоциональный отклик — важный компонент обучения.

В нейрофизиологии выделяют четыре репрезентативные системы, с помощью которых человек может воспринимать и перерабатывать информацию, поступающую из внешнего мира:

- 1) аудиальная система («Я слышу»);
- 2) визуальная система («Я вижу»);
- 3) кинестетическая система («Я чувствую и делаю»);
- 4) логическая система («Я понимаю»)[4].

Так, во-первых, работа с тренажёром построена на принципе визуализации, роль которой заключается в активизации познавательной деятельности, формировании и развитии наглядно-образного мышления, зрительного восприятия. Но визуализация в данном случае не пассивная, ведь ребёнок самостоятельно создаёт наглядный материал.

Во-вторых, раскраска способствует развитию мелкой моторики. Для выполнения задания рекомендуется использовать только карандаши, что особенно важно для учащихся с нарушениями письменной речи. Фломастеры и маркеры не подойдут, ведь при работе с ними ребёнок не напрягает руку, не затрачивает особых уси-

лий. Более эффективным средством является трёхгранный карандаш: пальцы ложатся на грани, формируя правильное положение руки при письме. Ученик держит карандаш так, как держит шариковую ручку.

В-третьих, при устном комментировании совершаемых действий в процессе работы над раскраской задействован аудиальный канал получения информации. Происходит связь между звуком, буквой и цветом (зрительными образами) и моторным действием.

В-четвёртых, задание для выполнения упражнения «Орфографическая раскраска» может быть сформулировано по-разному. При этом учитель учитывает возраст школьников и характер нарушения письма.

Задание для выполнения упражнения «Орфографическая раскраска» может быть сформулировано по-разному, исходя из цели, поставленной учителем. Рассмотрим две формулировки задания на примере правила по правописанию глаголов прошедшего времени (гласной перед суффиксом -л- глаголов прошедшего времени).

А) Раскрась часть рисунка зелёным карандашом, если в слово нужно вставить букву «И», голубым — букву «А», коричневым — «букву Я», красным — букву «Е». Оставь белыми области без слов (рис. 2).

Б) Зачеркни лишнюю букву в скобках. Раскрась часть рисунка коричневым карандашом, если в слове нужно писать букву «И», серым —

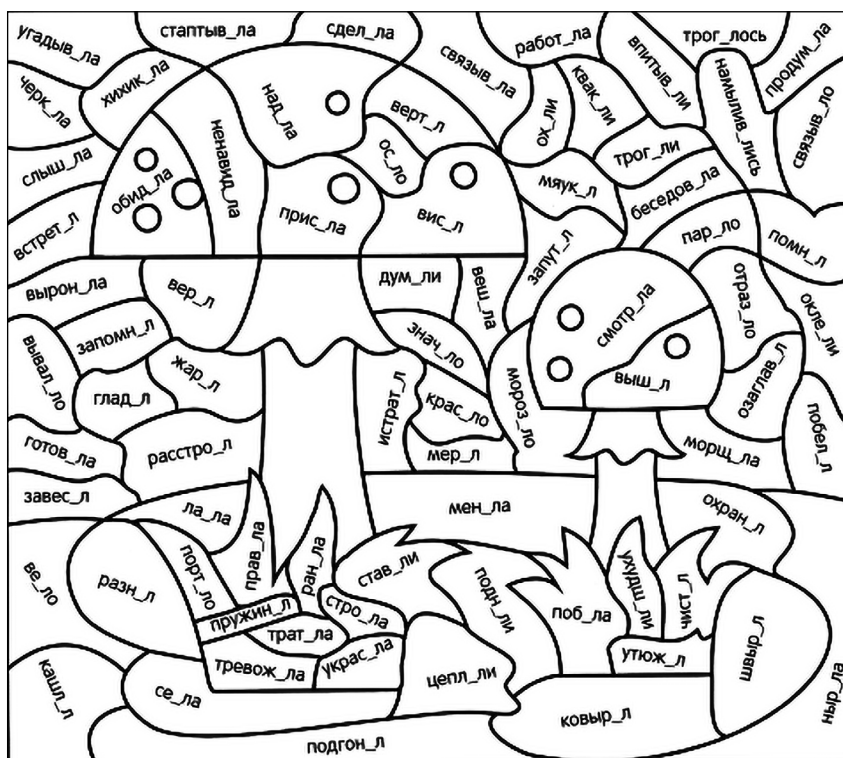


Рис. 2. Орфографическая раскраска № 1

графических правил, предполагающих наличие слов-исключений (например: ветренный, стеклянный, оловянный, деревянный — исключения в правиле «Правописание Н-НН в отымённых прилагательных»).

Таким образом, развитие орфографической зоркости тесно связано с формированием орфографического навыка, поэтому становится основной целью при обучении русскому языку. В работе с современными учениками необходимо применять разные варианты наглядности: схемы, таблицы, рисунки, раскраски, интеллектуальные карты, видеоматериалы. Использование орфографических раскрасок, особенности которых мы рассмотрели ранее, обусловлено особенно-

стями восприятия нынешних школьников, их потребностью в визуализации, ассоциативным характером их мышления. Кроме того, орфографические раскраски позволяют активизировать творческий потенциал ребёнка, пробудить в нём эмоции и показать, что русский язык — это не всегда скучно и серо. Русский язык может стать ярким, красочным, интересным и увлекательным, и именно эту сторону предмета необходимо демонстрировать учащимся, не забывая и о традиционных приёмах обучения (работа с учебником, работа с доской, самостоятельная и фронтальная работа над упражнением в тетрадях), без которых невозможно обойтись.

Библиография

1. Жедек, П. С. Методика обучения орфографии / П. С. Жедек // Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. — М., 1993.
2. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учебное пособие для студентов пед. институтов / М. Р. Львов. — М., 1988.
3. Малявина, Т. П. Особенности структуры орфографического навыка / Т. П. Малявина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2009. — № 2. — С. 237–241.
4. Мишулина, Л. В. «Орфографические раскраски» на логопедических занятиях / Л. В. Мишулина. // Конспект.ru. — URL: <https://koncept.ru/metodicheskaya-kopilka/obmen-opytom/5123-orfograficheskie-raskraski-na-logopedicheskikh-zanyatiyah.html> (Дата обращения: 13.04.2023).
5. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба ; под ред. М. И. Матусевич. — М. : Учпедгиз, 1957. — 186 с.

Подготовка урока русского языка по ФГОС: затруднения и ошибки

Юдина А. А.

Югорский государственный университет,
Высшая школа гуманитарных наук, Ханты-Мансийск

Введённый ФГОС третьего поколения перевернул подход к обучению русскому языку и заставил учителей пересмотреть свою методику преподавания. Также новый стандарт внёс коррективы и в задачи высшей школы — подготовить квалифицированные кадры со знанием ФГОС. В данном исследовании представлены результаты наблюдения за индивидуальной и групповой работой студентов, изучающих курс методики преподавания русского языка и готовящихся к педагогической практике. В статье описаны затруднения и ошибки, с которыми чаще всего сталкивается студент, а также объяснение этих затруднений, чтобы избежать далее подобных ошибок и усовершенствовать свои знания и умения.

Ключевые слова: ФГОС, обучение, освоение нового материала, проблемный метод, этап самостоятельной работы с проверкой по эталону, этап включения в систему знаний и повторение.

С введением Федерального государственного общеобразовательного стандарта третьего поколения урок русского языка претерпел определённые изменения, которые вызывают трудности у студентов, готовящихся к педагогической практике.

Первая трудность, с которой сталкивается студент, — это нечёткое понимание сущности обучения и его специфики. Обучение — это длительный и целенаправленный педагогический процесс, воздействующий на ученика, в результате которого решаются педагогические задачи. Целью обучения является развитие и совершенствование поведения субъекта обучения.

Процесс обучения строится из двух составляющих [2]: собственно процесс обучения и контроль. Контроль понимает под собой диагностику знаний, умений и навыков учащихся. Цель контроля: узнать результат усвояемости школьниками учебного материала.

Собственно обучение проходит в несколько этапов: освоение нового материала, формирование умений и навыков, обобщение, повторение.

Самым сложным для ученика, а также для студента, готовящегося к практике, является этап **освоения нового материала** [2]. Ученик не знаком с материалом, задача учителя — объяснить таким образом, чтобы произошло понимание материала.

Освоение нового материала тоже проходит в несколько этапов, которые нельзя упустить или поменять местами:

1. **Восприятие** — учащиеся сталкиваются со сложностями в решении какой-то задачи, поставленной учителем.

На этом этапе создаётся проблемная ситуация. Восприятие проблемной ситуации осуществ-

ляется через слух (эвристическая беседа) или зрение (наблюдение над языком, рассмотрение иллюстрационного материала), однако, как показывает практика, эффективнее использовать оба канала восприятия.

2. **Осознание** — учащиеся понимают дефицит собственных знаний.

На этом этапе происходит мыслительный процесс, который приводит к осознанию значимости проблемной ситуации, а также к нехватке имеющихся знаний.

3. **Запоминание** — учащиеся открывают новые знания и решают проблемную задачу, после приступают к отработке полученных знаний на практике.

4. **Воспроизведение** — заключительный этап освоения нового материала. Здесь учащиеся приступают к этапу — самостоятельная работа (выполнение упражнений), где применяют полученные знания за урок, проводится этап — рефлексия, а также сюда можно отнести выполнение домашнего задания, которое показывает уровень владения школьником материалом.

Вторая трудность — **применение проблемного метода** [2], лежащего в основе ФГОС. Именно с ним возникают значительные затруднения у студентов, так как данный метод редко используется в школе при традиционном подходе к обучению.

Цели проблемного обучения:

1. Развить мышление, способности и творческие умения учащихся.

2. Усвоить учащимися знания, умения, добытые в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем.

3. Воспитать активную творческую личность, умеющую видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы.

Проблемное обучение включает в себе решение проблемной задачи, которая проходит в несколько этапов:

1. Восприятие — проблемная задача появляется перед учащимися.

2. Осознание — учащиеся понимают, что не хватает знаний и навыков, чтобы решить появившуюся задачу.

3. Раскрытие сущности — заключительный этап, на котором учащиеся открывают правило и решают проблемную задачу.

Итак, на каждом уроке ученик сталкивается с некими противоречиями и пытается осмыслить их самостоятельно, таким образом, он развивает своё мышление, а также учится находить решение проблем, пользуясь знаниями, которые были приобретены ранее.

Студенту при подготовке к уроку следует помнить, что проблемные ситуации создаются по определённым правилам:

1. Чтобы создать проблемную ситуацию, перед учащимися следует поставить такое практическое или теоретическое задание, выполнение которого требует открытия новых знаний и овладения новыми умениями.

2. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащегося.

3. Проблемное задание даётся до объяснения усваиваемого материала.

4. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

5. Очень трудную проблемную ситуацию учитель направляет путём указания учащемуся причин невыполнения данного ему практического задания или невозможности объяснения им тех или других фактов.

С появлением ФГОС третьего поколения изменилась и структура урока «открытия нового знания». Появились два интересных этапа: **самостоятельная работа с проверкой по эталону** и **включение в систему знаний и повторение**, которые студенты при подготовке к уроку не различают.

Этап **самостоятельной работы с проверкой по эталону** [1] — это структурный элемент урока, на котором учащиеся выполняют самостоятельно упражнение на подобие того, которое решали вместе с учителем и одноклассниками. Цель этапа: индивидуальная рефлексия достижения цели учащегося и создание ситуации успеха. На этом этапе оценка не предусматривается, так как это не форма контроля, а возможность

индивидуально проверить собственные знания и умения, которые ученик получил на уроке, а также готовность к выполнению домашнего задания. Самостоятельная работа — хороший способ проработать индивидуально ошибки ученика. Можно включить в данный этап элементы творческой работы.

Этап **включения в систему знаний и повторение** [1] — это структурный элемент урока, на котором выполняется обобщающее упражнение того, что было пройдено за весь урок. Цель этапа: повторить и закрепить изученный ранее материал; подготовить к усвоению нового материала для следующего урока; выявить границы изученного материала и способность использовать его в системе изученных ранее знаний. Этап находится перед рефлексией, то есть заканчивает практическую часть урока.

Часто встречающаяся ошибка среди студентов — отказ от учебника. Существуют три основные причины, по которым студент отказывается от логики учебника:

- желание придумать или найти задания намного интереснее;
- неосознание важности учебника на уроках и при выполнении домашнего задания;
- отсутствие симпатии к тому или иному учебнику.

Однако студент, готовящийся к практике, должен помнить, что учебник — это основной источник знания, справочное пособие и средство овладения умениями для ученика [3]. Именно с помощью учебника школьники учатся работать с объёмами печатной информации, выделять главное и второстепенное. Учебники пишутся с учётом возрастных особенностей учащихся, а также соответствуют действующему стандарту. Для учителя учебник служит основным источником методической системы [3]. С помощью учебника учитель определяет методы работы со школьниками на разных этапах освоения материала. Ещё одно важное замечание: дома у школьника нет ни учителя, ни одноклассника, которые могли бы помочь при выполнении домашнего задания, у него только учебник.

Вышеперечисленные затруднения и ошибки касаются важных составляющих современного урока русского языка, их устранение гарантирует успешное освоение учебного материала субъектами образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС третьего поколения.

Библиография

1. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1944». — URL: <https://schusz1944.mskobr.ru/> (Дата обращения: 21.01.2022).
2. Литневская, Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе : учебное пособие / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева. — М. : Академический проект, 2006. — 590 с.
3. Методика преподавания русского языка в школе : учебное пособие / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов ; под ред. М. Т. Баранова. — М. : Академия, 2001. — 368 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021. № 287. — URL: https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=1009 (дата обращения: 18.01.2022).

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Влияние подкастов на формирование первого уровня вторичной языковой личности

Атнагулова Е. Р.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Статья посвящена изучению вопроса формирования когнитивного уровня вторичной языковой личности посредством прослушивания подкастов. С точки зрения лингвистики, феномен языковой личности является одним из ключевых. Упоминаются такие учёные, как Ю. Н. Караулов и И. И. Халеева, рассмотревшие понятия первичной и вторичной языковой личности. В данной статье исследуется влияние подкастов на развитие первого уровня вторичной языковой личности путём анализа подкастов проекта Luke's English podcast.

Ключевые слова: *вторичная языковая личность, языковая личность, межкультурная коммуникация, Luke's English podcast, подкасты.*

Глобализация, происходящая во всех сферах общества, невозможна без межкультурной коммуникации. В настоящее время, в эпоху технического прогресса изучение какого-либо предмета с помощью учебников отходит на второй план, и иностранный язык не исключение. Новое поколение обладает клиповым мышлением и воспринимает информацию лучше с помощью коротких видеоматериалов, а также аудиофайлов (подкастов). Подкасты набирают популярность, потому что их можно слушать в режиме многозадачности.

Целью статьи является анализ влияния аудио-подкастов на формирование первого уровня вторичной языковой личности.

В широкий научный обиход термин «языковая личность» ввёл Ю. Н. Караулов. Согласно его определению, языковая личность — это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся «степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности; определённой целевой направленностью. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых текстов» [3, с. 3].

Исследователь предложил представление структуры языковой личности, состоящей из трёх уровней: вербально-семантического, когнитивного и прагматического [6, с. 99–100]. Когнитивный уровень языковой личности — уровень, основными языковыми единицами ко-

торого являются идеи, понятия, вкладываемые языковой личностью в смысл своих высказываний, тем самым выражая свою индивидуальность и выстраивая собственную картину мира. На этом уровне говорящий пополняет свой запас знаний посредством ознакомления с добавочными значениями слов, а также в процессе изучения фразеологизмов, крылатых фраз, что позволяет ему в дальнейшем выстроить систему ценностей.

Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков — вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации.

Как отмечает лингвист И. И. Халеева: «Формирование вторичной языковой личности есть процесс становления совокупности способностей (компетенций) и личностных качеств, обеспечивающих готовность к иноязычному общению в межкультурной сфере, предполагающему эффективное использование иностранного языка в различных сферах деятельности, а также саморазвитие в языковой, образовательной и социокультурной среде» [1, с. 69].

Итак, с теоретической точки зрения вопрос вторичной языковой личности многогранен и лежит в плоскостях различных гуманитарных наук. С практической точки зрения именно

развитие вторичной языковой личности в образовательном пространстве наиболее актуально. Действительно, несмотря на тенденции к росту межкультурных контактов в мире, глобализацию, социокультурную интеграцию и пр., в современных экономических условиях для большинства наших соотечественников именно учебный процесс является единственной возможностью освоить язык.

Подкасты нередко являются источником материалов, которые возможно использовать в обучении для формирования вторичной языковой личности.

Под подкастом мы понимаем «аудио- или видеозапись, сделанную любым человеком, которая доступна для прослушивания или просмотра во всемирной сети». Это один из способов распространения аудиоматериалов в виде небольших, как правило, 10–30-минутных фрагментов [2].

Типологически подкасты делятся на:

1) аудиоподкасты (в формате аудиофайла), видеоподкасты (в формате видеофайла) и скринкасты (в формате видеофайла с наложенной после звуковой аудиодорожкой);

2) подкасты, распространяемые посредством персонального компьютера и мобильного устройства;

3) всесторонние подкасты (охватывают большой спектр файлов от музыкальных произведений до интервью, новостей и реальных разговоров между людьми) и учебные подкасты (создаются в учебных целях и предполагают не только прослушивание или просмотр материалов, но и выполнение различных упражнений и заданий);

4) аутентичные подкасты, созданные носителями языка, и подкасты, созданные обучающимися и преподавателями с целью развития навыков говорения.

Для анализа первого уровня языковой личности были выбраны подкасты из проекта «Luke's English podcast».

Luke's English Podcast — это отмеченное множеством наград аудиошоу для изучающих английский язык. Данный проект был запущен в 2009 г. и до сих пор набирает обороты. В настоящий момент существует более 800 аудиофайлов, транскриптов, специальная аудиосерия по фразовым глаголам и премиальные эпизоды, посвящённые словарному запасу, грамматике и произношению. По словам Люка, основателя Luke's English Podcast, его подкасты предлагают слушателям содержательный учебный ресурс, цель которого — рассмешить во время учёбы.

Для примера мы провели анализ подкастов Legal English with Louise Kulbicki и Meditation & Learning English.

В подкасте «Legal English with Louise Kulbicki» содержится юридическая лексика, например, *legal English* — юридический английский (*Legal English is full of these legal doublets and it's funny because sometimes you get people trying to, and this is of course what lawyers are great at doing*); *common law systems* — системы общего права (So there are a lot of common law countries out there and, you know, America, India, New Zealand them, there's a lot of countries in the Caribbean that are *common law systems*); *negligence* — халатность (And one of them is duty of care and *negligence*); *litigation* — судебное разбирательство (They do *litigation*, but they don't automatically have what we call rights of audience in certain courts); *civil procedure rules* — гражданско-процессуальные правила (In England in 1999, there was some changes to what we call *the civil procedure rules*); *claimant/plaintiff* — истец (So in England we use *claimant*, in the US they use *plaintiff*). Прослушивание данного подкаста поможет освоить идиомы: *bring someone to book* — привлечь кого-то к ответственности (Police should be asked to investigate so that the guilty can be *brought to book* soon); *Null and void* — что-то утратило свою силу/недействительно (The change in the law makes the previous agreement *null and void*); *Caught red-handed* — пойман за руку, с поличным, на месте преступления (He was *caught red-handed* taking money from the till).

Подкаст «Meditation & Learning English» знакомит со многими новыми техниками медитации, такими как, *silent meditation* — безмолвная медитация (*Silent meditation can be a great way to relieve stress and clear your mind*); *spot meditation* — точечная медитация (I really like to practice *spot meditation* during the day to stay focused); *unbrace muscles* — расслабить мышцы (After a long workout, the most important thing is *unbracing muscles*, this will help prevent injuries and promote relaxation); *pranayama* — пранаяма (регуляция дыхания) (*Pranayama is a breathing technique used in yoga to relax, increase mindfulness and concentration*); *visualization* — визуализация (представить кого-то или что-то) (*Visualization can be a powerful tool for achieving all your goals, creating a mental image of what you are striving for*); *skillful compassion* — умелое сострадание (сосредоточение на человеке, которого вы любите, и уделение внимания ощущениям, исходящим от сердца) (*Skillful compassion implies*

maintaining a balance between empathy and practicality, allowing people to help others without being overwhelmed by their problems). В подкасте встречаются идиомы, например, *to be back on one's feet* — встать на ноги (It was tough, but it's great *to be back on my feet!*); *a heart-to-heart talk* — разговор по душам (We had a long *heart-to-heart talk* to understand the essence of her problem); *have a frog in the throat* — невозможность говорить из-за сильного волнения (He *had a frog in the throat* when he first came to us).

Подводя итог анализа подкастов, можно сказать, что когнитивный уровень языковой лич-

ности в подкастах Luke's English podcast характеризуется сосредоточенностью на развитии когнитивных навыков и понимании контекста и значения, стоящего за использованием языка.

Таким образом, мы пришли к выводу, что прослушивание подкастов влияет на формирование первого уровня вторичной языковой личности. Также подкасты могут быть хорошим материалом для составления заданий, направленных на расширение словарного запаса, закрепление грамматических конструкций и формирование языковой личности.

Библиография

1. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Академия, 2004. — 336 с.
2. Доценко, Н. С. Преимущества использования подкастов в обучении иностранным языкам / Н. С. Доценко // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 1. — С. 172–175.
3. Караулов, Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения / Ю. Н. Караулов, Е. В. Красильникова // Язык и личность. — М. : Наука, 1989. — С. 3–10.
4. Легостаева О. В. Влияние языкового обучения на когнитивное развитие языковой личности / О. В. Легостаева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2013. — № 30. — С. 12–17.
5. Рублик, Т. Г. Языковая личность и её структура / Т. Г. Рублик // Вестник Башкирского университета. — 2007. — № 1. — С. 99–101.
6. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учебное пособие / П. В. Сысоев. — М. : Либроком, 2015. — 264 с.

Формирование иноязычного лексического навыка у младших школьников с использованием игровых приёмов

Богданова В. Д.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Представлены результаты проведённого исследования. В ходе работы были рассмотрены возраст-но-психологические особенности детей младшего школьного возраста, исходя из которых нами были придуманы несколько игровых приёмов для изучения новой лексики. Представленные в статье игры показали, что использование игровых приёмов положительно влияет на формирование иноязычного лексического навыка у младших школьников.

Ключевые слова: *лексический навык, младший школьный возраст, игровой приём, коммуникативный подход обучения.*

Формированию и развитию лексических навыков младших школьников уделяется особое внимание на каждом уроке иностранного языка, так как лексика — это важнейший компонент речевой деятельности. Лексика задействована в аудировании, говорении, чтении и письме. Из этого следует, что указанный навык должен постоянно находиться в поле зрения учителя.

Актуальность данной работы заключается в определении возможностей игровых приёмов как средства развития лексического навыка на начальном этапе обучения иностранному языку, когда игра является неотъемлемой частью процесса обучения, используется регулярно и систематически, с опорой на программный материал и с целью активного усвоения его лексики.

Цель исследования — рассмотрение игровых способов формирования лексических навыков в процессе обучения иностранному языку в младших классах.

Поставленные цели и задачи обусловили выбор **методов исследования:** анализ психологической, педагогической и методической литературы, наблюдение, статистическая обработка полученных результатов.

Прежде чем говорить об особенностях формирования иноязычного лексического навыка, необходимо выяснить, что такое лексический навык. По словам А. Н. Леонтьева, лексическим навыком называют способность осуществлять автоматически, относительно самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти, соотношением его с другими лексическими единицами [1].

Формирование иноязычного лексического навыка — это процесс трудоёмкий и долгий, который содержит в себе несколько этапов. В книге Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез рассматриваются

следующие этапы формирования лексического навыка:

- 1) ознакомление с новым материалом (включая семантизацию);
- 2) первичное закрепление;
- 3) развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения [2].

На начальном этапе младшие школьники слабо владеют говорением и чтением, письмом и аудированием, поэтому знакомство с лексическими единицами посредством бесед или упражнений для аудирования весьма затруднительно [3].

Активизация лексических средств продуктивна в том случае, когда подход к преподаванию лексики определяется разнообразием.

Одним из таких подходов является всем известная игра. Игровая деятельность — это весьма эффективный приём обучения лексике. Несмотря на то, что учебная деятельность у младших школьников становится ведущей, важно помнить, что дети не должны чувствовать большую нагрузку школьной программы, игровой приём помогает значительно уменьшить эту нагрузку [4]. Подобное обучение способствует как мотивации учащихся, так и созданию благоприятной психологической обстановки на уроках.

