



Дата выхода: 30.09.2019 г.

Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»

№ 5(28) 2019

**Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»**

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:
Бородина Т.С. – главный редактор
Караваева А.С. – редактор
Спиридонова О.И. – дизайнер

strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ



XIII Международный студенческий форум «Функциональная грамотность детей и молодежи»

МИХАЛЬКОВА Е.С. Эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста	5
ПАВЛЕНКО В.А., СПИЦЫНА В.В. Гендерные особенности в психологическом содержании представлений об отце в дошкольном возрасте	8
ПАТРИНА Т.И. Роль общения детей с близкими взрослыми в процессе проживания кризиса семи лет	12
САЛЕЙ Д.М. Формирование языковой компетентности студента-лидера	16
СЕЛЯТЫЦКАЯ А.О. Организация парной и групповой работы младших школьников при анализе образа литературного героя	19
ФИЛИППОВА О.Г., СПИЦЫНА В.В. Анализ феномена хитрости как формы социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте	23
ЧАПЛЯ Т.Д. Усвоение учащимися III класса понятия «число имён существительных» на уроках белорусского языка	27



Исторические науки

БЕЖЕНЦЕВА А.Р. Политика Советского государства по развитию региональных учреждений культуры в 1917–1945 гг. (правовой аспект)	31
БУДНИКОВ С.Н. Генерал П.Х. Граббе – наказной атаман Войска Донского	34
ДУКОВА И.В. Образ советской женщины в кинематографе 1920–1930-х гг.	38
ИВАНОВ А.В. Россия и Китай в 1850–1860-е гг.	42
КОРОТКОВА Т.А. Всесоюзная помощь возрождаемому Сталинграду (к постановке проблемы)	45
ЛОЗИН Д.И. Особенности подготовки инженерно-технических работников Сталинграда в восстановительный период	48
СТАРКОВА И.Ю. Отражение социалистического образа жизни в литературе 1930-х гг.	52
ФОКИН А.Ю. Трезвенное движение в Саратовской губернии в 1858–1860 гг. (к постановке проблемы)	56
ЭВИНЯН А.Г. Направления благотворительной деятельности и меценатства П.Г. Шелапутина	60



Методика преподавания учебных дисциплин

БАГАЕВА З.Г. Изучение проблем культурного развития Советского государства в 1930-е годы в школьном курсе истории (на примере регионального материала)	64
КЛЮЧНИКОВА А.Ф. Методические особенности использования технологии проектной деятельности на уроках географии	68
КУРЫШЕВА Е.А. Использование приема коллажирования для обучения учащихся основной школы устно-речевому общению	73



Педагогические науки

КУРЕНКОВА А.С. Научное общество учащихся как средство формирования функциональной грамотности младших школьников	79
МОРОЗОВ А.И. Академическая компетентность студентов-первокурсников	83
РАТМАНОВА И.С. Пути устранения трудностей в освоении младшими школьниками синонимических отношений	90



Право

ЛЕХНЕР В.И. Дискуссионные аспекты гражданско-правового статуса несовершеннолетних	94
ЛЕХНЕР В.И. К вопросу о возрастном цензе занятия предпринимательской деятельностью несовершеннолетними	98



Филологические науки

БАЮКОВА С.Д. Художественный текст на занятиях по грамматике	102
САМОХИНА А.В. Лексическая номинация растений в донских говорах Волгоградской области	108

ЦААВА М.О. Категории медийно-развлекательного дискурса	111
ЯГОТИНЦЕВА В.Ю. Лексический повтор как компонент идиостиля Биргит Вандербеке	115



Экономические науки

БАУБЕЛЬ А.Р. План ГОЭЛРО: модель плановой экономики в России	121
СЕЛЯНИН Е.К. О некоторых особенностях автоматизации бизнес-процесса подготовки документов для подачи заявки на субсидию в соответствии с Постановлением Правительства РФ № 496 от 26 апреля 2017 г. в компании-производителе автомобилей	126
ХАМРОАЛИЕВА Н.Н., ДМИТРИЕВА А.Г. Выбор ИТ-инструментария поддержки и контроля выполнения кредитной организацией нормативных требований в части предотвращения вовлечения банков в легализацию доходов, полученных преступным путем и финансирование терроризма	132

XIII Международный студенческий форум «Функциональная грамотность детей и молодежи»

УДК 37.01

Е.С. МИХАЛЬКОВА

(katya.mikhalkova.99@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Рассматривается сущность эстетического воспитания, а также психолого-возрастные особенности детей младшего школьного возраста. На основе проведения эмпирического исследования представлен общий уровень сформированности эстетической воспитанности у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическая воспитанность, младший школьный возраст, формы и методы эстетического воспитания детей младшего школьного возраста, возрастно-психологические особенности детей младшего школьного возраста.

Эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста – важнейший элемент всего учебно-воспитательного процесса в начальной школе. В Федеральном государственном стандарте начального общего образования закреплена необходимость формирования эстетических представлений, ценностей и чувств у детей младшего школьного возраста [7].

Младший школьный возраст – максимально благоприятный для воспитательных воздействий период детства. Именно в этот возрастной период, благодаря характеризующим его психологическим особенностям, наиболее ярко и динамично развивается эстетическое отношение к миру. Необходимо отметить, что в младшем школьном возрасте закладываются лишь основы эстетического восприятия, т. к. данный возрастной период имеет психологические особенности, которые не предоставляют возможности в полной мере оценить эстетическую красоту многих предметов искусства.

Существует несколько подходов к определению понятия эстетического воспитания.

Так, Г.М. Кождаспирова отмечает, что воспитание эстетическое – целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, способствующее выработке и совершенствованию в подрастающем человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве, активно участвовать в творчестве, созидании по законам красоты [3].

Согласно Б.Т. Лихачёву, эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [4].

Проанализировав определения, можно выделить следующие общие положения, раскрывающие в той или иной степени сущность данного вида воспитания:

- это процесс целенаправленного воздействия;
- это формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать её;
- это формирование эстетических вкусов и идеалов личности;
- это развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию Прекрасного.

Эстетическое воспитание направлено на формирование эстетической воспитанности – свойства личности, характеризующегося совокупностью достаточно сформированных качеств личности, в обобщенной форме отражающих единство эстетического переживания, эстетического осознания и эстетического творческого действия [1].

* Работа выполнена под руководством Буряковой Т.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Эстетическая воспитанность – качественный показатель эффективности эстетического воспитания. В ее структуре можно выделить следующие компоненты [5]:

- 1) когнитивный (эстетические представления и знания учащихся, «информированность» в области искусства);
- 2) эмоционально-побудительный (эстетическая направленность личности, интересы, склонности, предпочтения);
- 3) деятельностный (практические умения и навыки эстетико-предметной деятельности, проявления творческой активности).

В период младшего школьного возраста ребёнок вступает в новую жизнь, меняется его круг общения, интересы, ценности. Его восприятие становится более расчленённым и превращается в сознательный управляемый процесс. Как активно развивается воссоздающее воображение, которое также становится в большей степени произвольным, так и закладываются основы воображения творческого. Дети младшего школьного возраста учатся также эмоционально-ценностному отношению к миру, и их эмоции и чувства становятся тем самым гораздо глубже и разнообразнее [2, 6]. Все эти психологические особенности благоприятствуют процессу эстетического воспитания в начальной школе, способствуют достижению максимально эффективного результата в данной области. Благодаря им дети младшего школьного возраста способны в некоторой степени эмоционально воспринимать и верно оценивать те или иные эстетические объекты, предметы и явления действительности, видеть их внутреннее содержание, проявлять творчество и инициативу.

С целью выявления уровня сформированности эстетической воспитанности было проведено эмпирическое исследование. Использованы методика незаконченного предложения, раскрывающая общий взгляд на понятия эстетической культуры, художественно-экспрессивный тест, позволяющий определить уровень развития эмоциональных представлений у детей младшего школьного возраста, а также адаптированная методика Н.В. Шайдуровой, выявляющая уровень развития творческих способностей в деятельности ребёнка. Проанализировав полученные результаты, было выявлено, что наибольшее количество детей младшего школьного возраста находится на среднем уровне сформированности эстетической воспитанности. Они проявляют интерес к различным эстетическим объектам, предметам и явлениям окружающего мира, но это желание выражено в недостаточной степени, таким образом, огромный запас эстетических и чувственных впечатлений и представлений о прекрасном и безобразном у испытуемых недостаточно сформирован. Дети младшего школьного возраста обладают способностью определять настроение, характер героев произведений искусства, следовательно, в той или иной мере правильно оценивать эстетические объекты, предметы и явления действительности, но их эмоциональные характеристики являются неполными и неразвёрнутыми. Испытуемые также затрудняются в создании объектов и предметов искусства, мало проявляют творчество и самостоятельность, но качество их выполненной работы можно считать удовлетворительным.

Исходя из этого, учителю начальных классов необходимо тщательно продумывать организацию всего учебно-воспитательного процесса. Формы и методы его работы должны быть направлены как на формирование у детей младшего школьного возраста эмоционально-чувственной сферы и эстетических представлений, впечатлений, знаний о прекрасном и безобразном, так и на развитие образного мышления, воображения, творческих способностей и самой заинтересованности в области искусства.

Учитель на уроках может использовать такие методы эстетического воспитания как беседа, рассказ и диспут на эстетические темы: «Что такое красота?», «Эстетика жизни», «Красота природы», «В чём красота человека», а также упражнения эстетической направленности: «Чему вас учит общение с природой?», «Опишите ваш любимый уголок природы» и др. Так, учащиеся не только учатся грамотно излагать свою мысль, но и закладывают в себе основы эмоционально-эстетического отношения к произведениям искусства, формируют в себе способность правильно их оценивать. Среди форм эстетического воспитания следует выделить экскурсии, кружки изобразительного искусства, му-

зыки, литературного чтения, школьный театр, посещение художественных выставок, спектаклей, концертов. Благодаря им дети младшего школьного возраста развивают в себе способности к эстетико-предметной деятельности, наблюдательность, внимание к окружающей жизни, творческое воображение, стремление к самостоятельности, интерес в области искусства.

Таким образом, учителю начальных классов следует уделять огромное внимание эстетическому воспитанию детей младшего школьного возраста. Очень важно на данном возрастном этапе развивать у ребёнка чувство прекрасного, эстетический взгляд на мир, заинтересованность в сфере искусства и желание вносить в нашу жизнь элементы красоты. Чувство прекрасного пробуждает интерес к жизни, к постижению новых знаний, развивает мышление, память, внимание и другие когнитивные психические процессы. Эстетическая культура облагораживает личность, способствует её благоприятному взаимодействию с окружающим миром. Благодаря ей человек познаёт такие морально-нравственные категории, как справедливость, честь, счастье, добро и зло, живёт в гармонии с природой, обществом и самим собой.

Литература

1. Волчегорская Е.Ю. Художественно-эстетическое воспитание в начальной школе. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010.
2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М.: Педагогическое сообщество России, 2003.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000.
4. Лихачёв Б.Т. Педагогика: курс лекций / под ред. В.А. Сластёнина. М.: ВЛАДОС, 2010.
5. Любимова Ю.С. Диагностика эстетической воспитанности учащихся начальных классов // Пачатковая школа. 2007. № 9. С. 60–64.
6. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1984.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утв. Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 04.05.2019).

EKATERINA MIHALKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

AESTHETIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN

The article deals with the essence of aesthetic education, psychological and age peculiarities of primary school-aged children. It presents the general level of the development of aesthetic manners of primary school-aged children based on the empirical research.

Key words: *aesthetic education, aesthetic manners, primary school age, forms and methods of aesthetic education of primary school children, age psychological characteristics of primary school children.*

УДК 159.99

В.А. ПАВЛЕНКО, В.В. СПИЦЫНА

(yuriy-pavlenko@rambler.ru, valeri-onto@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОТЦЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Проводится обзор исследований, посвященных изучению представлений об отце. Представлены результаты исследования гендерных особенностей в психологическом содержании представлений об отце в дошкольном возрасте (5–6 лет), проведенного с помощью комплекса диагностических методик.

Ключевые слова: *отцовство, гендер, гендерные особенности, представления об отце, гендерные особенности представлений об отце.*

Чтобы понять особенности нынешних отцов, следует рассмотреть изменения в психологии представлений об отце. Если раньше женщина материально зависела от мужа – от кормильца и добытчика семьи, то сейчас во многих семьях материальное обеспечение семьи взяли на себя женщины и очень успешно соревнуются с мужчинами на производстве и в профессиональной карьере. Женщины много времени проводят за пределами семьи, и перед мужчинами возникает вопрос о разделении домашних и воспитательных ролей.

Цель исследования заключается в изучении гендерных особенностей представлений об отце в дошкольном возрасте.

Объект исследования – психологическое содержание представлений детей об отце в дошкольном возрасте.

Предмет исследования – гендерные особенности в психологическом содержании представлений детей об отце в дошкольном возрасте.

Гипотеза исследования состоит в том, что гендерная принадлежность личности влияет на представления об отце у мальчиков и у девочек.

Для достижения цели исследования нами был решен комплекс задач; первая из которых – изучить и проанализировать литературу о развитии представлений об отце в зарубежной и отечественной психологии.

М. Мид писала, что отцовство как социальная роль более образное, нежели материнство [8].

Э. Бадинтер утверждал, что роль отца наделяет его всеми полномочиями в воспитании ребенка, тогда мать отступает в тень, а ее статус равен статусу ребенка [1].

Л.Б. Шнейдер утверждал, что если рассматривать вопрос об отцовстве, то следует отметить, что отцовство никак не считается неотъемлемым компонентом семьи. Отцовство определяет принадлежность к конкретному виду культуры, а не биологическую функцию [13].

И.С. Кон писал, что отцовская роль – это роль мужчины и она очень значима для семьи и для ребенка [5].

Б.И. Кочубей писал в книге «Мужчина и ребенок», что нарушение привело к тому, что в нашей стране воспитанием занимаются только женщины, а отцам отводится вторая роль [6].

С.В. Ковалев отмечал, что общение отца с ребенком заключается в передаче ребенку профессиональных навыков и знаний [4].

Н.Н. Крыгина считает, что отцовская забота не похожа на материнскую заботу. Материнская забота для детей – это теплые, нежные, ласковые чувства, а отцовская забота – это более холодные, тяжелые и менее нежные чувства [7].

Анализ книги К. Кенфилда «7 секретов эффективного отцовства» [3] выявил, что отцы, которые принимали роль в воспитании детей, вырастают умными и сильными людьми. Чем больше мужчина проводит времени с ребенком, тем более здоровой личностью он станет в будущем.

Вторая задача: Определить гендерные особенности представлений об отце в дошкольном возрасте.

Отцы занимают главное место в жизни как у мальчиков, так и у девочек. Ученые доказали, что отцы, которые принимали роль в воспитании детей, вырастают умными и сильными людьми [2].

В современном обществе выделяют несколько типов взаимоотношения отца и ребенка:

- традиционный отец, являющийся защитой и авторитетом для ребенка;
- отец-партнер, выступающий помощником и партнером по играм;
- новый отец, принимающий участие в процессе рождения ребенка, заботится о ребенке вместе с матерью.

Отец является одной из ключевых фигур в жизни ребенка и вносит большой вклад в воспитание своих детей [12]. Отцовский образ влияет на эмоциональное состояние ребенка. Отец в семье: глава семьи, добытчик, друг для ребенка. Таким образом, отец крайне важен для развития как сына, так и дочери.

Третья задача: подобрать методики по выявлению психологических представлений мальчиков и девочек дошкольного возраста об отце. Нами были выбраны:

- тест «Рисунок отца» К. Тейлор [11]. Цель: изучение осознания, удовлетворения ребенка во взаимодействии с отцом;
- диагностика Д. Сакса и В. Леви «Незаконченные предложения об отце» [10], содержащая семь незаконченных утверждений о собственном отце. Цель: вызвать спонтанные представления детей о личности собственного отца. Детям предлагается закончить предложения, касающиеся сферы восприятия лично отца в целом;
- диагностика К. Кенфилда «Сходства и различия с моим отцом» [3], состоящая из двух частей. В первой части методики испытуемым предлагается назвать качества, объединяющие их с собственными отцами, во второй – качества, отличающие от них;
- диагностика Р.Г. Овчаровой «Представления о собственном отце» [9], содержащая вопросы открытого типа о ценностях отцов, взаимоотношений с ними, идеальном отце.

Таким образом, данная методика позволяет дать как качественную, так и количественную оценку гендерным особенностям в психологическом содержании представлений об отце в дошкольном возрасте.

Четвертая задача: проведение диагностик на констатирующем и контрольном этапе. В исследовании принимали участие 30 детей: 15 девочек и 15 мальчиков в возрасте 5–6 лет.

В ходе проведенного анализа кинетического рисунка «Рисунок отца» результаты девочек показали, что у 33,3% (10 девочек) наблюдается благоприятная ситуация в семье, где отец имеет важное значение для ребенка. Эти дети рисовали с настроением, где папа и ребенок держатся за руки, они улыбаются. Рисунки в ярких красках, аккуратно заштрихованы. Папы и девочки изображены в деятельности: играют, гуляют, рисуют, катаются на лошади. Это говорит о том, что в этих семьях отцы уделяют своим детям – девочкам достаточно много времени.

У 16,6% (5 девочек) прослеживается неблагоприятная ситуация. Дети рисовали себя и папу далеко друг от друга. Например, девочка рисовала папу рядом с собой, но рядом с папой нарисовала ракету и пояснила, что папа редко бывает дома, потому что много времени находится на работе, и рисовала она без желания.

В ходе проведенного анализа кинетического рисунка «Рисунок отца» результаты мальчиков показали, что у 36,6% (11 мальчиков) прослеживается благоприятная ситуация в семье, где отец имеет важное значение для ребенка. Эти дети рисовали с радостным настроением, где папа и ребенок строили скворечник, ходили на рыбалку, гуляли и играли. Это говорит о том, что в этих семьях отцы уделяют своим детям достаточно много времени.

У 13,3% (4 мальчиков) наблюдается неблагоприятная ситуация. Дети рисовали себя и папу далеко друг от друга, где-то далеко ездит на работу, редко бывает дома (нарисована ракета), лежит у телевизора. Из этих рисунков можно сделать вывод, что мальчикам не уделяется достойное внимание.

По результатам данной диагностики можно сделать вывод, что 30% – 9 детей (5 девочек и 4 мальчиков) испытывают дискомфорт в отношениях с отцом, между ними нет взаимопонимания, мама

для них имеет большее значение, чем отец. Можно предположить, что в этих семьях очень мало уделяют внимания детям.

Анализ диагностики Д. Сакса и В. Леви «Незаконченные предложения об отце» [10] показал, что основные мотивы поведения и жизненные ценности отца девочек и мальчиков дошкольников связывают с его семьей, работой, домом. В центре внимания отца оказываются сами дети и забота о них. Представления об отце в целом носят положительную эмоциональную окраску как у девочек, так и у мальчиков.

По результатам диагностики К. Кенфилда «Сходства и различия с моим отцом» [3] можно сделать вывод, что у 40% (12 детей – 6 мальчиков и 6 девочек) сходство с отцом по вкусам, по привычкам, по характеру, а различие с отцом у 60% (18 детей – 8 мальчиков и 10 девочек).

По результатам диагностики Р.Г. Овчаровой «Представления о собственном отце» [9] выявлено, что в ответах детей, как и в предыдущей методике, отец представляется сконцентрированным на своей семье, детей, работе. Более всего для него важен ребенок, как и мальчик, так и девочка, для которых он является наилучшей и значимой личностью в их жизни. Для девочек отец – это опора и защита, а для мальчиков отец – это друг, товарищ.

Пятая задача – это разработка 10 встреч, с целью развития представлений об отце старшей группы. Нами был разработан и проведен проект «С папой я своим дружу, его дружбой дорожу».

В начале каждой встречи с детьми проводилась беседа, рассматривание иллюстраций и изображений. Дети отвечали на заданные вопросы, активно принимали участие в беседе, радовались правильно выполненным заданиям или ответам, а если выполняли или отвечали неправильно, старались исправить ошибки.

Для развития представлений об отце у детей дошкольного возраста на первом этапе используются различные формы и методы работы: непосредственно образовательная деятельность, беседы, дидактические игры («Какой папа?», «Как зовут папу?», «Назови профессию мужчин», «Да – нет» (с мячом), «Когда это бывает?», «Назови одним словом» и др.).

На втором этапе используются следующие формы и методы работы: аппликация, лепка, конструирование и презентация детских работ. Дети демонстрируют свои поделки для папы, сопровождая рассказами.