Игры незаменимы на начальном этапе обучения, когда учащиеся ещё не умеют общаться, выражать свои мысли, обмениваться мнениями и впечатлениями на иностранном языке, но уже могут строить простые фразы и нуждаются в тренировке полученных навыков.

Благодаря игре можно быстро и легко объяснить новый материал, отработать сложные и непонятные моменты. Методисты высоко отмечают эффективность применения игровых си-

туаций в процессе обучения иноязычной коммуникативной компетенции. Это вследствие того, что в игровой форме у любого человека, а особенно у ребёнка довольно полно и неожиданно выявляются различные способности [5].

Во время практических занятий с детьми младшего школьного возраста мы убедились, что игровые приёмы быстрее и качественнее помогают сформировать лексический навык у учащихся. Нами было подмечено, что дети 8–10 летнего возраста очень любознательны и чаще обращают внимание на что-то яркое, эмоционально окрашенное. У них преобладает непроизвольное запоминание: хорошо и быстро запоминается то, что интересно и вызывает эмоциональный отклик. Исходя из данного факта нами были разработаны несколько интересных игровых приёмов, которые были направлены на развитие лексических навыков. Эксперимент показал положительную динамику для формирования иноязычного лексического навыка.

Одной из самых популярных интерактивных игр среди детей на данный момент считается игра «Тоса Воса», или симулятор жизни, в которой нужно создавать свой мир. Эта игра предназначена для исследования окружающего мира детьми. Любой пользователь может создать собственный город и заниматься определёнными делами, которые ему интересны: можно построить дом, открыть магазин и просто прокачать своего героя с помощью одежды, причёсок и других мелочей.

Для введения и отработки нового лексического материала по теме «Мебель» мы провели игру «Тоса Воса».

Ход игры: учитель раздаёт карточки с изображением предметов мебели и названием их на английском языке. Все слова проговариваются вместе с учениками. Далее каждый ученик подходит к интерактивной доске, где включена игра «Тоса Воса». Ученик выбирает понравившийся ему предмет, называет его на английском, и преподаватель ставит этот предмет в игре.

Во время исследования у нас было две группы детей младшего школьного возраста. В одной группе слова по теме были просто даны и должны были быть выучены, в другой же группе нами был использован представленный выше игровой приём. Занятие во второй группе произвело благоприятное впечатление, у учеников была создана прочная мотивация к изучению иностранного языка. На следующих уроках после того, как был дан лексический материал, мы провели тестирование на знание слов. Тести-

рование показало, что ученики, с которыми мы использовали игровой приём, запомнили слова намного лучше, чем ученики из первой группы.

Исходя из возрастнo-психологических особенностей детей младшего школьного возраста нами были придуманы ещё два игровых приёма при обучении лексики. Первый приём связан с тем, что младшие школьники не могут подолгу сидеть спокойно, поэтому подвижные игры и задания — отличный вариант. Так, игра «Funny chair» — разработанное нами подвижное занятие, направленное на закрепление словарного запаса.

Цель игры: введение и отработка нового лексического материала по теме «Фрукты».

Правила игры: по кругу ставятся стулья; по количеству на один меньше, чем будет участников. Учитель называет слова по теме, например, фрукты. Как только дети слышат слово из другой темы (также ранее изученной), они садятся на стулья. Тот, кто не успел сесть, выбывает из игры и забирает с собой один стул.

Этот приём получился своеобразной физкультминуткой, так как, с одной стороны, снял усталость у детей, а, с другой стороны, помог лучше запомнить новые слова. Таким образом, этот игровой приём положительно повлиял на умственную работу мозга и повысил качество работы на уроке.

Второй, созданный нами, приём связан со слуховой памятью детей младшего школьного возраста. Данный вид памяти у них развит лучше, чем зрительная память. Поэтому, чтобы запомнить большое число лексических единиц, нужно использовать игры на формирование слухового внимания и восприятия иностранных слов. При проведении урока в группе детей по теме «Цифры» нами был создан игровой приём: «Count to ...» — игра, которая помогает выучить числительные просто и интересно.

Цель игры: введение и отработка нового лексического материала по теме «Цифры».

Правила игры: каждому ученику выдаётся карточка с определённым числом, например, цифра 4. Ученик считает: «One, two, three...», но, когда дойдёт до числа с цифрой «4», он должен сказать вместо него слово «stop». Каждому выдаётся по одной фишке. Сделавший ошибку теряет свою фишку. Выигрывает тот, кто сохранит свою фишку.

На следующем занятии был проведён тест-опрос по теме «Цифры», который показал, что ребята быстро усвоили этот материал и не допустили ни одной ошибки. К тому же ещё долго

вспоминали эту игру и проявили большую заинтересованность в дальнейшем изучении английского языка.

Из всего вышеперечисленного мы можем сделать вывод, что младший школьный возраст — это период приобретения знаний, период, когда ребёнок становится школьником и познаёт для себя новые вещи и функции. Несмотря на то, что учебная деятельность становится ведущей, ребёнок не отходит ещё от игровой деятельности в отличие от старших школьников. При изучении лексики напрямую происходит формирование коммуникативной компетенции. Так как начальная школа является первым звеном в общей системе школьного образования, то её задача состоит в том, чтобы заложить основы

коммуникативной компетенции, позволяющие осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей, в том числе с носителями языка, на элементарном уровне, с учётом реальных потребностей и интересов детей этого возраста. Если же тренировочные упражнения, направленные на формирование лексических навыков увлекательны и интересны, то они хорошо запоминаются; изучаемый материал «приклеивается», и у детей появляется чувство определённого достижения, развивающее мотивацию к дальнейшему обучению. Таким образом, формируется позитивное отношение к изучению иностранного языка, что является одной из самых ценных вещей, которые преподаватели могут дать детям на начальном этапе.

Библиография

1. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1981. — 331 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Академия, 2005. — 336 с.
3. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : методическое пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. — М. : Айрис Пресс, 2004. — 240 с.
4. Будакова, О. В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка / О. В. Будакова // Педагогическое мастерство : материалы междунар. науч. конф. (Москва, апрель 2012). — М. : Буки-Веди, 2012. — 152–154 с.
5. Быстрой, Е. Б. Игра как метод обучения иностранному языку / Е. Б. Быстрой, Е. А. Плеханова // Язык и культура : сборник материалов X международной научно-практической конференции / Челяб. гос. акад. культуры и искусств. — Челябинск, 2015. — 121–124 с.

Внедрение авиационного английского языка как элемента первоначальной профессиональной подготовки в общеобразовательных учреждениях с первоначальной лётной подготовкой на старшем этапе обучения

Венгренюк Д. А.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассматривается внедрение авиационного английского языка как элемента первоначальной профессиональной подготовки в общеобразовательном учреждении с первоначальной лётной подготовкой на старшем этапе обучения с помощью разработанного нами учебного пособия, а также доказывается его эффективность. Исследование включало в себя анализ учебных пособий, учебников и различных материалов по авиационному английскому языку. По результатам анализа были разработаны собственное учебное пособие и рабочая программа для обучающихся на старшем этапе обучения (11-е классы) в общеобразовательном учреждении с первоначальной лётной подготовкой в рамках первоначальной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *обучение иностранному языку, авиационный английский, эксперимент, общеобразовательные учреждения, ранняя профессиональная подготовка, старшие классы.*

Постоянное технологическое обновление процессов обучения, новые требования образовательного стандарта, ориентированные на подготовку обучающихся к последующему профессиональному образованию и на обеспечение профессиональной ориентации обучающихся, а также увеличение объёма изучаемой информации резко повысили необходимость ранней профессиональной подготовки.

Согласно ФГОС третьего поколения углублённое изучение отдельных предметных областей, учебных предметов (профильное обучение) реализует задачи профессиональной ориентации и направлено на предоставление возможности каждому обучающемуся проявить свои интеллектуальные и творческие способности при изучении указанных учебных предметов, которые необходимы для продолжения получения образования и дальнейшей трудовой деятельности в областях, определённых стратегией научно-технологического развития и глобализацией общества¹.

Таким образом, рассматривая вопрос ранней профессиональной подготовки в современных реалиях, мы можем утверждать, что внедрение авиационного английского языка в сфере первоначальной лётной подготовки реализует задачи, которые направлены на раннюю профессиональную ориентацию обучающихся, что особенно актуально на этапе старшей школы.

Возвращаясь к теме авиационного английского языка, важно отметить, что в гражданской и военной авиации английский язык стал основным средством коммуникации и взаимодействия в системе «Диспетчер — экипаж — воздушное судно — среда». Соответственно, любая ошибка в восприятии или передачи информации может спровоцировать риск нарушения штатного функционирования системы и угрозу безопасности полётов в целом. Именно поэтому в различных официальных письменных источниках профессиональная лексика фиксируется, кодифицируется и систематизируется и в устной речи воспроизводится по стандартным схемам и моделям без каких-либо изменений с формированием выработанного автоматизма в поведении.

Важным событием в развитии авиационного английского языка стало 5 марта 2008 г., в этот день Международной организацией гражданской авиации (ИКАО) были введены обновлённые требования к владению иностранным языком, обозначенные в документе «Doc 9835, “Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком”». Благодаря данному документу знание английского языка для диспетчеров и пилотов стало обязательным.

Документы международной организации гражданской авиации ИКАО (ICAO — International Civil Aviation Organization) на официальном уровне определили английскую терминологию, сокращения и аббревиатуры в сфере управления воздушным движением. В работе они представлены на уровне таких документов, как:

¹ Приказ Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 287 об утверждении «Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ФГОС ООО).

- Руководство по радиотелефонной связи, 2007 и 2017 гг. [14];
- Правила аэронавигационного обслуживания. Организация воздушного движения, 2007 г.;
- Правила аэронавигационного обслуживания. Сокращения и коды ИКАО, 2010 г. [13];
- Сокращения и коды ИКАО, 2010 г.;
- Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком, 2011 г. [16];
- Руководство по обучению. Часть Е-2. Персонал по электронным средствам для обеспечения безопасности воздушного движения — ATSEP, 2011 г. [15].

Важно отметить, что в 2007 г. на нормативном уровне ИКАО утвердила «Словарь по международной гражданской авиации» [6], в котором указан ряд терминов, стандартных определений на шести рабочих языках ИКАО (арабский, английский, испанский, французский, китайский и русский), приводимые в алфавитном порядке с привязкой к соответствующему английскому термину.

То есть, рассматривая вопрос отличия изучения авиационного английского языка от других профессиональных сфер, стоит упомянуть, что при языковом обучении в авиации решаются конкретные задачи, ему свойственны определённые критерии владения языком, условия его использования, а также личные и профессиональные особенности.

Согласно современным образовательным стандартам и рабочим программам по предмету иностранный язык «Английский язык», можно утверждать, что английский язык — это универсальный предмет, который привлекает внимание старшеклассников и становится одним из важнейших средств достижения успешной профессиональной деятельности выпускника. Программа английского языка в старших классах общеобразовательных учреждений полноценно подготавливает обучающихся к освоению дисциплины авиационный английский язык.

Внедрение профессиональной лексики в общеобразовательных учреждениях с первоначальной лётной подготовкой на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Челябинская кадетская школа-интернат с первоначальной лётной подготовкой» (далее — ГБОУ «ЧКШИ и ПЛП») обусловлено тем, что большинство выпускников продолжают своё образование именно в вузах военно-космических сил РФ, где овладение дисциплиной «Авиационный английский язык» является обязательным [10].

Год выпуска	Количество выпускников	Вузы военно-космических сил РФ	Военные вузы РФ	Гражданские вузы
2016	75	73	1	1
2017	76	59	6	6
2018	79	61	4	14
2019	68	50	1	12
2020	78	54	2	7
2021	75	57	4	7
2022	74	63	4	7

Внедрение дисциплины «Авиационный английский язык» проводилось в 11-х классах в рамках внеурочной деятельности. Данное исследование было начато ещё в 2021 г. Согласно предыдущим результатам мы выявили, что данная дисциплина заинтересовала обучающихся и они посчитали её актуальной, а также было определено, что перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с созданием учебно-методического пособия, направленного на раннюю профессионально ориентированную подготовку в аспекте специального английского языка с помощью интернет-технологий на занятиях иностранному языку в общеобразовательных учреждениях ранней специальной подготовкой.

Для составления нашего учебного пособия по дисциплине «Авиационный английский язык» нами были проанализированы учебные пособия, методические материалы, а также учебники по авиационному английскому языку как российских, так и зарубежных изданий по выдвинутым нам критериям. По окончании анализа был сделан вывод, что не один из проанализированных материалов полностью не соответствует выдвинутым нам критериям оценивания, в таком случае мы можем утверждать актуальность создания собственного учебного пособия для изучения дисциплины «Авиационный английский язык» в рамках первоначальной профессиональной подготовки обучающихся на старшем этапе обучения.

Для внедрения авиационного английского языка в общеобразовательном учреждении, в контексте дополнительного образования (внеурочной деятельности), нами были разработаны рабочая программа, поурочное планирование, а также учебное пособие. Рабочая программа занятий по авиационному английскому языку рассчитана на 153 учебных часа. В ней делается акцент на изучении профессиональных тем, терминологии, расширении словарного запаса, избавлении от языкового барьера. Предлагаемая нами программа нацелена на повышение общего уровня владения языком, а также зна-

комство учащихся с миром авиации изнутри, овладение специальной лексикой. Дисциплина «Авиационный английский язык» обеспечивает первоначальную подготовку к будущей профессиональной деятельности. В нашем учебном пособии представлены упражнения для формирования у обучающихся навыков и умений всех видов речевой деятельности. В процессе обучения по курсу «Авиационный английский» в 11-х классах реализуется следующая цель: развитие речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенции.

Для доказательства эффективности нашего учебного пособия по «Авиационному английскому языку» было проведено тестирование среди обучающихся 11-х классов ГБОУ «ЧКШИ с ПЛП». В эксперименте приняли участие три группы:

1-я группа изучала авиационный английский язык по нашему учебному пособию;

2-я группа — по учебнику «Career Paths: Air Force»;

3-я группа не изучала авиационный английский язык.

Условия в экспериментальной и контрольной группах для проведения методического эксперимента были одинаковы. Нами были установлены неварьируемые условия, направленные на более глубокую оценку результатов опытного методического эксперимента, такие как:

– изначальный уровень владения языком испытуемых (на основании данных входного тестирования — Intermediate — пороговый);

– общее число учащихся в группах, образованных для проведения эксперимента, — по 12 человек в каждой группе;

– время, отведённое на выполнение работы;

– задания, обязательные для выполнения.

Результаты методического эксперимента определялись по качеству продукта — правильно выполненных заданий по теме.

Для чистоты эксперимента нами была взята тема «Air Traffic Control» из учебника «Career Paths: Air Force», в которую входили такие подтемы, как: основные компоненты аэродромной информации, радиообмен на этапе предполёт-

ной подготовки, а также информация ATIS, что соответствовало содержанию темы 7 «Предполётная подготовка связи. Основные компоненты аэродромной информации» в нашем учебном пособии. В ходе проведённого по окончании изучения данной темы контрольного тестирования было выявлено, что использование составленного нами учебного пособия по данной дисциплине повышает эффективность внедрения авиационного английского языка в качестве элемента первоначальной профессиональной подготовки среди обучающихся на старшем этапе обучения на 33,3 % по сравнению со второй группой, изучающей авиационный английский язык по учебнику «Career Paths: Air Force» и 75 % по сравнению с третьей группой, не изучающей авиационный английский язык.

Согласно проведённому тестированию усвоение, внедряемого нами лексического материала составило:

83,3 % — в подгруппе, изучающей авиационный английский язык по составленному нами учебному пособию;

49,98 % — в подгруппе, изучающей авиационный английский язык по учебнику «Career Paths: Air Force»;

8,33 % — в подгруппе, не изучающей авиационный английский язык.

Таким образом, наш методический эксперимент, проводимый в рамках педагогического эксперимента, доказал эффективность нашего учебного пособия как средства внедрения профессиональной лексики в учебный процесс, а также необходимость ранней профессиональной подготовки обучающихся. Данные настоящего методического и педагогического экспериментального исследования могут использоваться как в образовательных учреждениях с первоначальной лётной подготовкой, так и в общеобразовательных учреждениях с ранней профессиональной подготовкой. В том числе данные нашего эксперимента могут лечь в основу учебно-методического комплекса о дисциплине «Авиационный английский язык» в рамках первоначальной профессиональной подготовки на старшем этапе обучения.

Библиография

1. Архарова, Т. А. Учебник английского языка по основам ведения радиообмена : для учащихся авиац. вузов и уч-щ / Т. А. Архарова. — 2-е изд., доп. — М. : Воздуш. трансп., 1997. — 391 с.
2. Воронянская, Е. Л. Фразеология радиообмена на английском языке при выполнении международных полётов: учеб. пособие / Е. Л. Воронянская. — Ульяновск : УВАУ ГА(И), 2010. — 202 с.
3. Герд, А. С. Введение в изучение языков для специальных целей: учеб. пособие. — 2-е изд., доп. и перераб. / А. С. Герд. — СПб. : СПбГУ. РИО. Филологический факультет, 2011. — 60 с.

4. Масленникова, Е. М. Авиационный английский: особенности реализации языковой программы подготовки пилотов : учебное пособие / Е. М. Масленникова. — Берлин : Директ-Медиа, 2020. — 92 с.
5. Давыдов, В. В. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 ч. Ч. 2 / В. В. Давыдов ; гл. ред. В. Г. Панов. — М. : Большая Рос. энцикл., 1999. — 607 с.
6. Попова, Г. В. Основы ведения радиотелефонной связи на английском языке по стандартам ИКАО : в 2 ч. Ч. 1 / Г. В. Попова. — СПб., 2007. — 164 с.
7. Дарымов, Ю. П. Авиационный английский / Ю. П. Дарымов // Международный авиационно-космический журнал «АвиаСоюз». — 2019. — № 1 (74). — С. 18–22.
8. Исакова, О. И. О некоторых особенностях подъязыка радиообмена в диалогах «пилот-диспетчер» / О. И. Исакова // Военный научно-практический вестник. — 2016. — № 1 (6). — С. 33–37.
9. Тычкова, И. О. Словарь английских сокращений и терминов по обеспечению международных воздушных перевозок. / И. О. Тычкова. — М. : Аэронавигационное консалтинговое агентство, 2009. — 368 с.
10. Определение выпускников ГБОУ ЧКШИ с ПЛП: сайт. — URL: <http://www.v-nebo.su/nashi-vypuskniki/721/> (Дата обращения: 21.11.2022).
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 с изменениями, внесёнными приказами Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.12.2014 № 1645, от 31.12.2015 № 1578, от 29.06.2017 № 613, приказами Министерства просвещения Российской Федерации от 24.09.2020 № 519, от 11.12.2020 № 712, далее — ФГОС СОО.
12. Протокол 8/22 от 14.10.2022 г. «Примерная рабочая программа среднего общего образования “Английский язык. Базовый уровень (для 10–11 классов образовательных организаций)”». — М. : Министерство просвещения РФ, 2022. — 71 с.
13. Правила аэронавигационного обслуживания. Сокращения и коды ИКАО. Doc 8400. ИКАО, 2016. — 116 с.
14. Руководство по радиотелеграфной связи. Doc. 9432 AN/9251. ИКАО. 2007. — 134 с.
15. Руководство по обучению. Часть E-2. Персонал по электронным средствам для обеспечения безопасности воздушного движения (ATSEP). Doc. 7192. ИКАО. 2011. — 214 с.
16. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком. Doc. 9835 AN/453. ИКАО, 2011. — 180 с.
17. Beier, R. Englische Fachsprache / R. Beier. — Stuttgart, Kohlhammer, 1980. — 41 p.
18. Hutchinson, T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. — Cambridge : Cambridge University Press, 1987. — 193 p.
19. Gregory L., Career Paths. Air Force Student's Book / L. Gregory, J. Zeter. — London : Express Publishing, 2017. — 104 p.
20. Dudley-Evans, T. Maggie Jo St John. Developments in ESP. A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans. — Cambridge : Cambridge University Press, 1998. — 301 p.
21. Doc Cir 323 AN/185 2010; Cir 323 AN/185. ICAO. — 2009.
22. ICAO Document 9835. AN / 453: Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. Second Edition. ICAO. — 2008.
23. Doc 9835 AN/453 2010; Manual. Second Edition. ICAO. — 2004.

Способы реализации обратной связи на занятиях по английскому языку для подростков

Волченко И. В.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассматриваются вопросы реализации процесса обратной связи, использование её как инструмента совместного взаимодействия ученика и учителя, а также способы проявления обратной связи на уроках английского языка. Актуальность нашего исследования обусловлена постоянно меняющейся образовательной средой, для обеспечения эффективного педагогического процесса в которой требуется реализация обратной связи.

Ключевые слова: обратная связь, английский язык, урок, учитель, комфортная образовательная среда, педагогический процесс.

Согласно К. А. Бессонову, в педагогике обратная связь определяется как результат анализа, рефлексии и наблюдения, получаемый педагогом от самого себя и от партнёров по совместной деятельности [1].

Эффективность обратной связи достигается за счёт умения преподавателя своевременно и правильно реагировать на определённые изменения в паттерне поведения и усвоения информации у обучающихся [2]. Классифицировать обратную связь мы решили исходя из работ А. А. Корнеева (доцент кафедры преподавания иностранных языков МГУ, кандидат педагогических наук) [3]. Обратная связь различается:

- 1) по условиям её предоставления (обратная связь на уроке и вне урока);
- 2) первичному адресату (обратная связь, ориентированная на учащегося, родителей или администратора);
- 3) форме (устная и письменная);
- 4) времени (немедленная и отсроченная);
- 5) приёмам работы над ошибками (корректирующая и описательная);
- 6) характеру работы над ошибками (фокусированная и нефокусированная);
- 7) объёму информации (краткая и развёрнутая);
- 8) тону (позитивная, негативная и конструктивная);
- 9) направленности на учащихся (индивидуальная и групповая).

В педагогике обратная связь соотносится с реализацией контролирующей функции в обучении. В учебном процессе обратная связь соединяет два процесса — обучение и оценивание. Она обеспечивает наиболее эффективное планирование, создаёт определённые предпосылки для отслеживания процесса обучения школьников. Частое применение на уроках

учителем обратной связи помогает учащимся овладевать соответствующими навыками и компетентностями, не только в плане знаний, но и в способностях к самооценке и самоуправлению [4].

На уроках английского языка обратная связь помогает устранять трудности в коммуникации и эффективно осуществлять педагогический процесс. Чтобы занятие действительно прошло продуктивно, учителю следует чётко определить цель урока (например — изучение Past Perfect Continuous), которая в последующем станет объектом анализа. Затем можно провести различные тесты, создать блоки с темами и заданиями, направленных на фиксирование уровня усвоения новых знаний. Однако реализация обратной связи в изучении языка не может ограничиваться лишь проверкой письменных заданий [5].

Это сложный процесс, на который следует взглянуть чуть пристальнее. Чтобы углубиться в то, как процесс обратной связи и урок английского языка сосуществуют, мы провели опрос. В опросе приняло участие 40 респондентов из разных возрастных групп: 45 % — люди в возрасте от 14 до 17 лет, 52,5 % — от 18 до 21 года, 2,5 % — люди старше 21 года. Участие разновозрастных респондентов обусловлено сбором информации большего спектра, поскольку все возрастные группы так или иначе учились в школе и изучали английский язык. Перечень разработанных нами вопросов, использовавшихся в исследовании:

1. Сколько Вам лет?
2. Знакомы ли Вы с термином «обратная связь»?
3. Получали/получаете ли Вы обратную связь от своего школьного учителя на уроке английского?

4. Считаете ли Вы обратную связь важной частью формирования учебного процесса (даже вне уроков английского)?

5. Боялись/боитесь ли Вы получить негативную оценку/комментарий от своего учителя?

6. Считали/считаете ли Вы сложным процесс отдачи обратной связи?

7. Боялись/боитесь ли Вы показаться глупыми, уточняя или переспрашивая какую-либо информацию в условиях урока английского языка?

8. Какой из нижеперечисленных способов реализации обратной связи Вы бы предпочли?

Вопросы 1–4 нашего являлись ознакомительно-вводными. Они помогли нам получить основную, обобщённую информацию о респондентах и их осведомлённости о процессе реализации обратной связи. Ответы респондентов на вопросы 2–3 показали, что 90 % опрошенных ознакомлены с термином «обратная связь», 52,5 % получали/получают обратную связь от учителя, 30 % — не получали/не получают, 17,5 % — затрудняются ответить. Также, отвечая на вопрос 4, все респонденты (100 %) отметили, что считают обратную связь важным формирующим процессом в обучении, даже вне занятий по английскому.

Во второй части опроса (вопросы 5–8) мы решили сфокусировать наше внимание на возможной проблематике реализации обратной связи в условиях урока английского языка. В ответах на вопрос 5 72,5 % респондентов отметили боязнь показаться глупыми, уточняя что-либо, а в вопросе 7 60 % опрошенных подчеркнули страх услышать негативную оценку, комментарий в свой адрес со стороны учителя. Ответы на 6-й вопрос показали, что большая часть опрошенных (55 %) считает процесс отдачи обратной связи сложным. Из наиболее классических способов (устный и письменный) осуществления обратной связи почти все респонденты предпочли обратиться к учителю устно после урока (85 %), наименьший интерес вызвал письменный и другие вариации реализации обратной связи.

Анализируя полученную информацию об аспектах реализации обратной связи на уроке английского языка, мы пришли к таким выводам:

1. Обратная связь и процесс её реализации не является неведомыми явлениями педагогического процесса для респондентов. Наоборот, все опрошенные считают обратную связь формирующей частью учебного процесса.

2. Несмотря на значимость и важность процессов получения и отдачи обратной связи, её

реализация не всегда осуществляется в условиях урока английского языка.

3. Процесс реализации обратной связи зачастую может быть связан с факторами страха (негатив от учителя) и стыда (боязнь показаться глупым), поэтому осуществление данного процесса может оказаться затруднительным.

Основываясь на вышеперечисленных выводах, мы можем сказать, что обучающиеся испытывают некоторые сложности с реализацией обратной связи. Данные трудности зачастую вызваны дискомфортом окружающей образовательной средой, сформированной на уроке. Учащиеся получают негативные и совершенно деструктивные комментарии по поводу их деятельности, а любой вопрос с их стороны может быть воспринят как девиантность, слабость или глупость. Изучение иностранного языка — не постоянное заучивание чего-либо, а погружение в лингвокультурный мир, который не всегда может быть дружелюбным [6]. Учитель английского языка в силах сделать это погружение наименее безболезненным, ведь безусловно, большая часть ответственности за комфортную образовательную среду лежит на его плечах. Однако, чтобы лучше понимать, как и насколько успешно обучающийся знакомится с новым дивным миром английского языка, мы можем предложить учителю обратиться к следующим инструментам обратной связи:

1. Организация классных часов по обратной связи. Учитель и учащиеся могут согласовывать регламент, по которому определённое количество раз в определённое время будет проводиться урок, на котором все участники педагогического процесса смогут обмениваться их прогрессом в изучении языка, проблемами и трудностями, с которыми они сталкивались или столкнулись, а педагог сможет предлагать возможные пути решения проблемы, а также мониторить развитие лингвистических навыков своих учеников.

2. Чередование типов обратной связи. Не все обучающиеся могут воспринимать и выдавать обратную связь на постоянной основе через один канал восприятия. Кому-то из обучающихся может быть удобнее получить лаконичный письменный комментарий, нежели участвовать в живом диалоге и обсуждать возникшие проблемы. В тетрадях учитель может оставлять пометки на английском языке, которые будут направлять учащегося в нужное русло, или же он сам сможет оставлять записки в тетради, чтобы спокойно высказаться и что-то уточнить.

3. Культурно-качественная обратная связь. Культура англоговорящих стран интересует подростков: музыка, фильмы, игры, мода и многое другое. Эти темы могут привлечь, увлечь и мотивировать обучающихся к изучению английского языка. Чтобы узнать, что интересно учащимся и как повысить их интерес сквозь культуру, учитель может собирать обратную связь после выполнения творческих заданий, просмотра и обсуждения фильмов и многого другого.

Итак, осуществление обратной связи не всег-

да является простой задачей. Многие учащиеся и учителя сталкиваются с различными академическими и психологическими трудностями, которые могут препятствовать реализации обратной связи и самому процессу изучения английского языка. Для минимизации этих трудностей мы предложили способы реализации обратной связи, которые, на наш взгляд, являются подспорьем для эффективного и продуктивного изучения английского языка.

Библиография

1. Бессонов, К. А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента / К. А. Бессонов // *Juvenis scientia*. — 2016. — № 2. — С. 86–89.
2. Бодоньи, М. А. Типология обратной связи для целей формирующего оценивания / М. А. Бодоньи // *Ярославский педагогический вестник*. — 2020. — № 5 (116). — С. 39–45.
3. Корнеев, А. А. Обратная связь в педагогическом общении / А. А. Корнеев // *Рема*. — 2018. — № 2 (18). — С. 112–227.
4. Тищенко, В. А. Обратная связь в системе обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий / В. А. Тищенко // *ОТО*. — 2010. — № 2. — С. 1–12.
5. Кадырбердиева, Б. М. Обратная связь как один из эффективных инструментов в повышении мотивации студентов в обучении английскому языку / Б. М. Кадырбердиева // *Известия Ошского технологического университета*. — 2018. — № 1 (2). — С. 187–192.
6. Ненастьева, Л. В. Роль педагогического общения в образовательном процессе / Л. В. Ненастьева // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. — 2009. — № 10. — С. 60–63.

Развитие иноязычного лексического навыка с использованием настольных игр

Ермоленко И. С.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассмотрены классификация, функции и особенности настольных игр, а также настольная игра в образовательном процессе и несколько интересных и полезных настольных игр, которые были направлены на развитие иноязычного лексического навыка.

Ключевые слова: настольные игры, обучающиеся, игра, процесс обучения, особенность, образование, иноязычная лексика, навыки, развитие.

В настоящее время в учебном процессе игре уделяется много внимания. Когда обучение иноязычной коммуникативной компетенции проходит в интерактивной форме, то в образовательном процессе активно участвуют обучающиеся, материал усваивается лучше. Это связано с тем, что игра выполняет множество функций в процессе развития ребёнка, делает учебный процесс интересным и увлекательным, помогает усвоить увеличивающийся с каждым годом учебный материал и формирует необходимые компетенции [2].

Использование игры и умение создавать речевые ситуации вызывают у учащихся готовность, желание играть и общаться, дают учащимся возможность не только выразить себя, действовать, но и возможность переживать и сопереживать. Игра в процессе обучения воспитывает культуру общения и формирует умение работать в коллективе.

Настольная игра — игра, в которую можно играть в помещении, с помощью инвентаря, размещаемого на обычном или специально сделанном столе. В англоязычных источниках чаще всего встречаются два наименования — «table games» (игры на столе) и «board games» (игры на специальной доске) [3].

Существуют некоторые особенности настольных игр, которые позволяют отличить их от других интерактивных методов обучения:

1. Настольные игры по максимуму локализованы в пространстве, это значит, что они всегда проводятся на столе или иной локально ориентированной поверхности.

2. Настольные игры всегда предполагают наличие игровой атрибутики, к которой в первую очередь относятся игровое поле, фишки, карточки, правила игры и т. д.

3. Алгоритм и правила настольных игр заранее predeterminedены — внести в них изменения на любой стадии игры в большинстве случаев невозможно.

4. Настольные игры в большинстве случаев требуют участия как минимум двух игроков или команд, то есть они всегда «живые», так как исключается применение в процессе их разыгрывания компьютерного и программного обеспечения.

Настольные игры можно классифицировать по разным признакам:

1) по количеству игроков: для двоих и для произвольного количества игроков;

2) по динамике: пошаговые (игроки делают ходы в определённой последовательности, заданной правилами, например «ходилки») и динамические (ходы делаются по желанию игроков; исход игры зависит не только от правильности действий, но и от реакции, быстроты действий и правильного выбора оптимального момента);

3) по содержанию: абстрактные (игры, прямо не связанные с реальной жизнью) и имитационные (игра более или менее достоверно моделирует определённый реальный процесс, ситуацию, событие, например «экономические» настольные игры);

4) по характеру игры: интеллектуального типа (игры стратегического и логического характера, например, морской бой), азартного типа (основаны на случайном методе, победителем становится не ловкий, хитрый или умный, а везучий игрок, например домино), проверка на физические способности (игры на скорость реакции, внимательность) [3].

Настольные игры позволяют быстрее, прочнее и полнее запоминать информацию за счёт динамического, вариативного повторения, интенсивного практического использования информации, ассоциативной памяти.

Эффективность настольных игр также видится в том, что любая материальная деталь настольной игры имеет гораздо больше шансов закрепиться в памяти обучающихся, чем привычные стенды на стенах или слайды в презент-

тациях, проигнорировать которые при пассивном восприятии гораздо легче.

Во время практических занятий с обучающимися я предположила, что настольные игры помогут развить иноязычный лексический навык. В любом возрасте обучающимся нравится проводить время за играми, особенно, когда можно укрепить свои знания в том или ином предмете. Исходя из данного факта я рассмотрела несколько интересных и полезных настольных игр, которые были направлены на развитие иноязычного лексического навыка.

Сейчас одной из популярных настольных игр является игра «Имаджинариум». Основная задача игроков — угадать, какую из выложенных на столе карточек загадал ведущий путём ассоциаций. Чтобы процесс изучения иноязычной лексики был более результативным, я добавила свой ряд правил: после одного раунда в игре участники называют предметы, которые у них есть на карточке. Таким образом, обучающиеся узнают новую лексику и закрепляют уже полученные знания.

Также одним из эффективных способов закрепления материала можно назвать игру «Тик... Так... Бум». На карточках пишутся буквосочетания или общие темы (например, фрукты) на английском языке, каждый участник игры должен назвать слово по теме и передать бомбочку-таймер другому человеку. Это хорошая игра на повторение словарного запаса учащихся или закрепление новой темы.

Заключительная игра моего исследования — настольная игра «Once upon a time». Каждому участнику раздаётся определённое количество

карточек со словами на английском. Его задача придумать красивую историю или сказку. Если же он затрудняется, ответить может любой другой участник и заработать себе его баллы. Со временем такие «тренировки» помогают яснее излагать свои мысли. Игра поможет развить воображение, выучить новую лексику английского языка. Учит креативно мыслить, активизирует словарный запас.

Таким образом, применение игровых технологий позволяет обучающимся расширить словарный запас, активизировать лексику в новых речевых ситуациях, развивать и совершенствовать лексические навыки. Необходимо отметить, что использование настольных игр делает обучение более эффективным, способствуя переходу части пассивной лексики в активную. Настольные игры мотивируют обучающихся к плодотворной деятельности, к изучению нового материала, к закреплению изученного материала, также помогают снять усталость, поддержать работоспособность и предотвратить умственную перегрузку [1].

В ходе исследования выяснилось, что использование настольных игр позитивно влияет на развитие иноязычного лексического навыка, так как повышает мотивацию изучать, также помогает выучить новую лексику и закрепить пройденный материал. Все три игры, о которых я вам сегодня рассказала, достаточно активизируют и развивают словарный запас иноязычной лексики. Помимо успешного обучения, это поможет учителю разнообразить занятие и заинтересовать учеников в уроке.

Библиография

1. Белоцерковская, Н. В. Настольные игры как средство развития иноязычных лексических навыков обучающихся 7-х классов / Н. В. Белоцерковская // Современное педагогическое образование. — 2019. — № 10. — С. 121–123.
2. Королева, Н. М. Использование игровой деятельности на уроках по иностранному языку для младшего школьного возраста / Н. М. Королева // Современные исследования социальных проблем. — Красноярск : Научно-инновационный центр, 2010. — С. 94–96.
3. Своротова, Ю. В. Использование настольных игр в образовательном процессе / Ю. В. Своротова // Развитие современного образования: от теории к практике : сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Чебоксары, 2019. — С. 145–150.

Комикс как средство обучения иностранному языку

Жантаева Л. Р.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассматривается дидактический потенциал комикса как средства обучения английскому языку. Данная тема представляется нам актуальной, поскольку комикс обладает большим дидактическим потенциалом в качестве наглядного средства обучения в рамках урока английского языка. Цель нашего исследования — выявление возможностей применения комикса на уроке английского языка. В ходе исследования нами было отрисовано семь комиксов на различные темы. К каждому комиксу прилагается упражнение.

Ключевые слова: комикс, визуальное средство обучения, английский язык, грамматика, лексика.

В современном мире возрастает значимость знания английского языка, поскольку он является языком международной коммуникации. Возникает потребность в нахождении оптимального средства обучения, которое сможет комплексно развивать языковые навыки. В качестве такого средства обучения мы предлагаем комиксы, так как они содержат общеупотребительную лексику, помогают визуализировать читаемый текст, а также они разнообразны по содержанию и по жанровой принадлежности.

Методами исследования являются анализ, классификация, описание, синтез, а также педагогический эксперимент и опрос.

Для понимания специфики комикса как средства обучения обратимся к теории. Согласно определению Скотта Макклауда, американского исследователя комиксов, комикс — это «иллюстративные и другие изображения, сопоставленные рядом в продуманной последовательности для передачи информации или получения эстетического отклика от зрителя» [3]. Любой комикс состоит из трёх структурных элементов:

1. Панель — представляет собой минимальную единицу комикса, отдельно взятый кадр или сцену, которые могут быть ограничены рамками [5]. Внутри панели располагается изображение или текст.

2. Ряд — это несколько панелей, выстроенных друг за другом горизонтально.

3. Баллон — это «облако», внутри которого располагается текст [1]. Форма баллона говорит о том, к какой категории принадлежит приведённый текст: чаще всего баллон передаёт слова героя или же его мысли, но есть и иные категории, например, баллоны могут передавать слова автора, а также обстоятельства, в рамках которых происходит сцена.

Зная специфику комикса как формы творчества, рассмотрим свойства комикса как средства обучения.

1. Комикс реализует принцип наглядности в обучении, что способствует лучшему восприятию и запоминанию информации учеником [6].

2. Образовательный комикс предполагает эмоциональное вовлечение. Существенная информация, которая выделена визуально и подчёркнута с помощью яркого образа, закрепляется в памяти [4].

3. Комикс на уроке способствует большей заинтересованности учеников, поскольку является способом нестандартной подачи информации [2].

На основе изученного материала по теме был разработан ряд из семи комиксов, к каждому из которых прилагается упражнение.

К комиксам предлагаются следующие упражнения:

1. **Вставка пропущенных слов в предложение** (рис. 1). Нужные слова могут находиться в боксе или ученик может вставить свои слова. Задача учащегося — заполнить пропуски словами. Данное упражнение способствует развитию лексического навыка и пополняет словарный запас. Благодаря визуальной составляющей ребёнку будет проще понять, какое именно слово необходимо вставить.

2. **Дополнение картинок придуманным текстом**. Задача учащегося — придумать такие подписи к картинкам, чтобы получился целостный сюжет. Данное упражнение развивает творческое мышление, а также умение строить цельный текст, помогает применить знания по лексике и грамматике на практике.

3. **Восстановление текста в комиксе по памяти после одного прочтения** (рис. 2). Важным условием является выработка навыка подбора близких по смыслу/синонимичных конструкций. Данное упражнение развивает фантазию,



Рис. 1. Комикс «Unknown disease»

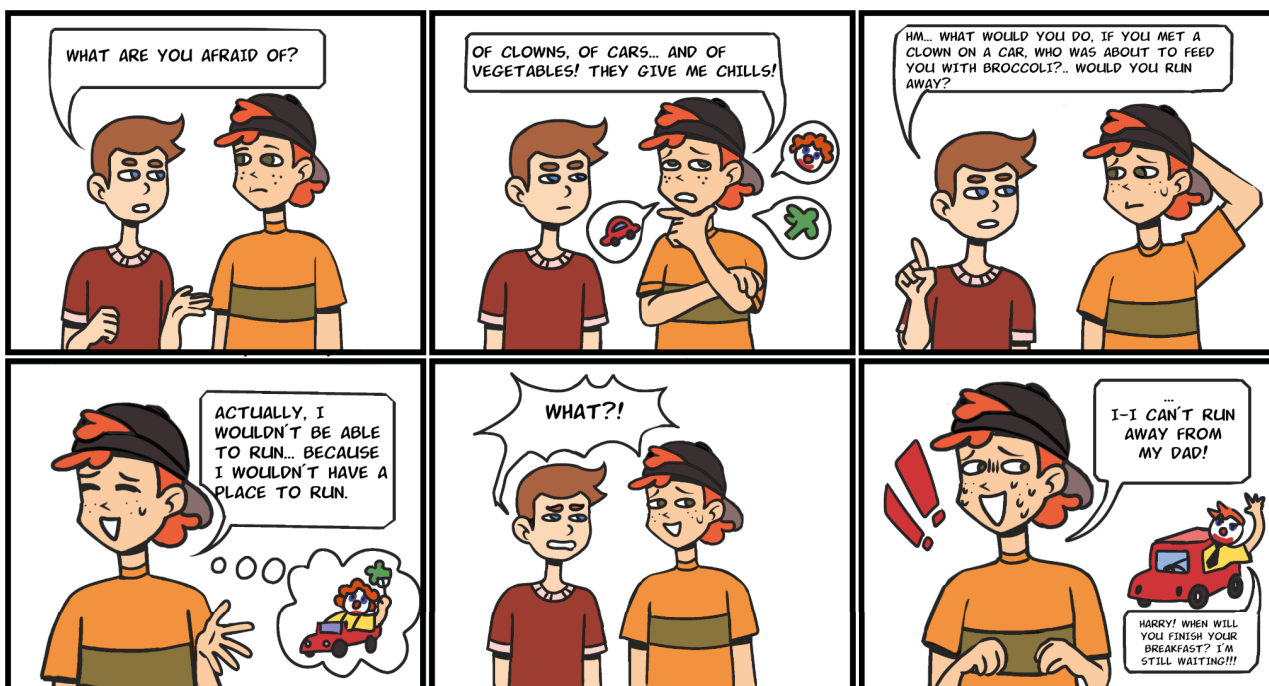


Рис. 2. Комикс «The scariest of all»

умение строить предложения, грамматические навыки, пополняет словарный запас. Визуализация фразы способствует лучшему запоминанию и пониманию.

4. **Восстановление хронологии кадров в комиксе.** Важное условие: комикс не должен быть слишком большим, чтобы ребёнок не запутался. Данное упражнение развивает навык понимания целостной структуры текста, а также способность логически рассуждать.

5. **Соотношение реплик с персонажем, которому она принадлежит** (рис. 3). Ученик читает комикс. Далее ему предоставляется ряд реплик, которые ему необходимо соотнести с персонажем. Данное упражнение развивает память и логику.

6. **Прочтение комикса по ролям.** Данное упражнение может помочь развить у ученика коммуникативные навыки, научить его расставлять логические ударения и подбирать



Рис. 3. Комикс «Life is (not) terrible?»

правильную интонацию в разговоре. При желании можно сделать упор на фонетику, чтобы закрыть пробелы в произношении.

7. Устный или письменный пересказ комикса с использованием косвенной речи. Ученику необходимо написать текст, опираясь на сюжет комикса. Основная сложность состоит в том, что в тексте не должно быть прямой речи. Данное упражнение может научить школьника работе с косвенной речью, развить его лексико-грамматические навыки, а также сформировать представление о правильной структуре текста.

При создании комиксов был сделан упор на их лексико-грамматическое содержание. В наших комиксах встречаются такие конструкции, как: *zero conditional, first conditional, second conditional, indirect speech, passive voice* и другие. Поскольку особенностью комикса является полилог, в наших комиксах встречаются вопросы: *general questions, special questions, questions to the subject, alternative question* и другие.

С точки зрения лексики, в комиксах встречаются вводные слова, междометия, идиоматические выражения и иные важные речевые конструкции.

Говоря о видовременных формах глагола, стоит отметить, что в наших комиксах встречаются следующие формы: *present simple, past simple, future simple, future in the past, present perfect, present continuous, past continuous* и другие.

В диалогах между персонажами встречаются разные типы предложений: *simple extended*

sentences, simple unextended sentences, complex sentences.

В рамках исследования был проведён урок в гимназии № 93 г. Челябинск в 8 «В» классе. Учащиеся выполнили все вышеперечисленные упражнения. Эти упражнения были направлены на развитие лексико-грамматических, устных, письменных навыков, а также навыка чтения. С поставленными задачами учащиеся справились в полной мере. Ответы у каждого из них были уникальными, ведь каждый задействовал разные конструкции и слова. Также дети проявили творческий подход в задании на придумывание текста к картинкам — у каждого получились свои оригинальные комиксы. Далее, ученикам было необходимо заполнить форму. В опросе приняло участие 10 человек. По результатам опроса, проведённого среди учеников 8 «В» класса, больше половины детей (60 %) не читают комиксы. Наиболее частотными жанрами комикса оказались детективы (3), комедии (2), супергероика и фантастика (2). Также были названы и другие жанры: повседневность, хорроры, фэнтези, трагедия, драма.

Исходя из полученных данных, степень вовлечённости в урок была полной — все ученики активно отвечали, а также отметили, что комиксы вызвали у них интерес (80 % учеников в своей форме отдельно написали о том, что комиксы запомнились им). 90 % опрошенных выразили желание, чтобы уроки с применением и чтением комиксов были частью школьной программы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что упражнения с комиксами вызывают большой интерес у школьников и стимулируют их творческую активность.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что комиксы имеют большой дидактический потенциал вследствие жанрового и те-

матического разнообразия. Комикс как наглядное средство обучения может помочь ученику развить различные языковые навыки и умения, такие как чтение, письмо, говорение, а также умение видеть и применять на практике различные грамматические конструкции.

Библиография

1. Грушецкая, Е. Н. Структурные особенности комикса как текста / Е. Н. Грушецкая // На перекрестке культур: единство языка, литературы и образования – I : Сборник научных статей I Международной научно-практической интернет-конференции. — Могилёв, 2019. — С. 21–24.
2. Дони́на, И. А. Образовательный потенциал комиксов: исторический контекст / И. А. Дони́на, А. С. Шустров // Педагогический вестник. — 2019. — № 7. — С. 36–38.
3. Макклауд, С. Понимание комиксов: невидимое искусство / С. Макклауд. — Kitchen Sink Press, 1993. — 215 с.
4. Нидерман, И. А. Комикс как средство наглядности / И. А. Нидерман, Г. С. Купалов // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2021. — № 3 (53). — С. 60–65.
5. Усольцева, Д. А. Проблема научной классификации художественных произведений в жанре «комикс» / Д. А. Усольцева. // Молодой учёный. — 2016. — № 4.1 (108.1). — С. 51–53.
6. Шибкова, Д. З. Образовательный комикс как средство медиаобразования для восприятия обучающимися нового знания / Д. З. Шибкова, О. Б. Пяткова // Педагогическое образование в России. — 2021. — № 3. — С. 90–97.

Использование аутентичных мультипликационных фильмов на уроках английского языка у детей младшего школьного возраста: развитие коммуникативных навыков

Карипова В. Р.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассматривается психолого-педагогическая характеристика учащихся начальной школы и особенности формирования у них коммуникативных навыков. Целью исследования является разработка на основе мультипликационных фильмов на английском языке упражнений, которые развивают коммуникативные навыки у детей младшего школьного возраста. Приведены критерии отбора фильмов для уроков английского языка в начальной школе, потому что правильный выбор мультфильма является важным условием развития коммуникативной компетенции учащихся. В связи с этим нам представляется актуальной тема настоящей статьи. В статье приводятся примеры упражнений для работы на предпросмотровом, просмотром и послепросмотровом этапах, а также описывается каждое задание.

Ключевые слова: *младший школьный возраст, коммуникативный навык, английский язык, мультипликационный фильм, отбор мультфильмов, урок, воспитание.*

Младший школьный возраст — качественно своеобразный этап развития ребёнка, который соответствует периоду обучения в начальной школе. Развитие высших психических функций и личности в целом происходит в рамках ведущей на данном этапе деятельности (учебной — согласно периодизации Д. Б. Эльконина), сменяющей в этом качестве игровую деятельность, которая выступала как ведущая в дошкольном возрасте. Дети начального школьного возраста любознательны и обращают внимание на что-то яркое, эмоционально окрашенное, интересное. Но, к сожалению, их концентрация внимания ещё недостаточно устойчива, это значит, что они могут оставаться в сосредоточенном состоянии в течение небольшого отрезка времени.