Для формирования представлений об отце у детей дошкольного возраста на третьем этапе проводятся дидактические игры («Моя семья», «Мой папа», «Когда придет папа?», «Чей папа?», «Обязанности мои и моей семьи», «Мама, папа, я» и др.).

Проект «С папой я своим дружу, его дружбой дорожу» проводился 5 дней с понедельника по пятницу. План мероприятий:

- Понедельник. Акция «В садик с папой».
- Вторник. Аудиозапись детей «Мой папа самый, самый ...». Рисование «Портрет папы».
- Среда. «День папы» Мини презентация «Расскажу вам про папу». Конкурс чтецов.
- Четверг. «Папа может все» (выставка работ совместно с папой). Мини дискуссия для пап «Мальчишки и девчонки».
- Пятница. «Для меня всегда герой – самый лучший папа мой». Утренний прием – прослушивание аудиописьма «Мой папа самый, самый ...» Конкурс «Угадай-ка». Вручение памятных медалей «Самый лучший папа».

Мальчики и девочки с радостью и интересом участвовали, мастерили с папами поделки, готовили презентации и рисовали. Участвовали в конкурсах вместе с папами. В завершении проекта вручались памятные медали «Самый лучший папа».

Для проверки эффективности проведенной работы о развитии представлений об отце у детей дошкольного возраста нами был проведен контрольный этап исследовательской работы.

Таким образом, полученные данные говорят о том, что у 83,3% (25 детей) – благоприятная ситуация в семье, где отец имеет важное значение для ребенка, тогда как на начальном этапе таких детей было только 66,6% (20 детей); у 16,6% (5 детей) данные говорят о том, что в этих семьях отцы уделяют

своим детям достаточно много времени, тогда как на начальном этапе таких детей было 33,3% (10 детей). Следовательно, проведенные встречи по развитию представлений об отце у детей дошкольного возраста показали свою эффективность.

Полученные данные диагностики говорят, что у 40% (12 девочек) благоприятная ситуация в семье, где отец имеет важное значение для ребенка, тогда как на начальном этапе таких детей было только 33,3% (10 детей); а не благоприятная ситуация в семье девочек 10% (3 ребенка) – в этих семьях отцы не уделяют детям достаточно много времени, тогда как на начальном этапе таких детей было 16,6% (5 детей).

Результаты диагностики мальчиков группы показывают, что у 43,3% (13 человек) благоприятная ситуация в семье, где отец имеет важное значение для ребенка, тогда как на начальном этапе таких детей было только 36,6% (11 детей); и не благоприятная ситуация у мальчиков в семье 6,6% (2 ребенка) – в этих семьях отцы не уделяют своим детям достаточно много времени, тогда как на начальном этапе таких детей было 13,3% (4 ребенка).

Следовательно, проведенные встречи и проект по развитию представлений мальчиков и девочек об отце у детей дошкольного возраста показали свою эффективность. Полученные результаты констатируют, что и мальчики, и девочки ощущают от отца любовь, ласку, заботу. У девочек отец имеет важное значение в жизни, как защитника и помощника, у мальчиков отец, в первую очередь, друг и товарищ. Дети в своих ответах отражали, насколько важен для них отец. В дальнейшей нашей исследовательской и практической работе мы планируем проведение детско-родительских встреч.

Литература

1. Бадинтер Э. Мужская сущность / пер. с франц. И.О. Крупичевой, Е.Б. Шевченко. М.: АО «Изд-во «Новости»», 1995.
2. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. Л.: Медицина: Ленингр. отд-ние, 1988.
3. Кенфилд К. 7 секретов эффективного отцовства. Тесты. СПб.: Христианская библиотека братства Св. Апостола Павла, 1998.
4. Ковалев С.В. Психология современной семьи. М.: Просвещение, 1988.
5. Кон И.С. Отцовство как компонент мужской идентичности // Демоскоп Weekly. 2006. № 237–238. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0237/analit03.php> (дата обращения: 06.06.2019).
6. Кочубей Б.И. Ответственная должность // Семья и школа. 1990. № 9. С. 32.
7. Крыгина Н.Н., Крыгина С.Н. Диагностика супружеских и детско-родительских отношений. Магнитогорск, 1999.
8. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / пер. с англ. Ю.А. Асеева. М.: Наука, 1988.
9. Овчинникова И.Г. Отцовство Тест. М.: Знание, 1981.
10. Румянцев Г.Г. Опыт применения метода теста Сакса Леви «незаконченных предложений» в психиатрической практике // Исследования личности в клинике и в экстремальных условиях. Л., 1969. С. 266–275.
11. Тейлор Кетрин. Психологические тесты и упражнения для детей. / пер. с англ. Е. Рыбиной. М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2002.
12. Шишко Н.А. Гендерные особенности темперамента младшего школьника // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 5(09). С. 63–67. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1470755934.pdf> (дата обращения: 06.06.2019).
13. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. М.: Апрель-пресс: ЭКСМО-пресс, 2000.

VERA PAVLENKO, VALERIYA SPITSYNA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

GENDER PECULIARITIES IN PSYCHOLOGICAL CONTENT OF CONCEPTS OF FATHER IN PRESCHOOL AGE

The article reviews the researches devoted to the study of the concepts of father. There are presented the results of the study of the gender peculiarities in psychological content of the concepts of father in preschool age (5–6 years) that was realized with the help of the complex of diagnostic techniques.

Key words: *fatherhood, gender, gender peculiarities, concept of father, gender specificities of concepts of father.*

УДК 159.9.07

Т.И. ПАТРИНА
(patrinati@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РОЛЬ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С БЛИЗКИМИ ВЗРОСЛЫМИ В ПРОЦЕССЕ ПРОЖИВАНИЯ КРИЗИСА СЕМИ ЛЕТ*

Анализируются результаты продолжения исследования на тему общения детей старшего дошкольного возраста с близкими взрослыми и кризиса семи лет. Приводятся сравнительные данные эксперимента на выявление у детей 6–7 лет возрастного кризисного статуса.

Ключевые слова: *старший дошкольник, кризис семи лет, детско-родительские отношения, общение с близкими взрослыми, готовность детей к школе.*

В современном родительском обществе можно выделить однозначно трепетное отношение к особому периоду в жизни ребенка – его первый класс, или по-другому мы можем назвать этот период как прощание с детским садом и переходом на новый взрослый этап жизни [3]. Теперь мы смело можем говорить о том, что требования школы к будущему первокласснику высоки. Следовательно, не менее высокие требования родителя к ребенку к его будущему поведению и оценкам, к нему самому в целом. Тот факт, что такое явление, как кризис семи лет, имеет более широкую огласку, чем каких-то десять лет назад, уже не удивителен. В кризисный период в детско-родительских отношениях возникают проблемы, и мы можем говорить о важности и актуальности теоретического и практического решения вопроса кризиса семи лет на уровне научного исследования этого явления в современных семьях.

Как рассматривать кризис семи лет в науке опираясь на практические данные и наблюдения? Какое определение кризису семи лет мы можем дать сейчас, опираясь на фундаментальную отечественную литературу о детской психологии? Как такая наука, как психология, видит этот период в жизни ребенка, мы анализируем в теоретической части нашего исследования. Можно выделить тезисы о том, что это тяжелый и сложный этап развития ребенка, становления его личности, определения его интересов и важнейший этап перехода от одной ведущей деятельности к другой [4]. Л.И. Божович отмечает этот этап, как особый в формировании личности в онтогенезе и говорит, что ребенок в момент кризиса отличается особой формой поведения, которая отображает его желание осознать свои желания в его внешнем поведении. Таким образом, в это время он может быть непослушным, капризным, раздражительным, а также часто вступать в конфликты с близкими для него взрослыми [2]. Переход к младшему школьному возрасту также связан с планированием деятельности в речи ребенка, которая выходит за рамки ситуации и осуществляется в общении с близким взрослыми в процессе обсуждения душевного состояния ребенка, его внутренних переживаний, идей и мыслей [5].

В поле зрения нашего исследования стоит не один феномен кризиса, а его неотъемлемая часть, как непосредственно часть жизни ребенка, которая в кризис семи лет приобретает особое значение – это общение с близкими взрослыми.

Цель исследования: изучить и выявить особенность кризисного статуса у детей 6–7 лет в контексте их общения с близкими взрослыми.

Задачи исследования:

1. Проанализировать результаты исследования общения детей старшего дошкольного возраста с близкими взрослыми.
2. Рассмотреть подходы к пониманию кризиса семи лет в отечественной психологии.
3. Выявить и проанализировать особенности кризисного статуса у детей 6–7 лет.

* Работа выполнена под руководством Спицыной В.В., старшего преподавателя кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

4. Проанализировать содержание общения старших дошкольников с близкими взрослыми и его влияние на наличие и протекание кризиса.

5. Разработать рекомендации по наполнению содержания общения между детьми 6–7 лет и близкими взрослыми в докризисный период.

Методы исследования:

1. Теоретические – анализ выбранной литературы отечественных авторов по предмету содержания кризиса семи лет, а также особенности влияния общения в системе детско-родительских отношений в старшем дошкольном возрасте на кризисный период, синтез и обобщение теоретических знаний в изучаемой области, абстрагирование.

2. Эмпирические – эксперимент с детьми по выявлению наличия и особенностей протекания кризиса семи лет, сравнение полученных результатов.

База исследования: МДОУ «Детский сад № 280 Ворошиловского района Волгограда», 15 детей в возрасте от 6 до 7 лет.

В первой части нашего исследования мы описали особенности общения с близкими взрослыми у детей старшего дошкольного возраста. Результаты диагностики показали, что процент общения детей с родителями на темы, посвященные их внутреннему миру и душевных переживаний, по сравнению с другими темами в семье, составляет около 20%. Этот показатель не соответствует определению о том, что возраст 6–7 лет является наиболее сензитивным периодом для общения детей с родителями на темы о их внутреннем состоянии, об их эмоциях и состоянии души [1]. Были выявлены особенности общения с отцами, где эти показатели составляют менее 20% от всего общения со всеми членами семьи. Это показало нам, что дети мало общаются с наиболее близким для них взрослым после матери. Данные приведенные в этой статье имеют усредненный характер, потому как у некоторых детей имелись более высокие или более низкие процентные показатели результата эксперимента [6].

Данные исследования общения детей из возрастной группы 6–7 лет подвигли нас к проведению повторной диагностики у этих же детей и родителей спустя 14 месяцев для того, чтобы проследить динамику наполненности содержания общения в семьях. За год перед этим на родительском собрании были объявлены результаты эксперимента. В группе детей, возраста 6–7 лет, было проведено собрание родителей, где были даны рекомендации по наполнению содержания общения с детьми в кризисный для них период. Мы предложили продолжить исследование через год и получили на это положительный отклик от родителей. Однако, к сожалению, через год на наше приглашение к участию в формирующем эксперименте отозвалась лишь одна пара мама-дочь из всей группы испытуемых. Такое небольшое количество желающих поучаствовать в продолжении эксперимента можно объяснить тем, что раньше дети диагностировались, находясь на территории детского сада. Текущий эксперимент требовал теперь некоторых усилий, мотивации от родителей. Данные этого эксперимента не показали динамики в области наполненности содержания общения в семье, также преобладает общение на бытовые темы. С ребёнком была проведена диагностика возрастного кризисного статуса семи лет, которая выявила у девочки проживание критической фазы кризиса.

В продолжении эксперимента мы решили наиболее полно исследовать вторую группу испытуемых, возрастные рамки которой на момент первой части эксперимента составляли 5–6 лет. С октября по декабрь 2018 г. с детьми проводилась коррекционная работа по различным направлениям, в том числе по произвольности поведения. Ведущая роль в развитии ребенка общепризнано отдается семье. Анализ данных и событий показал, что факт того, что дети мало общаются с отцами, а также имеют мало бесед с родителями о своем внутреннем мире, может задержать наступление кризиса, потому как ребенок, не удовлетворяя свои внутренние потребности, невольно остается заложником только лишь игровых отношений и иных форм общения. Это могло повлиять на их психическое развитие и оказаться предпосылкой к протеканию кризису семи лет с преимущественно негативной симптоматикой. Исходя из этих данных, мы выдвинули гипотезу нашего исследования о том, что со-

держание общения детей старшего дошкольного возраста с близким взрослым влияет на время наступления и проживание кризиса семи лет.

В ходе нашего исследования мы решили провести диагностику кризисного возрастного статуса одной из экспериментальных группы детей в том же составе и количестве 15 человек. Возраст этих детей на момент диагностического исследования составлял от 6 до 7 лет, что может свидетельствовать о возможном периоде протекания фаз кризиса. Для исследования кризиса семи лет нами были выбраны экспериментальные методики «Зеркало», «Раскраска» (модификация «Ёлочка»), «Колдун» А.Л. Венгера, К.Н. Поливановой, а также «Беседа о школе» Т.А. Нежновой [1].

Нашей задачей стало выявить возрастной кризисный статус детей. Критериями обработки и интерпретации послужили: тип отношения к учебной ситуации из методик А.Л. Венгер и внутренняя позиция школьника из методики Т.А. Нежновой. Критерии анализа совокупностью характеризуют одну их трех фаз кризиса:

1. Первая фаза. Докритическая – затухание прежних видов активности, «запустение», замедление развития.

2. Вторая фаза. Критическая – поиск новой конкретной формы жизнедеятельности.

3. Третья фаза. Посткритическая – усвоение новой формы жизнедеятельности.

Данные исследования возрастного кризисного статуса приведены ниже:

1. Докризисную фазу имеет 60% испытуемых (9 человек).

2. Кризисную фазу имеет 20% испытуемых (3 человека).

3. Посткризисную фазу имеет 20% испытуемых (3 человека).

Во время предварительной беседы дети вели себя преимущественно раскованно, иногда навязчиво, что косвенно доказывает их глубокую потребность в общении со взрослым. Их поведение обращено к взрослому исключительно как к воспитателю. Учителя перед собой видят немногие. Далее приведены некоторые записи из протоколов эксперимента: «Маша не может справиться за заданием, зовёт на помощь экспериментатора и просит его “дать ей другу игру, потому что в эту она уже наигралась”».

Около 70% детей терялись при прослушивании чёткой инструкции. Уточняющие вопросы были в основном игрового характера, например: «Почему колдун заколдовал картинки?», «Мы еще играть будем?», «Почему вы так мало играете с нами?».

Сопоставляя данные нашего исследования с первой его частью, мы обнаружили, что дети, проживающие докризисную и кризисную фазу кризиса семи лет в эксперименте на тему содержания общения со взрослыми, имели показатели, средние из которых приведены ниже:

1. Общение на тему «Внутреннего мира ребёнка» – 20%.

2. Общение с отцом – 20%.

3. Коммуникативные ситуации, отданные фигуре «Никто» (обозначает отсутствие данного общения в семье) – 50%.

Дети, проживающие посткризисную фазу:

1. Общение на тему «Внутреннего мира ребёнка» – 40%.

2. Общение с отцом – 30%.

3. Коммуникативные ситуации, отданные фигуре «Никто» (обозначает отсутствие данного общения в семье) – 40%.

Сопоставляя данные, мы увидели, что так или иначе общение в семье оказывает непосредственное влияние на кризис семи лет у ребёнка. Как у любого кризисного этапа, характер его протекания зависит от предшествующих ему задолго событий. Мы можем говорить о влиянии содержания общения в этих семьях, где дети проживают докризисную фазу кризиса семи лет.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет нам сделать вывод о том, гипотеза нашего исследования: содержание общения детей старшего дошкольного возраста с близким взрослым влияет на наступление и проживание кризиса семи лет, нашла своё подтверждение среди испытуемых.

Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Кризис развития ребенка семи лет: Психодиагност. и коррекционно-развивающая работа психолога. М.: Academia, 2003.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
3. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. М.: Изд-во МГУ, 1990.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М., 1984.
5. Геворкян С.Г., Горбачева Е.О., Спицына В.В. Развитие произвольности речевого общения у детей старшего дошкольного возраста // Студен. электрон. журнал. «СтРИЖ». 2017. № 5(16). С. 21–25. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1507036292.pdf> (дата обращения: 06.06.2019).
6. Патрина Т.И., Спицына В.В. Содержание общения детей 6–7 лет с близкими взрослыми // Студен. электрон. журнал. «СтРИЖ». 2018. № 4-2(21). С. 96–100. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1531304468.pdf> (дата обращения: 06.06.2019).

TATIANA PATRINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ROLE OF CHILDREN'S COMMUNICATION WITH CLOSE ADULTS IN THE PROCESS OF OVERCOMING THE CRISIS OF SEVEN YEARS

The article analyzes the results of the continuation of the study on the topic of communication of senior preschool children with close adults and the crisis of seven years. There are given the comparative data of the experiment to identify the age crisis status of the children of 6–7 years.

Key words: *senior preschool children, crisis of seven years, parent-child relationships, communication with close adult, children's readiness to school.*

УДК 373.3

Д.М. САЛЕЙ
(saley.dashuta@mail.ru)

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА-ЛИДЕРА*

Рассматриваются вопросы необходимости формирования языковой компетентности у студентов-лидеров. Описываются результаты экспериментального исследования, проводимого с целью сравнения уровня языковой грамотности студента-лидера и обычного студента группы, а также выяснения коммуникативных навыков, необходимых студентам-лидерам, и действий, которые они готовы делать для их развития.

Ключевые слова: языковая компетентность, студент-лидер, двуязычие, нормы русского языка, качества студента-лидера.

В настоящее время языковая деятельность является неотъемлемой частью любой профессии. Человек, который хочет успешно реализоваться в какой-либо сфере, должен владеть грамотной устной речью, а именно уметь высказываться уместно, кратко, эстетично, доступно для понимания собеседника, а также систематически пополнять свой словарный запас во избежание тавтологии и однообразия. Кроме устной речи необходимо работать и над письменной грамотностью, т. к. любые орфографические, пунктуационные и смысловые ошибки в текстах и документах заставляют задуматься над компетентностью специалиста.

Несмотря на стремительное развитие, происходящее в области науки и техники, общая грамотность населения снижается. По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, уровень грамотности населения в нашей стране достигает 99,6%, с каждым годом увеличивается количество обучающихся в высших учебных заведениях, государство выделяет огромные суммы на развитие образования [2]. Однако под грамотностью в данном случае подразумевается умение взрослого населения читать и писать, а не конкретные орфографические, синтаксические, морфологические, пунктуационные и другие языковые навыки людей.

Государственный язык является ценностью каждой нации, правительство старается показать населению своей страны его историческую значимость и зачастую использует призыв к применению только родного языка в своих предвыборных лозунгах. В Республике Беларусь, в соответствии с Конституцией, государственными языками являются русский и белорусский [1]. Так возникает и проблема двуязычия. На родном языке говорит и пишет небольшой процент населения, более того грамотность в области русского языка оставляет желать лучшего.

Языковые навыки и умения прививаются учащимся уже на I ступени общего среднего образования, однако наиболее эффективно обучение проходит лишь в том случае, когда человек понимает значимость грамотного использования языка в своём становлении как личности и как специалиста в какой-либо сфере. Необходимо заметить, что языковая грамотность тесно связана с речью, а значит является и фундаментом для развития коммуникативных навыков, которые, в свою очередь, выступают определяющим фактором при трудоустройстве. Это означает, что наиболее упорно изучать язык и развивать свою речь необходимо в студенческие годы. Преподаватели отмечают, что в последнее время уровень речевой культуры и языковой грамотности студентов заметно снизился. Причин этому может быть несколько:

- отставание развития языка по сравнению с развитием научно-технической области;
- влияние социальных сетей;
- сокращение количества живого общения;

* Работа выполнена под руководством Лапковской Е.Н., кандидата филологических наук, доцента кафедры естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания УО «ГрГУ им. Янки Купалы».

- обесценивание чтения как процесса саморазвития;
- формалистский подход к получению высшего образования и др.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью сравнения уровня языковой грамотности студента-лидера и обычного студента группы, выяснения коммуникативных навыков, которыми должны обладать студенты-лидеры и что они готовы делать для их развития. Для этого нами были разработаны анкета «Коммуникативные качества студента-лидера» и тест «Нормы русского языка». В исследовании приняли участие 50 респондентов: 25 старост факультетов УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» и 25 студентов их групп.

Анализ полученных данных. Старосты – это формальные лидеры учебных групп, которые одинаково хорошо должны находить «общий язык» и со студентами, и с преподавателями. Благодаря своим личностным характеристикам и качествам речи лидеры студенческих групп должны с лучшей стороны демонстрировать свою группу, решать возникающие конфликты, грамотно передавать информацию, оказывать руководству факультета помощь в организации учебной, научной и воспитательной деятельности. Однако, как оказалось, старостам проще контактировать со студентами, чем с людьми, которые значительно старше их.

При ответе на вопрос «Какие качества присущи вашей речи?» наиболее выбираемыми оказались варианты: «содержательность», «уместность», «логичность» и «точность». Значительно реже встречаются варианты «богатство» и «выразительность». При этом в 72% случаев опрашиваемые выбирали от 3 до 7 качеств, следовательно, что они считают свою речь достаточно хорошо развитой. Однако не все из них действительно работают над развитием своей речи и коммуникативных навыков. Из предложенных вариантов их развития (занятия в кружках и студиях, чтение специализированной литературы, самостоятельное выполнение упражнений, участие в ораторских конкурсах, посещение выставок и культурных мероприятий) чаще всего (76%) выбрали 1–2 пункты.

Что касается результатов анкетирования студентов учебных групп, то 8% из них отмечают, что не обладают ни одним из перечисленных качеств, однако 60% выбрало от 3 до 6 качеств. При этом большинство студентов готово работать над своей речью и коммуникативными навыками только в ходе чтения специализированной литературы, не используя активные методы, а также только в 8% случаев они практикуют свои навыки, принимая участие в ораторских конкурсах.

Далее было проведено тестирование по нормам русского языка. Сравнительная характеристика ответов старост и студентов их групп представлена в табл.

Количественная характеристика правильных выборов в ходе выполнения теста

Норма русского языка	Ответы старост	Ответы студентов учебных групп
Акцентологическая норма	48%	32%
Морфологическая норма существительных	88%	80%
Морфологическая норма числительных	84%	76%
Синтаксическая норма	88%	72%
Синтаксическое согласование существительных	44%	40%
Норма словоупотребления	92%	96%
Пунктуация	84%	88%
Правописание <i>НЕ</i> с частями речи	72%	72%
Словообразовательная норма	36%	36%
Правописание <i>Н/НН</i>	84%	60%

Средние значения языковой грамотности студентов представлены на рис. на с. 18, где левый столбец – показатель лидеров учебных групп, а правый – студентов.



Рис. Сравнительная характеристика средних показателей языковой грамотности старост и студентов их учебных групп

Таким образом, исследование показало, что студенты-лидеры в большей степени заинтересованы в развитии качеств своей речи, коммуникативных навыков и повышении качества языковой грамотности. Однако данные навыки необходимы всем без исключения, как людям, получающим образование в высшем учебном заведении с целью успешного трудоустройства и дальнейшего общения с коллегами на рабочем месте. На наш взгляд, в учебный процесс необходимо внедрять специализированные курсы, которые продемонстрируют студентам важность коммуникативных навыков, а также обеспечат возможность их практического применения.

Формирование языковой грамотности начинается с первых дней школы, а языковая компетентность требует осознания личностью того, для чего эта грамотность необходима. В высших учебных заведениях, кроме основных видов деятельности на занятиях по русскому языку, необходимо не забывать и про школьные (комплексный и сопоставительный анализ текста, письмо по памяти, словарная работа, работа с «деформированным» текстом, составление текста по опорным словам и многие другие виды деятельности, направленные на обогащение словарного запаса студентов и формирование грамотной устной и письменной речи). Языковая компетентность во многом зависит и от количества чтения художественной литературы хорошего качества.

Безусловно, языковые способности не являются врождёнными, их нужно развивать, и начинается этот процесс в детстве. Однако наиболее эффективно проходит только при осознании цели их развития – в период студенчества, когда данные способности перерастают в языковую компетентность, необходимую для успешного становления в будущей профессии. Особенно важны качественная речь и умение общаться для студента-лидера, т. к. он должен уметь выстраивать отношения в своём коллективе, организовывать командную работу, поддерживать связь между студентами и преподавательским составом, создавать доверительную атмосферу и служить примером подражания для студентов своей группы.

Литература

1. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.by/> (дата обращения: 15.04.2019).
2. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: <http://belstat.gov.by/> (дата обращения: 15.04.2019).

DARYA SALEY

Yanka Kupala State University of Grodno

DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENT-LEADER

The article deals with the issues of the necessity of developing language competence of students-leaders. There are described the results of the experimental study aimed at the comparison of the level of language literacy of a student-leader and an ordinary student of group and the revealing of communicative skills that are necessary for students-leaders and the actions that they are ready to carry out for their development.

Key words: *language competence, student-leader, bilingualism, Russian language norms, qualities of student-leader.*

УДК 373.3

А.О. СЕЛЯТЫЦКАЯ
(selyatytskaya98@mail.ru)

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

ОРГАНИЗАЦИЯ ПАРНОЙ И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ АНАЛИЗЕ ОБРАЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ*

Рассматриваются вопросы организации парной и групповой работы учащихся при анализе образа литературного героя. Представлены разработанные и опробованные на практике задания для парной и групповой работы на I ступени общего среднего образования на уроках по предмету “Літаратурнае чытанне”.

Ключевые слова: *парная работа, групповая работа, I ступень общего среднего образования, анализ образа литературного героя, художественное произведение.*

Современная школа постоянно ищет всё новые пути для вовлечения ребенка в учебный процесс, мотивировать его, сформировать умение и желание учиться. Благодаря этому и проводится модернизация образовательного процесса, ориентированного на всестороннее формирование личности ребенка, путем создания новых форм ведения занятий, работы детей на уроках.

Начальная школа играет важнейшую роль в системе образования. Именно в ней формируются базовые знания, умения и навыки, которые станут основой для дальнейшего обучения каждого ученика. Современная же начальная школа должна быть ориентирована на развитие личности ребенка, умеющей подстраиваться под многочисленные изменения, продиктованные темпом жизни, всевозрастающим объемом информации и постоянно обновленным знаниям.

Любям свойственно лучше усваивать то, что они обсуждают с другими, а лучше всего помнить то, что объясняют другим. Именно эти возможности предоставляет учащимся применяемая на уроке парная и групповая работа [2].

Под групповой формой обучения понимают такую форму организации деятельности учащихся, при которой на базе класса создаются небольшие рабочие группы (3–5 человек) для совместного выполнения учебных заданий [6, с. 131].

Работа в группах возможна в том случае, если есть вероятность обоснованного плодотворного спора. Действенным средством начала обсуждений на уроках литературного чтения выступают проблемные вопросы или задания, направленные на ценностно-смысловые установки учащихся.

Групповые формы, применяемые на уроках литературного чтения, увеличивают динамичность учеников, формируют обоснованный монологический ответ и диалогический разговор, который наблюдается в ходе обсуждения проблемы, при решении которой используются частично-поисковый или исследовательский метод.

Неповторимость групповой деятельности заключается во взаимодействии между учащимися в составе малой группы и руководства деятельности учителем со стороны. Педагог является координатором группы учащихся: даёт задание и инструкцию по выполнению, оценивает работу группы. В ходе выполнения задания ученик сам контролирует свою деятельность внутри коллектива.

Содействие детей в играх и упражнениях гарантирует появление среди детей доброжелательных взаимоотношений, а групповая поддержка порождает ощущение защищённости, наиболее несмелые и беспокойные ребята преодолевают боязнь.

В зависимости от типа, формы, цели и задач урока роли и обязанности участников групповой работы возможно распределить следующим образом: лидер (координатор) – организует работу всей группы; консультант – оказывает помощь, объясняет материал, которым хорошо владеет; секретарь – записывает идеи, контролирует время и уровень шума в группе; эксперт – следит за логичностью и последовательностью выполнения задания.

* Работа выполнена под руководством Лапковской Е.Н., кандидата филологических наук, доцента кафедры естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Перед началом работы полезно вспомнить пословицы и поговорки, в которых речь идет о совместном труде: “Дружная праца – крыніца багацця”, “Адна галава добра, а дзве-лепш” и др. Достоинством является организации общения, т. к. в процессе обсуждения проблемного вопроса, каждый ребёнок может высказать свое мнение и обсудить его с интересующим его членом группы. В ходе обсуждения создается доверительная атмосфера, что способствует сотворчеству, взаимопониманию и доброжелательности между участниками группы.

Выделяют следующие этапы групповой работы: подготовка к выполнению группового задания включает постановку познавательной задачи, инструктаж о последовательности выполнения задания, раздача дополнительного раздаточного материала.

Сам процесс групповой работы основан на изучении содержания материала, планировании и распределении работы в группе, выполнении задания, обсуждении результатов в группе; обсуждении общего задания группы и его коррекция, подведении результатов выполненного задания. Успешность и интенсивность работы зависит от того, насколько они осознаются школьником и на сколько он сам заинтересован выполнением задания. В ходе обсуждения ученик отрабатывает два умения: слушать и слышать. Например, фраза «Я придерживаюсь такого же мнения, но считаю, что ...» отражает заинтересованность мнением собеседника и аргументирует мнение ребенка. Фразы «Я думаю иначе, но подумать стоит...», позволяет сохранить индивидуальность своего ответа и не обидеть собеседника.

Заключительная часть представляет собой сообщение о результатах работы в группах, анализ выполнения поставленной воспитательной задачи, рефлексия, общий вывод о групповой работе и определение уровня выполнения задания.

Необходимо помнить правило общего обсуждения:

- не говорить всем сразу;
- всем смотреть на говорящего (учителя или ученика);
- реагировать жестами или знаками на каждую реплику говорящего (согласен, не согласен, не понял);
- возражая или соглашаясь с другим, обращаться к говорящему лично: “Саша, ты не сказал, что...” [1].

Для работы на уроке в учебниках II класса предлагаются следующего рода задания для работы в парах или группах:

“Прачытайце твор. Падзяліце яго на часткі па плане. Перакажыце твор у групах. План: 1. Кропелька працуе ў родным краі. 2. Кропелька пакідае родны кут. 3. Кропелька ў далёкім краі. 4. Вяртанне Кропелькі на родную зямлю” (Кропелька Алена Кобец-Філімонава) или “Прачытайце прыметы восені. Як вы іх зразумелі?” [3].

Для III класса предлагается большое количество заданий следующего содержания: “Прачытайце тэкст па ролях у парах. Пры чытанні перадавайце пачуцці павагі да роднай зямлі, удзячнасці за тое, што зямля нас корміць” («Татава поле» Фама Рамашка) [4].

В учебниках “Літаратурнае чытанне” для IV класса наблюдаются следующие задания: “Размяркуйце ролі і выразна прачытайце твор па ролях”, “Што аб’ядноўвае творы “Калі ранец лёгкі і калі цяжкі” Ніла Гілевіча “Ці так чытала?” Мары’яны Дуксы?”, “Параўнайце герояў гэтых вершаў. Чым яны адрозніваюцца?”, “Па прапанаваных пытаннях раскажыце пра восеньскія песні. 1) Калі спяваюць восеньскія песні? 2) Хто з’яўлецца іх героямі? 3) Пра што ў восеньскіх песнях раскажыце? 4) Што ўслаўляецца ў іх? 5) Падрабязна перкажыце змест апавядання па плане”, “Пазнаёмцеся з прыказкамі пра адносіны да радзімы. Раствлумачце іх сэнс”, “Па якіх прыметах можна сцвярджаць, што пачае апісвае жніўне? Выберыце ў доказ адпаведныя радкі: а) Сціхлі на палях камбайны – Загудзелі трактары; б) У тумане на балоце Пратрубілі журавы; в) Гай стаіць у пазалоце, Парыжэлі паплавы; г) Многа яблыкаў, арэхаў, Многа ягад і грыбоў”, “Да прачытанай казкі складзіце 6 пытанняў. Пачніце іх словамі: калі, чаму, хто, у каго, як, якую. З дапамогай складзеных пытанняў правярце, як ваш сусед па парце засвоіў змест казкі”, “Складзіце дыялог са сваім суседам па парце з ужываннем выразу калі ласка” [3].

На уроках литературного чтения нами были предложены следующие задания, направленные на анализ образа литературного героя младшими школьниками для работы в парах или группах:

– Задание “Ліст па крузе” предполагает групповую форму работы. Учащимся нужно не только рассуждать на заданную тему или о конкретном герое, но и согласовывать свое мнение с членами группы. У каждого члена группы – чистый лист и карандаш, каждый из учащихся пишет несколько предложений (2–3 предложения) на заданную тему и передает лист следующему члену группы, который продолжает рассуждение. Процесс передачи длится до тех пор, пока лист не вернется к хозяину.

– Упражнение “Пішам казку на новы лад” реализуется следующим образом: учащиеся получают листочки с изображением персонажей любимых сказок и словами современного белорусского языка. Например, “Калабок, бабуля, дзядуля, воўк, ліса, мядзведзь, ровар, спаборніцтвы”. Учащимся необходимо написать сказку, используя указанные слова. На выполнение задания предлагается 7 минут, а затем сказка разыгрывается по ролям.

– Упражнение “Дзіцячы тэатр” способствует развитию умения детей выделять в произведении основные события, передавать свои мысли без слов. Учитель знакомит детей с произведением и дает задание: показать услышанное при помощи жестов и мимики. Например: “Рэпка” – дети стараются передать содержание сказки без слов, имитируя движения главных героев.

– Упражнение “Намалюем мультфільм” учит определять главные события, которые вплетаются в основное содержание произведения, различать главное и второстепенное, развивать умение анализировать и синтезировать. Дети делятся на группы, получают задания на карточках, выполняют его, обмениваются мыслями.

Задание:

– *Якія малюнкi можна намаляваць да твора “Жаўрук” Уладзіміра Ягоўдзiка, каб дзецi, якія яго не чыталi, зразумелi змест?*

– *Выберыце сярод прадстаўленых героя ў найменшую колькасць, па якіх можна ўзнавiць змест твора.*

– *Адбярыце з твора або прыдумайце подпісы да iлюстрацый.*

В результате выполнения задания должен получиться мультфильм.

Парные и групповые формы работы позволяют подать материал в доступной, интересной, яркой форме, что способствует лучшему усвоению знаний, вызывает интерес к познанию. В процессе совместной работы между учащимися в группе возникают межличностные взаимоотношения, от которых зависит успешность учебной деятельности детей. Не стоит переходить к более сложным формам подачи заданий, пока не будут закреплены простейшие формы общения.

Таким образом, парная и групповая формы работы создают плодотворные условия для включения всех школьников в активную работу на уроке. В группах рождаются споры, а в спорах рождается истина, обсуждаются варианты решения интересных вопросов. Важно, что в процессе работы реализуется индивидуальный подход в условиях массового обучения детей, что способствует выявлению их индивидуальных возможностей и потребностей.

Літаратура

1. Педпортал – учебные материалы для учителей и родителей. [Электронный ресурс]. URL: <https://pedportal.net/> (дата обращения: 12.05.2019).
2. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/> (дата обращения: 12.05.2019).
3. Антонова Н.У., Буторына І.А., Галяш Г.А. Літаратурнае чытанне: вучэбны дапаможнік для 2 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовай навучання: у 2 ч. Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі, 2016.
4. Жуковіч М.В. Літаратурнае чытанне: вучэбны дапаможнік для 3 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовай навучання: у 2 ч. Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі, 2017.
5. Жуковіч М.В. Літаратурнае чытанне: вучэбны дапаможнік для 4 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовай навучання: у 2 ч. Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі, 2018.
6. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии – 3. Минск, 2017.

ALINA SELYATYCKAYA

Yanka Kupala State University of Grodno

**ORGANIZATION OF PAIR AND GROUP WORK OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN
WHILE ANALYZING THE IMAGE OF A LITERARY CHARACTER**

The article deals with the issues of the organization of pair and group work of students while analyzing the image of a literary character. There are presented the developed and tested tasks for pair and group work at the first grade of general secondary education during at Literature lessons.

Key words: *pair work, group work, the first grade of general secondary education, analysis of the literary character's image, fiction work.*

УДК 159.99

О.Г. ФИЛИПОВА, В.В. СПИЦЫНА

(aleksandrvolgograd1971@yandex.ru, valeri-onto@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ХИТРОСТИ КАК ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Анализируются основные научные подходы к понятию хитрости как формы социального интеллекта.
Описаны методы и результаты исследования использования хитрости
детьми старшего дошкольного возраста.*

Ключевые слова: хитрость, социальный интеллект, коммуникативная стратегия,
использование хитрости, понимание хитрости.

Социальный интеллект – достаточно новое направление в социальной психологии. Э.Л. Торндайк считал, что социальный интеллект – это способность, которая позволяет понимать и управлять людьми [6].

Относительно форм проявления социального интеллекта и их моральной оценки единство во мнениях исследователей отсутствует. К числу таких форм обычно относят формы проявления социального интеллекта, имеющих негативную моральную оценку, – обман, манипулирование, не прямые формы агрессии и формы с позитивной моральной оценкой – лидерство, сложные формы кооперации и нахождения компромисса, хитрость и др.

В связи с тем, что социальный интеллект в дошкольном возрасте недостаточно изучен в психологии, проблема остается актуальной и социально значимой. Малочисленные обособленные семьи, агрессивность общества, включая его детскую часть; недостаточная психологическая образованность населения – все это вызывает в обществе необходимость в раннем развитии позитивной социальной гибкости, которая позволит ребенку чувствовать себя более уверенно в стремительно меняющихся условиях социальной среды. Главное внимание в содержании программ дошкольных учреждений в основном уделяется развитию общего интеллекта (память, мышление).

Термин «социальный интеллект» в психологии первоначально был предложен в работах Э. Торндайка [Там же]. Ж. Пиаже считал, что развитие интеллекта является стихийным процессом, который подчиняется особым законам и выражается в вызревании операциональных структур, которые постепенно вырастают из предметно-жизненного опыта ребенка [4]. Л.С. Выготский считал, что только в ходе социального взаимодействия развиваются когнитивные способности [1]. Как способность судить о людях верно, уметь прогнозировать их поведение и обеспечивать в межличностных взаимодействиях адекватное приспособление описывал социальный интеллект Г. Оллпорт [3].

Анализ экспериментальных и теоретических подходов показал, что в психологической науке социальный интеллект является таким понятием, которое на данный момент не имеет однозначной трактовки. Неоднозначность социального интеллекта просматривается в разнообразии подходов к его определению.

Хитрость – это умение человека использовать различные методики, способы, приемы, которыми он, как личность, обладает, и/или которые он может приобрести, которым может научиться, для достижения своих целей непрямым путем. Осознание собственных действий позволяет дошкольнику управлять своим поведением, преодолевать его импульсивность [1].

Применительно к развитию хитрости, как формы социального интеллекта, развивающейся в детском возрасте, одним из основных вопросов является вопрос о соотношении способности детей разных возрастов понимать, что такое хитрость, способности использовать её как интеллектуально-коммуникативную стратегию в проблемной ситуации.

Дошкольное детство – это период, который является наиболее благоприятным для апробации хитростей и уловок. В этом возрасте меняется не только ведущий вид деятельности и социальная ситуация

развития, но и в личностной и познавательной сферах ребенка происходят серьезные изменения. Таким образом, проблема развития хитрости, как одной из форм социального интеллекта детей в детском саду, несколько лет рассматривается как социально значимая проблема и на сегодня остается актуальной.

Целью нашего исследования является определение таких психолого-педагогических условий, которые обеспечивают развитие основных компонентов социального интеллекта детей.

В нашем эмпирическом исследовании приняли участие дети подготовительной к школе группы в количестве 13 человек.

В своём исследовании мы выявляли уровень развития способности понимать хитрость, для этого нами были проведены три методики по О.Б. Чесноковой [6]. В первой методике использовались рисуночные невербальные задания. Дошкольникам была предложена серия картинок, по которым детям необходимо было объяснить, в чём скрыт смысл хитрости как интеллектуально-коммуникативной стратегии. Исходя из ответов детей, можно сказать о том, что не все ребята смогли понять хитрость. При анализе ответов, мы придерживались следующей шкалы: 3 балла – правильное понимание хитрости как интеллектуально-коммуникативной стратегии; 2 балла – понимание детьми хитрости после одной подсказки педагога; 1 балл – неправильное понимание хитрости как интеллектуально-коммуникативной стратегии. Исходя из вышеизложенных результатов, можно сделать вывод, что правильно понимают хитрость как интеллектуально-коммуникативную стратегию (5 человек) – 38%; понимают хитрость после одной подсказки педагога (4 человека) – 31%; неправильное понимание хитрости как интеллектуально-коммуникативной стратегии (4 человека) – 31%. Таким образом, можно сказать, что в данном возрасте у детей ещё не полностью развилась способность понимать хитрость как интеллектуально-коммуникативную стратегию. Только у небольшого количества дошкольников эта способность более выражена, чем у их сверстников.