Включение ребёнка в учебную деятельность знаменует начало перестройки всех психических процессов и функций. Многие родители сегодня задаются вопросом о том, какой же возраст является наиболее подходящим для изучения нового языка. Отечественные психологи, такие как Л. С. Выготский, С. И. Рубенштейн, а также зарубежные — Б. Уайт, Дж. Брунер, В. Пенфильд, Р. Робертс, Т. Элиот, утверждают, что детям даётся изучение иностранного языка намного легче, нежели взрослому человеку. Мнения многих исследователей сходятся в том, что лучшее усвоение ребёнком иностранного языка протекает в возрасте от 3 до 10 лет. Лучше всего изучать иностранный язык в 5–8 лет, когда система родного языка ребёнком уже достаточно хорошо усвоена, а к новому языку он относится сознательно.

Младший школьный возраст является благоприятным для выстраивания взаимоотношений.

Именно в данном возрасте общение со взрослыми и сверстниками в рамках учебной и внеучебной деятельности способствует становлению характера взаимодействия младшего школьника с окружающими его людьми. На развитие коммуникативных умений и навыков влияет множество факторов, таких как особенности воспитания, микроклимат в семье, образ жизни и другие немаловажные вещи.

Один из самых действенных методов изучения иностранного языка заключается в просмотре аутентичных мультипликационных фильмов. При использовании мультипликационных фильмов реализуется принцип погружения в социокультурно-языковую среду страны изучаемого языка в учебной аудитории, создавая иллюзию приобщения обучающихся к естественной языковой среде, моделируя коммуникативную ситуацию.

Использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка основано на главном методическом принципе — наглядности. Восприятие и переработка информации при просмотре фильмов осуществляются в форме слухо-зрительного синтеза, на базе которого были созданы и разработаны аудиолингвальный и аудиовизуальный методы преподавания иностранных языков. При условии правильного выбора фильма для определённой аудитории фильм будет не только способствовать овладению студентами изучаемого языка, но и знакомить их с речевым произношением. Ещё одним достоинством мультипликационных фильмов является их сильное эмоциональное воздействие на детей, что позволяет мультфильмам

более ярко и объёмно передавать информацию. Мультфильм стимулирует учащихся к общению на иностранном языке, учебно-поисковой и творческой деятельности.

Сейчас тенденция стремительного насыщения рынка медиауслуг разнообразными видеоматериалами приводит к тому, что в прокат выходят мультфильмы сомнительного качества, наполненные множеством спецэффектов, быстрой сменой пространства, яркими красками и звуками, но далёкие от жизни детей-дошкольников. Таким образом, многообразие существующей мультииндустрии требует тщательного отбора качественных мультипликационных произведений, с учётом в первую очередь морального и коммуникативного критерия.

Мы отобрали три мультфильма, наиболее подходящие для изучения английского языка в начальной школе: *Inside Out* («Головоломка») (2015), *The Secret Life of Pets* («Тайная жизнь домашних животных») (2016), *Zootopia* («Зверополис») (2016). Для дальнейшей работы будет использован полнометражный мультипликационный фильм «*Inside Out*» («Головоломка») (2015). Продолжительность целого мультфильма составляет 95 минут (1 час 35 минут), но на уроках будут показаны только короткие фрагменты, продолжительностью не более 4 минут. На основе данного мультфильма можно провести ряд занятий с различными упражнениями, развивающими коммуникативные навыки.

Упражнение 1. В начале урока учитель предлагает ученикам прочесть название мультфильма, ознакомиться с его героями и высказать своё мнение, если кто-то смотрел данный мультипликационный фильм. Затем учитель раздаёт глоссарий, в котором детям нужно подписать перевод слов. Также можно раздать листочки с уже готовым переводом. Учащиеся знакомятся с новыми словами. К следующему уроку детям необходимо выучить незнакомые слова и написать по ним диктант. Цель этого задания: пополнить словарный запас и облегчить понимание материала.

Упражнение 2. На этапе просмотра учащимся было предложено посмотреть фрагмент мультипликационного фильма, подписать имя и цвет каждого персонажа. Видеофрагмент был показан дважды, а каждому учащемуся выдана карточка с изображениями персонажей. В процессе они учатся воспринимать на слух английскую речь, особенности произношения, пытаются уловить смысл. Картинка выступает вспомогательным элементом, ведь в начальном звене

детям ещё сложно концентрировать внимание, понять услышанное. Целью является научиться воспринимать на слух англоязычную речь.

Упражнение 3. На послепросмотровом этапе детям выдаётся список вопросов по просмотренному отрывку. Ученики сначала вместе с учителем переводят вопросы. Затем пытаются ответить на них. Если большинство не может справиться с заданием, нужно пересмотреть отрывок, переводя каждую реплику героев вместе с учениками. Далее учащиеся в парах проверяют полученные результаты, затем вместе дописывают цвета и названия тех героев, которые остались. Также на данном этапе работы с мультфильмом детям предлагается выполнить творческое задание — придумать нового персонажа-эмоцию, нарисовать его и дать ему имя. Цель: научиться формулировать и излагать мысли на английском языке, правильно понимать вопросы.

Упражнение 4. Учителя школ с углублённым изучением языка могут использовать следующее очень эффективное задание — создание собственного мультфильма. В настоящее время у многих детей наблюдаются проблемы с социализацией. Зачастую дети предпочитают играть со сверстниками компьютерные игры, планшеты, просмотры мультфильмов. Как же заинтересовать ребёнка какой-либо полезной для него деятельностью? На помощь приходят всё те же «гаджеты». Раз уж детям это столь интересно, почему бы не позволить им более тщательно разобраться в возможностях современных компьютерных технологий с пользой для их развития. Наверняка ребёнку будет интересно узнать, как создаются их любимые мультфильмы. А создавать собственные мультфильмы с помощью того же компьютера и фотоаппарата станет для него целым приключением с познанием нового и развитием практически всех сфер психики.

Можно сделать вывод, что в современных условиях использование мультипликационного фильма на уроках английского языка в начальной школе должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса. Мультипликационный фильм помогает лучшему закреплению фактической информации, он оказывает сильное эмоциональное воздействие на обучающихся, это, в свою очередь, повышает стимул и мотивацию к дальнейшей учебно-поисковой и творческой деятельности.

Библиография

1. Выготский, А. С. Педагогическая психология / А. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1991. — 532 с.
2. Куниченко, О. В. О критериях отбора мультфильма для нравственного воспитания детей / О. В. Куниченко // Иностранные языки в школе. — 2018. — № 1. — С. 130–134.
3. Леоненко, С. В. К вопросу о педагогических условиях использования видео на занятиях английского языка с детьми дошкольного возраста / С. В. Леоненко // Magister Dixit. — 2011. — № 3 (19) — С. 185–188.
4. Леонтьева, Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы республиканской конференции. — Минск, 1995. — С. 61–74.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.

Использование лингвокультурем в обучении немецкому языку

*Краснощекова Д. А.
Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассматривается применение лингвокультурем для обучения немецкому языку школьников. Проводится анализ учебно-методических комплексов и их наполнения лингвокультуремами с целью исследования альтернативных вариантов учебных пособий для более тесного ознакомления с лингвокультурными явлениями немецкоговорящих стран.

Ключевые слова: *культурема, обучение иностранным языкам, немецкий язык, лингвокультурема, учебно-методические комплексы, лингвокультура.*

Изучение любого языка тесно связано с его культурой, поэтому одной из целей обучения иностранному языку является формирование у учащихся межкультурной компетенции, которая предполагает овладение навыком сопоставлять две культуры (родную и иноязычную).

Составляющей учебного процесса должна быть подготовка личности, воспринимающей и реализующей себя как часть мирового культурного процесса. Чтобы состоялась конструктивная коммуникация, необходимо усвоить важные элементы комплекса знаний о языке и поведении жителей страны, которые представляются обыденными для носителей той или иной культуры.

Актуальность данной темы продиктована необходимостью изучения возможных вариантов обучения лингвокультуре стран изучаемых иностранных языков в российских школах.

Цель нашего исследования — изучить результативность обучения иностранному языку с использованием лингвокультурем.

Так, объектом исследования выступает лингвокультурный компонент в обучении школьников немецкому языку. Предмет данного исследования — использование лингвокультурем на занятиях для школьников по немецкому языку.

В ходе нашего исследования задействованы такие методы, как изучение и анализ лингвистической, методической, педагогической, культурологической литературы по проблеме, обобщение собственного педагогического опыта, классификация, а также последующий анализ и структурирование полученной информации.

Материалом исследования послужил учебно-методический комплекс О. А. Радченко «Немецкий язык. 7-й класс» (Серия «Вундеркинды»).

Исследование прошло апробацию в ходе производственной практики осенью 2022 г. на базе МАОУ «Гимназия № 96 г. Челябинска» на уроках немецкого языка в седьмых классах.

Лингвокультура (или культура языка) — это часть культуры, которая связана с языком и его использованием [5]. Лингвокультура охватывает множество аспектов, таких как лексика, грамматика, произношение, общение и культурные нормы, связанные с языком. Изучение лингвокультуры помогает понимать, как язык используется в различных культурных контекстах, а также как культурные и социальные аспекты могут влиять на язык и его использование.

Лингвокультурема включает в себя языковое значение и внеязыковой культурный смысл. По сравнению со словом лингвокультурема более содержательна и сложна по своей структуре [2, с. 192]. В отличие от слова, которое состоит из знака и значения, лингвокультурема состоит из знака, значения и понятия или предмета. Лингвокультурема не просто передаёт значение и содержание знака, она отображает специфику реалий, соотносённых с определённым знаком. Так, например, культурема «Gastgeschenk» относится к терминам, описывающим обычаи и традиции, а именно традицию дарить подарки людям, пригласившим в гости. Или культурема «Adventszeit» относится к терминам, описывающим праздники и обычаи, связанные с ними. Так, «время Адвента» — время перед Рождеством, когда люди готовятся к этому празднику и соблюдают обычаи, такие как зажигание свечи каждое воскресенье, что символизирует скорое рождение Христа.

Как видно из примеров, язык испытывает на себе влияние социума, а на его лексико-семантической структуре отражается специфика национального мировоззрения. Изучая иностранный язык, мы не просто запоминаем определённые значения слов, фразеологизмов, речевых оборотов, но и изучаем культуру и историю народа — носителя языка.

В процессе изучения иностранного языка мы должны учитывать социокультурный контекст,

основанный на национальной специфике. Касательно самой структуры лингвокультуры В. В. Воробьев в своей работе «Лингвокультурология» отмечал, что «...к обычным составляющим (знак — значение) здесь прибавляется культурно-понятийный компонент как вне-языковое содержание...» [1, с. 48]. Следовательно, когда мы слышим конкретное слово, в нашем сознании мгновенно возникают определённые ситуации, реалии в меру нашей лингвокультурологической компетенции.

Многие учёные-лингвисты изучали лингвокультурологию, типологизировали предметы её изучения. Среди известных авторов — Потебня, Виноградов, Бодуэн де Куртенэ и т. д.

Согласно первому списку лингвокультурологических единиц, предложенному В. А. Масловой [3], общим принципам и критериям отбора материала, при классификации лингвокультурем мы исходили из следующего:

- лингвокультурологические единицы должны представлять собой целостную и достаточно полную репрезентацию культуры народа, синхронное взаимодействие языка и культуры нации;
- система лингвокультурем создаётся и должна использоваться в условиях контактов двух конкретных (русской и немецкой) лингвокультурологических общностей;
- лингвокультуры должны быть отобраны согласно тематическому плану учебного пособия, используемого в классе.

Классификация В. А. Масловой с примерами из немецкого языка:

1. Слова и выражения, служащие предметом описания в лингвострановедении, включая безэквивалентную лексику (цитаты, лозунги, политические дискурсы и т. п.):

- пожелания «frohe Ostern!» или «frohe Weihnachten!», используемые в конкретные отрезки времени (собственно, к праздникам).

2. Мифологизированные культурно-языковые единицы: обрядово-ритуальные формы культуры, легенды, обычаи, поверья, закреплённые в фразеологизмах, пословицах, образно-метафорических единицах:

- персонализированные символы счастья — das Schwein (свинья), der Schornsteinfeger (трубочист), der Marienkäfer (божья коровка) и др.

3. Паремнологический фонд языка, так как пословицы — это стереотипы народного сознания, обладающие широким прагматическим спектром:

- «Gleich und gleich gesellt sich leicht» — рыбак рыбака видит издалека;

- «in Saus und Braus leben» — жить на широкую ногу.

4. Символы, стереотипы, эталоны, ритуалы:

- der Adventskranz, der Adventskalender — как ритуал зажигания свечей, находящихся на венке, во время Адвента, а также ритуал подготовки и ежедневного открытия календаря с подарками.

5. Образы. Образность здесь подразумевает способность слова или фразеологизма вызывать в сознании наглядные представления, «картинки», связка с внутренней формой слова:

- Sankt Martin;
- der Bürgermeister.

6. Стилистический уклад языков, соотношение между литературным языком и другими формами его существования:

- «Größer wie» oder «größer als wie» — грамматически неверно использовать «больше, как», так как в данном случае требуется сравнительная степень прилагательного Komparativ: größer als, besser als, teurer als — больше, чем; лучше, чем; дороже, чем.

7. Речевое (коммуникативное) поведение — соответствие ситуации и социальным ролям:

- обращение на «Вы» к людям старшего возраста и на «ты» — к людям младшего возраста.

8. Речевой этикет — социально заданные и культурно-национально-специфические правила речевого поведения в ситуациях установки, поддержания или размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их социальными ролями и отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения:

- региональные диалектические приветствия — «Moin!», «Servus!», «Grüß Gott!».

9. Взаимодействие религии и языка:

- der Prophet, der Priester, der Mönch, die Nonne.

Лингвокультурная компетенция включает в себя знания и умения, связанные с отбором, усвоением, переработкой, трансформацией и использованием в практической деятельности информации о лингвокультуре, опыт межкультурной коммуникации и личностные качества, необходимые для её успешного осуществления в условиях иной лингвокультуры [4]. Её профессиональный аспект — знания об иной лингвокультуре и нормах взаимодействия с её представителями в рамках иноязычного профессионального социума, умения эффективного речевого общения и индивидуально-профессиональные качества, необходимые для реализации профессиональной деятельности.

Так, немецкоязычная лингвокультурная компетенция актуализирована в линиях учебно-методических комплексов по немецкому языку, предлагаемых издательством «Просвещение». Эти издания успешно способствуют формированию немецкоязычной картины мира в школе. Таким УМК, например, может считаться «Вундеркинды» („Wunderkinder“) для седьмых классов.

Гипотеза нашего исследования представляет собой утверждение, что лингвокультура, являясь важным аспектом изучения иностранного языка, преподаётся в недостаточном объёме. Поэтому мы предлагаем проводить больше внеклассных мероприятий, направленных на изучение культуры стран изучаемого языка. Для этого мы составили технологическую карту, провели её апробацию и теперь хотели бы поделиться результатами полученных и обработанных нами данных.

Все группы учащихся перед началом педагогического эксперимента проходили лексическую тему лета и путешествий и грамматическую тему прошедшего времени Perfekt. Необходимо также отметить, что эксперимент проводился в гимназии № 96 с углублённым изучением немецкого языка. В данной школе проводятся дополнительные занятия немецким языком в виде подготовки учащихся к сдаче международного языкового экзамена «Deutsch als Fremdsprache». В обеих группах испытуемых присутствовало по три человека из участников этой подготовительной программы.

Так, на основании изучаемой учащимися темы, а также категорий лингвокультурем, представленных В. А. Масловой, мы определили следующие культуремы как подходящие к изучению в седьмом классе средней школы:

«Jasmund»; «Insel Rügen»; «die Kreidefelsen»; «der Nationalpark»; «die Sommerferien»; «die Wanderung»; «der Ausflug»; «die Reise»; «Moin!»; «Servus!»; «Grüß Gott!»; «Grüezi!»; «Konstanz»; «Bodensee»; «Das ist der Hammer!»; «Du hast Schwein!»; «auf dem Land»; «das Gebirge».

План нашего исследования представляет собой:

- 1) изучение темы обучающимися в отобранных для педагогического эксперимента классах;
- 2) составление методической базы, подходящей по уровню и тематике для данной группы обучающихся;
- 3) разделение обучающихся на две группы:
 - группа «А» с дополнительным изучением лингвокультуры в виде дополнительно предоставленных заданий;

– группа «Б» с изучением лингвокультуры в объёме, предоставленном учебной программой пособия «Wunderkinder»;

4) проведение контрольных работ, направленных на выявление уже имеющихся лингвокультурных знаний;

5) проведение занятий с углублённым изучением лингвокультурных единиц с группой «А» и обычных с группой «Б»;

6) проведение контрольной работы по остаточным знаниям по завершении эксперимента;

7) проверка работ, сопоставление результатов, составление графика результативности.

Поговорим подробнее о представленных нами дополнительных заданиях для группы «А»:

– в ходе просмотра видео учащиеся должны были познакомиться с самыми популярными направлениями путешествий немцев, с устройством отпуска в Германии;

– изучая стихотворение «Der Sommer» писателя А. Г. фон Фаллерслебена ученики знакомы с литературой Германии;

– в ходе игр обучающиеся смогли попробовать поиграть в игру «Мафия» на немецком языке, изучить новую лексику, повторить используемые в игре грамматические конструкции прошедшего времени для темы Perfekt, а также немного отдохнуть; в ходе игры «das Perfekte Kasino» обучающиеся не только повторяли представленную выше грамматическую тему, но и отрабатывали пройденную лексику и отобранные нами лингвокультуремы.

Прежде чем начинать совместную работу и проводить педагогический эксперимент, было необходимо выяснить уже имеющийся в активном словарном запасе набор лингвокультурем. Так, нами была составлена контрольная работа, которая проводилась на седьмой день совместной работы. Задания первой контрольной работы были основаны на уже изученных школьниками материалах шестого класса. Работа состояла из трёх заданий:

- 1) перевести предложения на русский язык;
- 2) перевести предложения на немецкий язык;
- 3) составить предложения с определёнными словами.

По результатам первого среза было выявлено, что обучающиеся не владеют в полной мере материалом шестого класса. Успешной считается работа, написанная на оценку «хорошо» или выше. Мы можем наблюдать следующую статистику:

Группа «А»:

– численность: 12 человек;

– статистика оценок: 1 — «отлично», 2 — «хорошо», 6 — «удовлетворительно», 3 — «неудовлетворительно»;

– доля успешности работ: 25 %.

Группа «Б»:

– численность: 14 человек;

– статистика оценок: 1 — «отлично», 4 — «хорошо», 5 — «удовлетворительно», 4 — «неудовлетворительно»;

– доля успешности работ: 35,7 %.

В течение месяца мы изучали различные аспекты культуры и географии Германии — учащимся было предложено посмотреть видео о природных достопримечательностях севера Германии, а также об излюбленных местах отдыха в Германии, проводились языковые игры на повторение лексики и грамматики. Также они готовили мини-проекты о достопримечательностях Германии и туристических местах, изучали стихотворение, выполняли домашние задания по УМК «Wunderkinder».

Приведём некоторые примеры заданий, выданных группе испытуемых «А». В начале представлены задания на отработку изученного лексического материала — учащиеся должны были понять по изображению термин и привести пример его использования в контексте.

Второй контрольный срез проводился спустя месяц совместной работы. Задания второй контрольной работы были основаны на пройденном материале по программе «Wunderkinder», а также на уже повторённых лингвокультурных аспектах шестого класса и вновь изученных культурем седьмого класса для обеих групп испытуемых. Контрольная работа также была составлена из трёх заданий:

1) перевести предложения на русский язык;

2) перевести предложения на немецкий язык;

3) составить предложения с определёнными словами.

По результатам итогового среза было выявлено, что обучающиеся группы испытуемых «А» улучшили свои познания о лингвокультуре немецкоязычных стран, тогда как показатели группы испытуемых «Б» улучшились, но ненамного. Успешной считается работа, написанная на оценку «хорошо» или выше. Мы можем наблюдать следующую статистику:

Группа «А»:

– численность: 12 человек.

– статистика оценок: 4 — «отлично», 5 — «хорошо», 2 — «удовлетворительно», 1 — «неудовлетворительно»;

– доля успешности работ: 75 %

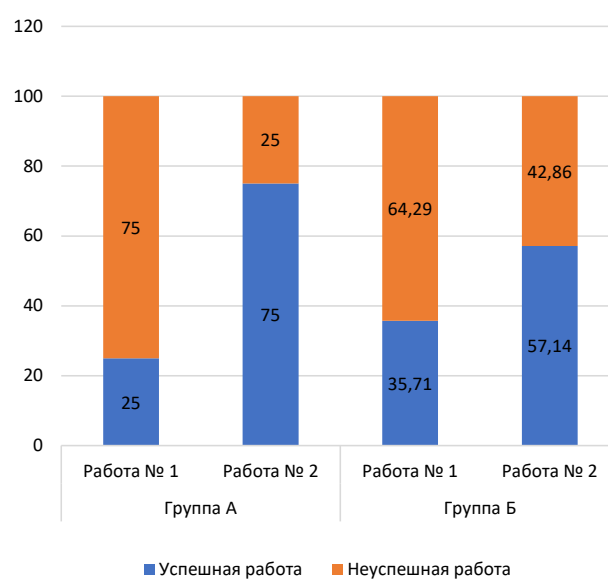
Группа «Б»:

– численность: 14 человек;

– статистика оценок: 2 — «отлично», 6 — «хорошо», 4 — «удовлетворительно», 2 — «неудовлетворительно»;

– доля успешности работ: 57,14 %.

На рисунке приведено процентное соотношение качества знаний обеих групп до и после педагогического эксперимента.



Таким образом, нами были отобраны лингвокультуремы для использования их на уроке в целях развития кругозора учеников, их знаний о культуре и быте немцев. В ходе нашего исследования было предложено провести уроки, посвящённые лингвокультуре Германии. Нами была подтверждена результативность использования лингвокультурем в обучении немецкому языку в средних классах общеобразовательной школы путём изучения лингвокультурных единиц — с их помощью ученики смогли лучше запомнить аспекты жизни немцев, их культуру и быт, научились об этом рассказывать и сравнивать с культурой России, что повлияет на их картину мира и мироощущение.

Библиография

1. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. — М. : Изд-во РУДН, 2008. — 340 с.
2. Кудрявцева, Н. Б. Лингвокультурема как основная единица лингвокультурологических исследований / Н. Б. Кудрявцева, Д. С. Нарыжная // Лексикография и коммуникация — 2019 : сб. материалов V междунар. науч. конф., Белгород, 18–19 апр. 2019 г. / отв. ред. А. П. Седых. — Белгород, 2019. — С. 191–193.

3. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. — М. : Академия, 2010. — 208 с.
4. Подгорбунских, А. А. Феномен лингвокультурной компетентности в парадигме современного профессионального образования / А. А. Подгорбунских // Вестник Омского университета. — 2012. — № 2. — С. 440–441.
5. Трошина, Н. Н. Культура языка и языковая рефлексия: аналитический обзор / Н. Н. Трошина ; РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания. Редколл. Кузнецов А. М. (отв. ред.) и др. — М., 2010. — 62 с.

Квест-технология как способ формирования мотивации к изучению иностранного языка учащихся на младшем этапе обучения

Локтина К. С.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Данная статья посвящена анализу влияния квест-технологии на учебную мотивацию младших школьников на уроках иностранного языка. В статье описываются результаты проведённого педагогического эксперимента с применением квест-технологии на группах учащихся четвёртых классов.

Ключевые слова: мотивация, мотивы, младшие школьники, квест-технология, образовательный квест.

Формирование учебной мотивации — это сложный процесс, который охватывает как минимум несколько последовательных периодов становления личности. Затем этот процесс может меняться и преобразоваться в зависимости от окружающей среды конкретного индивида. Младший школьный возраст становится центральной точкой в исследовании учебной мотивации, так как именно на данном этапе она имеет наиболее яркий и непринуждённый характер, а сформированность тем или иным образом психических процессов оказывает влияние на формирование мотивации на следующих возрастных ступенях.

Проблемой формирования учебной мотивации занимались и отечественные, и зарубежные исследователи, в том числе П. М. Якобсон, Л. И. Божович, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Скиннер, Х. Хекхаузен, А. К. Маркова, М. Чиксентмихайа, Р. Райан, К. Роджерс, Э. Дисси и другие [2]. Данные учёные внесли существенный вклад в изучение мотивации в аспекте школьного образования.

Согласно исследованиям, посвящённым изучению данного вопроса, наблюдается некая систематичность в градации мотивации от класса к классу, а точнее её упадок с каждым годом. При этом стоит заметить, что у дошкольников и младших школьников, как правило, наблюдается высокая мотивация. Это проявляется в том, что учащиеся данных возрастных групп проявляют активное желание узнавать новые слова, общаться на иностранном языке со сверстниками, рассказывать стихотворения и петь песни на иностранном языке, узнавать о других странах.

Тем не менее по результатам проведённого анализа учебной мотивации учащихся четвёртых классов был выявлен удовлетворительный уровень школьной мотивации у большинства респондентов. Одной из технологий, которая

могла бы изменить отношение учащихся к дисциплине «иностранный язык», является образовательный квест.

Квест в качестве образовательной технологии начал широко применяться с 1995 г. Именно в тот год профессором университета Сан-Диего Берни Доджем было предложено использовать в процессе обучения некую поисковую систему, в которой учащимся было необходимо решать поставленные задачи с прохождением промежуточных стадий, на каждой из которых требовалось выполнить какое-то действие или найти ключ для перехода на следующий этап или уровень [1]. Первоначальная задача веб-квеста сводилась не просто к нахождению логического решения, а была призвана создать у ребёнка некий процесс, подобный игре, то есть заинтересовать его.

По всему миру учителя стали прибегать к использованию данной технологии как одного из способов успешного использования глобальной сети Интернет на уроках. Тем не менее, как выяснилось позже, квест-технология имеет место быть не только в цифровом формате, но также на аудиторных занятиях. Это позволило учёным выделить одну из классификаций образовательных квестов, подразделяющую их на так называемые «живые» — квесты в реальности и веб-квесты — с использованием ресурсов Интернет.

Существуют различные варианты подразделения квестов на разные группы. Так, И. Н. Сокол предлагает подробную классификацию квестов, приведём её здесь в сокращении [3]. По её мнению, образовательные квесты различаются:

- по формату проведения (веб-квесты, QR-квесты, компьютерные игры-квесты, медиа-квесты, квесты на природе, комбинированные);
- по месту проведения (в виртуальном режиме; в реальном режиме; в комбинированном режиме);

- по сроку реализации (краткосрочные и долгосрочные);
- по форме работы (групповые и индивидуальные);
- по предметному содержанию (межпредметный квест и моноквест);
- по структуре (линейные, нелинейные, кольцевые);
- по информационной образовательной среде (традиционная образовательная среда; виртуальная образовательная среда).

Необходимо также отметить интегрированный характер квест-технологии, о котором свидетельствуют следующие тезисы. Во-первых, алгоритм квеста строится на основе проблемного обучения. Во-вторых, умение ставить проблему, а также находить пути её решения, рефлексия, которые являются непосредственными этапами образовательного квеста, помогают в развитии учащегося как активного субъекта жизнедеятельности. В-третьих, квест-технология обладает широким спектром образовательных «продуктов», которые обеспечивают творческую направленность в работе учащихся [4]. Так, работая в парах или группах, учащиеся могут создать мультимедийные продукты, такие как сайты, буклеты, ролики, презентации и т. д. В этом аспекте образовательные квесты взаимосвязаны с идеями «инструментальной» педагогики и методом проектов, разработанным американским философом и педагогом Дж. Дьюи и его учеником В. Х. Килпатриком в конце XIX в.

Кроме того, о многоплановости квест-технологии также свидетельствует то, что в неё включены элементы игрового обучения, представленные интригой и сюжетом, без которых образовательный квест не может быть построен. Также если речь идёт об использовании специальных информационных возможностей, доступных в сети Интернет, как в представлении результата квеста, так и в ходе его выполнения, что позволяет характеризовать квест-технологии так же, как информационно-коммуникационную [5].

Таким образом, элементы проблемного и игрового обучения, метода проектов, а также командный характер и использование ИКТ, объединённые и включённые в состав квест-технологии, свидетельствуют о том, что образовательный квест — интегрированная технология, которая сочетает целенаправленный поиск для решения основного проблемного задания, а также серию вспомогательных заданий приключенческого характера по данному сюжету.

Для нашего исследования мы выбрали пять групп четвёртых классов средней образовательной школы № 109 г. Челябинска, в трёх из которых в течение восьми занятий работа была организована с использованием квест-технологии. При отборе групп для эксперимента была учтена успеваемость учащихся: две из них были отмечены преподавателем как группы с низкой успеваемостью (4 «Д» и «Б»), две — со средней успеваемостью (4 «А» и «Г») и одна группа, занимающаяся по системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова — с высокой успеваемостью (4 «Р»). Для чистоты эксперимента, а также для выявления влияния оценок учащихся на их мотивацию во время проведения образовательного квеста технология была применена в группах с разной успеваемостью: одна группа с низкой успеваемостью (4 «Б»), одна — со средней (4 «Г»), а также группа с высокой успеваемостью, занимающаяся по системе развивающего обучения (4 «Р»).

Учитывая возраст учащихся, для образовательного квеста был подобран подходящий сюжет на основе анимационного фильма «Кунг-фу Панда». Выбор именно данного фильма может быть объяснён его широкой популярностью среди младших школьников и заложенными в него глубокими принципами и ценностями, которые, на наш взгляд, необходимы также и при выстраивании мотивации. Эти принципы транслируются на протяжении всего пути главных героев и включают в себя:

- веру в свои силы;
- необходимость упорства и трудолюбия при достижении цели;
- прямое влияние усилий человека на его успех.

Наш образовательный квест представлял собой цикл занятий, на которых учащиеся помогали Кунг-фу Панде справляться с той или иной задачей, используя знания, полученные на уроке английского языка. За правильное выполнение заданий и активную работу, ученики могли получить атрибут из фильма, который был необходим для заполнения маршрутного листа, за прохождение которого в конце квеста учащиеся также могли получить подарки и финальный тематический урок «Бой с Тай Лунгом». Другими словами, цикл уроков в формате образовательного квеста напоминал путь подготовки Панды к борьбе с врагом. Как и Панде, ученикам нужно было освоить немалое количество материала и в конце написать по нему итоговую работу.

Так, на одном из уроков учащиеся разбирали тему «Связующий звук [r]». В начале урока объявлялась легенда, непосредственно связанная с темой. В лапшичную отца Панды пришли иностранные посетители. Школьники должны помочь Панде рассказать, что есть в меню, используя конструкции «There is/There are». В конце урока каждый ученик назвал блюдо из меню и ребята получили атрибут «тарелка лапши», связанный с заданием урока.

До и после проведения образовательного квеста нами была измерена мотивация обучающихся. За основу измерения мотивации взята методика Натальи Георгиевны Лускановой «Оценка школьной мотивации обучающихся начальной школы», адаптированная нами для измерения мотивации к изучению иностранного языка. Данная методика представляет собой анкету, состоящую из десяти вопросов, для каждого из которых есть три варианта ответа.

Таким образом по результатам первого анкетирования мы получили следующие данные (рис. 1). У четырёх из пяти групп мотивация прослеживалась на уровне положительного отношения к школе. Однако, согласно автору методики, такое отношение вызвано в большей мере внеучебными сторонами, например общением с учителем или друзьями и т. д. И только в одной группе, занимающейся по системе развивающего обучения, по результатам опроса мотивация была отмечена как хорошая. Такой показатель обычно достаточно распространён среди учащихся младших классов и характеризуется большей приверженностью к учебной стороне школьной жизни. Однако, как мы видим, уже в большинстве четвёртых классов мотивация гораздо ниже этого уровня, что под-

тверждает необходимость работы с учебной мотивацией школьников.

По результатам выходного контроля был отмечен факт возрастания мотивации во всех экспериментальных группах с большей или меньшей выраженностью (рис. 2). Так, уровень мотивации в группе 4 «Р» класса возрос на 5,5 %, в группе 4 «Г» класса — на 15,2 %, 4 «Б» — на 7,3 %. Из 67 человек, принявших участие в анкетировании, у 24 % уровень мотивации повысился на одну ступень, у 10,5 % — понизился на одну ступень, и у 65,5 % — остался на прежнем уровне. В начале доклада мы упоминали, что выборка групп производилась с учётом успеваемости для оценки её влияния на мотивацию студентов при использовании квест-технологии. Таким образом, мы можем сделать вывод, что применение квест-технологии на уроках английского языка незначительно повлияло на группы с высокой и низкой успеваемостью и чуть больше повлияло на группу со средней успеваемостью, в то время как в контрольных группах уровень учебной мотивации либо оставался на прежнем уровне, либо продолжал понижаться. Так, в группе 4 «А» класса уровень мотивации понизился на 3 %, в 4 «Д» — остался практически на прежнем уровне.

Таким образом, мотивация является пусковым механизмом всякой познавательной деятельности, движущей силой процесса учения на всём его протяжении и в большей мере зависит от учителя. Признавая ведущую роль мотивации в обучении иностранному языку, преподавателю крайне необходимо чётко представлять себе приёмы и способы её формирования в условиях образовательного учреж-

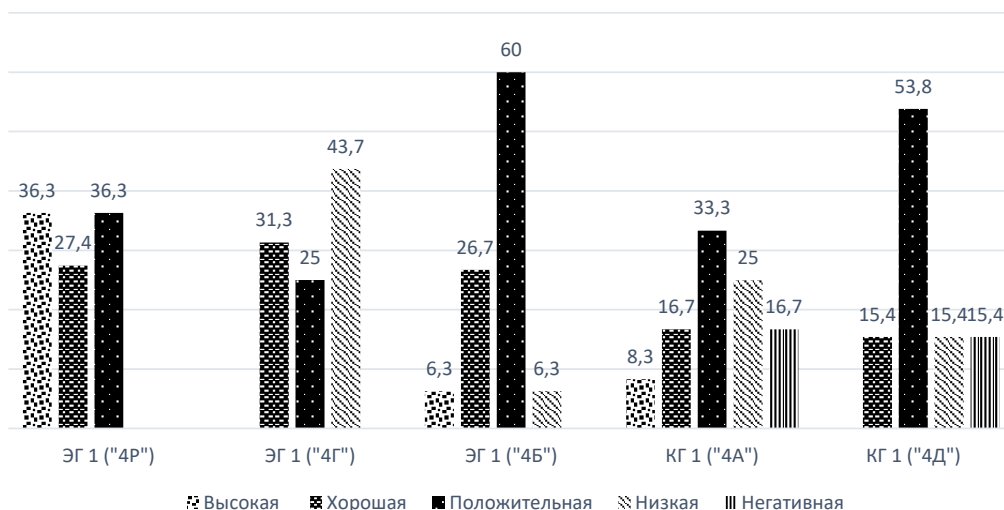


Рис. 1. Сравнительный анализ мотивации групп. Входной контроль

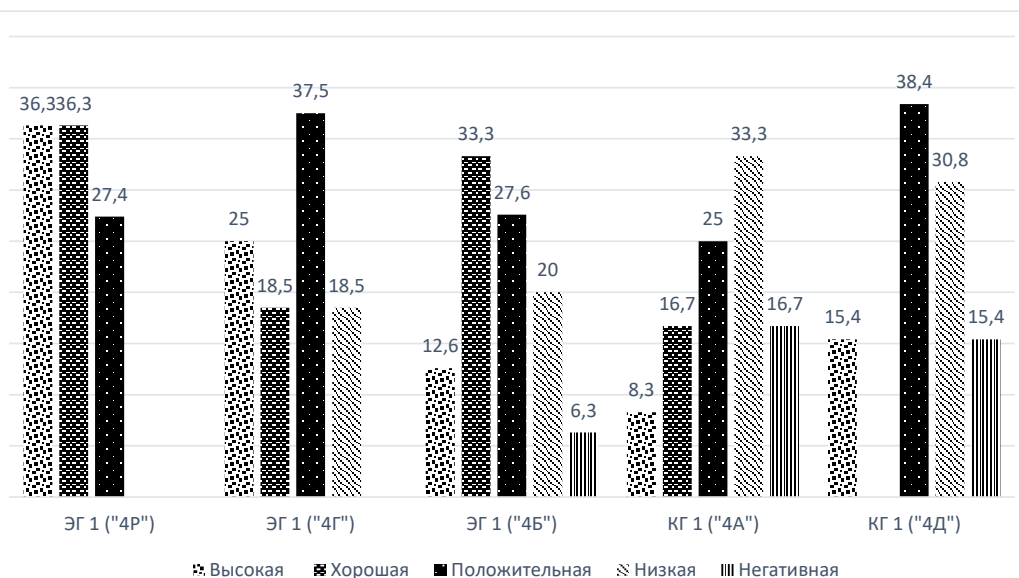


Рис. 2. Сравнительный анализ мотивации групп. Выходной контроль

дения. И, как мы выяснили по результатам проведённого исследования, квест-технология может являться одним из инструментов повышения мотивации. Более того, она также может способствовать нравственному развитию учащихся при подборе подходящего сюжета квеста, а также учит школьников целеполаганию, навыку, который также тесно связан с мотивацией. Младший школьный возраст характеризуется высоким уровнем познавательного интереса и, как следствие, высоким уровнем

учебной мотивации. Тем не менее уже к концу данного этапа обучения (в четвёртых классах) мы видим, что уровень мотивации падает и у большинства учащихся имеет внеучебный характер. Именно поэтому наше исследование ещё раз подтвердило необходимость работы над мотивационной сферой учащихся, начиная уже с младшего школьного возраста, а также необходимость привития познавательных ценностей и интересов.

Библиография

1. Андреева, М. В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции / М. В. Андреева // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам : тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. — М., 2014. — С. 58–62.
2. Дворецкая, Т. А. Подходы к классификации учебных мотивов в трудах отечественных и зарубежных психологов / Т. А. Дворецкая, Л. Р. Ахмадиева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2016. — № 2 (766). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-klassifikatsii-uchebnyh-motivov-v-trudah-otchestvennyh-i-zarubezhnyh-psihologov> (Дата обращения: 19.04.2023).
3. Сокол, И. Н. Классификация квестов / И. Н. Сокол // Молодой учёный. — 2014. — № 6 (09). — С. 138–140. — URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2014/6/89.pdf> (Дата обращения: 29.04.2023).
4. Томина, Е. Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность / Е. Ф. Томина // Вестник ОГУ. — 2011. — № 2 (121). — С. 360–366.
5. Хуторской, А. В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2012. — № 2. — С. 56–70.

Лексико-грамматические маркеры в системе обучения падежам инофонов на уровне А2 (на примере дательного падежа)

Пономарева Д. С.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Цель настоящей статьи: описание результатов исследования, посвящённого комплексному подходу к обучению системе падежей инофонов на базовом уровне владения языком (А2) с учётом анализа контекста употребления падежных форм и выявления их лексико-грамматических маркеров (на примере дательного падежа). Автором рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты при знакомстве с падежами на уроках русского языка как иностранного. Для решения существующих проблем предлагается система лексико-грамматических маркеров, включающая в себя значения падежей русского языка, лексико-грамматические маркеры и грамматические схемы предложений. Рассматриваются примеры работы с системой маркеров при узнавании значений дательного падежа на уроке РКИ.

Ключевые слова: падеж, падежная система, лексико-грамматические маркеры, дательный падеж, грамматика, РКИ.

С постепенным изучением русского языка инофоны формируют и развивают грамматические навыки, которые определяются Государственным стандартом по русскому языку как иностранному [2], нормативным документом, включающим в себя обязательные требования к целям и содержанию обучения на каждом конкретном уровне.

Процесс изучения грамматики осложняется введением информации о категории падежа и падежной системе русского языка. Период знакомства с данной грамматической категорией является одним из самых длительных и ценных для иностранцев, обучающихся русскому языку. Он позволяет увидеть связь между уровнями изучаемого языка и их единицами, развить не только грамматические, но и лексические навыки. Однако существуют трудности в обучении падежам, из-за которых у инофонов пропадает интерес к изучению неродного языка, теряется возможность сформировать коммуникативно-речевую компетенцию, то есть достичь цели обучения. С помощью метода описания нами были выделены следующие проблемы, с которыми может столкнуться студент при знакомстве с падежами:

1) зачастую отсутствие падежной системы в родном языке обучающихся и, как следствие, несовпадение способов выражения грамматического значения в родном языке слушателей и в изучаемом;

2) наличие падежной системы в русском языке;

3) множество значений падежных и предложно-падежных форм и их омонимия, например:

я еду *на маршрутке* (еду на маршрутке (П. п., транспорт, на чём?)/ снег лежит *на маршрутке* (П. п., место, где?);

4) использование омонимичных предлогов, например: он учится *в* университете (П. п., место, где?)/ он едет *в* университет (В. п., направление движения, куда?);

5) возможность выражения одного значения с помощью разных падежных форм, то есть грамматическая синонимия, например: я стою *у университета* (Р. п., место, где?)/ я стою *рядом с университетом* (Т. п., место, где?).

Для снятия перечисленных трудностей нами был проведён дистрибутивный анализ учебных текстов, позволивший определить важность обучения инофонов анализу контекста конкретной формы с целью выявления лексико-грамматических маркеров — лексических (слова с определённым значением) и грамматических (словоформы, предлоги) единиц, являющихся константой в предложениях с той падежной формой, значение которой необходимо узнать. На основе анализа нами была смоделирована система лексико-грамматических маркеров, которая позволяет упростить процесс изучения падежей и определения их значений. В систему нами были включены основные маркеры, то есть те, на которые непосредственно указывает формулировка значения, и дополнительные, а также грамматические схемы. Важным обстоятельством во время изучения падежей становится то, что студентам нужно не только научиться разбираться в теории и запомнить правила, но и видеть, как они функционируют в речи носителей языка, письменных текстах и предложениях [3,

с. 136]. Это замечание потребовало включения в систему лексико-грамматических маркеров примеров употребления падежных значений.

Практиковать навыки анализа контекста слова в определённом падеже удобно с помощью текстов, поэтому учителю на уроке РКИ необходимо искать материалы, позволяющие продемонстрировать разнообразие значений падежной формы. Важной частью параграфов «Дороги в Россию» [1], востребованного учебного комплекса по РКИ на довузовском этапе, являются тексты, позволяющие студентам познакомиться с примерами использования конкретных значений падежей.

Так, например, при изучении дательного падежа в значении *адресата* составители учебника предлагают небольшой текст: «Скоро Новый год. Нужно купить подарки моему русскому другу, моей любимой девушке, моей дорогой бабушке, моему старому дедушке, моей любимой тёте <...>» [Там же, с. 118]. Вспомогательным материалом при распознавании данного значения нами предложен следующий фрагмент системы (табл. 1).

Работу по определению значения дательного падежа в данном тексте с помощью таблицы лексико-грамматических маркеров можно построить из нескольких этапов. Сначала студенты вместе с преподавателем находят все единицы в дательном падеже. После этого целесообразно обратить внимание на контекст найденных слов и заняться поиском предлогов. При отсутствии предлогов становится важно просмотреть лишь половину из всех значений дательного падежа, то есть те значения, которые можно передать без служебных частей речи. Следующий этап — сопоставление основных лексико-грамматических маркеров с единицами из текста. Так, студентам будет нетрудно определить во втором предложении основные маркеры при передаче значения адресата: глагол «купить», форма существительного «подарок» — «подарки» (винительный падеж (4), множественное число). Их наличие в тексте позволяет студентам верно определить значение даже при отсутствии дополнительных маркеров. После данной работы размеченный

текст, в котором с помощью подчёркивания отмечены лексические единицы в дательном падеже, а полужирным начертанием выделены основные лексико-грамматические маркеры, будет выглядеть так: «Скоро Новый год. Нужно **купить подарки** моему русскому другу, моей любимой девушке, моей дорогой бабушке, моему старому дедушке, моей любимой тёте <...>».

Не каждый текст может использоваться на уроке русского языка как иностранного, посвящённом определению значения падежей, поэтому многие преподаватели сталкиваются с нехваткой текстового материала для обучения студентов-инофонов [4, с. 309]. Одним из решений данной проблемы может стать составление собственного текста, позволяющего продемонстрировать разнообразие значений конкретной формы.

Так, при определении значения *лица, испытывающего необходимость в чём-либо*, изучая со студентами дательный падеж, преподаватель может создать следующий текст:

Пример текста:

Сегодня у моего друга Ахмеда болит голова. Ему плохо. Мы поняли, что Ахмеду надо позвонить врачу. Врач скоро приехал. Он сказал: «Вам нужно лежать и пить лекарство. Потом вам надо прийти в больницу».

После чтения, осмысления материала и поиска в нём слов в дательном падеже студенты и преподаватель могут перейти к определению лексико-грамматических маркеров (табл. 2).

Логика таблицы позволяет инофонам, во-первых, приступить к поиску предлогов и сделать вывод об их отсутствии в тексте, то есть перед ними дательный падеж (падеж 3) без предлога. Следующим этапом работы с таблицей может стать анализ основных лексико-грамматических маркеров четырёх значений падежа без предлога и их сопоставление с текстом. Основной маркер падежа при обозначении *лица, испытывающего необходимость в чём-либо*, (надо/нужно/необходимо) изобилует в тексте, поэтому работа, направленная на его поиск, не является затруднительной. Точно

Таблица 1

Значение падежа	Основной маркер	Дополнительный маркер	Схема	Пример
Дательный падеж (3) без предлога				
адресат	форма переходных глаголов типа купить, подарить и др.	1) адресант (И. п.), 2) объект (В. п.)	Кто? / что? (И.п.) + форма глагола + что? (В.п.) + кому? (Д.п.)	Я подарила телефон маме.

Значение падежа	Основной маркер	Дополнительный маркер	Схема	Пример
Дательный падеж (З) с предлогом				
Лицо, испытывающее необходимость в чем-либо	предикативного наречия со значением необходимости	субъект (И. п.)	Кому? (Д. п.) + нужен/нужно/ нужна/нужны/ надо + кто? / что? (И. п.) / инф.	Ей нужна помощь. Мне надо купить билет.

определился со значением инофонам помогает дополнительный маркер в виде инфинитива.

В нашем примере ниже с помощью подчёркивания отмечены лексические единицы в дательном падеже, полужирным начертанием выделены основные лексико-грамматические маркеры, а курсивным — дополнительные.

Пример размеченного текста:

Сегодня у моего друга Ахмеда болит голова. Ему плохо. Мы поняли, что Ахмеду **надо** позвонить врачу. Врач скоро приехал. Он сказал: «Вам **нужно** лежать и *пить* лекарство. Потом вам **надо** *прийти* в больницу».

Таким образом, проделанное нами исследование даёт сделать следующий вывод: система лексико-грамматических маркеров является ценным материалом при обучении падежам русского языка инофонов, находящихся на базовом уровне владения русским языком как иностранным (А2), так как позволяет формировать коммуникативно-речевую компетенцию и снять описанные нами трудности в процессе изучения грамматики. С её помощью возможно не только решить проблемы при определении значения конкретного падежа в чужом высказывании, но и при построении собственных полных предложений, являющихся залогом успешной коммуникации.

Библиография

1. Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (базовый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. — 4-е изд. — М. : ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова ; СПб. : Златоуст, 2009.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М. М. и др. — 2-е изд., испр. и доп. — М. ; СПб. : Златоуст, 2001.
3. Искандари, М. Обучение грамматике русского языка на занятиях по РКИ в Иране: проблемы и пути их решения / М. Искандари // Культура. Духовность. Общество. — 2016. — № 25. — С. 134–141.
4. Окунева, С. А. Работа с текстом при обучении РКИ студентов подготовительного факультета / С. А. Окунева // Этнодиалоги. — 2018. — № 2 (56). — С. 308–314.
5. Панова, А. А. Морфология русского языка. Ч. 1. Именные части речи : учеб.-практ. пособие / А. А. Панова — Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2006.
6. Русская грамматика : в 2 т. Т. 1 : Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). — М. : Наука, 1980.

Опыт разработки урока по музыкальной фонетике РКИ для уровня В1+

Попова Л. К.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Описывается опыт создания учебного текста для работы с инофонами уровня В1+ на занятиях по русскому языку как иностранному. Делается акцент на важности курса фонетики русского языка как иностранного и актуальности музыкальной фонетики в рамках этого курса. Автор синтезирует опыт специалистов и свой опыт и на этой основе выбирает и моделирует учебную песню, в которой с нуля создаёт и текст, и музыку.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, фонетика, музыкальная фонетика, учебный текст, песенный материал.*

Музыкальная фонетика в рамках обучения фонетике русского языка как иностранного — это популярный, полезный и многоаспектный курс. С его помощью можно поспособствовать формированию языковой и социокультурной компетенций одновременно и решить ряд других важных методических задач. Занятия по музыкальной фонетике обычно проводятся в рамках коррективного курса.

В процессе изучения материала мы решили, что реализовывать курс музыкальной фонетики будет целесообразно на уровне между В1 и В2, то есть В1+ — по аналогии с уже существующим уровнем А2+. Переходный уровень позволит расширить возможности в области лексики и грамматики, но при этом не ограничит работу задачами уровня В2.