Вторая методика «Понимание детьми хитрости (вербальное задание)» заключалась в том, что дошкольникам была прочитана сказка о хитроумном плане юноши [6]. Педагогом зачитывалась сказка, после которой были заданы вопросы, цель которых выяснить, на сколько понятна детям хитрость главного героя.

Оценивались ответы так же по трехбалльной шкале: 3 балла – правильный ответ на основной вопрос (понимание, в чём состоял хитроумный план юноши); 2 балла – ответ на основной вопрос после первой подсказки; 1 балл – ответ на основной вопрос после второй подсказки; 0 баллов – неправильный ответ на основной вопрос после двух подсказок. Было выявлено, что 6 человек (46%) понимают хитроумный план юноши из сказки; 2 человека (15%) ответили на вопрос только после 1 подсказки педагога; 3 человека (23%) ответили на основной вопрос только после второй подсказки педагога и 2 человека (15%) неправильно ответили на основной вопрос, т. е. не поняли суть хитрости плана юноши.

Можно сказать, что дошкольникам вербальное задание лучше удалось выполнить, они смогли осмыслить сказку, понять хитроумный план юноши и верно ответить на вопросы педагога.

Таким образом, можно сказать, что у детей в основном имеется способность понимать хитрость на вербальном уровне. Дошкольникам было проще понять суть хитрости в данном задании и правильно ответить на основной вопрос по сказке.

Третьим этапом в проведении эмпирического исследования нами была проведена экспериментальная ситуация по выявлению хитрости как интеллектуально-коммуникативной стратегии. Экспериментальная ситуация представляла собой модификацию игры «Холодно-горячо» (по О.Б. Чесноковой) [Там же]. В эксперименте участвовали взрослый (педагог) и дети подготовительной к школе группы. Данный эксперимент мы проводили двумя способами. Первый способ: участвовали взрослый и двое детей. Взрослый и дети заранее договариваются, какой предмет они будут прятать. Педагог и ещё один ребёнок должны были выйти из помещения (группы), а второй ребёнок (ведущий) – спрятать предмет. Задача взрослого и второго ребёнка – найти спрятанный предмет, пользуясь наводящими подсказками ведущего. Задача ведущего – руководить процессом поиска таким способом, чтобы его ассистенты смогли найти спрятанный предмет. В ходе данного эксперимента не было обнаружено хитрости со стороны ведущего, т. е. ведущий не подсказывал второму ребёнку местонахож-

дение спрятанного предмета. Весь эксперимент прошел без обмана. Это можно связать с тем, что для детей взрослый (в роли взрослого выступал воспитатель) остается авторитетом, поэтому ведущий не решился его обманывать.

Второй способ проходил по той же схеме, но в эксперименте уже участвовали: взрослый (педагог) и подгруппы детей (6–7 человек). В ходе данного эксперимента уже были выявлены различные виды хитрости со стороны ведущих. Хотя педагог остается для ребенка авторитетом, но помочь своему сверстнику дети, несомненно, имеют желание. Дошкольники показывали руками, глазами, шептали о местоположении спрятанного предмета. Это говорит о том, что дети показывают выявление их хитрости как интеллектуальной коммуникативной стратегии.

Исходя из наблюдений за детьми во время эксперимента, можно выделить наиболее отличившихся в проявлении своей хитрости дошкольников, а также детей, которые совершенно не проявляли хитрость на протяжении всей экспериментальной ситуации. Исходя из данных, полученных во время эксперимента, можно сделать вывод, что из 13 детей, участвующих в эксперименте, 8 человек (62%) проявляют хитрость в игровой/экспериментальной ситуации; 5 человек (38%) не проявляли хитрость во время игры. Можно предположить, что дети не хотели обманывать педагога, а играли только по правилам, которые были определены до начала игры.

Эти данные могут быть и не связаны с тем, что дошкольники проявляют свою хитрость в жизненных ситуациях. Возможно те дети, которые в игре проявили свою хитрость в жизни не используют эту способность, а те дети, которые были в игре неактивны, в жизни хитрят чаще и больше.

Исходя из результатов эмпирического исследования мы пришли к выводу, что необходима дальнейшая работа с детьми в направлении развития понимания детьми хитрости. Развить понимание хитрости у детей дошкольного возраста возможно через чтение и анализ сказок: русских народных и авторских. Мы проанализировали достаточное количество сказок и выбрали наиболее подходящие для данной возрастной группы, разделив на две группы: 1 – сказки с использованием хитрости одного или нескольких героев с отрицательным характером; 2 – сказки с использованием хитрости во благо, для добрых намерений.

К первой группе мы отнесли следующие сказки:

1. Русская народная сказка «Лиса и Журавль».
2. Русская народная сказка «Кот, петух и лиса».
3. Русская народная сказка «Волк и семеро козлят».
4. Ш. Перро «Красная шапочка».
5. Русская народная сказка «Заюшкина избушка».
6. Русская народная сказка «Лисичка со скалочкой».

Ко второй группе (хитрость во благо) относятся такие сказки, как:

1. Русская народная сказка «Волк и семеро козлят».
2. Русская народная сказка «Маша и медведь».
3. Ш. Перро «Кот в сапогах»
4. Индийская народная сказка «Как воробьи кошку перехитрили».

В дальнейшем для развития понимания хитрости детям подготовительной к школе группы предлагались более объемные произведения (А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», П. Ершова «Конёк-горбунок», А. Толстого «Приключения Буратино»). Таким образом, можно сделать вывод, что во многих сказках присутствует хитрость – для благих или для отрицательных намерений.

Кроме специально организованных исследований проявления хитрости мы наблюдали у детей данной группы в течение всего пребывания в детском саду. Хитрость дошкольников проявлялась в основном в жульничестве в процессе игр: в настольных играх (шашки, домино и другие игры, где незаметно для соперника ребенок старался уронить или сдвинуть фишку, подальше подбросить и перевернуть кубик); при распределении ролей в игре (когда не желающие исполнять роль «дочки», придумывали себе дополнительные роли бабушки или сестры мамы); в подвижных играх (желая быть «ловишкой»

дети старались бежать медленнее или пробегали как можно ближе к ведущему с целью быть поскорее пойманным); ребенок с нарушением фонематического слуха, не желая участвовать в играх грамматической направленности, удалялся ссылаясь на желание пить, сходить в туалет или же помочь дежурным в сервировке стола к обеду.

Нами было выявлено, что понимание и использование хитрости не всегда зависят друг от друга, ребенок может сам хитрить, лукавить во время игры со сверстниками, но в то же время не замечать хитрость в действиях напарника. Так же и наоборот, ребенок может замечать подвохи и жульничество в игре, однако сам при этом не будет использовать хитрость. Главное – научить детей видеть хитрость и понимать её, а в различных жизненных ситуациях применять хитрость для благих целей.

Литература

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии: собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1984.
2. Геворкян С.Г., Горбачева Е.О., Спицына В.В. Развитие произвольности речевого общения у детей старшего дошкольного возраста // Студен. электрон. журнал. «СтРИЖ». 2017. № 5(16). С. 21–25. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1507036292.pdf> (дата обращения: 06.06.2019).
3. Олпорт Г.В. Личность в психологии: Теории личности. М.: ЮБЕНТА, 1998.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003.
5. Чеснокова О.Б. Анализ феномена хитрости как формы социального интеллекта в детском возрасте // Психолог в детском саду. 2007. № 3. С. 21–46.
6. Thorndik E.L. Intelligence and its uses // Harper's Magazine. 1920. № 140. P. 227–235.

OLGA FILIPPOVA, VALERIYA SPITSYNA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF CUNNING AS A FORM OF SOCIAL INTELLIGENCE IN SENIOR PRESCHOOL AGE

The article deals with the analysis of the basic scientific approaches to the concept of cunning as a form of social intelligence. There are described the methods and the results of the study of the usage of cunning by children of senior preschool children.

Key words: *cunning, social intelligence, communicative strategy, usage of cunning, understanding of cunning.*

УДК 373.3

Т.Д. ЧАПЛЯ
(tanya.chaplya@mail.ru)

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

УСВОЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ III КЛАССА ПОНЯТИЯ «ЧИСЛО ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ» НА УРОКАХ БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА*

Проводится анализ изучения темы “Адзіночны і множны лік назоўнікаў”, предложенной учебной программой, календарно-тематическим планированием по учебному предмету «Белорусский язык», а также учебником для III класса. Представлены разработанные и опробованные на практике упражнения для работы с учащимися III класса, которые раскрывают организацию работы над усвоением учащимися понятия «число имён существительных».

Ключевые слова: *имя существительное, понятие «число имён существительных», I ступень общего среднего образования, учебная программа, календарно-тематическое планирование.*

В последние десятилетия существенно изменился подход к задачам, стоящим перед школой. Основная задача, которая стоит перед педагогами на I ступени общего среднего образования, – сформировать учебную деятельность учащихся. Специфика учебной деятельности заключается во взаимодействии обучающегося с научными понятиями. Научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребёнком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли.

Кей-Кавус ещё в XI в. говорил, что «образование – лицо разума» [1]. Это высказывание актуально и сегодня. Безусловно, цель современного образования заключается в том, чтобы воспитать, всесторонне развить и обучить человека для дальнейшей успешной профессиональной жизни в обществе. Фундаментом этого является I ступень общего среднего образования, которая предоставляет базовый материал и помогает в развитии наиболее сильных сторон учащегося.

Одной из наиболее важных задач начального образования является формирование у детей навыка связного и грамотного изложения своих мыслей. За реализацию этих задач, в большинстве своём, отвечают такие предметы, как «Белорусский язык» и «Русский язык».

В связи с ситуацией двуязычия в стране преобладающим стал русский язык, что заметно осложняет изучение второго государственного языка – белорусского. В ходе последней переписи населения белорусский язык назвали родным 60% жителей страны, однако дома на нем разговаривает лишь 30% населения. Таким образом, дети часто воспринимают родной язык как иностранный, в связи с этим перед учителями стоит важная проблема, касающаяся изучения белорусского языка.

Главным предметом изучения курсов как белорусского, так и русского языков в начальной школе являются части речи, именно они и формируют у учащихся навык грамотного изложения своих мыслей.

Первой к изучению предлагается самая распространённая и часто используемая часть речи – имя существительное. Изучение осложняется тем, что в белорусском и русском языках есть расхождения в грамматических формах рода и числа. Например, в белорусском языке слово ‘*надпіс*’ – мужского рода, а в русском ‘*надпись*’ – женского. Что касается числа, то можно привести самый распространённый пример: слово ‘дзверы’ в белорусском языке имеет только множественное число (*pluralia tantum*), а в русском языке слово ‘*дверь*’ употребляется и в единственном, и во множественном числе.

Остановимся более подробно на изучении темы “Адзіночны і множны лік назоўнікаў”, которую осваивают учащиеся в 3 классе. На изучение данной темы по программе отводится три часа, в календарно-тематическом планировании она представлена следующими подтемами: “Адзіночны і множны лік назоўнікаў”, “Назоўнікі, якія маюць адну форму ліку” и “Назоўнікі, лік якіх не супадае ў рускай і беларускай мовах”.

* Работа выполнена под руководством Лапковской Е.Н., кандидата филологических наук, доцента кафедры естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

При изучении первой подтемы, согласно календарно-тематическому планированию, педагогу необходимо решить следующие задачи:

- познакомить учащихся с изменением существительного по числам;
- научить определять число существительного;
- научить образовывать формы множественного числа.

Учебник содержит пять упражнений, выполняемых в классе (упражнения 86, 87, 88, 89, 90), два из них (упражнения 87 и 88) соответствуют задаче № 3 согласно календарно-тематическому планированию и два (упражнения 89 и 90) – задаче № 2. На знакомство с темой, т.е. на осуществление первой задачи по календарно-тематическому планированию направлено вступительное упражнение 86, а также теория после него.

Этого могло бы быть вполне достаточно, если бы учащиеся разговаривали на белорусском языке не только в школе, но и дома. Так, учителю необходимо готовить дополнительные упражнения и задания для того, чтобы учащиеся смогли усвоить понятие «число имён существительных».

При первом знакомстве с правилом можно его не просто зачитать детям, а попросить их изучить его самостоятельно, а затем проверить в форме игры «Викторина», где учитель (либо ученик) задают вопросы:

- Як могуць змяняцца назоўнікі?
- Колькі лікаў мае назоўнік? Як яны называюцца?
- У якім ліку ўжытыя назоўнікі *мышы, лаўкі, венікі*? Чаму?
- Чым адрозніваецца адзіночны лік ад множнага?
- У якім ліку ўжытыя назоўнікі *стол, якар, шыпына*? Чаму?

Обязательно следует помнить о том, что для лучшего усвоения темы необходимо просить детей приводить примеры.

Вторая подтема календарно-тематического планирования решает следующие задачи:

- познакомить с именами существительными, которые имеют только форму единственного или только множественного числа;
- научить находить их в предложениях и текстах.

По данной теме в учебнике содержится четыре упражнения (упражнения 92, 93, 94, 95). Упражнения предлагают работу с рисунками (упражнение 92), скороговорками (упражнение 93), загадками (упражнение 94). Однако для более эффективной реализации задач следует научить детей находить имена существительные, которые имеют только форму единственного или множественного числа как в письменной, так и в устной речи. Для этого учитель может использовать заранее подготовленный художественный текст или стихотворение. Например:

Пятрок кідаецца наўцёк,	Сёння ідзём у суніцы!
Пабачыўшы <i>нажніцы</i> .	Сонца ў ялінах гуляе.
Не палахлівы наш Пятрок,	Там, дзе блішчэлі грамніцы,
Але <i>нажніц</i> баіцца.	Неба блакітам міргае.
(Казімір Камейша)	(Мікалай Карташэвіч)

Также можно организовать устные упражнения с помощью карточек. Очень эффективна в этой работе *дидактическая игра «Светофор»*, где дети используют карточки трёх цветов: красный – существительные употребляются только в единственном числе; жёлтый – существительные могут иметь форму и множественного, и единственного числа; зелёный – существительные, которые употребляются только во множественном числе. Учитель читает имена существительные, а дети поднимают карточку соответствующего цвета, например: *акно, малако, канікулы, вуліцы, апілки, сані, горад, чай, кветка, золата*. Это упражнение хорошо тем, что позволяет усовершенствовать знания не только по этой теме, но и вспомнить предыдущую, например, в случае с красной карточкой можно попросить

ребёнка обосновать свою точку зрения путём изменения существительного по падежам. Такого типа задания лучше всего проводить в конце занятия в качестве своеобразной рефлексии.

Третья подтема календарно-тематического планирования содержит следующие задачи:

– отработать умение определять число существительных, образовывать формы множественного и единственного числа;

– познакомить с существительными, число которых не совпадает в русском и белорусском языках;

– научить определять число таких существительных.

По предложенной теме учебник содержит также четыре упражнения (упражнения 97, 98, 99, 100). В основном, упражнения направлены на реализацию задачи № 1, поэтому по данной теме учителю необходимо подготовить материал самостоятельно.

Для начала необходимо ввести детей в тему. Можно сделать это с помощью наводящих вопросов, которые могут звучать следующим образом: *“Мы ўжо ведаем, што беларуская і руская мова адрозніваюцца. Як Вы думаеце, у чым яны не супадаюць, калі мы гаворым пра назоўнік?”*. Также можно сделать это стандартным способом, с помощью вводного упражнения, например, *“Прачытайце сказы на рускай і на беларускай мовах. Чым адрозніваюцца выдзеленыя словы паміж сабой?”*.

Черника, которую принесла мама,
была очень вкусной.

Где-то в конце коридора скрипела
старая *дверь*.

Поведение Ивана сегодня очень
волнует бабулю.

Чарніцы, якія прынесла мама, былі
вельмі смачныя.

Дзесьці ў канцы калідора скрыпелі
старыя *дзверы*.

Паводзіны Івана сёння вельмі
хвалююць бабулю.

Когда тема определена можно обратиться к учебнику, а точнее к тематическому материалу, представленному в виде таблицы *“Будзьце ўважлівыя!”* [2, с. 58].

Далее представлено упражнение 98, которое содержит следующее условие: *“Прачытайце назоўнікі. Наякія дзве групы іх можна падзяліць? Выпішыце спачатку назоўнікі, якія маюць формы адзіночнага і множнага ліку. Выпішыце астатнія назоўнікі. Абзначце, у форме якога ліку ўяны заўсёды ўжываюцца”* [Там же, с. 59]. Чтобы упражнение было более эффективным относительно нашей темы, условие можно слегка изменить путём добавления предложения: *“Перакладзіце назоўнікі на рускую мову, вызначце іх лік”*.

Не стоит также забывать о роли самостоятельной работы в обучении, которую можно провести разнообразными способами. Например, условие можно обозначить так: *“Выбірыце назоўнік са спісу, які прыведзены ніжэй і складзіце з ім сказы на рускай і беларускай мовах”*.

Паводзіны, крупы, суніцы, журавіны, маліны.

Падкрэсліце гэтыя назоўнікі. Зверху пазначце іх лік”.

Как показало проведенное нами исследование, очень хорошо при изучении темы *“Адзіночны і множны лік назоўнікаў”* пользоваться методом проектов. Проекты могут быть индивидуальными или выполняться в группах. По времени выполнения мы использовали и кратковременные (учащиеся выполняли его в течение одного урока), и долгосрочные (учащиеся готовили их дома в течение недели). Так, нами были предложены следующие темы проектов: *“Расліны ў маім доме”*, *“Куды паехаць адпачываць летам у Гродзенскай вобласці”*, *“Варыянты адпачынку на вадзе”*. Данные проекты предусматривают самостоятельную работу учащихся дома. Все шаги по реализации проекта контролируются учителем (консультации и беседы), результатами проектов стали созданные учениками книжки-малышки, туристические карты, лингвистические сказки, представленные на уроке по этой теме.

Осуществляя межпредметные связи с уроками изобразительного искусства и трудового обучения, мы создали свою “Чырвоную кнігу”, для которой дети рисовали исчезающие виды животных и растений и писали для них тексты-комментарии. Обязательным условием являлось наличие в тексте имён существительных, которые имеют форму либо только множественного, либо только единственного числа.

Таким образом, проанализировав учебник, можно утверждать, что задания «на говорение» используются крайне редко, что влияет на эффективность использования языка в устной форме. В таких случаях учителю необходимо самостоятельно разрабатывать материал или подбирать готовый. Главная задача учителя при усвоении учащимися на I ступени общего среднего образования понятия «число имён существительных» – это обогащать и пополнять лексику учащихся словами, которые имеют отличие в употреблении числа по сравнению с русским языком, а также специфическими словами белорусского языка.

Літэратура

1. Цитаты известных личностей: Кей-Кавус (Унсур Аль-Маали) [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.citaty.net/avtory/kei-kavus-unsur-al-maali/?o=new> (дата обращения: 21.06.2019).
2. Свірыдзенка В.І. Беларуская мова: вучэбны дапаможнік для 3-га класа устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання: у 2 ч. Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2017. Ч. 2.

TATYANA CHAPLYA

Yanka Kupala State University of Grodno

LEARNING THE CATEGORY OF NOUNS' NUMBERS BY THE STUDENTS OF THE THIRD FORM AT THE LESSONS OF BELORUSSIAN

The article deals with the analysis of the studying the theme “Singular and plural nouns”, suggested in the curricular program, course scheduling of the school subject “Belorussian language” and in the textbook for the third form. There are presented the developed and tested exercises for the work with students of the third form which reveal the organizing process of learning the notion “the category of nouns’ numbers” by students.

Key words: *noun, the category of nouns’ numbers, the first level of general secondary education, curricular program, course scheduling.*

Исторические науки

УДК 93/94

А.Р. БЕЖЕНЦЕВА
(alinkabez@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА ПО РАЗВИТИЮ РЕГИОНАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ В 1917–1945 ГГ. (правовой аспект)*

Рассматривается нормативно-правовое регулирование культурной сферы Советским государством в конкретный исторический период. Анализируется советское законодательство по развитию культурных учреждений, в частности домов культуры Сталинграда и области. Делаются промежуточные выводы о детальном правовом обеспечении деятельности региональных учреждений культуры.

Ключевые слова: Советское государство, социокультурная сфера, культурные учреждения, Дома культуры, нормативно-правовые акты, законодательство.

Учреждения культуры в различные этапы исторического развития Советского государства играли немаловажную роль. Одними из культурных объектов являлись дворцы и дома культуры. Согласно Советской энциклопедии, «дворцы и дома культуры в СССР – это клубные учреждения, в которых наиболее полно представлены различные формы массово-политической и культурно-просветительской работы, направленной на коммунистическое воспитание и организацию досуга трудящихся, а также подрастающего поколения» [3].