Чтобы помочь сделать преподавателю осознанный выбор из того обилия материала, который предлагает русская культура, М. А. Ерыкина и Ю. Б. Кузьменкова составили лингводидактическую типологию песенного материала. Согласно данной типологии, существует два вида песен:

- 1) **учебные**, которые, в свою очередь, делятся:
 - на песни с новыми учебными текстами и новой музыкой;
 - песни с новыми текстами на аутентичную музыку;
- 2) **аутентичные**, которые также делятся:
 - на старинные народные песни (обрядовые, бытовые, лирические);
 - песни, ставшие классикой (эстрадные, патристические, авторские);
 - современные песни (популярные, сочиняемые в настоящее время, на злобу дня)[3].

На наш взгляд, у каждого вида песен есть свои положительные и отрицательные стороны. Если преподаватель выбирает любой подтип аутентичных песен, ему не приходится сочинять

текст, мелодию, что требует много времени, сил, а также опыта в творческой сфере (для написания мелодии/текста). Также в этом случае преподаватель, вероятнее всего, сможет передать атмосферу русской культуры, поскольку, если песня достаточно известная, её знают, поют и слушают люди всей страны. Таким образом, сомневаться в причастности такого материала к русской культуре не приходится.

Если же преподаватель делает выбор в пользу учебных песенных текстов, в которых необходимо создавать с нуля все компоненты песни (музыку и слова) или только их часть (только слова или только музыку), он может регулировать и подбирать не только нужную для решения задач урока лексику, но и тему, стиль (с учётом их актуальности в конкретной аудитории и предпочтений слушателей), грамматические конструкции, а также фонетические особенности текста с ориентацией на трудности, возникающие при работе с моноэтнической/полиэтнической аудиторией, и др. Мы выбрали для реализации тип «учебные песни с новыми учебными текстами и музыкой».

Аудитория, которую мы выбрали для проведения занятия по музыкальной фонетике, — это носители арабского языка. Арабговорящие инофоны имеют ряд проблем, которые возникают в ходе изучения русского языка. Эти проблемы связаны с тем, что арабская и русская фонетические системы имеют существенные различия. С. Зайдия в своём исследовании «О преподавании русского языка в Дамасском университете» выделил схожие и отличные черты на каждом из ярусов языковой системы. Так, на уровне фонетики С. Зайдия рекомендует учитывать следующие особенности:

1. Из шести гласных звуков русского языка в арабском языке имеют частичное соответствие только три: **а**, **и** и **у** <...> **а** перед средними со-

гласными приближается к э [атом — этом]; у слабее лабиализуется и иногда сближается с о [урок — орок].

2. Звук **а** в ударной и безударной позициях произносится как **а**.

3. Согласный звук в арабском языке может быть либо твёрдым, либо мягким.

4. В отличие от русского консонантизма, имеющего 11 пар, противопоставленных по глухости/звонкости, в арабском языке таких пар только 5, в частности, отсутствует пара **п—б**, что ведёт к характерной фонетической ошибке арабоязычных студентов (*баба* вместо *папа*, *бочка* вместо *почка*).

5. В арабском допускаются сочетания не более двух согласных, в то время как в русском языке встречаются сочетания трёх или четырёх согласных.

6. В арабском языке нет звука **в**, поэтому его заменяют билабиальным **у**.

7. В арабском консонантизме представлен ряд эмфатических (сильно твёрдых) согласных, характеризующихся низким гортанным тембром. Русской артикуляционной базе свойственно дорсальное произношение.

8. Различиями являются также динамика и структура русского и арабского слогов [4, с. 60].

С помощью этой статьи мы выяснили, что на уроках фонетики арабоязычную аудиторию необходимо научить дифференцировать звуки **а—о**, **о—у**, **у—ы**, **ы—и**, **и—э**, **б—п**, **в**, **д—т**, **з—с**, **ш—щ**. Ещё одна особенность выбранной нами аудитории — возраст и социальный статус. Это студенты-инофоны продвинутого уровня, обучающиеся на бакалавриате в российском университете. Эти данные нужны нам для того, чтобы выбрать актуальную тему для текста песни, что немаловажно в работе с материалом.

На основе полученных данных мы выбрали наиболее актуальную для студентов тему — студенчество, учёба, адаптация к студенческой жизни и др.; выбрали лексику, входящую в указанные тематические группы, опираясь на лексические минимумы уровней В1 и В2; из подобранных слов мы выбрали такие, в которых есть звуки (или их сочетание), указанные выше; выбрали уже изученные инофонами грамматические и синтаксические конструкции. После этого мы составили следующий поэтический текст:

Куплет:

Спит студент на третьей **п**аре,

На второй он тоже **сп**ал.

«Шумно **б**ыло ночью в **б**аре», —

Преподаватель **п**роворчал.

Так семестр **п**ролетает,

Пары парень **п**ропускает,

Он идёт **к**о **д**ну! **О**н идёт **к**о **д**ну!

Он **п**ока ещё не знает,

Он ещё не **п**онимает,

Истину **о**дну!

Припев:

Будь **п**ослушным, перспективным,

Добросовестным, активным —

В университете **п**равила **п**росты.

Пары **т**ы, студент, не **п**ропускай-ка,

А иначе **б**акалавром с **б**алалайкой,

Бакалавром с **б**алалайкой **б**удешь **т**ы!

Бакалавром в **п**ереходе с **б**алалайкой **б**удешь **т**ы!

(В представленном тексте мы выделили согласные (полужирным шрифтом) и гласные (подчёркиванием) буквы, вызывающие трудности у арабоязычной аудитории).

К получившемуся тексту была придумана несложная мелодия.

Помимо коммуникативно-речевой компетенции работа с получившимся текстом развивает как языковую (лингвистическую), так и социокультурную компетенцию. Это можно увидеть по наличию таких общеупотребительных метафор, как «семестр пролетает» и «он идёт ко дну», а также по идейной и смысловой составляющей текста — как нужно и как не нужно вести себя, когда ты становишься студентом российского (и не только) вуза.

В рамках курса фонетики русского языка как иностранного важно уделять внимание произношению, но не только в процессе освоения вводно-фонетического курса. Музыкальная фонетика, которая помогает в нескучной форме отработать трудные звуки, может использоваться на корректировочном курсе освоения фонетики русского языка как иностранного. Рассмотрев особенности русской и арабской фонетических систем, мы нашли так называемые слабые места в произношении русских звуков арабоязычными инофонами, выбрали соответствующий лексический и грамматический материал. На этой основе мы создали поэтический текст, на который наложили достаточно простую музыку. Так получился учебный текст песни с новыми учебными текстами и новой музыкой (согласно лингводидактической типологии М. А. Ерыкиной и Ю. Б. Кузьменковой). Текст песни может быть использован на занятиях по русскому языку как иностранному в арабоязычной аудитории уровня языковой подготовки В1+.

Библиография

1. Андрюшина, Н. П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина. — СПб. : Златоуст, 2015. — 200 с.
2. Андрюшина, Н. П. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрюшина. — М. ; СПб. : Златоуст, 2009. — 32 с.
3. Ерыкина, М. А. Лингводидактическая типология песенного материала / М. А. Ерыкина, Ю. Б. Кузьменкова // Вестник центра международного образования Московского государственного университета. — 2015. — № 3. — С. 47–53.
4. Зайдия, С. О преподавании русского языка в Дамасском университете / С. Зайдия // Русский язык за рубежом. — 2001. — № 2. — С. 58–61.
5. Иванова, Т. А. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова. — М. ; СПб. : Златоуст, 1999. — 40 с.

Формирование ЛСК на уроках английского языка посредством заданий на развитие креативного мышления у обучающихся среднего школьного возраста

Степаненкова А. Е.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Рассматриваются критерии оценки сформированности лингвострановедческой компетенции и креативного мышления. В центре исследования креативные задания, созданные на информационно-образовательной платформе Wizer.me, которые будут способствовать формированию лингвострановедческой компетенции школьников среднего звена на уроках английского языка в рамках международной программы по оценке учебных достижений PISA (PISA — Programme for International Student Assessment).

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, лингвострановедение, креативное мышление, креативность, функциональная грамотность, интерактивный рабочий лист.

Обучение английскому языку в современном мире требует от преподавателя подбора разнообразных заданий для реализации поставленных задач уроков в достижении главной цели обучения иностранному языку — готовности учащихся вступить в общение с иностранцем. Для обогащения знаний не только в лексике и грамматике, но и в культуре и истории страны изучаемого языка, а также для достижения полноценной коммуникации необходимо овладеть лингвострановедческой компетенцией (далее — ЛСК). При вступлении в межкультурную коммуникацию появляется необходимость решать задачи, искать идеи и пути решения разнообразных проблем. Для генерирования идей надо владеть навыком XXI века — креативным мышлением, которое входит в функциональную грамотность. Начиная с двухтысячных годов Российская Федерация принимает участие в Международной программе по оценке учебных достижений (PISA — Programme for International Student Assessment). В ходе программы исследуется применение информации, полученной школьниками на практике, по четырём направлениям: читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность и, с 2022 г., креативное мышление.

Проявление креативного мышления в исследовании PISA опирается на наличие творческих задач в трёх областях: в области вербального выражения, художественного выражения и разрешения проблем — социальных, естественнонаучных, математических.

По определению В. М. Тартышевой: «Креативное мышление — это один из видов общих способностей человека, характеризующийся умением генерировать принципиально новые идеи, находить множество путей решения про-

блемы способами, неизвестными ранее, подстраиваться под быстро изменяющиеся внешние условия в кратчайшие сроки, заменять уже существующий ряд сложных операций единственным более простым действием»¹. В рамках решения заданий с лингвострановедческим содержанием, куда обязательно включается творческое выражение, происходит постепенное формирование креативного мышления и вторичной языковой личности.

При оценке сформированности ЛСК у обучающихся среднего звена должны быть:

- 1) знания лексических единиц с национально-культурным компонентом;
- 2) умение адекватно применять лексические единицы, связанные с национально-культурным компонентом, в ситуациях общения;
- 3) навык практического применения лингвострановедческой лексики в межкультурной коммуникации [3].

Для оценки способности выдвигать креативные идеи используются следующие три критерия: 1) правомерность, адекватность ответа заданию; 2) оригинальность; 3) значимость, полезность, ценность ответа.

Мы взяли тематическую модель оценки креативного мышления, разработанную международной программой по оценке образовательных достижений учащихся, в которой имеются две содержательные области:

- 1) креативное самовыражение.
- 2) получение нового знания / креативное решение проблем [1].

Эти содержательные области подразделяются на четыре подобласти:

¹ Приказ «Об организации работы по формированию и оценке функциональной грамотности». URL: <https://hab-school52.siteedu.ru/partition/74649/#>

1.1. Письменное или устное словесное самовыражение.

1.2. Изобразительное и символическое самовыражение.

2.1. Решение естественнонаучных и математических проблем.

2.2. Решение социальных и межличностных проблем.

Нами был разработан интерактивный рабочий лист (далее — ИРЛ) с креативными заданиями на информационно-образовательной платформе Wizer.me, чтобы облегчить развитие креативного мышления и запоминание лингвострановедческого материала. Задания включали следующие подобласти: письменное, изобразительное, решение социальной проблемы.

1. Формулировка первого задания: «Think up 3 unusual functions of double-deckers in London». Отведённое время на выполнение: 10 минут. Критерии оценки задания: адекватность ответа, оригинальность и ценность ответа. Смысловое содержание информации было передано, была проявлена оригинальность в предложениях по выдвижению идей и ценность ответа — возможность применить идей на практике.

Обучающимся необходимо придумать три необычные функции двухэтажных автобусов в Лондоне.

Задание направлено на письменное словесное самовыражение обучающихся и их умение придумать функции, которые будут полезны обществу, согласно критериям оценки выдвигаемых креативных идей (рис. 1). Можно использовать интерактивный рабочий лист с заданием в ка-

честве закрепления лингвострановедческого материала по теме «Транспорт» или как дополнительное задание в конце урока.

Для просмотра задания и его выполнения можно воспользоваться ссылкой: <https://app.wizer.me/category/English/S06WD4-the-united-kingdom>

2. Во втором задании необходимо использовать письменное и визуальное самовыражение.

Обучающиеся изображают графически вариант подачи блюда, а далее пишут рекламный слоган, чтобы привлечь посетителей в кафе (рис. 2). Рыбное блюдо «Fish and chips» было выбрано нами, так как оно считается неотъемлемой частью британской кухни. Применять можно в конце урока, повторяя или закрепляя материал, или использовать как домашнее задание.

Формулировка задания: *The most popular takeaway food in Britain. Imagine that you have been to London for 6 months. You are a cooker and cooks one of the most delicious 'fish and chips. You should draw a new design of the dish and create a new slogan for the café using the name of the dish 'fish and chips.* Время на выполнение задания: 15 минут. Критерии оценки: адекватность ответа заданию, оригинальность и значимость. Значимость — критерий важности для осмысления ценности британской кухни, а отсюда и адекватность ответа и оригинальность.

Для просмотра задания и его выполнения можно воспользоваться ссылкой: <https://app.wizer.me/category/English/S06WD4-the-united-kingdom>

1. Think up 3 unusual functions of double-deckers in London.



Интерактивный рабочий лист с заданием. Вверху — панель инструментов с иконками: карандаш, ластик, цветной круг, текст (A), звезда, фото, курсор, плюс, стрелка, C, корзина. Ниже — пустая область с вертикальными линиями для ввода текста.

Рис. 1

3. The most popular takeaway food in Britain.

You are a cooker and cooks one of the most delicious 'fish and chips' in London.

You should **draw a new design of the dish and create a new slogan for the café** using the name of the dish 'fish and chips'.

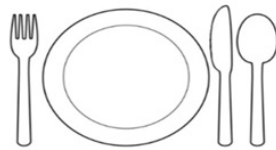


Рис. 2

3. В предпоследнее задание входит и название самого большого музея в Великобритании и мире, а также имена английских писателей. Для запоминания написания названия музея и имён авторов было дано следующее задание:

3.1. *Imagine that you are an artist and you need to draw a poster for "Museum at Night". In addition, your poster need to attract people. The Night of Museum will be held at the British Museum and will be dedicated to the work of British, American writers. (Mark Twain, Jack London, William Shakespeare. Use SB p. 32–33.)*

3.2. *The poster must include: 1) date, 2) time, 3) place, 4) name of the museum night, 5) price, 6) writers and their books (name 1 or 2 of each authors).*

Name 4 unusual reasons why visitors should go to the British Museum. Write down this reasons

on the poster. Время на выполнение: 15 минут. Критерии оценки: адекватность ответа заданию, оригинальность и ценность.

Каждый год, в мае, в Британском музее, который считается одним из самых больших в мире, проходит международная акция «Museum at Night», «Ночь музеев», приуроченная ко дню музеев во всём мире. Учащимся при выполнении задания необходимо побывать в роли художников и нарисовать рекламный плакат, отражающий дату, время, место проведения, название выставки, цену и названия произведений британских и американских авторов, которым посвящена выставка (рис. 3). Кроме того, для привлечения посетителей, на плакате должны быть написаны четыре причины, по которым посетителям будет интересно посмотреть экспонаты в Британском музее.

2. Night at the museum

2.1

Imagine that you are an artist and you need to draw a poster for a museum night. In addition, your poster need to attract people. The Night of Museum will be held at the British Museum and will be dedicated to the work of British, American writers. (Mark Twain, Jack London, William Shakespeare. Use SB p.32-33)

2.2

The poster must include: 1. date, 2.time, 3.place, 4.name of the night of museums, 5.price, 6. writers and their books (name 1 or 2 of each authors).

2.3

Name 4 unusual reasons why visitors should go to the British Museum. Write down this reasons on the poster.

Example:



Рис. 3

Задание состоит из письменного и визуального самовыражения, отличается нестандартностью и оригинальностью, когда учащиеся при сдаче работы, используя устное самовыражение и собственный плакат, способны в доступной форме рассказать необычные идеи. Задание подходит для изучения или повторения знаменитых личностей, которые внесли вклад в историю и культуру Соединённого Королевства. Давать задание можно в качестве домашней работы или творческого проекта, выполняемого в классе.

Для просмотра задания и его выполнения можно воспользоваться ссылкой: <https://app.wizer.me/category/English/S06WD4-the-united-kingdom>

4. В данном задании нужно раскрасить карту Великобритании для запоминания административно-территориального деления (рис. 4). Креативное задание направлено на решение социальной проблемы — бездомность на улицах. Задание поможет сформировать у учащихся чувство сопереживания к людям, возможность подумать над данной проблемой и выдвинуть своеобразные идеи для её решения.

Social problem (How do you solve it?)

4.1. *Where are England, Scotland, Wales and Northern Ireland located?*

The main British social problem is poverty. Locals and tourists meet homeless people every day.

4.2. *Write down 4 fantastic, unusual ideas how to solve this problem.*

4.3. *Color the map and write down 4 countries of Great Britain in it.*

Выполнение задания: 10 минут. Критерии оценки: адекватность, оригинальность, польза для общества.

Письменное самовыражение в данном задании подразумевает проявление и сострадания, и креативности при решении проблемы. Направленность задания — развитие творческого потенциала учащихся и понимание социальной проблемы, а также лингвострановедческий компонент — запоминание стран, входящих в состав Великобритании. Дополнительное задание на уроке или самостоятельная работа в конце занятия, которое посвящено темам, связанным с географическим положением страны.

Выполнить задание учащиеся могут также по ссылке: <https://app.wizer.me/category/English/S06WD4-the-united-kingdom>

Таким образом, лингвострановедческая компетенция в преподавании иностранного языка играет важную роль, так как имеет связь с формированием ценностного отношения к англоязычному народу, языку и культуре, выражающуюся через лингвострановедческие реалии. Развитие креативного мышления играет существенную роль при запоминании лингвострановедческого материала, так как письменное либо

4. Social problem (How do you solve it?)

The main British social problem is poverty. Locals and tourists meet homeless people every day.

4.1 Write down 4 fantastic, unusual ideas how to solve this problem.

4.2 Color the map and write down 4 countries of Great Britain in it. (England, Scotland, Wales and Northern Ireland).

Рис. 4

визуальное самовыражение будет облегчать процесс запоминания антропонимов, реалий, связанных с культурой. Генерирование идей, направленных на преобразование окружающего мира, решение социальных проблем в сово-

купности с лингвострановедческими понятиями будет являться формированием и построением личности, способной вступать в межкультурную коммуникацию, с пониманием особенностей употребления лексики.

Библиография

1. Авдеенко, Н. А. Основные подходы к оценке креативного мышления в рамках проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» / Н. А. Авдеенко и др. // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — № 4 (61). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-podhody-k-otsenke-kreativnogo-myshleniya-v-ramkah-proekta-monitoring-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti> (Дата обращения: 03.01.2023).
2. Английский язык. 5-й класс. Student's book : учебник для 5-го класса общеобразовательных организаций и школ с углублённым изучением английского языка : в 2 ч. Ч. 1 / И. Н. Верещагина, О. В. Афанасьева. — М. : Просвещение, 2013.
3. Никишина, Т. В. Создание интерактивных рабочих листов в современных облачных сервисах / Т. В. Никишина // Альманах мировой науки. — 2021. — № 3 (46). — С. 22–26. — EDN HAKKWD.
4. Наумова, А. П. Креативное мышление в цикле исследований PISA-2022 / А. П. Наумова // Молодой учёный. — 2022. — № 1 (396). — С. 249–251. — URL: <https://moluch.ru/archive/396/87758/> (Дата обращения: 02.01.2023).
5. Шубина, М. М. Креативное мышление как новый тип мышления современной культуры / М. М. Шубина // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2016. — № 38. — С. 19–21. — EDN WVNDDH.
6. Степаненкова А. The United Kingdom : мнтерактивный лист с заданиями. — URL: <https://app.wizer.me/category/English/S06WD4-the-united-kingdom>
7. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). — URL: <https://fioco.ru/PISA>

Эффективность использования игровой деятельности в изучении иностранного языка

Фомина Ю. С.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Рассматривается вопрос эффективности применения игровой деятельности в образовательном процессе. Отмечается, что игровая деятельность также способствует развитию и выражению личностных качеств. В статье совершается экскурс в историю возникновения игры как способа познания и обучения, приводятся причины актуальности использования игровой деятельности в процессе обучения людей разных возрастов.

Ключевые слова: игра, языковые навыки, игровая деятельность, иностранные языки, процесс обучения, эффективность, мотивация.

Одной из актуальных проблем нашего времени является организация образовательного процесса с точки зрения эффективности и заинтересованности обучающихся.

Одна из важнейших целей обучения заключается в воспитании ученика, поддержании интереса к познанию, а также в выработке у него личностных качеств. Чтобы реализовать эти задачи, в рамках образовательного процесса необходимо предлагать учащимся интересные и необычные задания, а также нестандартные способы и методы решения различных задач. Чтобы изучать иностранные языки, учащиеся должны быть достаточно мотивированы, однако в настоящее время языковые навыки обучающихся в школе могут быть названы довольно низкими из-за отсутствия мотивации у самих учащихся.

Величайшее искусство уметь превращать для детей в игру всё, что они должны делать или выучить (Джон Локк).

Значение игрового вида деятельности в процессе обучения невозможно переоценить, поскольку игра выступает как средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство познания, средство развития умственных действий.

Отражение темы истории возникновения понятия «игры» мы можем увидеть в книге Д. Б. Эльконина «Психология игры». Автор утверждает, что такой вид деятельности, как игра, начал зарождаться ещё у первобытных людей. Тогда для выживания людям необходимо было охотиться и приносить добычу, и для совершенствования навыков охоты они прибегали к своеобразной игровой деятельности — тренировке. В процессе воссоздавались элементы реальной действительности, а это — признаки игры, одной из главных составляющих игровых методик.

Таким образом, Д. Б. Эльконин доказал свою теорию о возникновении игры в первобытное время.

В начале XX в. появилась работа немецкого учёного К. Гросса «Душевная жизнь ребёнка», в которой автор называл игру теорией упражнения или самовоспитания. К. Гросс писал: «Если развитие приспособлений для дальнейших жизненных задач составляет главную цель нашего детства, то выдающееся место в этой целесообразной связи явлений принадлежит игре, так что мы вполне можем сказать, употребляя несколько парадоксальную форму, что мы играем не потому, что мы бываем детьми, но нам именно для того и дано детство, чтобы мы могли играть». К. Гросс называет игры начальной школой поведения. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами ни мотивировались игры, смысл их именно в том, чтобы стать для обучающихся школой жизни. Игра — объективно-первичная школа, предоставляющая ребёнку возможность ознакомиться с традициями поведения окружающих его людей. Таким образом, обращаясь к игровым методам, преподаватель легко справится с задачей преподнесения нового материала, а также включения в активную деятельность. Его теория носит название теории предупреждения. Это же положение поддержал В. Л. Штерн, назвав игру «зарёй серьёзного инстинкта».

Существенную поправку к теории Гросса внёс К. Л. Бюлер. Саму игру он определял как деятельность, сопровождающуюся функциональным удовольствием.

О происхождении и содержании игры был поставлен вопрос Г. В. Плехановым. Игра есть практика развития. Ребёнок играет, потому что развивается, и развивается, потому что играет. А. С. Макаренко подчёркивал большое значение

игры в воспитании и формировании подрастающей личности.

Игровая деятельность может применяться в образовательном процессе вне зависимости от возраста обучающихся. Для эффективности воспитания и развития ребёнка особенно важно учитывать основные его физиологические и психические особенности, непрерывно в зависимости от его возрастной категории и интересов.

Для детей дошкольного возраста интерактивная деятельность, несомненно, важна, особенно когда это касается процесса первичного обучения. Игра будет обеспечивать увлекательное знакомство с иностранным языком. Игровая деятельность способствует построению правильного положительного ряда ассоциаций с изучением данного предмета.

Для подавляющего большинства обучающихся школьного возраста игра является основным мотиватором к изучению, она активизирует познавательные процессы обучающихся. Игровая деятельность на уроках наиболее соответствует мировосприятию и особенностям развития школьников. Особенно важно отметить, что игровые методики создают вполне естественные ситуации общения между участниками.

Основным фактором в изучении иностранного языка являются мотивация и интерес учащихся. Также игровая методика имеет достаточно сильный психотерапевтический потенциал, так как игра создаёт умственное напряжение, без которого невозможен активный процесс обучения в старшей школе. Игра заставляет учеников волноваться и переживать, этот фактор, в свою очередь, является мощным стимулом к овладению иностранным языком. Процесс игровой деятельности всегда предполагает принятие решения — как поступить, что сказать, как добиться победы. Желание решить эти вопросы ускоряет мыслительный процесс.