К середине XX в. в советской стране существовала разветвленная сеть учреждений культуры, которая не раз переживала изменения.

Первоначально, с приходом к власти большевиков в 1917 г., начались преобразования в системе государственного управления, что также повлияло и на управление организациями культуры. Согласно декрету II Всероссийского съезда Советов был образован Наркомат просвещения РСФСР (Наркомпрос), который управлял объектами культуры, в том числе учреждаемыми домами и дворцами культуры. Наркомпрос входил в состав советского правительства – Совета Народных Комиссаров, и возглавлял его А.В. Луначарский. Важнейшими задачами правительства являлись: создание аппарата просвещения в центре и на местах; организация политико-просветительной работы в массах и др. [5, с. 84]. Это можно проследить на примере работы в домах культуры г. Царицына, а затем г. Сталинграда. В Царицыне в первую годовщину Октября в торжественной обстановке был заложен первый рабочий Дворец культуры металлургов им. В.И. Ленина, на строительство которого заводоуправление ассигновало 100 тыс. руб. В связи с тем, что в те времена одним из основных источников информации была периодическая печать, об этом жителей города информировала газета «Борьба» [6, с. 9].

В период Гражданской войны Советской власти, в условиях идеологического противостояния, необходимо было не только сохранить, но и усилить агитационную работу посредством культурно-просветительских учреждений. Многие промышленные предприятия брали их под своё шефство на полное или частичное содержание. По окончании войны перед партийной организацией встал вопрос восстановления и организации работы сети культурно-просветительных объектов в новых исторических условиях. Уездные партийные организации стали создавать культурно-просветительные комиссии, открывали дома культуры [Там же, с. 11].

С образованием СССР стали происходить крупные преобразования в сфере управления искусством и культурой. В условиях формирования административно-командной системы управления основным направлением этих изменений стало сосредоточение полноты власти под контролем центра

* Работа выполнена под руководством Орешкиной Т.Н., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

и местных партийно-властных структур, что подразумевало, в частности, жесткий контроль за деятельностью культурных учреждений. В годы первых пятилеток развернулась пропаганда атеизма. Так, в селении Царево Ленинского р-на под народный дом культуры переделялась местная церковь [6, с. 179]. В Постановлении ЦИК и СНК СССР от 17 января 1936 г. фиксировалось создание органа – Всесоюзного комитета по делам искусства при правительстве, обладающего значительными полномочиями в культурной сфере государства, в частности, управление всеми культурно-просветительными учреждениями страны [5, с. 169].

В Сталинграде и области за годы первой и второй пятилеток была создана широкая сеть домов культуры. К концу 1937 г. в Сталинградской области насчитывалось 54 действующих районных домов культуры [6, с. 34]. Анализируя нормативно-правовой документ, регламентирующий развитие народно-хозяйственного комплекса СССР на период третьей пятилетки (1938–1942 гг.), обращает на себя внимание тот факт, что культурной сфере уделялось значительное внимание, в частности, прописывались цифры, которых необходимо было достичь. Примечательно, отдельной строкой указывалось о необходимости увеличения сети домов культуры [4, с. 76]. Так, в Сталинграде и области на 1938 г. было запроектировано довести количество этих культурных учреждений до 57 [6, с. 299]. Однако на 1 ноября 1938 г. в Сталинграде было 4 районных домов культуры, а в сельской местности – 48. С началом избирательной кампании дома культуры становились одними из приоритетных культурных учреждений, в которых разворачивалась основная политико-просветительная работа (проводились лекции, зачитывались доклады). На основе решений XVIII съезда ВКП (б) политико-просветительные учреждения Сталинградской области в период избирательной кампании достигли значительных успехов в организации массово-политической работы среди широких масс трудящихся. Значительно выросла сеть домов культуры, в 1940 г. их насчитывалось 58 [Там же, с. 321].

С началом Великой Отечественной войны система управления культурно-просветительными учреждениями претерпела изменения. Главной задачей всех уцелевших объектов культуры стала работа, направленная на борьбу с фашистско-немецкой агрессией и разгромом противника. В Сталинграде в 1943 г. с освобождением города и области от немецко-фашистских войск функцию упорядочения и систематизации работы восстанавливаемых учреждений культуры взяли на себя партийные организации и Сталинградский городской комитет обороны (СГКО) [2, с. 35]. Так, на очередном (XI) пленуме областного комитета партии, проходившем 20–21 января 1942 г. было принято постановление, которое четко прописывало первоочередные меры, направленные на скорейшее окончание войны и переход к мирной жизни. Для этого необходимо было окончательно побороть последствия оккупации и пропаганды противника на территории Сталинграда и области. Это работу могли проводить учреждения культуры, а значит, необходимо было в краткие сроки восстанавливать избы-читальни, парткабинеты, клубы, библиотеки [7, с. 44–46].

10–11 февраля 1943 г. это же требование прозвучало на IX сессии Областного Совета депутатов трудящихся. Причем указывались не только конкретные сроки (в течение февраля) полного восстановления районных домов культуры, что предполагало их ремонт, обеспечение топливом, необходимой мебелью, решение кадрового вопроса (за счет педагогического состава). Прописывались и меры санкционного характера для «лиц, допускающих закрытие или срыв работы политпросветучреждений» [8, с. 49].

Следующим правовым документом, определяющим начальный этап восстановительного процесса, стало постановление республиканского правительства (РСФСР), принятое 15 августа 1943 г. – «О подготовке политико-просветительных учреждений в деревне к работе в зимних условиях». Затем, 21 августа этого же года – Приказ Наркомпроса РСФСР № 90 «О реализации Постановления СНК РСФСР № 728 “О подготовке политико-просветительных учреждений в деревне к работе в зимних условиях”» [8, с. 54]. Согласно этим правовым документам областные исполнительные комитеты обязаны были за период сентябрь–октябрь 1943 г. восстановить «все бездействующие районные дома культуры, освободив не позднее 1 сентября 1943 г. те, которые использовались не по назначению» [Там же].

Необходимо выделить еще один важный документ – постановление Центрального комитета ВКП (б) и Совнаркома СССР «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобо-

ждённых от немецкой оккупации...». Оно было принято 21 августа 1943 г. и регламентировало первоочередные задачи, в том числе и в культурной сфере: отремонтировать уцелевшие, начать строительство новых культурных объектов – дворцов и домов культуры; оборудовать их всем необходимым для возобновления эффективной работы [2, с. 38]. В городе и области реализацией намеченной программы занимались партийные комитеты. По плану на 1943 г. в Сталинградской области 61 дом культуры должен был развернуть свою работу [1].

По завершении Великой Отечественной войны встал вопрос о реорганизации управленческого аппарата в культурной сфере, т. к. Советское государство окончательно перешло на мирное возрождение, восстановление и дальнейшее развитие. Так, в 1945 г. были законодательно оформлены новые структуры по развитию социокультурной сферы, подчинявшиеся Совнаркому РСФСР – Комитет по делам культурно-просветительных учреждений на правах республиканского наркомата и соответствующие отделы на местах [2, с. 54]. На региональном уровне в апреле 1945 г. исполком областного Совета депутатов трудящихся инициировал создание областного отдела культурно-просветительной работы. В мае этого же года в Сталинграде учреждался городской отдел культуры. В его подчинении находились создаваемые районные отделы культурно-просветительной работы. Городской отдел культуры находился в подчинении исполнительного комитета городского Совета депутатов трудящихся [Там же].

Таким образом, культурная политика Советского государства на протяжении рассматриваемого периода реализовывалась в соответствии с нормативно-правовыми актами, определяющими организацию и структуру культурной сферы; полномочия партийно-государственных органов, её контролирующих; приоритетные задачи культурно-просветительных учреждений.

Литература

1. Беженцева А.Р., Орешкина Т.Н. Восстановление культурных учреждений Сталинграда и области в послевоенный период (на примере домов культуры) // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2019. № 3(26). С. 28–31. [Электронный ресурс] URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1559132367.pdf> (дата обращения: 15.08.2019).
2. Болотова Е.Ю., Орешкина Т.Н. Учреждения культуры Сталинградской области в 1943–1950 гг.: восстановление и развитие. Волгоград: Перемена, 2014.
3. Большая Советская Энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://www.e-reading.club/bookreader.php/82215/BSE_-_Bol%27shaya_Sovetskaya_Enciklopediya_%28DV%29.html (дата обращения: 15.08.2019).
4. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 7. 1938–1945. 9-е изд. М.: Политиздат, 1985.
5. Коржихина Т.П., Сенин А.С. История российской государственности. М.: Фирма «Интерпракс», 1995.
6. Культурное строительство в Волгоградской области. 1917–1941. Сборник документов и материалов. Волгоград: Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1980. Т. 1.
7. Культурное строительство в Волгоградской области. 1917–1941. Сборник документов и материалов. Волгоград: Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1981. Т. 2.
8. Орешкина Т.Н. Восстановление и развитие учреждений культуры в Сталинградской области (1943 – начало 1950-х гг.): дис. ... канд. ист. наук. Волгоград, 2009.

ALINA BEZHENTSEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

POLICY OF THE SOVIET STATE AIMED AT THE DEVELOPMENT OF REGIONAL CULTURAL INSTITUTIONS IN 1917–1945 (legal aspect)

The article deals with the statutory regulation of the cultural sphere by the Soviet State at a particular period of time. There is analyzed the Soviet Law aimed at the development of cultural institutions such as the cultural centres of Stalingrad and its region. There are made the intermediate conclusions of the detailed legal support of the work of the regional cultural institutions.

Key words: *the Soviet state, sociocultural sphere, cultural institutions, cultural centres, regulatory legal acts, general law.*

УДК 94(47)

С.Н. БУДНИКОВ

(budnikov34@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ГЕНЕРАЛ П.Х. ГРАББЕ – НАКАЗНОЙ АТАМАН ВОЙСКА ДОНСКОГО*

Рассматривается личность генерала П.Х. Граббе. Краткий биографический анализ и обзор политической ситуации на Дону в 60-е годы. XIX в. позволяет оценить вклад П.Х. Граббе в развитие региона, отметить положительные и отрицательные результаты его управленческой деятельности в должности наказного атамана Войска Донского с 1862 по 1866 гг.

Ключевые слова: казачество, наказной атаман, войсковой атаман, Войско Донское, система управления, П.Х. Граббе, историческая личность.

В отечественной историографии практически не затрагивается вопрос о пребывании на посту войскового атамана П.Х. Граббе [1]. В первую очередь это связано с его непродолжительным сроком исполнения этих обязанностей, а также наличием в истории Области Войска Донского целого ряда личностей, которые сыграли более значительную роль в судьбе региона, таких как атаман Н.А. Краснотутский, М.И. Платов, Н.И. Святополк-Мирский, М.И. Чертков.

Тем не менее, персону П.Х. Граббе вызывает интерес исследователей в качестве деятеля иностранного происхождения, занимавшего руководящие должности в системе политического управления Российской империи. Его немецкие корни не являлись чем-то необычным в описываемый период – немецкие колонисты стали активно расселяться на территории России еще с 60-х гг. XVIII в. с приглашения Екатерины II. В донских землях устойчивое присутствие немцев отмечается только с 1868 г. [6]. Однако в среде чиновников и управленцев неказачье население, в частности немцы, стали появляться гораздо раньше. Это было связано с настойчивым внедрением государства в систему местного управления лиц, не имеющих личных интересов в казачьих землях, которые будут беспристрастно проводить в жизнь политику централизации власти, отстраненно подходить к решению спорных вопросов и при этом иметь определенный политический опыт и багаж заслуг перед Российским государством.

Павел Христофорович Граббе родился в 1789 г. в Кексгольме, в семье дворян. Воспоминаний о своей семье он оставил крайне мало, однако из мемуаров известно, что большинство мужчин этого рода находились на военной службе [3]. В 1805 г. Павел Христофорович закончил Сухопутный Кадетский корпус в должности артиллерийского подпоручика и сразу же был распределен в артиллерийскую роту Владимирского пехотного полка. Юному военному выпало сразу же приобщиться к военному опыту в виду участия Российской империи в войне с Францией. П.Х. Граббе выпала честь служить под началом таких выдающихся военачальников, как А.П. Ермолов, Л. Беннигсен, генерал Дохтуров, которые во многом определили не только судьбу своего подопечного, но и заложили основу его морального и профессионального облика. С 1810 г. П. Х. Граббе совмещал дипломатическую службу с участием в военных действиях, в том числе в Отечественной войне. Он был участником польской кампании 1830–1831 гг., Кавказской войны 1839–1842 гг., подавления восстания в Венгрии в 1849 г., Крымской войны, по завершении которой он и был произведен в звание генерала от кавалерии.

Политическая позиция П.Х. Граббе впервые проявилась ближе к 1820-м гг., когда он сначала стал членом «Союза благоденствия», а в 1826 г. привлекался к расследованию в связи с делом декабристов.

К 1860-м гг. П.Х. Граббе предпочел бы отставку и мирную жизнь в окружении своей многочисленной семьи, однако был привлечен к государственной службе. 19 сентября 1862 г. Павел Христофорович, в возрасте 73 лет, получил известие о своем назначении наказным атаманом Донского казачьего войска [2, с. 741].

* Работа выполнена под руководством Соловьевой С.В., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Император Александр II сопровождал это событие следующим напутствием: «В сознании доблестных заслуг Ваших я вверил вам главное начальство славным донским казачеством в полной надежде, что просвещенная опытность Ваша послужит к благосостоянию вверенного Вам края соответственно моим ожиданиям» [6]. Напутствие это имело под собой реальную потребность в поддержке в условиях реформационного периода. По традиции государь рассчитывал на активное преследование общеимперских приоритетов в повседневной службе наказного атамана. Однако, позиция Павла Христофоровича на этом посту данные надежды зачастую не оправдывала.

Данный факт отмечал и военный министр Д.А. Милютин: «П.Х. Граббе был назначен на Дон, чтобы сломить сопротивление так называемой “консервативной казачьей партии”, или “казакоманов”, выступавших за полное сохранение казачьих привилегий» [11]. Однако Павел Христофорович не только не реализовывал основные правительственные задачи, но и поддерживал казачью оппозицию. Так, он «добился допуска в специальную комиссию, проектирующую новое положение о Донском войске, депутатов от каждой станицы» [Там же]. Благодаря их участию в законотворчестве в документе в большей степени учитывались требования консервативной части казачества. Однако по этой же причине документ не получил высочайшего одобрения. Тем не менее, сам по себе данный прецедент явил собой новый политический диалог между донским казачеством, наказным атаманом и верховной властью, где атаман встал на сторону своих подопечных.

Наведение порядка в Области Войска Донского в соответствии со социально-политической стратегией империи, а также реализация блока государственных реформ стали первоочередными задачами для П.Х. Граббе.

Однако многие исследователи отмечали низкую эффективность управленческих способностей П.Х. Граббе, что при этом несло определенный положительный эффект на положение дел внутри войска. Так, например, В.Д. Новицкий говорит о повсеместном расхищении войсковой собственности в эти годы под эгидой утверждения, что все имущество принадлежало вовсе не государству, а казакам [9, с. 54].

Также сомнительных успехов Павел Христофорович смог добиться при реализации крестьянской реформы. На Дону освобождение крестьян и переселение их на выделенные земли в Миусском округе сопровождалось ущемлением прав крестьян, созданием для них затрудняющих условий жизни, проволочками и административными нарушениями. Так, в эпизоде показательного переселения жителей села Гавриловка в Миусский округ П.Х. Граббе первоначально выступал в поддержку прав крестьянского населения на самостоятельный выбор земель и их предварительный осмотр [12]. Однако в силу халатно организованного и затянутого во времени на несколько лет процесса переселения Павел Христофорович поддавался влиянию мирового посредника, который, ратуя за сохранение «справедливости», настаивал на принудительном переселении без учета интересов крестьян, в целях скорейшего завершения миссии. Данная процедура приобрела настолько скандальный формат, что вызвала интерес со стороны императора и заставила последнего усилить контроль за исполнением задачи. С этой целью на Дону появился А.Л. Потапов, управляющий III отделением с. е. и. в. канцелярии и начальник корпуса жандармов. Позже он сменил П.Х. Граббе на посту атамана, что фактически обрекало процесс освобождения крестьян на деструктивный, основанный на властном произволе, финал.

Атаманство Павла Христофоровича отмечено и рядом бесспорно положительных изменений на Дону. К очевидным заслугам П.Х. Граббе можно отнести и повышение культурного уровня казачьего общества. П.Х. Граббе любил театральные выступления и мотивировал к их посещению казаков. Распространение знаний из сферы истории и философии происходило благодаря регулярным визитам знатной верхушки казачества в дом Павла Христофоровича, где хозяин любил проводить дискуссии и беседы.

По инициативе П.Х. Граббе на Дону появилась первая печатная газета «Донской вестник», во главе которой был назначен А.А. Карасев [7]. Газета поддерживала либеральные настроения, однако П.Х. Граббе не только не препятствовал этому, но даже сохранил подписку на издание после ухода с должности наказного атамана.

П.Х. Граббе выступил инициатором создания на Дону юнкерского училища. Причиной для этого решения послужила отмена в 1866 г. особого отделения военных наук при гимназиях. Проект нового учебного заведения был разработан оперативно и подан на рассмотрение самого императора, однако непосредственно открытие заведения произошло лишь 6 мая 1869 г.

Благодаря П.Х. Граббе на Дону был сокращен срок воинской повинности с 25 до 15 лет, что также крайне позитивно было воспринято казачьим населением.

В годы пребывания Павла Христофоровича в должности донского атамана было издано узаконение, предоставлявшее казакам возможность переселяться на другие земли за пределы Области Войска Донского, а также служить вне казачьих войск.

Современниками Павла Христофоровича были подмечены некоторые качества его личности, имевшие для руководителя особое значение. Так, например, А.А. Карасев, издатель газеты «Донской вестник», так характеризовал новоявленного наказного атамана: «Это был человек “не от мира сего”, а потому практическая сторона управления была ему так же чужда, как всякая несправедливость. Это был единственный Донской атаман, который был далек от nepoтизма. Но это не мешало вверенному его управлению краем идти весьма не шибко, весьма неопределенно, без всякой системы, при полном отсутствии какого бы то ни было руководства» [7, с. 108]. П.Х. Граббе действительно не приветствовал тенденцию проявлений личных симпатий и соответствующих поощрений родственникам, что стало особенно заметно после назначения на должность войскового атамана М.И. Черткова [11].

В 1865 г. на Дон был отправлен А.Л. Потапов, занявший должность наказного атамана, в связи с чем П.Х. Граббе стал войсковым атаманом, что представляло собой абсолютно номинальное руководство. Фактическое управление регионом сосредотачивалось в руках наказного атамана. Одновременно с этим П.Х. Граббе получил права генерал-губернатора. В октябре 1866 г. П.Х. Граббе ушел в долгожданную отставку в титуле графа. Также Павел Христофорович был назначен почетным членом Государственного Совета.

П.Х. Граббе вошел в историю Области Войска Донского как наиболее лояльный и авторитетный руководитель с безупречной личной характеристикой и доброй памятью о нем, что представляет собой своего рода социально-политический феномен данного региона. В честь войскового атамана П.Х. Граббе была названа одна из станиц в Ростовской области. Станица Граббевская была образована в конце XIX в. в Сальском округе, позднее была преобразована в х. Граббевский [5].

Необходимо отметить, что в мемуарах генерала отсутствуют сведения, относящиеся непосредственно к исполнению своих обязанностей атамана или об особых событиях на данном посту. Возможно это обусловлено следующими причинами: 1) сам П.Х. Граббе считал главным своим достижением – военную карьеру; управленческий опыт имел для него меньший приоритет; 2) по сравнению с деятельностью большинства предыдущих и последующих наказных атаманов период руководства регионом П.Х. Граббе можно считать более политически стабильным.

О времени атаманства П.Х. Граббе отзывался и А.И. Петровский, указывая на добрую память о генерале, которая жила в казачьей среде вплоть до начала XX в. [10, с. 38]. Один только факт предоставления «донского гражданства» представляет собой уникальный для Области Войска Донского случай принятия в казаки атамана, да еще и нерусского происхождения, по истечению срока исполнения своих обязанностей. Восприятие П.Х. Граббе как «своего» видится отчасти странным на фоне принципиального отказа от личных интересов самого атамана, и в то же время уникальным явлением для самого казачества, на протяжении всей своей истории пытающегося строго охранять границы своей этнической и социальной идентичности.

Несмотря на то, что личность П.Х. Граббе упоминается в исторических исследованиях гораздо чаще в контексте истории Отечественной войны 1812 г., Кавказской войны, его назначение и деятельность на посту донского атамана было востребованным и оправданным явлением в контексте бурной истории развития данного региона. Несколько лет атаманства П.Х. Граббе свидетельствовали об отсутствии сколь либо стабильных и бесповоротных успехов империи в деле ликвидации казачьей автономии.

Литература

1. Атаманы Всевеликого Войска Донского. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.serafimovich.org/atamani.html> (дата обращения: 30.07.2019).
2. Граббе П.Х. Записная книжка графа. М.: Тип. М.Г. Волчанинова, 1888.
3. Граббе П.Х. Из памятных записок графа Павла Христофоровича Граббе. М.: Унив. тип. (Катков и К°), 1873.
4. Данцев А. Боевой сподвижник Лермонтова (О Павле Христофоровиче Граббе (1787-1875) // Вечерний Новочеркасск. 2003. № 83.
5. Данцев А. Донской атаман – сподвижник поэта // Ростовская областная детская библиотека имени В.М. Величкиной. URL: http://www.rodb-v.ru/upload/medialibrary/Lermontov_2014/don_ataman.pdf (дата обращения: 06.07.2019).
6. Ерохина О.В. Немецкое влияние на культурно-экономическое развитие Донского края XIX – начала XX в // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. История России. 2017. № 4. С. 546.
7. Карасев А.А. Донские атаманы за последние полвека // Русский архив. 1899. Кн. 2. С. 106–116.
8. Милютин Д.А. Воспоминания генерал-фельдмаршала графа Дмитрия Алексеевича Милютина. 1860–1862. М.: Рос. фонд культуры: Студия «Тритэ» Никиты Михалкова, 1999.
9. Новицкий В.Д. Из воспоминаний жандарма. М.: Изд-во МГУ, 1991.
10. Петровский А.И. Опись войсковым, наказным и войсковым наказным атаманам, в разное время в города Черкасск, а затем Новочеркасск для управления Областью войска Донского от высшего начальства поставленным. (1738–1916 гг.). Новочеркасск, 1916.
11. Перетятко А.Ю. «Мы ненавидим всю силу нашего сердца рабский произвол, который царствовал во всех частях вашего управления»: о причинах непопулярности атамана М.И. Черткова на Дону // Вестн. Том. гос. ун-та. Сер.: История. 2017. № 48. С. 118–127.
12. Перетятко А.Ю. Темная изнанка крестьянской реформы 1861 г. на Дону: история переселения одной крестьянской общины на основе материалов фонда атаманской канцелярии // Bylye Gody. 2016. Vol. 39. Is. 1. P. 137–145. URL: http://ejournal52.com/journals_n/1458581692.pdf (дата обращения: 30.07.2019).

SERGEY BUDNIKOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

GENERAL PAVEL GRABBE – APPOINTED HETMAN OF THE DON COSSACK

The article deals with the personality of general Pavel Grabbe. The brief biographical analysis and the review of the political situation on the Don in the 1960s allow to value the contribution of Pavel Grabbe in the development of the region and to stress out the results of his management behavior in the position of the appointed hetman of the Don Cossack Host in 1862-1866.

Key words: *the Cossacks, appointed hetman, army ataman, the Don Cossack Host, control system, Pavel Grabbe, historical character.*

УДК 93/94

И.В. ДУКОВА

(ira.duckova@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОБРАЗ СОВЕТСКОЙ ЖЕНЩИНЫ В КИНЕМАТОГРАФЕ 1920–1930-Х ГГ.*

Прослеживается трансформация женских образов в кинематографе 1920–1930-х гг. как отражение изменений социально-политической истории страны. Кинофильмы выступают в качестве транслятора новых идей советской власти и общества.

Ключевые слова: СССР, советский кинематограф, женский образ, «советская женщина», гендер.

В современном мире изучение женских тем становится всё более актуальным – место и роль женщины в обществе часто подвержены обновлению и переосмыслению. Актуальность темы можно подтвердить, взглянув на сформировавшуюся обстановку в нашей стране, где с одной стороны, мы в полной мере открыты и включены в общемировой контекст гендерных представлений; с другой – наследие советского прошлого непосредственно оказывает огромное влияние на самоопределение и самоощущение женщин. Это сильнейший отпечаток советского времени, базирующегося на мощном идеологическом давлении, поясняется не только длительностью советского периода, но и живучестью архетипической женской образности.

События 1920 – 1930-х гг. (Гражданская война, послевоенное восстановление экономики, индустриализация) заставили партию устремиться к женщине как к трудовому ресурсу. В стране, хозяйство которой было развалено мировой войной, где властвовали разруха и голод, была неминуема ориентация на экстенсивное развитие производства, на максимальную мобилизацию всех трудовых ресурсов. Процесс индустриальной модернизации объективно способствовал притоку женщин в производственную сферу. В первые годы советской власти решалась проблема, не столько экономического, сколько идеологического характера: воспитать у женщин новое «коммунистическое» отношение к труду. В 1930-е гг. советская рабочая семья была главным источником трудовых ресурсов благодаря применению предоставляемого ей государством резерва в виде женских рабочих сил. Это способствовало накоплению капитала и распределению гендерных ролей в рабочем классе [1, с. 67]. Большевиками возлагается большая ответственность на образ советской женщины. Задуманный как противопоставление образу дореволюционной женщины, он должен был показать триумф революционных идей и социального прогресса в стране [Там же, с. 77].

Таким образом, для того чтобы понять и осмыслить вопросы современного мира, становится интересным изучение феноменов возникновения и функционирования укорененных в обществе представлений. В связи с этим, приобретает актуальность тема трансляции женских образов в советском кинематографе 1920–1930-х гг., когда этот процесс только зарождался и воспринимался как нечто экстраординарное.

Большевистская власть важной линией своей деятельности и одним из главных оружий укрепления власти находила в идеологической работе. Её результатом должно было стать формирование «нового» человека, целиком разделяющего ценности нового режима. В.И. Ленин ещё в 1907 г. сказал: «кино, до тех пор, пока оно находится в руках пошлых спекулянтов, доставляет больше зла, чем пользы, зачастую развращая массы противным содержанием пьес. Но... когда массы завладеют кино и когда оно будет в руках настоящих деятелей социалистической культуры, то оно предстанет одним из могущественнейших орудий просвещения масс» [7, с. 93].

* Работа выполнена под руководством Такташевой Ф.А., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В 1920-е гг. путь женщины от старой жизни к новой, ее превращение из жертвы старой (традиционной) жизни в героиню нового времени становятся одними из главных сюжетных сцен. В фильме «Третья Мещанская» (1927 г., реж. А. Роом), где поднимается вопрос новой свободы выбора, центральный персонаж Людмила оказывается в обстоятельстве любовного треугольника и в итоге бежит от своей нелюбимой, ограниченной, обыденной мещанской жизни и устремляется на поезде вперед, к новоиспеченной жизни. Все изменения в жизни героини и ее душевные волнения изображаются состоянием воды в кадре: скажем, в сцене спора о ребенке в кадре кипит чайник, поднимающийся вверх пар символизирует внутренние изменения героини и её уход из тесного пространства. В конце фильма, когда героиня бросает обоих мужчин, они, не обнаружив этого, собираются пить чай, разговаривают о варенье и не замечают, как вода – женщина – выкипела: покинула, исчезла. Понимание проблемы ими наступает, когда они смотрят в зеркало – еще один значимый символ мифологической трансляции образа [12, с. 146].

Тема водного крещения как старта новой жизни и духовного преображения героини встречается и в фильме «Катка “Бумажный ранет”» (1926 г., реж. Ф. Эрмлер, Э. Йогансон). Главная героиня – Катка – уже владеет «героическими» чертами: она – инициативная, категоричная, активная. Ее компаньон по сюжету – болезненный, не приспособленный к жизни интеллигент Вадька в мгновение прощания с жизнью падает в воду – и выходит абсолютно иным человеком, который способен вести борьбу за счастье, свою жизнь и любимую женщину. Главная героиня воплощает в себе материнское и героическое начала, однако ее материнство преподносится в типичном для этого времени виде – оно обезличено, поскольку нигде в фильме ни разу не упоминаются, ни пол, ни имя ребенка. Личные особенности ребенка маловажны, значим только факт его рождение как исполнение материнской функции. Женственность Катки никак не выделяется; на фоне слабого мужчины все гендерные признаки смещены. Значима не романтическая линия, а идея равного партнерства – товарищества [Там же, с. 147].

В целом в 1920-е годы мы видим следующую картину по расстановке главных женских типов. Героический тип стал центральным в кинофильмах, призывающие воспроизвести новый быт, изменения жизни и показать идеи и победы новой власти, тогда как материнский тип был призван показывать разницу между положением женщины до и после революции. Здесь героизму присущ индивидуальный характер: всякая женщина постигает свой путь, и ее трансформация совершается хоть и с помощью каких-либо участников нового коллектива, но все же объединена с индивидуальной работой над собой. В условиях НЭПа тип роковой женщины смотрится нелепо и часто изображен в вывернутом виде, скорее как сытой, глупой и распутной нэпманши («Дом на Трубной», 1928 г., «Девушка с коробкой», 1927 г. и др.) [Там же, с. 149].

Материнский тип представлен как образ заступницы своего ребенка, что роднит его с традиционным образом Богоматери как защитницы. Материнство в новых условиях выдвигается на первое место как функция организма по воспроизводству новых тружеников, функции воспитания отводятся государству. В кинофильмах советская власть являлась в роли первой защитницы женщин и ее детей (Надежда в «Проститутке»), советская женщина была самостоятельной в принятии решений в отношении детей (Людмила в «Третьей Мещанской», Катка в ленте «Катка “Бумажный ранет”»). Все эти образы призывали показать волю в принятии решений и перемещений, допустимую лишь только в условиях нового общества [Там же, с. 149].

К началу 1930-х гг., когда официальный курс был взят на реставрацию, строительство, производство, склонность очертить советский образ жизни как идеальный, и в Советской России, как и за рубежом, кинематограф становится одним из главных инструментов идеологии – поскольку кино общедоступно, понятно, может оказывать большое влияние на восприятие зрителя. Основные тенденции кинофильмов 1930-х гг. проявляют в склонности представить успехи нового строя, визуализации светлого будущего и пропаганде коллективизма. Постепенно меняется характер ге-

роини, и акцент с героического пафоса революционной борьбы перемещается на героиню труда. К 1930-м гг. режиссёры перемещают свой акцент с мускулинности женщины на традиционную женственность. Образ женщины сочетает в себе черты жертвенности, эмоциональной теплоты, сердечности, чуткости.

Общая соревновательность в 1930-е гг. становится привычным явлением, повсюду возникают героини-стахановцы и передовики производства. С доминированием данных идей индивидуальный подвиг утрачивает революционное значение и воплощается в трудовых победах. Так, например, исчезает приватность из личных отношений – пара обычно представлена не просто на фоне коллектива, но коллектив выступает в качестве полноправного участника раскручивания любовных отношений. Любопытно, что в повести П. Нилина «Варя Лугина и ее первый муж» (1936), ставшей основой киноленты, Варя так и не возвращается к Василию, т. к. не видит в нем настоящего товарища и комсомольца, а все, что связано с нуждами ребенка, она может обеспечить самостоятельно с помощью коллектива [12, с. 150].

Создаётся идеал советской женщины, сочетающий в себе черты образцово-показательной матери и жены с передовой труженицей. Теперь она является символом новой жизни. Мужчина, как главный герой, формирует установки, а героиня – транслирует их общественности. Основные постулаты и политические идеи теперь пропагандируют женщины. Как, например, героиня фильма «Член правительства» А. Зархи и И. Хейфица (1939) скажет: «Товарищи депутаты! Вот стою я перед вами простая русская баба. Мужем битая, попами пуганная, врагами стрелянная, живучая. Стою я и думаю: зачем я здесь? Это... проводить величайшие в мире законы. Это ж понять надо!». Появляется целый ряд фильмов, посвященных женщинам, бросающим вызов старому укладу жизни и вещающим свое равное положение с мужчиной в советском обществе [4, с. 170].

На всём протяжении 1930-х гг. мы наблюдаем, как героический тип женщины мало-помалу интеллектуализируется и смягчается. Отличительными чертами новой женственности станут опрятность, жизнерадостность, веселый нрав, которые непременно сопутствуют здоровьем, трудовым энтузиазмом, силой и крепкими взаимоотношениями с коллективом. Женский образ совмещает в себе нежную, неискушенную юную девушку и в тоже время веселую героиню-ударницу труда. Опрятный внешний вид, симпатичное лицо, прическа играют большую роль, положительная героиня теперь не отрицает внешнюю женскую привлекательность, прежде ассоциировавшуюся с праздностью и «несоветскостью»: как подмечает Т.Ю. Дашкова, «стала «размываться» противопоставленность «рабоче-крестьянского» и «артистического» типов женской телесности: среди изображаемых женщин круто возросло число привлекательных и интеллигентных лиц» [2, с. 51]. Однако образ роковой женщины всё ещё не востребован в советском коллективе.

Таким образом, советская власть в 1920-х гг. видела «образцовую» женщину, как мужчину в юбке, равную ему на производстве и свободно высказывающую о своих потребностях в быту. Для женского образа были характерны социальная активность, решительность, ориентированность на новый быт, грамотность, коллективизм. В целом женский тип выражается в явленной маскулинности. К началу 1930-х гг. революционный романтизм с характерным для него радикализмом становится более практичным: в государственной политике на второй план отходят идеи эмансипации, ныне становятся более востребованными задачи, как привлечь женскую рабочую силу к индустриализации и коллективизации страны. В 1930-е гг. для женщины недостаточно быть активной и транслировать радикальные идеи, она, главным образом, должна быть труженицей, а лучше стахановкой и орденоносцем. Как раз такие работницы становятся главными героинями фильмов этого периода, а успех в труде на экране теперь считается как новая женская привлекательность (женственность).

Исследование утверждает, что в 1920-е гг. преобладающим женским типом является героический, сочетающий в себе новую символику. В 1930-е гг. материнский тип актуализируется.

Литература

1. Бильшай В.Л. Решение женского вопроса в СССР. М.: Госполитиздат, 1956.
2. Дашкова Т.Ю. Телесность – идеология – кинематограф: визуальный канон и советская повседневность. М.: Новое литературное обозрение, 2013.
3. Зоркая Н.М. История советского кино. СПб.: Алетейя, 2005.
4. Королевич В. Женщина в кино. М.: Теа-кино-печать, 1928.
5. Лебина Н., Терехова М. «Я человек эпохи Москвошвее...»: внешний облик горожанина в советском кино 1920–1930-х годов // Уральский исторический вестник. 2016. № 3(52). С. 89–99.
6. Ленивихина Н.О. Партийное руководство «женской активностью» в 20-е г. XX века на примере Нижневолжского региона // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2015. № 5. С. 287–294.
7. Луначарский А.В. Беседа с В.И. Лениным о кино // Самое важное из всех искусств: Ленин о кино: сб. документов и материалов. 2-е изд. М.: Искусство, 1973.
8. Туровская М.И. Амазонки русского киноавангарда // Киноведческие записки. 2003. № 62. С. 56–63.
9. Смагина С.А. Образ «Новой женщины» в советском кинематографе 1930-х гг. (на примере фильмов «Земля в плену» и «Женщина») // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2017. № 9. С. 169–173.
10. Смагина С.А. Новая мораль в советском кинематографе 1920-х г. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2017. № 12. Ч. 4. С. 165–169.
11. Федюк А.В. Советская система кинопроизводства и кинопроката в 1920-е – 1930-е гг.: дис. ... канд. ист. наук. Новосибирск, 2009.
12. Хлопонина О.О. Трансформация женской образности в советском кинематографе 1920–1930- годов // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 2. С. 140–151.

IRINA DUKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

IMAGE OF SOVIET WOMAN IN CINEMATOGRAPH IN THE 1920–1930S

The article deals with the transformation of woman images in cinematograph in the 1920–1930s as the reflection of the developments of the social and political history of the country. Cinema serves as the translator of new ideas of the Soviet system and society.

Key words: *the USSR, soviet cinematograph, woman image, “soviet woman”, gender.*

УДК 93

А.В. ИВАНОВ

(ivanov-kamenka2013@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РОССИЯ И КИТАЙ В 1850–1860-Е ГГ.*

*Рассматриваются основные направления российско-китайских отношений в 1850–1860 гг.
Выявляются позиции сторон в дипломатическом взаимодействии.*

Ключевые слова: дипломатия, договоры, Россия, Китай, российско-китайские отношения.

Отношения между Россией и Китаем являются важной составляющей современной системы международных отношений. Сотрудничество стран-соседей стимулирует исследования в сфере исторической дипломатии. Изучение российско-китайских отношений во второй половине XIX в. позволят нам разобраться в их противоречиях в период, когда в регионе активизировались т. н. «великие державы» и закладывались основы грядущих противостояний.

Данный вопрос уже поднимался в работах многих исследователей.

В дореволюционной историографии мы можем выделить труды таких исследователей, как П.М. Головачёв, Н.В. Слюнин [4, 16]. В этих работах предпринимается попытка оценить и обосновать политическое и экономическое значение Дальнего Востока для России. Различные аспекты внешней политики Китая, в том числе и во взаимоотношениях с Россией затрагивал И.Я. Коростовец [11].

В советской историографии предпринимались попытки анализа отношений с Китаем с новых позиций. Сквозь призму внутреннего положения Китая исследовались двухсторонние отношения [13]. Особенности дипломатического соперничества между Россией, Германией, Францией за сферы влияния в Китае уделял внимание В.М. Хвостов [10].

В 1950–1980-е гг. продолжались исследования, посвящённые анализу российско-китайских отношений во второй половине XIX в. Исследовались проблемы территориального разграничения между двумя государствами [2]. Эта тема затрагивалась в трудах А.Д. Воскресенского и А.Л. Нарочницкого [3, 12], а также других авторов.

В постсоветский период можно выделить попытки создать обобщающий труд по указанной проблематике. О.Р. Айрапетов охарактеризовал направления внешней политики России во второй половине XIX в. [1]. Комплексным анализом территориальных разграничений занимались В.Г. Дацышен, Е.Г. Темников [6, 17] и др. Дипломатия России и Китая во второй половине XIX в. также становится предметом исследования отдельных статей [7, 8].

Целью нашего исследования является изучение эволюции дипломатических взаимодействий России с Китаем в 1850–1860-е гг.

На протяжении XVIII – первой половины XIX вв. принципы русско-китайских отношений регулировались Нерчинским и Кяхтинским договорами. Однако в середине XIX в. происходят значительные изменения в международной обстановке на Дальнем Востоке.

«Опиумные» войны в 1839–1840 и 1856–1860 гг. привели к резкому ослаблению Китая. Китайские морские порты были для торговых компаний Франции, Великобритании, США.

Изменение международной обстановки в регионе вызывало опасения за безопасность дальневосточных границ России. Огромная территория на востоке страны характеризовалась малой плотностью населения, трудностями сухопутного передвижения, что подчёркивало её крайнюю уязвимость. Также в защите нуждались экономические интересы и ресурсы в регионе [9].

Кроме того назревала необходимость в пограничном размежевании на западном участке русско-китайской границы. В 1850-х годах в данном регионе имели место конфликты и столкновения, создававшие напряжённость в двухсторонних отношениях.

* Работа выполнена под руководством Ленивиной Н.О., старшего преподавателя кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Система русско-китайских отношений, установленная к середине XIX в., нуждалась в пересмотре. Во второй половине 1840 – начале 1850-х гг. в Приамурье проводятся исследования региона российскими экспедициями. В 1852 г. начальник Забайкальской экспедиции Н.Х. Агте сообщал, что большая часть левобережья Амура уже принадлежит России согласно Нерчинскому договору. Было предложено использовать Амур в качестве естественной границы, присоединив к России всё его левобережье [5, с. 84].

Военные поражения и поддержка, оказанная Россией во время второй «опиумной» войны и Тяньцзинских переговоров, повлияли на изменение позиций Пекина в территориальном вопросе. В 1858 г. был подписан Айгуньский договор. Статьями договора предусматривалось установление границы по р. Амур вплоть до р. Уссури. Уссурийский край становился совместным владением. Навигация по Амуру, Сунгари, Уссури разрешалась только для России и Китая, что исключало судоходство третьей стороны [3].

Параллельно с заключением Айгуньского договора происходит подписание Тяньцзиньского трактата, который стал итогом деятельности адмирала Е.Ф. Путятина в Тяньцзине, направленного в Китай для введения переговоров. России были предоставлены права в морской и сухопутной торговле, а также права и привилегии, полученные европейскими странами в результате «опиумных» войн. Тяньцзиньский договор не противоречил уже подписанному к тому времени Айгуньскому договору, намечая при этом последовательную программу по уточнению линии границы между двумя государствами. Было запланировано подробное её описание и составление карт смежных районов [14].