Игровой метод эффективен в обучении иностранного языка, поскольку он позволяет искусственно создать среду общения на изучаемом языке, позволяет учащимся примерить на себя определённые роли, что отлично развивает воображение, мыслительную активность мозга, решает коммуникативную задачу, поставленную перед учащимися. Преимущество игрового метода заключается в том, что он может увлечь даже самых не вовлечённых в процесс обучения учащихся, привести их к определённым результатам. Задача преподавателя, использующего игровые методы в процессе обучения, заключается в том, чтобы создать атмосферу,

благоприятную для развития творческих и познавательных способностей учащихся.

Основным аспектом при использовании игры в обучении является её подконтрольность. Грань между игровым обучением и игрой как таковой важно соблюдать, чтобы не превратить учебный процесс в безрезультативный досуг. Не менее важными являются активизация психической, познавательной, творческой сфер личности средствами иностранного языка. Игровые методы должны соответствовать целям и задачам урока, возрастным особенностям учащихся, а затраченное время должно быть целесообразно. При соблюдении всех аспектов результативность игрового метода будет очень высокой.

С целью доказать на практике эффективность и возможность применения игровой деятельности на уроках иностранного языка был проведён урок английского языка у 8 «Г» класса гимназии № 93 города Челябинска.

Для проведения урока была выбрана всем известная игра «true or false». Основным преимуществом этой игры является её распространённость и вариативность. В процессе данной игры можно пройти, а также закрепить почти любую тему в области грамматики иностранного языка. Также игра «true or false» способствует развитию следующих навыков:

- **Говорение.** В процессе игры обучающиеся активно вовлечены в дискуссию: они обсуждают пункты, данные главным игроком, что из этого правда, а что ложь, приводят аргументы, зачем идёт голосование.
- **Письмо.** Мы предлагаем организовывать игру так, что выбранный главный игрок выходит к доске и прописывает правдивые и ложные пункты на доске. Таким образом, преподаватель сразу может внести коррективы и понять, хорошо ли усвоился материал у того или иного ученика.
- **Лексика.** В процессе составления правдивых и ложных предложений обучающиеся могут пользоваться словарём, а также помощью преподавателя, если при составлении предложений возникли затруднения в подборе лексики. Стоит отметить, что, поскольку игра подразумевает составление предложений на основе реальных событий из жизни обучающегося, новые слова запоминаются намного легче, ведь строится определённый ассоциативный ряд.

На уроке в рамках практической части, для отработки и закрепления была выбрана конструкция «used to». Ученикам 8-го класса уже

была знакома эта тема, она была пройдена ими в 6-м классе, следовательно, наша цель в рамках данного урока была — повторить и закрепить в памяти учеников принцип использования конструкции «used to».

Для подведения итогов исследования школьникам был предложен опросник, который включал в себя следующие вопросы:

– Есть ли игровая деятельность на уроках иностранного языка в вашей школе?

Результат: 73 % опрошенных школьников дали ответ «да», 27 % — ответ «редко».

– Считаете ли вы эффективным использование игр на уроках иностранного языка для закрепления пройденного материала?

Результат: 100 % опрошенных школьников дали ответ «да».

– Сегодняшний урок помог вам закрепить принцип употребления конструкции «used to»?

Результат: 100 % опрошенных школьников дали ответ «да».

В практической части приведены примеры и результаты использования игр на уроках английского языка. Игровая деятельность помогает учителю в нестандартном проведении урока, развитии креативности учащихся, их совместной деятельности — умению работать в коллективе, а также поддерживать интерес в изучении иностранного языка, что особенно важно на данном этапе.

При проведении эксперимента с участием группы школьников 8 «Г» класса гимназии № 93 было выявлено, что игры на уроках иностранного языка действительно являются эффективным методом в обучении, так как анализ результатов показал, что все обучающиеся действительно хорошо закрепили отработываемую в процессе игры тему. Участники эксперимента сочли использование подкастов эффективным и целесообразным, а значит, можно сделать вывод об актуальности использования игровой деятельности.

Библиография

1. Бюлер, К. Духовное развитие ребёнка / К. Бюлер ; пер. с нем. изд. под ред. и с предисл. В. Е. Смирнова. — М. : Новая Москва, 1924. — 556 с.
2. Гросс, К. Душевная жизнь ребёнка / К. Гросс — Киев, 1916.
3. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк — М., 1913.
4. Макаренко, А. С. Правильно воспитывать детей. Как? / А. С. Макаренко. — М. : АСТ, 2013.
5. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. — М. : Просвещение, 2001. — 370 с.
6. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : Владос, 1999. — 360 с.

Формирование произносительных навыков с использованием поэтического материала на начальном этапе обучения

Фролова П. И.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Представлены результаты проведённого исследования. В ходе работы были рассмотрены особенности обучения и психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста. Исходя из этого был сформирован комплекс упражнений с использованием поэтического материала. Представленные приёмы использования песенных произведений показали положительный результат в формировании произносительных навыков у младших классов.

Ключевые слова: *произносительный навык, младший школьный возраст, поэтический материал.*

В настоящее время проблема формирования произносительных навыков является одной из самых актуальных, так как именно понимание и воспроизведение речи являются обязательным условием эффективной коммуникации. Использование поэтического материала в данном случае является одним из популярных решений данного вопроса.

Актуальность данной работы заключается в определении возможностей использования поэтического материала для развития произносительных навыков на начальном этапе обучения иностранному языку, так как он предоставляет широкие возможности для отработки труднопроизносимых звуков, расширения словарного запаса учащихся, а также создания дополнительной мотивации в процессе обучения.

Цель исследования — обоснование использования поэтических текстов на занятиях по иностранному языку в качестве способа повышения уровня овладения навыками говорения и произношения.

Прежде чем рассматривать способы формирования фонетических навыков, нужно дать определение этому понятию. Термин «фонетический навык», по мнению Гальсковой, имеет такое определение: «способность корректно воспринимать слышимый звуковой образец, ассоциировать его со значением и правильно воспроизводить» [1, с. 179]. Исходя из данного определения можно сделать вывод, что формировать фонетические навыки необходимо с начала обучения, так как неправильно сформированный навык достаточно сложно исправить и привести к корректному, поэтому своевременная работа с фонетическим материалом даёт возможность отрабатывать труднопроизносимые звуки, что впоследствии поможет не совершать ошибок в речи.

Рассмотрим подробнее технологию формирования фонетических навыков у обучающихся

на примере использования соответствующего рифмованного материала. Н. И. Гез рассматривает следующие этапы работы с фонетическим материалом:

- 1) ознакомление и объяснение материала;
- 2) тренировка, то есть воспроизведение учащимися отрабатываемых звуков;
- 3) закрепление с использованием опорных слов [4].

На начальном этапе обучения одним из самых результативных способов формирования лексических навыков является использование стихотворно-песенных произведений, так как в процессе активного применения упражнений возникают трудности вследствие психофизиологических особенностей младших школьников.

Так, детские стихотворения (Nursery Rhymes) определяются как короткие стихотворения или песни для детей, которые обычно сочиняются анонимными авторами [5]. Они ритмичны, плотно рифмованы, побуждают учеников во время прослушивания такого произведения реагировать немедленно, например, хлопать в ладоши или выполнять определённые движения под музыку строк.

Все рифмованные тексты подразделяют на тематические, грамматические и фонетические [2]. Первая категория поэтического материала позволяет увлечь учащихся изучаемым материалом, расширить кругозор и создать дополнительную мотивацию. Вторые решают проблему формирования новых навыков овладения грамматикой языка, а также закрепления ранее изученной. Фонетические тексты направлены на формирование правильного произношения трудных звуков изучаемого языка.

Целесообразность использования рифмованных произведений для изучения языка аргументируется следующими положениями:

1. Стихотворения и рифмовки, используемые в работе с младшими школьниками, в основном направлены на отработку одного или нескольких звуков [3]. Это даёт возможность в полной мере сформировать навык произношения конкретной фонемы, а также закрепить лексику с её использованием. Кроме того, простота и лёгкость воспроизведения поэтического материала позволяет надолго закрепить в памяти школьников необходимую информацию.

2. Использование поэтического материала — это прекрасный способ удержать внимание школьников. Ученики начальных классов быстро теряют концентрацию, отвлекаются. Лёгкие стихотворения переключают внимание на интересный тип деятельности, так как являются чем-то новым и увлекательным, вызывающим эмоциональный отклик.

3. Рифмованные тексты значительно расширяют словарный запас учащихся, а также содержат большой объём лингвострановедческого материала, с помощью которого ученики познают культуру страны изучаемого языка.

Исходя из психофизиологических особенностей учеников младших классов был разработан комплекс упражнений для работы с рифмованным материалом.

Так, стихотворение «I can!» позволяет отработать произношение сразу нескольких звуков английского языка, а также включить лексический материал по теме движения в активное использование.

Hey, hey, hey
I can play!
Oh, oh, oh
I can blow!
Zing, zing, zing
I can sing!
Whee whee whee
Look at me!

Данный поэтический материал позволяет отработать произношение таких звуков английского языка, как [ei] (hey, play), [əʊ] (blow), [i] (zing, sing), [i:] (whee, me). Так, в процессе занятия с детьми предполагается проведение ознакомительной работы с поэтическим текстом, включающей демонстрацию звука, объяснение способа его произнесения, упражнения в дифференциации, а также воспроизведение нового звука учащимися. Следующим этапом проводится отработка произнесения звука посредством рифмованного материала, повтор стихотворения за учителем, произнесение хором, а также в процессе индивидуальной работы.

Стихотворение «I am» является грамматическим вариантом стихотворного текста и позволяет закрепить изучение форм глагола to be и их произношение. Младшим школьникам достаточно сложно запомнить многие грамматические правила, поэтому было создано простое и забавное стихотворение, которое прочно закрепится в памяти ребёнка и поможет ему быстро активизировать полученные на уроке навыки использования данной структуры в процессе речевой деятельности.

You are happy,
They are sad,
I am going to bed.
She is funny,
He is nice,
Cat is catching seven mice,
We are singing this song twice!

Кроме того были составлены ещё две тематические рифмовки «Count!», «Who are you?». Первая направлена на отработку произношения числительных английского языка. Активное использование данной лексики будет способствовать качественному её усвоению, а также широкому использованию в речи. Второй рифмованный текст был создан с целью закрепления изученной лексики по теме «Погода», а также создания дополнительной мотивации к изучению иностранного языка.

One, two, three,
Look at me!
Four, five, six,
Count these chicks!
Seven, eight, nine,
Tell me the time!
Dark and blue.
Who are you?
I am a cloud,
I am a cloud,
Nice to meet you too!
Bright and brisk.
Who is this?
This is sun,
This is sun.
We are having so much fun!

Таким образом, можно утверждать, что использование поэтического материала в процессе обучения произношению является результативным. Яркие, красочные задания, представленные в необычной форме, привлекают внимание школьников, способствуют отработке сложно произносимых звуков, многократному произношению и запоминанию лексики.

Библиография

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2006.
2. Дьяченко, Н. П. Стихи, рифмовки и песни как средство повышения эффективности урока английского языка / Н. П. Дьяченко // Педагогический вестник. — 2004. — № 3. — С. 30–33.
3. Макарова, Н. Н. Использование стихов-рифмовок на уроках иностранного языка / Н. Н. Макарова // Наука и образование в XXI веке : сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ч. 7. — М. : АР-Консалт, 2014.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. — М. : Высш. школа, 1982. — 373 с.
5. Bodden, V. Nursery Rhymes: Creative Education / V. Bodden. — Minnesota, USA, 2010.

Использование приёмов мнемотехники на уроках иностранного языка

Черепова В. А.

*Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск*

Рассматривается вопрос применения различных вариантов мнемотехники для запоминания правил грамматики и лексики, чтобы ученики с лёгкостью воспринимали информацию и перерабатывали её для дальнейшего использования. В связи с этим нам представляется актуальной тема настоящей статьи.

Ключевые слова: *память, мнемотехника, рифмизация, пиктограммы, римская комната, метод ассоциаций, метод ключевых слов.*

Изучение мнемотехники начинается с памяти. Одним из первых, кто начал экспериментальное исследование памяти, был известный немецкий психолог Г. Эббингаус. Память — это один из основных психических процессов, который заключается в запечатлении, сохранении, воспроизведении и утрате информации. Результатом этого является опыт, который можно переживать и обдумывать. Существуют несколько видов памяти в зависимости от её длительности:

- оперативная;
- сенсорная;
- кратковременная;
- долговременная.

Чтобы полностью обучиться иностранному языку, у нас должна быть задействована именно долговременная память. Эта память имеет большой объём и служит долгие годы. И именно мнемотехника может помочь тому, чтобы важная информация сохранилась в долговременной памяти.

Мнемоника — техника запоминания, облегчающая запоминание материала и увеличивающая объём памяти путём создания искусственных ассоциаций. Мнемотехника использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет контролировать процесс запоминания, хранения и припоминания информации. Мнемотехника — это не один приём, который знают и используют все, это набор методов и приёмов, которые направлены на запоминание разных вещей: текстов, слов, выражений и т. д. Некоторые приёмы всё же немного устарели или уже не имеют такой большой популярности, или же вовсе были известны узкому кругу лиц. Но существуют такие приёмы, которые даже спустя большое количество времени всё ещё остаются актуальными и рабочими.

Приёмы мнемотехники:

1. Рифмизация. Данный приём используется для запоминания каких-либо правил. Придумав

небольшое четверостишие, в котором присутствуют нужные нам суффиксы, местоимения, предлоги и т. д., можно с лёгкостью запомнить правило и применять его в учебной деятельности.

2. Пиктограммы. Этот приём полезен для запоминания больших объёмов текста, например стихотворений или монологов на иностранном языке. Суть данного приёма в том, что нужно выделить и записать ключевые мысли текста, которые нужно запомнить. Затем к каждому тезису следует нарисовать простую картинку (пиктограмму). Таким рисунком может выступать что угодно: силуэт человека, геометрическая фигура, предмет наподобие стакана или компьютера. Затем нужно запомнить, к какой части текста были привязаны те самые рисунки, и выучить по пиктограммам нужный текст.

3. Римская комната. Идея приёма заключается в том, чтобы ассоциировать информацию, которую вы хотите запомнить, с хорошо знакомым вам местом. Если в какой-то момент вам понадобилось вспомнить иностранное слово, правило, пословицу и пр., просто свяжите этот факт с каким-либо предметом в вашей «римской комнате».

4. Метод ассоциаций. Суть метода состоит в том, чтобы к выбранному иностранному слову подобрать картинку или фразу, чтобы иностранная лексема ассоциировалась с визуальным образом в голове, и в последующем, при встрече того самого неродного слова или даже фразы, в голове сразу всплывала ассоциация и значение слово было сразу понятным.

5. Метод ключевых слов. Метод ключевых слов больше про нахождение именно ассоциативного (ключевого) слова. Ключевые слова — это фонетические (звуковые) ассоциации к запоминаемым словам. Словом-ключом является зацепка, благодаря которой путь к запоминанию остаётся известным и не теряется в памяти.

Чтобы запомнить иностранное слово, к нему подбирается созвучное ключевое слово на родном языке, затем нужно связать логическими цепочками иностранное слово и его перевод, появляется небольшой сюжет. После этого запоминать иностранное слово нужно через визуальные элементы.

Чтобы определить эффективность мнемотехники, было проведено исследование, которое заключается в том, что студентам 2-го курса были даны 20 слов на немецком языке по теме «das Wetter» и также правило по грамматике на тему «Порядок слов в сложноподчинённом предложении». Группа студентов 2-го курса из 26 человек была поделена на две равные подгруппы. Первая подгруппа, А, должна была выучить слова и грамматическое правило по немецкому языку, используя приёмы мнемотехники. Вторая подгруппа, В, должна была просто заучить слова на немецком языке с переводом и также просто заучить грамматическое правило. Весь эксперимент длился три недели.

В начале первой недели эксперимента обеим подгруппам был выдан список немецких слов с переводом и простое грамматическое правило о том, в каком порядке идут слова в немецком языке, в зависимости от союза. Студенты должны были выучить слова и правило в течение первых двух дней.

Подгруппа А могла использовать все приёмы мнемотехники, представленные им, для запоминания слов на немецком языке и грамматического правила. Например, для запоминания иностранных слов хорошо подошёл бы приём римской комнаты, метод ассоциаций или метод ключевых слов. Чтобы выучить грамматическое правило по немецкому языку, учащимся было предложено использовать приём пиктограммы или рифмизации.

У подгруппы В выбора не было, их задачей было просто заучить слова на немецком языке с переводом и запомнить грамматическое правило.

Обе подгруппы после того, как выучили весь материал, не должны были его повторять.

И спустя три недели подгруппы А и В прошли проверочный тест в Google Формах, где они должны были написать перевод немецких слов по теме «das Wetter» с немецкого языка на русский и выполнить восемь заданий на проверку отложившихся знаний по выученному правилу по грамматике на тему «порядок слов в сложноподчинённом предложении».

Результаты тестирования показали, как справились с переводом немецких слов подгруппы. 20 — это максимальное число правильных ответов. У подгруппы А среднее число правильных ответов равно 17, а у подгруппы В — 11. Результаты проверки задания по грамматике выглядят так: 8 — максимальное число правильных ответов. У подгруппы А среднее число правильных ответов — 7, а у подгруппы В — 6.

Результат выбора группы студентов 2-го курса по тому, какой приём они использовали для запоминания немецкой лексики и какой приём был ими выбран для того, чтобы выучить грамматическое правило по немецкому языку, следующий: для запоминания лексики 50 % выбрали заучивание слов (подгруппа В), приём ассоциации выбрали 23 %, приём «римская комната» — 15 %, приём «ключевые слова» — 12 %; для запоминания правила по грамматике 50 % выбрали заучивание (подгруппа В), 42 % выбрали приём пиктограммы и 8 % — приём рифмизации.

Исходя из проведённого исследования можно сделать вывод о том, что приёмы мнемотехники спустя достаточно большое количество времени всё ещё используются и доказывают свою эффективность на примерах.

Таким образом, мнемотехнические приёмы позволяют дольше удерживать в памяти запоминаемую информацию. Заучивание иноязычной лексики или правил грамматики по иностранному языку достаточно трудно, особенно в детском возрасте. Поэтому на уроках иностранного языка нужно больше уделять внимания мнемотехнике, ведь она развивает наш мозг и нашу память намного лучше, чем традиционное заучивание.

Библиография

1. Виды памяти. — URL: https://libraryno.ru/2-1-1-vidy-pamyati-rtv_dolotov/?ysclid=li0cgybkfu359788758 (Дата обращения: 16.05.2023).
2. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники / В. А. Козаренко. — М., 2007.
3. Клацки, Р. Память человека: структуры и процессы / Р. Клацки. — М. : Мир, 1978.
4. Ревина, Е. В. Использование мнемотехники при изучении иностранного языка / Е. В. Ревина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2017. — № 2(34).

Подкасты как средство подготовки к разделам «Аудирование» и «Грамматика и лексика» единого государственного экзамена по английскому языку

Чичерина П. Е.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Рассматриваются подкасты и их польза при использовании в обучении английскому языку, а также в процессе подготовки к разделам «Аудирование» и «Грамматика и лексика» ЕГЭ по английскому языку. В рамках исследования на основе ранее выведенного алгоритма работы с подкастами был проведён эксперимент, позволяющий установить результативность использования данной технологии в преподавании. Анализ подтвердил результативность и целесообразность использования подкастов в качестве дополнительного инструмента подготовки обучающихся к данным разделам ЕГЭ.

Ключевые слова: методология, педагогика, подкаст, аудирование, грамматика, лексика, единый государственный экзамен.

В процессе изучения иностранного языка обучающиеся могут столкнуться с трудностями в совершенствовании языковых и речевых навыков, необходимых для сдачи ЕГЭ по английскому языку. В нынешних условиях необходимо использовать и новые технологии обучения английскому языку и развития коммуникативных компетенций, применяя их в том числе при подготовке к единому государственному экзамену по английскому языку (далее — ЕГЭ по английскому языку).

Одной из таких технологий является подкаст, то есть записанное и выложенное в интернет обращение к аудитории в аудио- или видеоформате с целью передачи какой-либо информации [12]. В данном исследовании мы предположили, что технология подкастов позволит обучающимся справиться с вышеперечисленными трудностями и избежать распространённых ошибок при выполнении заданий из разделов «Аудирование» и «Грамматика и лексика» ЕГЭ по английскому языку, а также поспособствует развитию коммуникативных компетенций, чем и объясняется актуальность использования технологии подкастов для подготовки к ЕГЭ по английскому языку. Кроме того, актуальность исследования обосновывается тем, что федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений» (далее — ФГБНУ «ФИПИ») отмечает, что для обучающихся, демонстрирующих удовлетворительные и высокие баллы при прохождении ЕГЭ по английскому языку, задания, где требуется задействовать лексико-грамматические навыки, всё равно представляют трудности [8].

Цель данной работы — разработать эффективные способы использования технологии

подкастов на занятиях по английскому языку для развития навыков, необходимых для выполнения обучающимися заданий из разделов «Аудирование» и «Грамматика и лексика» ЕГЭ по английскому языку.

Одним из методов является анализ типичных ошибок обучающихся при прохождении разделов «Аудирование» и «Грамматика и лексика», а также требований, предъявляемых экзаменуемым. Кроме того, методом данного исследования является педагогический эксперимент с тестированием до и после эксперимента и анализ полученных данных с формулировкой выводов. Это подразумевает, что мы использовали и теоретические, и эмпирические общенаучные методы проведения исследования.

Исследовав «Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года» (далее — «Методические рекомендации для учителей») и «Методические рекомендации обучающимся по организации индивидуальной подготовки к ЕГЭ 2022 года» (далее — «Методические рекомендации обучающимся») с сайта ФГБНУ «ФИПИ» за 2022 г., а также проанализировав «Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по английскому языку» (далее — «Кодификатор проверяемых требований») за 2023 г., мы выяснили, какие требования предъявляются при выполнении заданий из изучаемых разделов.

Так, от обучающихся требуется понимание основного содержания аудиотекстов, умение извлекать необходимую информацию, отделять

главную информацию от второстепенной, выделять тему прослушанного текста, понимать значение лексических единиц, языкового грамматического материала и изученных грамматических явлений, а также обладать развитыми умениями языковой и контекстуальной догадки [5].

Результаты ЕГЭ 2022 по английскому языку позволили обозначить типичные ошибки, встречающиеся в работах экзаменуемых. В их числе находятся неумение отделять главное от второстепенных деталей, а также выделять основное содержание на основе ключевых слов и фраз, применять языковую и контекстуальную догадки, игнорировать незнакомые слова. Кроме того, авторы «Методических рекомендаций для учителей» в качестве распространённых ошибок выделяют опору обучающимися на отдельные слова, а не на смысл прочитанного или прослушанного текста [7, с. 14]. В разделе «Грамматика и лексика» обучающиеся имеют тенденцию к непониманию разницы между грамматикой и словообразованием, делают ошибки в использовании аффиксов [Там же, с. 8, 9]. Другой распространённой причиной ошибок участников ЕГЭ называется невнимательность, происходящая в моменты, когда обучающиеся видят знакомые слова и поэтому не уделяют внимания контексту, в котором они употребляются [Там же, с. 13].

Нами было решено провести серию занятий, посвящённых использованию подкастов на уроках английского языка с целью отработки заданий разделов «Аудирование» и «Грамматика и лексика» единого государственного экзамена. План занятий также был сформулирован на основе предыдущих исследований, где нами был определён и проверен наиболее удобный алгоритм работы с технологией подкастов.

Эксперимент состоял из 12 подробно распланированных занятий стремя группами обучающихся: два занятия, посвящённых контрольным тестам до и после эксперимента, и два занятия, посвящённые отработке выполнения заданий из разделов «Аудирование» и «Грамматика и лексика». Исходя из наших цели и задач, группой участников эксперимента были выбраны обучающиеся одиннадцатого класса гимназии с углублённым изучением английского языка. Всего в эксперименте приняло участие 30 обучающихся, а также контрольная группа из восьми человек.

Используя критерии Е. И. Пассова, выведенные им в работе «Коммуникативный метод об-

учения иноязычному говорению», мы отобрали два эпизода подкаста «6 minute English», связав их с недавно пройденной обучающимися темой [9, с. 223]. Чтобы выполнить рекомендации ФГБНУ «ФИПИ» по работе с разделом «Грамматика и лексика», нами была проанализирована лексика, которая изучалась участниками эксперимента [7, с. 8, 9]. Задания, составленные для данных подкастов, были созданы на основе заданий, встречающихся в исследуемых разделах контрольно-измерительных материалов ЕГЭ (далее — КИМ ЕГЭ) по английскому языку [2]. От обучающихся требовалось прослушать записи эпизодов подкаста и записать цифру, соответствующую варианту ответа, соединить утверждения с их авторами, а также определить, соответствуют ли утверждения содержанию текста.