В 1860 г. русский посланник Н.П. Игнатьев и уполномоченный представитель Китая князь Гун подписали Пекинский договор, подтверждавший и конкретизировавший положения ранее подписанных соглашений. Было зафиксировано присоединение к России Уссурийского края. Также конкретизировалось общее направление прохождения русско-китайской границы на её западном участке относительно озёр Зайсан и Иссык-Куль. Статьи договора предусматривали расширение взаимовыгодной торговли между двумя странами, отмену каких-либо ограничений на её ведение и особое покровительство, которым могли пользоваться российские и китайские купцы со стороны правительств обеих стран. Подписание этого договора знаменовало собой установление постоянных дипломатических отношений между Россией и Китаем [15].

В 1860-е годы была возобновлена практика посещения России китайскими посольствами. Так, в 1866 г. Петербург посетило китайское посольство во главе с Бинь Чунем. Однако двусторонние отношения отягчались пограничными конфликтами в Илийском (Кульджинском) крае. Летом 1863 г. в регионе имели место вооружённые столкновения. Столкновения продолжались с 31 мая до конца июля 1863 г. и показали полную бесперспективность силового решения территориального вопроса. В сентябре 1864 г. был подписан Чугучакский протокол, которым определялась линия границы, указанная в Пекинском договоре 1860 г. Однако события гражданской войны в Западном Китае снова дестабилизировали ситуацию в данном регионе [5].

Таким образом, подписанные договоры упрочили положение Российской империи на Дальнем Востоке, позволили защитить экономические интересы страны, разрешить территориальные споры. Была окончательно определена новая линия границы.

Литература

1. Айрапетов О.Р. Внешняя политика Российской империи: 1801–1914. М.: Европа, 2006.
2. Брежнев А.А. Россия и крестьянская война тайпинов // Документы опровергают. Против фальсификации истории русско-китайских отношений. М.: Мысль, 1982.
3. Воскресенский А.Д. Россия и Китай: теория и история межгосударственных отношений. М.: Московский общественный научный фонд; ООО «Издательский центр научных и учебных программ», 1999.
4. Головачёв П.М. Россия на Дальнем Востоке. СПб., 1904.
5. Дацышен В.Г. История русско-китайских отношений в конце XIX–начале XX вв. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2004.
6. Дацышен В.Г. Очерки истории русско-китайской границы во 2-й половине XIX – нач. XX вв. Кызыл, 2000.
7. Дудникова А.В. Русско-китайские отношения во второй половине XIX века: курс на сближение // Молодёжь и наука: сб. материалов IX Всерос. науч.-технич. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвя-

щенной 385-летию со дня основания г. Красноярска. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/11524> (дата обращения: 25.08.2019).

8. Иванов А.В. Дипломатия Российской империи в русско-китайских отношениях конца XIX – начала XX вв. // Аллея Науки. 2018. Т. 1. № 2(18). С. 147–152.

9. История внешней политики России. Вторая половина XIX в. (от Парижского мира 1856 г. до русско-французского союза). М.: Междунар. отношения, 1999.

10. История дипломатии. Дипломатия в Новое время (1872–1919 гг.) / под ред. В.П. Потёмкина. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=1002147> (дата обращения: 26.08.2019).

11. Коростовец И.Я. Китайцы и их цивилизация. СПб.: М.М. Ледерле. 1896.

12. Нарочницкий А.Л. Колониальная политика капиталистических держав на Дальнем Востоке 1860–1896. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1956.

13. Попов А.Л. Царская дипломатия в эпоху Тайпинского восстания // Красный архив. 1927. Т. 2(21). С. 182–199.

14. Россия и Китай: четыре века взаимодействия. История, современное состояние и перспективы развития российско-китайских отношений / под ред. А.В. Лукина. М.: Весь Мир, 2013.

15. Русско-китайские отношения. 1689–1916: Официальные документы. М.: Изд-во вост. лит., 1958.

16. Слюнин Н.В. Современное положение нашего Дальнего Востока. [Электронный ресурс]. URL: <https://pgpb.ru/digitization/document/1981/> (дата обращения: 25.08.2019).

17. Темников Е.Г. Межгосударственные отношения России и Китая во второй половине XIX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Казань, 2010.

ALEXEY IVANOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

RUSSIA AND CHINA IN THE 1850–1860S

The article deals with the basic directions of the Russian-Chinese relations in the 1850–1860s.

There are revealed the positions of the sides in diplomatic interrelationship.

Key words: *diplomats, treaties, Russia, China, Russian-Chinese relations.*

УДК 93/94

Т.А. КОРОТКОВА

(tnkorotkova.96@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ВСЕСОЮЗНАЯ ПОМОЩЬ ВОЗРОЖДАЕМОМУ СТАЛИНГРАДУ
(к постановке проблемы)***

Рассматривается проблема исследования вопросов, касающихся помощи народов и республик в процессе возрождения города-героя Сталинграда. Анализируются опубликованные работы, фрагментарно раскрывающие процесс восстановления города как в экономическом, так и культурном плане.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Сталинградская битва, всенародная помощь, восстановительный процесс, шефская помощь.

Общий анализ состояния научного исследования истории возрождения Сталинграда и области по окончании битвы на Волге в феврале 1943 г. показывает, что к настоящему моменту по различным аспектам исследуемой проблемы защищен ряд диссертаций, опубликованы монографии, большое количество статей, имеются соответствующие разделы в обобщающих работах, посвященных истории СССР в военный и послевоенный периоды. В опубликованных сборниках документов, детально раскрывающих историю Великой Отечественной войны, имеется ряд материалов, свидетельствующих о всесоюзной помощи восстанавливаемому Сталинграду в период 1943–1945 гг.

Историографию данной проблемы можно условно разделить на два периода: 1) с 1943 г. до 1991 г. – советский период; 2) с 1991 г. по настоящее время – современный (постсоветский) период, когда с изменением государственно-политической и экономической систем, сменой идеологических ориентиров, были созданы новые условия для анализа переломных моментов и ключевых событий отечественной истории XX в., одним из которых является победоносное завершение Сталинградской битвы.

Безусловно, советские исследователи детально раскрывают непосредственно восстановительный процесс и его значение в освобожденных после частичной или длительной оккупации регионах в общих трудах по истории СССР; в работах, посвященных Великой Отечественной войне и послевоенному восстановлению и развитию народного хозяйства СССР [9, 12, 14, 22]; наконец, в работах о развитии военной экономики в 1941–1945 гг. [8, 15, 23]. В них исследованы основные направления деятельности партии правительства по восстановлению разрушенного врагом народного хозяйства, фрагментарно – по организации всенародной помощи освобожденным областям: описывается ход этой работы, трудовой героизм, патриотизм народа [5, с. 188–203; 10; 13, с. 12–29; 17; 21; 25, с. 149–194].

В региональной историографии тема практической помощи союзных республик, городов и областей РСФСР в советский период рассматривалась преимущественно сквозь призму партийного руководства по промышленному восстановлению и развитию Сталинграда. Уже на завершающем этапе Великой Отечественной войны в брошюрах, газетах и журналах, которые публиковались от лица партийных и советских руководителей, а также деятелей науки, нашли отражение вопросы, связанные с исследуемой проблемой. Так, в 1944 г. первый секретарь Сталинградского обкома ВКП (б) А.С. Чуянов в журнале «Партийное строительство» рассказал о всенародной помощи Сталинграду и области, о возрождении промышленных предприятий жителями Сталинграда в свободное от работы время [24].

В 1945 г. была опубликована работа Л. Володарского «Советский народ восстанавливает народное хозяйство освобожденных районов» [7], в которой автор приводил фактические данные, в том числе по финансовой поддержке и другим формам практической помощи, направленным на восстановление разрушенного хозяйства, в том числе и Сталинградской области.

Монография М.А. Водолагина (непосредственного участника военных событий) «Волжская твердыня» раскрывает героизм, самопожертвование и патриотизм участников возрождения города и области, прибывших из разных областей РСФСР [6].

* Работа выполнена под руководством Орешкиной Т.Н., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В контексте изучения проблемы интерес представляет и работа И. Белова «Поднятые из руин: Исторические очерки восстановления и развития старейших городов России. 1943–1963 гг.» [2]. Несмотря на то, что проблема восстановления Сталинграда не является в ней главной, возрожденческому процессу города уделено значительное внимание, описывается шефство комсомола над восстанавливаемыми предприятиями и учреждениями, в том числе и Сталинграда.

Региональные советские исследователи Б.С. Абаляхин и С.П. Люшин частично затрагивали процессы всенародной шефской помощи строительству Сталинграда и опыт добровольных починов жителей города по его возрождению [1, 16].

Современная региональная историческая наука продолжает исследовать проблемы восстановительного процесса с привлечением нового документального материала. Подчеркнем, авторы стараются обращаться к разным аспектам данной темы для того, чтобы сформировать полное представление об указанном периоде. Общая характеристика о совокупности проблем восстановления Сталинграда обозначены в статье Е.Ю. Болотовой и О.Н. Савицкой [4, с. 185–191].

В контексте изучения истории восстановительного процесса в регионе усилился интерес и к более детальному исследованию вопросов, связанных с участием городов, областей, краёв и республик СССР в восстановлении Сталинграда на завершающем этапе Великой Отечественной войны. Достойный вклад в изучение заявленной проблемы внес коллективный труд краеведов «Сталинградская битва. Июль 1942 – февраль 1943: энциклопедия» [20], в котором авторы попытались хронологически (в течение 1943 г.) проследить всесоюзную многоаспектную поддержку восстанавливаемому городу и области.

В монографии Е.Ю. Болотовой и Т.Н. Орешкиной «Учреждения культуры Сталинградской области в 1943–1950 гг.: восстановление и развитие» раскрывается практическая помощь народов СССР и автономных республик культурной сфере восстанавливаемого города и области [3].

Публикуются работы, в которых раскрывается вклад конкретной республики в восстановление Сталинграда на завершающем этапе войны. В них содержится информация о формах помощи городу, представлены их количественные показатели, присутствует хронология, документально подтверждается стремление людей помочь (война ещё продолжалась) возродить город [11, с. 70–76; 19, с. 24–29].

Проблеме решения кадрового вопроса на начальном этапе восстановительного процесса в городе посвящена статья С.Ю. Пищулиной и О.Ю. Редькиной [18, с. 64–77]. Действительно, в период 1943–1944 гг. освобожденному и возрождаемому Сталинграду катастрофически не хватало специалистов для решения стратегических задач для победоносного завершения войны, но и по восстановлению города-героя. Авторы характеризуют проблему формирования и распределения трудовых ресурсов, где частично упоминается и о помощи из других регионов.

Указанные выше труды, бесспорно, внесли достойный вклад в историческую науку, в частности, в историю восстановительного процесса в регионе. Авторы наиболее полно освещают роль партии и правительства в организации государственной помощи Сталинграду и области, героизм участников возрождения города, непосредственно сам восстановительный процесс промышленных и культурных объектов, образовательных учреждений, жилищного фонда Сталинградской области. Часть из них фрагментарно раскрывают и заявленную проблему. Однако комплексное исследование по данной проблеме в настоящее время отсутствует.

Литература

1. Абаляхин Б.С. Возрождение // Волгоград. Четыре века истории. Волгоград: Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1989.
2. Белов И. Поднятые из руин: Исторические очерки восстановления и развития старейших городов России. 1943–1963 гг. М.: Стройиздат, 1966.
3. Болотова Е.Ю., Орешкина Т.Н. Учреждения культуры Сталинградской области в 1943–1950 гг.: восстановление и развитие. Волгоград: Перемена, 2014.
4. Болотова Е.Ю., Савицкая О.Н. Нижнее Поволжье в экономическом, политическом, социокультурном пространстве России XIX–XX вв.: опыт региональных исследований // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Социально-экономические науки и искусство. 2011. № 8(62). С. 185–191.

5. Власов Г.Ш. Коммунисты Урала во главе шефства над Краснодарским краем, Ростовской и Курской областями (1943–1945 гг.) // Ученые записки кафедры истории КПСС Пермского государственного университета. 1965. № 133.
6. Водолагин М.А. Волжская твердыня. М.: Сов. Россия, 1962.
7. Володарский Л. Советский народ восстанавливает народное хозяйство освобожденных районов. М.: Воен. изд-во, 1945.
8. Гладков И.А. Экономическая победа СССР в Великой Отечественной войне. М.: Знание, 1970.
9. Деборин Г.А., Тельпуховский Б.С. Итоги и уроки Великой Отечественной войны. М.: Мысль, 1975.
10. Ибраев Е.И. Коммунистическая партия – организатор помощи народов СССР освобожденным районам в восстановлении народного хозяйства 1942–1945 гг.: дис. ... канд. ист. наук. М., 1978.
11. Иванов А.А., Фукин А.И. Татарстан – Сталинграду // Великая Отечественная война советского народа: история и современность: материалы Всерос. науч. конф. (г. Казань, 2 февраля 2013 г.). Казань: Познание, 2013. С. 70–75.
12. История Великой Отечественной войны Советского Союза. 1941–1945: в 6 т. М.: Воениздат, 1960–1965.
13. Климов И.П. Партийные организации Урала – организаторы движения железнодорожников по оказанию помощи районам, освобожденным от врага (1942–1945 гг.) // Из истории партийных организаций Урала и Западной Сибири. Тюмень, 1971. Вып. 7.
14. Колесник А.Д. РСФСР в годы Великой Отечественной войны: Пробл. тыла и всенар. помощи фронту. М.: Наука, 1982.
15. Кравченко Г.С. Экономика СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). 2-е изд. М.: Экономика, 1970.
16. Люшин С.П. Трудовой подвиг волгоградцев: Исторический очерк восстановления и развития города-героя. 1943–1962. Волгоград: Кн. изд-во, 1963.
17. Моисеев С.А. Деятельность КПСС по организации всенародной помощи районам, пострадавшим от немецко-фашистской оккупации в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) (на материалах партийных организаций Центрального промышленного района): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Иваново, 1984.
18. Пищулина С.Ю., Редькина О.Ю. Восстановление Сталинграда в 1943–1945 гг.: проблема формирования и распределения трудовых ресурсов // Экономическая история. 2017. № 3(38). С. 64–77.
19. Ситникова Т.В. Помощь Татарии в восстановлении Сталинграда // Восстановление Сталинграда: мотивы трудового героизма как источник патриотического воспитания молодежи города-героя Волгограда: материалы научно-практической видеоконференции (г. Волгоград, 5 ноября 2014 г.). Волгоград, 2015.
20. Сталинградская битва. Июль 1942 – февраль 1943: энциклопедия / под ред. М.М. Загорулько и др. Волгоград: Издатель, 2007.
21. Сурнина В.И. КПСС – организатор всенародной помощи освобожденным районам 1943–1945 гг.: дис. ... канд. ист. наук. М., 1958.
22. Филимонова Г.С. Восстановление сельского хозяйства в районах РСФСР, подвергшихся немецко-фашистской оккупации (1943–1945 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Сыктывкар, 1965.
23. Чадаев Я.Е. Экономика СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). 2-е изд. М.: Мысль, 1985.
24. Чуюнов А.С. Возрождение Сталинграда // Партийное строительство. 1944. № 3.
25. Шкляр Э.Э. Коммунистическая партия – организатор братской взаимопомощи в годы Великой Отечественной войны (на материалах республик Средней Азии и Казахстана) // Ученые записки Московского государственного педагогического института. 1968. № 291.

TATYANA KOROTKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ALL-UNION HELP TO RECOVERING STALINGRAD (problem statement)

The article deals with the issue of studying the questions concerning the help of the nations and republics in the process of recovering hero-city Stalingrad. There are analyzed the published works that reveal fragmentarily the process of recovering the city both in economic and cultural terms.

Key words: *Great Patriotic War, the battle of Stalingrad, nationwide help, recovery process, patronage assistance.*

УДК 94(47+57)"1917/1991"

Д.И. ЛОЗИН

(dil199734587@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СТАЛИНГРАДА В ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД*

Анализируются особенности подготовки инженерно-технических работников Сталинграда в восстановительный период. Выявляются проблемы, возникающие в процессе обучения будущих ИТР в изучаемый период.

Определяются основные формы подготовки инженерно-технических работников в образовательных организациях и производственных учреждениях.

Ключевые слова: инженерно-технические работники, восстановительный период Сталинграда, техническое образование, производственный процесс, промышленный потенциал.

Одной из главных трудностей восстановления промышленного потенциала Сталинграда в период 1943–1950-х годов стала острая нехватка инженерно-технических кадров.

В ходе исторических исследований накоплен довольно обширный материал о различных проблемах восстановительного процесса. Большое количество исследований проведено учеными Волгоградского государственного социально-педагогического университета [1], о чем говорилось в октябре 2018 г. в ходе работы круглого стола, посвященного 75-летию начала восстановительных работ в Сталинграде.

После успешной обороны города и начала контрнаступления в Сталинграде не сохранилось целым ни одно из 126 предприятий города, с лица земли были стерты 48 заводов, в том числе были практически уничтожены предприятия общегосударственного значения, такие как Сталинградский тракторный завод (СТЗ), завод «Красный Октябрь» (ЗКО), а также завод «Баррикады» [10, с. 30]. Общий ущерб, нанесенный Сталинградской области, по подсчетам исследователей, превысил 19 млрд руб. [2, с. 23].

Преодоление данных разрушений, восстановление промышленных предприятий (в том числе и общегосударственного значения), а также их качественное развитие во многом зависело от количества и качества подготовки инженерно-технических работников (ИТР) как социальной группы, осуществляющей организацию, эксплуатацию и научно-техническую подготовку производства [9, с. 15]. В тоже время обучение профессиональных ИТР в период 1943–1950-х гг., вследствие военного времени, а затем послевоенного кризиса, во всех сферах общественной жизни сопровождалось многочисленными трудностями. Так, согласно исследованиям В.С. Меркурьевой и А.В. Липатова, школьное образования в период 1943–1945 гг. имело многочисленные проблемы, такие как нехватка опытных педагогов, оборудованных помещений, учебных пособий, а также тяжелое материальное положение самих учащихся [11]. В целом же, как отмечают исследователи, только к концу первой послевоенной пятилетки уровень школьного образования начал приближаться к довоенным показателям [12]. Данная тенденция, совместно с другими факторами, порождала в первые годы после Великой Отечественной войны ухудшение показателей успеваемости в высших и средних учебных заведениях. Так, согласно исследованиям, в 1945–1946 уч. г. студенты нижнего Поволжья, сдавшие экзамены на «отлично» и «хорошо», составили около 20% всех обучавшихся. В 1952–1953 уч. г. их доля возросла до 35–40% [13, с. 19].

Кроме неудовлетворительной школьной подготовки, наблюдались проблемы и в самих высших учебных заведениях нижеволжского региона, вызванные последствиями долгой войны. Так, Л.В. Харина и А.И. Харинин в работе «Социальное обеспечение студентов высших учебных заведений в 1945–1953 годах» (по архивным материалам Нижнего Поволжья) отмечают такие факторы, как: сравнительно невысокие стипендии (в 1,5 раза ниже средней заработной платы рабочих и служащих);

* Работа выполнена под руководством Болотовой Е.Ю., доктора исторических наук, профессора кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

карточная система, приравнивавшая студентов к служащим II категории и не исключавшая частые перебои в отпуске продуктов, а также нехватка жилого фонда, его изношенность. Слаборазвитая инфраструктура коммунального хозяйства приводила к нарушению санитарных норм и, как следствие этого, к распространению инфекционных заболеваний [14].

Характеризуя образовательный потенциал региона в подготовке инженерно-технических кадров, стоит выделить Сталинградский механический институт (СМИ). Данное учебное заведение начало процесс реэвакуации в 1943 году, и в результате распределения контингентов учащихся между СМИ и Челябинским механико-машиностроительным институтом в нем осталось сравнительно небольшое количество студентов, а именно по дневному отделению – 93, по вечернему отделению студентов не было. Также в Сталинград возвращалось двое аспирантов [5, Л. 14]. Необходимо отметить, что многие студенты стремились различными путями не возвращаться в разрушенный войной город. Так, в отчетной документации за 1944–1945 год приводились данные, что за первый семестр 1943–1944 уч. г. при общей посещаемости в течение семестра в среднем 87%, т. е. при сравнительно хорошей дисциплине, успешно сдали экзамен 70%. Этот процент в отчете объясняется тем, что часть студентов, не желавших реэвакуироваться в Сталинград, старались попасть в число подлежащих отчислению из института по результатам сессии [Там же, Л. 13].