Ключевой деталью в каждом из заданий для раздела «Аудирование» было использование нами дистракторов, то есть слов или словосочетаний, путающих экзаменуемых и стимулирующих внимательность и использование языковой догадки. Дистракторы часто встречаются в КИМ ЕГЭ и являются источником многих ошибок обучающихся [7, с. 12]. Среди дистракторов в заданиях эксперимента чаще всего встречались синонимы и антонимы, а также слова из аудиотекста без изменений в неправильных вариантах ответа, перифраз для правильных ответов. Также были использованы слова, которые могли оказаться незнакомыми для обучающихся, чтобы развивать компенсаторные умения. От обучающихся требовалось проявить внимательность при чтении текста заданий.

Особый упор на занятиях, посвящённых эксперименту, делался на предварительный анализ заданий [8, с. 17, 18]. От обучающихся требовалось предугадать, какую тему будет затрагивать эпизод подкаста, какую лексику они могут услышать, какие мнения могут выразить говорящие, какие слова могут оказаться ключевыми. Кроме того, обучающимися анализировалось, какие дистракторы были использованы и что можно сделать, чтобы избежать ошибок. Также требовалось выделить незнакомые лексические единицы и вывести их значение из общего контекста. Обучающиеся пересказывали основное содержание текста для отработки необходимого умения понимать общий смысл и мысли, выраженные говорящими.

Для отработки навыков и умений из раздела «Грамматика и лексика» мы последовали рекомендациям позволить обучающимся рабо-

тать с полными аутентичными текстами, какими и являются подкасты [7, с. 17, 18]. Упор был сделан на анализ значения отдельных аффиксов, отработку умения группировать лексические единицы на основе этого, а также формирование разных частей речи из лексических единиц, взятых из эпизодов подкаста, при помощи изученных аффиксов, и совмещение значения полисемических слов с контекстами, в которых они употреблены.

Общая доля успешного выполнения тестирования до эксперимента в работах всех 30 участников составляла 76,5 %, которая возросла до 79,3 % после эксперимента. Рассматривая каждую группу обучающихся, можно сказать, что в среднем показатели успешного выполнения возросли значительно по сравнению с контрольной группой.

Успешность выполнения задания 1 из раздела «Аудирование» не изменялась. Правильность ответов заданий 2 и 3 того же раздела возросла в среднем в финальном тестировании. Задание 4, относящееся к разделу «Грамматика и лексика», обучающиеся выполняли с меньшей долей успешности в среднем, далее этот показатель возрос. С последним, пятым, заданием данного раздела участники эксперимента в финальном тестировании справились наиболее успешно.

Анализируя результаты, мы можем увидеть, что обучающиеся ожидаемо разделились на три группы: те, кто написал финальное тестирование лучше тестирования до эксперимента; те, кто написал оба тестирования одинаково хорошо; те, чьё финальное тестирование было написано хуже тестирования до эксперимента. Такое распределение ожидаемо, поскольку на результат влияет множество факторов.

В первой группе наблюдалось не только улучшение в выполнении работы в целом, но и в конкретных заданиях обоих разделов. В группе, чей результат не колебался, также можно заметить улучшение в отдельных заданиях. Также стоит отметить, что результат, показанный данными обучающимися, изначально был успешным. Анализируя последнюю группу, можно заметить, что, несмотря на то, что результат данных участников оказался хуже, результат в отдельных заданиях также стал лучше в обоих разделах. Кроме того, обучающиеся из этой

группы достигали и идеального выполнения заданий из обоих разделов в финальном тестировании.

При финальном тестировании в разделе «Аудирование» сократилось количество ошибок, связанных с неверной интерпретацией «дистракторов». Обучающиеся, в ответах первого тестирования которых наблюдались трудности с использованием ответов «False» и «Not stated», правильно использовали их в финальном тестировании.

Мы считаем, что подобная тенденция может быть связана с проведённым участниками анализом того, какие умения проверяются и какой стратегии следует придерживаться, а также предугадывания того, о чём будет идти речь дальше в тексте. Кроме того, на это могли повлиять упражнения, нацеленные на выделение ключевой информации и её переформулирование. Появились и участники, которые после эксперимента могли выполнить задания раздела «Аудирование» без каких-либо ошибок в финальном тестировании.

В разделе «Грамматика и лексика» все обучающиеся уже не допускали ошибок в словообразовании при помощи тех же аффиксов, с которыми у них ранее возникли трудности, а также не путали тип заданий. Обучающиеся, не обращавшие внимание на контекст, уже не совершали подобную ошибку в финальном тестировании.

Основные результаты исследования показали, что мы разработали эффективные способы использования технологии подкастов на занятиях по английскому языку для развития навыков, необходимых для выполнения обучающимися заданий из разделов «Аудирование» и «Грамматика и лексика» ЕГЭ по английскому языку. Данную технологию можно использовать в качестве материала для разработки заданий для развития навыков и умений, проверяемых в этих разделах. Также работа с данной технологией позволяет развить внимательность и умение анализировать разработанные на основе подкастов задания, что ведёт к меньшему количеству ошибок. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями на занятиях при подготовке обучающихся к экзамену по английскому языку.

Библиография

1. Гусева, А. А. Подкасты для развития навыков говорения и аудирования на уроках английского языка / А. А. Гусева, Е. А. Калинина // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. — 2020. — № 7. — С. 177–180.

2. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2022 года по английскому языку (устная часть): дата введения 27.10.2021. — М., 2021. — 12 с.
3. Дугарцыренова, В. А. Подкастинг в обучении иностранным языкам: дидактические особенности, возможности и проблемы (на материале английского языка) / В. А. Дугарцыренова // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 3. — С. 9–16.
4. Китайгородская, Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 175 с.
5. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по английскому языку: дата введения 27.10.2021. — М., 2021. — 23 с.
6. Колесникова, Е. А. Направления модернизации процесса обучения аудированию / Е. А. Колесникова // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 6. — С. 66–69.
7. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года: английский язык / сост.: М. В. Вербицкая [и др.]. — М. : Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», 2022. — 104 с. — URL: http://doc.fipi.ru/egе/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/inyaz_mr_2022.pdf (Дата обращения: 10.10.2022).
8. Методические рекомендации обучающимся по организации индивидуальной подготовки к ЕГЭ 2022 года: английский язык / сост.: М. В. Вербицкая [и др.]. — М. : Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», 2022. — 104 с. — URL: <https://vpr-egе.ru/images/egе/sam-podg-egе22-ay.pdf> (дата обращения: 10.10.2022).
9. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с.
10. Погуляев, Ф. В. Методические функции видеоподкастов в обучении иностранному языку / Ф. В. Погуляев // Вестник ТГУ. — 2017. — № 3 (167). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-funksii-video-podkastov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.05.2023).
11. Протазанова, Н. Г. Использование социального сервиса подкастов в обучении иностранным языкам / Н. Г. Протазанова // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 3, т. II (Психолого-педагогические науки). — С. 95–97.
12. Сысоев, П. В. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 3. — С. 2–12.
13. Arvanitis, P. Self-paced language learning using online platforms / P. Arvanitis // *The handbook of informal language learning* — 2019. — P. 117–138.
14. Ashraf, H. E-listening: The Promotion of EFL Listening Skill via Educational Podcasts / H. Ashraf, S. Noroozi, M. Salami // *Proceedings of the International Conference on e-Learning, ICEL*. — 2011. — Vol. 6. — P. 10–16. — EID: 2-s2.0–84904723120.
15. Hasan, M. ESL learners' perception and attitudes towards the use of podcast in developing listening skills / M. Hasan, T. B. Hoon // *The English Teacher*. — 2012. — Vol. 41 (2). — P. 160–173.

Использование мнемотехнических приёмов для формирования иноязычного лексического навыка

Чуприкова М. С.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Рассматриваются вопросы использования мнемотехнических приёмов для формирования иноязычного лексического навыка школьников среднего звена. Проанализированы основные принципы и приёмы мнемотехники, составлен список её достоинств. Приводятся результаты анкетирования школьников и выявляются наиболее полезные для них методы.

Ключевые слова: мнемотехника, мнемотехнические приёмы, лексика, репрезентативная система восприятия, визуалы, аудиалы, кинестеты, дигиталы, навык, педагогическая задача, запоминание, учебный процесс, упражнения, исследование.

Термины «мнемотехника» и «мнемоника» обозначают одно и то же — технику запоминания. Они происходят от греческого *mneponikon* — искусство запоминания. Считается, что это слово придумал Пифагор Самосский (VI в. до н. э.). Искусство запоминания названо словом *mneponikon* по имени древнегреческой богини памяти Мнемозины — матери девяти муз [3, с. 6].

Современный энциклопедический словарь даёт следующее определение мнемотехники. Мнемоника — искусство запоминания, совокупность приёмов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования искусственных ассоциаций [4].

Первоначально мнемотехника возникла как неотъемлемая часть риторики (ораторского искусства) и предназначалась для запоминания длинных речей. Современная мнемотехника значительно продвинулась как в теоретическом, так и в техническом плане и делает возможным не только фиксацию в памяти последовательности текстового материала, но и позволяет безошибочно запоминать любую точную информацию, которая традиционно считается незапоминаемой: списки телефонных номеров, хронологические таблицы, разнообразные числовые таблицы, анкетные данные, сложные учебные тексты, содержащие большое количество терминологии и числовых сведений и т. п.

Овладение мнемотехникой — это овладение инструментальным навыком. Очевидно, что для формирования навыка необходимо выполнять упражнения. Без упражнений освоить мнемотехнику нельзя. После формирования навыка запоминания человек может пользоваться этим навыком, а может и не пользоваться. Сама по себе информация запоминаться не будет. Для запоми-

нания каждый раз придётся применять сформированный навык запоминания — последовательность определённых мыслительных действий, ведущих к фиксации информации в мозге.

Основные принципы и правила мнемотехники:

1. Лёгкое запоминание — хорошее представление.
2. Чем больше производится взаимодействий с объектом, тем лучше он запоминается.
3. Лучше запоминается перекодированная (преобразованная, видоизменённая) информация, а не та, что даётся изначально.
4. Лучше запоминается то, что хорошо осознано.
5. Лучше запоминается информация, которая привязана, связана с чем-то (ассоциации) [1].

Л. С. Выготский определяет мнемотехнику как практическое искусство запоминания, включающее использование внешних и внутренних «опор» для овладения собственной памятью. Предмет, используемый для создания ассоциации, или, другими словами, опора в его интерпретации называется мнемоническим знаком [2].

Определив мнемотехнику как технологию, способную помочь и учителю, и ученику в достижении образовательных результатов, к списку её достоинств отнесём также следующие пункты:

- обладая широким спектром применения, мнемотехника помогает осваивать учебную программу с учётом психофизических особенностей обучающихся, таких как, например, особенности восприятия — зрительная, слуховая, тактильная, двигательная, эмоциональная, словесно-логическая память и т. д., подвижность нервных процессов, а также доминирующее полушарие;
- предупреждает информационную перегруженность и стресс, влияющие на учебную мотивацию и результаты школьников за счёт того,

что даёт разгрузку естественной деятельности у обучающихся;

– обеспечивает чередование и разнообразие видов деятельности в ходе занятия при условии, что оно подкреплено «логической последовательностью операций, отражающих путь достижения конкретных педагогических целей».

На запоминание слов и фраз очень сильно влияет тип личности. Человек воспринимает информацию через основные пять каналов: зрительный, слуховой, тактильный, вкусовой, обонятельный. И после восприятия информация перерабатывается в нашей голове. Выделяют четыре типа людей по восприятию информации: визуал, аудиал, кинестетик, дигитал.

Визуальная репрезентативная система основана на восприятии зрительных образов. Визуалам необходимо видеть текст, который они хотят запомнить, видеть материал урока на доске, в презентации, в учебнике. Визуалы воспринимают мир образами, картинками. Повторяя теорию, визуалу просто необходимо иметь под рукой карандаш и лист бумаги, чтобы чертить схемы, рисовать, что-то записывать.

Аудиальная репрезентативная система основывается на восприятии звуков. Люди с представленной системой (аудиалы) воспринимают информацию через процесс слушания. Вся информация воспринимается и запоминается ими преимущественно в форме звуковых впечатлений.

Кинестетики лучше усваивают материал, когда могут его исследовать через активные движения. Кинестетикам необходимы действия: что-то подчеркнуть, обвести, соединить, переставить, клеить, вырезать и т. д. У них хорошо развита моторная память.

Дигитальная репрезентативная система основывается на субъективно-логическом восприятии и осмыслении. Дигиталы функционируют на метауровне сознания, который включает в себя данные, полученные через визуальную, аудиальную и кинестетическую системы. Любая воспринятая ими информация находит отраже-

ние во всех проявлениях вышерассмотренных систем. Этот тип довольно редкий и, как правило, школьников-дигиталов не бывает.

Наше исследование проводилось среди учащихся 8-го класса (20 человек) в возрасте 13–14 лет. В первой части исследования мы провели диагностику доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцевой (методика на восприятие). Опрос содержит 48 вопросов. С помощью этого опроса мы определили ведущий тип восприятия среди учащихся: визуальный, аудиальный или кинестетический. По результатам нашего исследования ведущим типом личности оказался аудиальный, а визуальный и кинестетический поделились пополам.

Второй частью нашего исследования стало выявление наиболее полезных мнемотехнических приёмов. Для исследования мы взяли такие приёмы, как карточки, гармошка, стикеры, сочинение историй, рифмы и карта ассоциативных связей. По результатам самыми полезными способами стали рифмы, сочинение историй и карта ассоциативных связей.

Безусловно, овладение мнемотехникой требует регулярной практики, поскольку процесс запоминания не может происходить сам по себе. При частом использовании ассоциаций формируется последовательность мыслительных действий, которые приводят к закреплению информации.

Таким образом, техника перерастает в самостоятельный навык, что позволяет экономить время на усвоение новой информации в связи с тем, что процесс запоминания становится подконтрольным.

Анализируя данные об эффективности мнемотехники в образовательном процессе, в целом можно подытожить, что её применение может оказать ошутимое влияние на интеллектуальное развитие человека в период взросления и повысить его образовательный потенциал и, кроме того, решает многие сопутствующие педагогические задачи.

Библиография

1. Андреева, И. В. Мнемотехника как педагогическая технология в валеологическом сопровождении учащихся начальной школы / И. В. Андреева. — СПб., 2004. — 152 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл ; Эксмо, 2005. — 565 с.
3. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники / В. А. Козаренко. — М. : Педагогика, 2002.
4. Прохоров, А. М. Большой энциклопедический словарь / А. М. Прохоров. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Российская Энциклопедия, 2004. — 576 с.

Использование технологии смешанного обучения «Перевернутый класс» в преподавании грамматики английского языка

Шевченко Е. Д.

Челябинский государственный университет,
историко-филологический факультет, Челябинск

Данная статья посвящена модели «Перевернутый класс» (“Flipped Classroom”) смешанного обучения. В работе исследуется результативность использования данной модели и представлены рекомендации по проведению занятий в исследуемом формате.

Ключевые слова: смешанное обучение, перевернутый класс, flipped classroom, преподавание грамматики.

В последнее время всё больше учёных обращают внимание на смешанное обучение. Это прогрессивное новшество позволяет добиться максимально результативного процесса обучения при использовании как традиционных, так и современных технологий, взаимно компенсирующих их недостатки.

В педагогике существует множество понятий термина «смешанное обучение», в данной работе мы будем придерживаться определения К. Дж. Бонка и Ч. Р. Грэхема, создателей «The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs» («Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты»). По словам авторов, смешанное обучение — «это форма обучения, совмещающая традиционное обучение в ходе личного общения (лицом к лицу, face-to-face) с обучением посредством применения компьютерных технологий» [1].

Для достижения различных целей используются многообразные модели смешанного обучения. В нашей работе мы использовали технологию flipped classroom (перевернутый класс, или перевернутое обучение), поскольку она обладает рядом преимуществ, не требует дополнительного пространства, технического оборудования и индивидуальных планов.

В данном подходе обучающиеся самостоятельно во внеурочное время знакомятся с новым материалом или закрепляют уже пройденный, используя личные устройства с доступом в сеть Интернет и учебную онлайн-среду. Затем они встречаются на очном занятии, которое может принимать различные формы, например, семинар, ролевая игра или проектная деятельность. На этом уроке вместе с учителем они закрепляют уже изученную информацию и подчёркивают её актуальность. Эту модель характеризует уход от фронтальной работы в классе и возможность реализовать различные формы интерактивной работы на занятии [2; 5].

Нашей целью было разработать результативные способы применения технологии перевернутого класса в преподавании грамматики подросткам, и для её достижения были использованы такие методы, как педагогический эксперимент, анкетирование, сопоставление, изучение и обобщение данных, полученных в результате опроса. Мы провели десять занятий по данной технологии среди обучающихся среднего звена по таким грамматическим темам, как повторение «Future Simple», «Present Simple» и «Past Simple» и изучение новых тем «Present Continuous», «Present Simple and Present Continuous». Затем мы провели анкетирование, в котором приняли участие все обучающиеся. Мы выявили, что 96 % учеников заметили повышение заинтересованности во время учёбы. У большинства (93 %) повысилась вовлечённость в учебный процесс. 71 % обучающихся отметили повышение среднего балла после проведённых занятий, и у 86 % не возникло трудностей во время образовательного процесса.

Мы пришли к выводам, что обучение грамматики с использованием технологии «Flipped classroom» смешанного обучения является результативным. Данный подход при правильной подготовке и проведении показывает высокий результат и вызывает положительные эмоции у обучающихся.

Мы проанализировали наш опыт смешанного обучения в рамках модели «Перевернутый класс» и составили список рекомендаций для педагогов, желающих внедрить данную технологию в учебный процесс, чтобы те смогли предотвратить возможные ошибки до, во время и после занятий.

1. Подготовка к процессу.

Перед тем как проводить занятия по технологии смешанного обучения, необходимо тщательно изучить доступный материал по данной теме. Отличной возможностью является чтение

научной литературы, просмотр вебинара, посещение мастер-класса или принятие участия в смешанном обучении в качестве ученика. Это позволит познакомиться ближе с данным форматом обучения и посмотреть на него с разных сторон, а полученные знания непременно пригодятся при проведении собственных занятий. Также мы советуем в период подготовки к занятиям опробовать все функции образовательного сайта, который планируется использовать в качестве площадки для самостоятельной работы обучающихся, узнать, обязательная ли на нём регистрация, проверить качество учебного материала и работают ли ссылки с других устройств. Все эти шаги могут помочь избежать недочётов в будущем.

2. Поэтапное внедрение.

Поскольку обучение в данном формате для учеников будет в новинку, мы предлагаем до начала проведения подобных занятий познакомить их со смешанным обучением, в особенности с «перевернутым классом». В начале занятия можно показать обучающее видео, рассказывающее о вышеупомянутом процессе, его особенностях и отличиях от стандартного урока. Также мы рекомендуем выделить дополнительное время и ответить на все возникающие вопросы, чтобы обучающиеся были готовы и во избежание в дальнейшем возможных трудностей с непониманием работы процесса.

Также важно отметить, что не стоит вводить смешанное обучение без подготовки и на самом уроке посреди учебного процесса. Это может негативно сказаться на успеваемости, поскольку обучающиеся не будут готовы к таким переменам. Наш совет — постепенно готовить их к «перевернутому классу», затем испробовать данный формат на одном уроке и провести рефлексию. Необходимо проанализировать, всё ли было понятно обучающимся, стоит ли ещё раз объяснить специфику формата. Не менее важно, какие достоинства и недостатки Flipped Classroom отметят для себя педагоги до, во время и после урока, какие трудности возникнут, необходимо подумать над путями их решения и как можно усовершенствовать урок. Затем провести ещё одно занятие с учётом вышесказанного и рефлексию. Таким образом, обучающиеся постепенно привыкнут к формату, а педагог сможет проводить занятия более уверенно.

3. Домашнее задание.

Мы рекомендуем на ознакомительном занятии подробно рассказать о предстоящем домашнем задании. Можно показать пример домаш-

него задания и объяснить, как его правильно выполнять.

На первоначальном этапе не стоит давать объёмное задание на дом. К примеру, видео длиной более 10 минут не сможет удержать внимание аудитории до конца просмотра. Лучшим вариантом будет использование нескольких не очень длинных, но запоминающихся видеороликов, которые более вероятно отложатся в памяти, например мультипликационные ролики.

В свою очередь, домашнее задание должно выполняться именно дома, а не в классе. Пренебрегая этим советом, мы потратим ценное учебное время на то, что обучающиеся всё равно будут делать дома. Более того, это противоречит самой цели смешанного обучения, где отработка и закрепление изученного материала выполняется в классе, а дома происходит ознакомление с новым материалом.

Исходя из предыдущей рекомендации мы можем говорить о том, что не следует повторять материал домашней работы в классе и излагать его ещё раз. Вместо этого мы можем спросить, возникли ли какие-либо вопросы у обучающихся, был ли материал понятен, и в случае необходимости объяснить интересующую часть подробнее.

Для проверки выполнения домашнего задания мы рекомендуем воспользоваться короткими тестами, опросами и викторинами сразу после прохождения темы. Они могут быть представлены на образовательном сайте. Это не только подтвердит факт прохождения домашнего задания, что позволит удобнее контролировать обучающихся, но и проверит первичные знания, оставшиеся после прохождения новой темы. Опираясь на полученные данные, преподаватели смогут понять «слабые» места и проработать их в классе.

4. Техническое оборудование.

Поскольку техническое оснащение является важной частью смешанного обучения и в особенности данной модели, перед тем, как задавать домашнее задание, необходимо убедиться, что у каждого ученика есть возможность его выполнить, иначе можно столкнуться с трудностями. Мы предлагаем заранее уведомить ваших учеников о переходе на «перевернутый класс», чтобы они были готовы к нововведениям, а также, при возможности, оповестить и их родителей.

5. Необходимость формата.

Портал смешанного обучения в России советуется перед началом урока спросить себя[4]:

– Стоит ли проводить данное занятие в модели «Перевернутый класс»?

– Какую пользу вашим ученикам принесёт использование данного формата?

– Добавит ли это ценность вашему классу и вашему уроку?

Педагог должен быть полностью уверен в том, что сможет ответить на все три вопроса, прежде чем начать использовать Flipped Classroom. Мы полностью поддерживаем данную позицию, поскольку преподавателю или учителю следует иметь точное представление о «переворачивании» урока, результатах и пользе этого. Мы верим, что, используя на своих

занятиях смешанное обучение, необходимо отталкиваться от каждой отдельно взятой ситуации[3].

Таким образом, мы составили список рекомендаций, при выполнении которых можно избежать трудностей при проведении занятия в формате смешанного обучения. Мы выделили такие аспекты, как особенности выбора материала, домашнего задания, подготовка к процессу, поэтапное его введение, а также наличие технического оборудования и выявление целесообразности использования формата.

Библиография

1. Curtis, J. B. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / J. B. Curtis, C. R. Graham. — Pfeiffer, 2006.
2. Flipped Classroom. — URL: <https://www.teacheracademy.eu/course/flipped-classroom/> (Дата обращения: 15.04.2022).
3. Смешанное обучение в России. 12 Правил перевёрнутого класса. — URL: http://blendedlearning.pro/blended_learning_models/flipped_classroom/12-2/ (Дата обращения: 12.04.2023).
4. Смешанное обучение в России. — URL: <http://blendedlearning.pro/> (Дата обращения: 12.04.2023).
5. Соковикова, Е. Е. Применение технологии «FlippedClassroom» как инновационной модели обучения в вузе / Е. Е. Соковикова, Н. А. Куницкая // Управление в социальных и экономических системах. — 2018. — № 27. — С. 145–146.

Электронное сетевое издание

**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
ЮЖНОГО УРАЛА**

Выпуск 7

Научный ежегодник

Выходит 1 раз в год

Корректурa и вёрстка *М. В. Трифионовой*

Подписано к использованию: 26.10.23.

Выход в свет 02.11.23.

Формат 60×84 1/8.

Гарнитура «Times New Roman».

Уч.-изд. л. 19,3. Заказ 495.

Издатель:

Челябинский государственный университет
454001, Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129

Подготовлено в издательстве Челябинского государственного университета
454021, Челябинск, ул. Молодогвардейцев, 576