Вместе с возвращенными студентами количество обучаемых в институте насчитывало на 1944 г. 408 человек. Из них по специальностям: технология машиностроения – 159, литейные машины и литейное дело – 39, танкостроение – 101, двигатели внутреннего сгорания – 72, автомобили и тракторы – 37. При относительно высоком росте численности обучаемых за 1944 г. их выпуск сопровождался рядом трудностей. Так, согласно планам выпуска инженеров, в 1944 г. СМИ должны были окончить 52 студента по следующим направлениям: технология машиностроения – 25, машины литейного производства и литейного дела – 11, танкостроения – 8, танковые двигатели – 8. Однако окончили СМИ и защитили дипломные проекты в 1944 г. всего 24 студента: по технологии машиностроения – 16, по машинам литейного производства и литейного дела – 6, по специальностям танки – 2. В отчете Главному управлению учебными заведениями (ГУУЗ) приводились следующие причины отставания от плана: 1) в результате затянувшейся реэвакуации института в Сталинград было потеряно три месяца учебного времени, из-за чего многие предметные дисциплины, необходимые для сдачи экзамена, не были освоены студентами; 2) нехватка преподавателей как для прочтения необходимых для освоения специальности лекций, так и для помощи студентам в написании дипломных работ; 3) отсутствие необходимых учебных материалов и чертёжных принадлежностей для написания курсовых и дипломных работ [Там же, Л. 63]. В совокупности вышеперечисленные факторы не позволяли выстроить для студентов эффективной системы обучения, в свою очередь, это неизбежно отражалось на качестве будущих инженерно-технических кадров.

В 1949–1950 гг. начало функционировать еще одно учебное заведение, которое занималось подготовкой ИТР, а именно Сталинградский машиностроительный техникум (СМТ). Данное заведение занималось подготовкой специалистов среднего звена для Сталинградского тракторного завода – сначала по вечерней, а затем и по дневной форме обучения. На начало учебного года в техникуме обучалось 60 студентов по направлению «Обработка металлов резанием» [6, Л. 2]. В сводном статистическом отчете машиностроительного техникума за 1950 г. приводятся данные об увеличении количества учащихся и направлений подготовки. Так, без отрыва от производства в 1950 г. по направлению «Холодная обработка металлов» обучалось 120 человек на первом курсе и 66 на втором. Новым направлением работы стала специальность «Технология литейного производства», на которой на первом курсе обучалось 30 человек [7, Л. 2].

Кроме подготовки к работе новых инженерно-технических кадров, проводилось повышение квалификации уже работающих ИТР, а также ИТР – практиков, т. к., согласно исследованиям Н.В. Кузнецовой, инженеры-практики справлялись со своими задачами лишь при стабильных условиях производственного процесса, однако не могли решать задачи, связанные с модернизацией и качественной перестройкой производства [10, с. 127]. Одной из форм повышения образовательного уровня

инженерно-технических работников было проведение цикла лекций по техническим и экономическим вопросам. Так, в 1945 г. на СТЗ было прочитано 15 лекций на следующие темы: «Качество трактора СТЗ в эксплуатации», «Тракторный дизель 4 д», «Хозрасчет и себестоимость» и др. Лекции читали профессора Сталинградского механического института и квалифицированные с большим производственным стажем инженеры завода [8, Л. 3]. Помимо лекций на заводах Сталинграда проводились иные формы обучения инженеров и техников. Например, на сталинградском заводе № 221 в 1947 г. в отделах главного технолога и главного конструктора были организованы специальные курсы для повышения квалификации ИТР практиков. В течение 1947–1948 гг. данные курсы окончили 29 человек [4, Л. 7].

Особо стоит отметить стремление заводов и самих ИТР к получению высшего и среднего образования по различным направлениям. Так, на заводе № 221 в 1946 г. в вечернем СМИ обучалось 12 человек, в заочном Ленинградском механическом институте – 3 человека [3, Л. 12]. В 1948 г. на том же заводе высшее образование получали уже 76 инженерно-технических работников, причем число учебных заведений, в которых они обучались, было значительно расширено. В отчете о повышении квалификации за 1948 г. отмечается, что 7 человек обучались в Ленинградском заочном индустриальном институте, 5 человек – в Сталинградском институте сельскохозяйственного машиностроения, по одному человеку обучались в Сталинградском педагогическом институте и Ленинградском заочном индустриальном техникуме. Большая часть ИТР (62 человека) обучалась в Механическом техникуме М.В. на заводе № 221 [4, Л. 15].

Как в СТЗ, так и на заводе № 221 повышение квалификации ИТР затрудняло отсутствие специализированных для учебы помещений, справочной литературы, а также грамотного педагогического сопровождения. Также, как отмечается в отчетах, обучение затруднялось большой занятостью инженеров и техников в производстве, что увеличивало время на изучение необходимых дисциплин [4, Л. 18; 8, Л. 44].

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Во-первых, процесс подготовки инженерно-технических кадров Сталинграда периода восстановления сопровождался рядом трудностей, одними из основных которых являлись недостаточная общеобразовательная подготовка будущих учащихся технических вузов, а также тяжелое материальное положение самих студентов нижеволжского региона на период 1943–1950 гг. Данные проблемы объясняются тяжелым послевоенным кризисом как в экономической, так и в иных сферах общественной жизни. Во-вторых, было установлено, что основным центром подготовки будущих инженеров и техников был Сталинградский механический институт, а с 1949 г. начал функционирование Сталинградский машиностроительный техникум. В обоих учебных заведениях отмечается постепенный рост численности студентов в изучаемый период, однако нехватка учебных материалов, а также квалифицированных преподавателей значительно затрудняли образовательный процесс. В-третьих, отмечается развитие процесса повышения квалификации ИТР непосредственно в самих производственных учреждениях в таких формах, как: организация цикла лекций на технические темы; групповые курсы для ИТР-практиков, а также направление инженеров и техников на заочное обучение в высшие и средние учебные заведения. В процессе данного обучения кроме проблем, характерных и для образовательных организаций (отсутствие учебных помещений, нехватка образовательной литературы и т. д.), в отчетах указывается на сложность для ИТР совмещения обучения с производственным процессом.

Литература

1. Болотова Е.Ю. Актуальные проблемы российской истории на страницах журнала «Известия ВГПУ» (обзор публикаций 2003–2012 гг.) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 11(75). С. 145–148.
2. Водолагин М.А. Очерки истории Волгограда, 1589–1967. М.: Наука, 1968.
3. Государственный архив Волгоградской области (ГАВО). Ф. 127. Оп. 4. Д. 105. ЛЛ. 1–32.
4. ГАВО. Ф. 127. Оп. 4. Д. 222. ЛЛ. 1–25.
5. ГАВО. Ф. 4182. Оп. 4. Д. 22. ЛЛ. 1–117.
6. ГАВО. Ф. 6516. Оп. 1. Д. 1. ЛЛ. 1–5.

7. ГАВО. Ф. 6516. Оп. 1. Д. 3. ЛЛ. 1–7.
8. ГАВО. Ф. 6032. Оп. 1. Д. 377. ЛЛ. 1–87.
9. Зелев М.В. Инженерно-техническая интеллигенция Среднего Поволжья в 1928–1941 годах: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Пенза, 2001.
10. Кузнецова Н.В. Восстановление и развитие экономики Нижнего Поволжья в послевоенные годы. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2002.
11. Меркурьева В.С., Липатов А.В. Особенности работы образовательных учреждений Сталинграда в 1943–1945 гг. // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 10(123). С. 204–208.
12. Серенко М.Н. Восстановление учреждений образования и здравоохранения города Сталинграда 1943–1950 гг.: историография вопроса // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2015. № 7(102). С. 182–188.
13. Харинина Л.В. Восстановление и развитие высших учебных заведений нижнего Поволжья в послевоенные годы (1945–1953): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Волгоград, 2012.
14. Харинина Л.В., Харинин А.И. Социальное обеспечение студентов высших учебных заведений в 1945–1953 годах (по архивным материалам Нижнего Поволжья) // Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7: Философия, социология и социальные технологии. 2013. № 1(19). С. 110–116.

DMITRIY LOZIN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**PECULIARITIES OF TRAINING ENGINEERING AND TECHNICAL
STAFF OF STALINGRAD IN RECOVERU PERIOD**

The article deals with the analysis of the peculiarities of training engineering and technical staff of Stalingrad in the recovery period. There are revealed the problems appearing in the process of teaching future engineering and technical staff in the studied period. There are defined the basic forms of training engineering and technical staff in the educational institutions and industrial institutions.

Key words: *engineering and technical staff, recovery period of Stalingrad, engineering education, industrial process, industrial potential.*

УДК 93/94

И.Ю. СТАРКОВА

(*missis.starkova2012@yandex.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ЛИТЕРАТУРЕ 1930-Х ГГ.*

*Выявляются основные принципы и методы соцреализма, используемые в литературе 1930-х гг.
На основе анализа художественных произведений показана роль советской литературы
в формировании советского образа жизни в исследуемый период.*

Ключевые слова: *литература, 1930-е гг., социалистический образ жизни,
социалистический реализм, идеология.*

Преамбула Конституции 1977 г., характеризуя развитое социалистическое общество, констатирует, что «все полнее раскрываются созидательные силы нового строя, преимущества социалистического образа жизни...». Первые годы советской власти явились зарождением основных черт социалистического образа жизни, дальнейшее становление которого происходило по мере укрепления социалистических начал в экономике, культуре, по мере преобразования социальной структуры общества [10].

Собственно, «социалистический образ жизни» А.А. Козлов, доктор социологических наук, раскрыл через следующие характеристики: коллективизм; гармония личных, коллективных и общественных интересов, господство коммунистической идеологии; отсутствие национальных антагонизмов; высокий уровень просвещения и профессиональной подготовки трудящихся. Первоочередная задача, стоявшая перед советским человеком – труд, общественно полезный и социально организованный, вдохновенный и свободный [6].

Социалистический образ жизни нашел отражение в культурной парадигме, зафиксированной в Уставе Союза Писателей СССР 1934 г. и получившей название «социалистический реализм». Именно с литературы началось внедрение соцреализма как главного метода во все сферы художественной культуры для поддержания идейно-эстетического единства. Литература социалистического реализма стала выполнять социальный заказ государства, определявшего какими качествами должно обладать произведение. Дискуссий на первом съезде советских писателей по избранному творческому методу практически не было [1, с. 306–308]. Основоположником социалистического реализма стал М. Горький, кроме того, среди наиболее известных писателей, работавших в установленном жанре, были Ф.В. Гладков, Н.А. Островский, А.С. Серафимович, А.А. Фадеев, К.А. Федин, Д.А. Фурманов.

Перед литературой, ставшей массовым искусством, встала задача привития принципиально нового способа жизнедеятельности. Теоретическим обоснованием литературы, её творческих установок, целей, назначения и задач, стал заказ художественно изображать жизнь страны, советскую действительность, помогая «идейной переделке и воспитанию трудящихся в духе социализма» [1, с. 305]. Метод соцреализма, определивший черты советского общества вплоть до 1980-х гг. и служивший отражению советского образа жизни, предлагал определенные критерии отбора родовых тем и основных образов.

Основу данного исследования составляет анализ художественных произведений, написанных в соответствии с принципами соцреализма: романы «Соть», «Время, вперед!», «Люди из Захолустья», пьеса «Оптимистическая трагедия» и повесть «Танкер Дербент» [2, 5, 7, 8, 9]. Критериями анализа стало отражение в литературных текстах таких неотъемлемых черт советского общества, как: *трудовая жизнь; борьба «старого» и «нового», «своих» и «чужих»: борьба различных общественных групп в зависимости от их отношения к революционному преобразованию действительности, борьба с природными силами; положительный герой – борец, вожак, утверждает веру в победу коммунистических идей; коллектив людей, сплоченных общей идеей – главная движущая сила; служение делу, польза обществу* [11, с. 11–19].

* Работа выполнена под руководством Такташевой Ф.А., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Трудовая жизнь.

В центре сюжета романа «Соть» Л.М. Леонова (1930 г.) разворачивается мощное строительство бумажного комбината в глухих лесах на севере страны у р. Соть, куда приезжают бригады рабочих и инженеров [8]. В романе «Время, вперед!» В.П. Катаева (1932 г.) – строительство грандиозного промышленного центра в Магнитогорске (представлен один день на стройке Магнитогорского металлургического комбината). Большая Красногорская (прообраз – Магнитогорск) уральская стройка, осенью 1929 – весной 1930 гг. предстает в романе «Люди из Захолустья» А.Г. Малышкина (1937–1938 гг.) [9]. Тему труда писатель раскрыл как процесс изменения человеческих характеров под воздействием партии коммунистов. В пьесе «Оптимистическая трагедия» В.В. Вишневского (1932 г.) трудовая жизнь была раскрыта через службу моряков флоте. Ю.С. Крымов в повести «Танкер Дербент» (1938 г.) показал данный критерий через труд моряков на судоремонтном заводе на Каспийском море, нефтяном танкере в 1935 г.

Борьба «старого» и «нового», «своих» и «чужих».

В «Соть» отчетливо видно противопоставление нового мира старому – борьба с монашеским скитом и устоявшейся жизнью местных деревень, с одной стороны, и природными силами, с другой. В романе «Время, вперед!» борьба представлена не между «старым» и «новым», а между бригадами бетонщиков разных городов, проще говоря – социалистическое соревнование, исход которого – победа индустриализации [5]. В «Людах из Захолустья» данную тему автор раскрыл через борьбу внутри самого человека, главного героя, прошедшего путь до становления нового человека, характерного для эпохи. Борьба в «Оптимистической трагедии» была показана автором через противоборство коммунизма и анархизмом (Комиссара с Вожаком, с одной стороны, и Капитаном корабля – с другой). Борьба новаторов производства с косностью и консерватизмом администрации завода нашла отражение в повести «Танкер Дербент» [7].

Положительный герой.

Увадьев Иван Абрамыч – главная фигура романа «Соть», инженер, первым прибыл на строительство комбината и полностью посвятил себя делу. По своим взглядам – социалист, который даже во сне определил главную цель: строительство социализма. Тот, кому могло быть хорошо при всяком другом строе, враг Увадьеву – определял автор. Маргулиес – одна из двух главных фигур романа «Время, вперед!», инженер, позиция которого проявилась в стремлении развить реальные возможности механизмов, материалов, физических сил человека, вместимость единицы времени. Он воплотил энтузиастический порыв всей заполнившей строительство человеческой массы [3, с. 168]. Собственно, позицию Маргулиеса принял и сам автор. Иван Журкин – герой из «Люди из Захолустья», краснодеревщик и гробовщик, мечтал найти применение своему мастерству. Первоначально он прочно был связан с собственническими устремлениями, с мыслями о высоком заработке, но преодолев мелкобуржуазную стихию, он почувствовал, что в нем пробудился новый человек, с новыми запросами и думами, которому отнюдь не безразлична судьба стройки. Роман показал, как «год великого перелома» под чутким руководством партии ломает людей старой, дореволюционной формации, меняет их представление о жизни и переплавляет их в рабочих [9]. Комиссар – женщина, главная героиня «Оптимистической трагедии», воплотила образ коммунистки, готовой погибнуть за идею. Это мужественная, волевая женщина, уверенная в правоте своего дела и готовая ради свершения великой и праведной цели отдать свою жизнь. Комиссар боролась за людей, за их сознание и человеческое достоинство. В центре повести «Танкер Дербент» – образ коммуниста Басова, чувствующего свою ответственность за общее дело, неустанно ищущего пути преодоления отставания, повышения производительности труда. Главная черта Басова – постоянное беспокойство, вызванное чувством ответственности за порученное ему дело, за труд товарищей, за успехи социализма. Басов стал инициатором борьбы за выполнение плана перевозок. Его интересовало буквально всё: и регулировка двигателей, и борьба за увеличение грузоподъемности «Дербента», и организация сплоченного коллектива.

Коллектив.

Коллектив рабочих – движущая сила в романе «*Соть*»; это прагматичные, прямолинейные, одержимые идеей переустройства мира люди, изменившие существовавший уклад жизни. «Еще с зимы в Макариху стали собираться многолюдные артели рабочих, которые тут же и расселялись по мужицким избам. Везли со станции бутовый камень, алебастр, железо всех сортов, паклю, стекло, гвозди... они безжалостно врубались в дебрь, от топоров переняв свою повадку, и там, где раньше щебетала птица да путлял сонливый зверь, встали ныне хлипкая баня да железный клекот» [8].

Коллектив в романе «*Время, вперед!*» – тоже рабочие: бригада бетонщиков, простые строители, соревнуясь со строителями других строек – Харьковского, Челябинского заводов – установили мировой рекорд скорости укладки бетона. Всю стройку охватило грандиозное социалистическое соревнование. Бригады любой ценой готовы завершить работу в срок.

В романе «*Люди из Захолустья*» коллектив рабочих, приехавших на стройку, бригады каменщиков, бетонщиков, чернорабочих, плотников объединены общей идеей [9]. В «*Оптимистической трагедии*» движущая сила – коллектив моряков, до прихода Комиссара – анархисты по своим убеждениям. Именно Комиссар олицетворяла коллективную силу, создав из анархо-матросов Первый морской полк регулярной Красной Армии [2].

В повести «*Танкер Дербент*» команда танкера из самой отсталой, самой безнадёжной и равнодушной во всем пароходстве, из «сброда» превратилась в советский дружный коллектив, охваченный трудовым подъемом и выходящий победителем из соревнования с передовым судном «Агмали» [7].

Служение делу, польза обществу.

Рассмотренные романы являются производственными, посвященными теме индустриализации, наращиванию потенциала и прорыву страны вперед, где главные герои и коллектив рабочих в целом, являющихся профессионалами, трудятся на благо общества, служат общей идее и делу. В повести и пьесе, без сомнения, также раскрывается польза обществу через поступки, которые можно абсолютно точно можно назвать героическими.

Что касается раскрытия через литературу такой характеристики советского образа жизни, как дружба наций, соцреализм был интернационален в том смысле, что писатели, различные по своим индивидуальным художественным и национальным чертам, по характеру своего стиля, вместе с тем были близки друг другу по общему направлению творчества. Например, А.Т. Твардовский, М.А. Стельмах, Р.Г. Гамзатов.

Таким образом, анализ художественных произведений 1930-х гг., написанных в стиле «соцреализма», позволил выявить основные черты социалистического образа жизни в литературе указанного периода: образ трудовой жизни, господство коммунистической идеологии, сочетание коллективных и личных интересов, профессионализм трудящихся. За литературой закрепились функции формирования идеального будущего, на передний план выдвинулась задача пропаганды через литературу, цель которой – воспитать нового человека, привить новый, социалистический образ жизни [4, с. 2].

Литература

1. Березовая Л.Г., Берлякова Н.П. История русской культуры: в 2 ч. М: ВЛАДОС, 2002.
2. Вишневецкий В.В. Оптимистическая трагедия. [Электронный ресурс]. URL: https://www.litmir.me/br/?b=210880&p=37#section_33 (дата обращения: 15.08.2019).
3. Волович И.Г. Художественное освоение действительности в романе В.П. Катаева «Время, вперед!» // Наука и школа. 2014. № 3. С. 165–172.
4. Дубровина Н.В. Социалистический реализм: метод или стиль // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 7(99). С. 181–185.
5. Катаев В.П. Время, вперед. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=48832&p=1> (дата обращения: 15.08.2019).
6. Козлов А.А. Социалистический образ жизни и потребности молодежи [Электронный ресурс]. URL: http://samlib.ru/w/wilxcockij_w_b/socialisticheskijobrazzhizniipotrebностimolodezhi.shtml (дата обращения: 17.08.2019).

7. Крымов Ю.С. Танкер Дербент. [Электронный ресурс]. URL: https://librebook.me/tanker__derbent/vol1/1 (дата обращения: 15.08.2019).
8. Леонов Л.М. Соть. [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/book/leonov_leonid/sot.html (дата обращения: 15.08.2019).
9. Малышкин А.Г. Люди из захолустья. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=66015&p=1> (дата обращения: 15.08.2019).
10. Поляков Ю.А., Писаренко Э.Е. Исторические аспекты изучения советского образа жизни. URL: <http://libmonster.ru/m/articles/view/ИСТОРИЧЕСКИЕ-АСПЕКТЫ-ИЗУЧЕНИЯ-СОВЕТСКОГО-ОБРАЗА-ЖИЗНИ> (дата обращения: 15.08.2019).
11. Шалагинов Н.В. Русская литература социалистического реализма и проблема ее генезиса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2006.

IRINA STARKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

REFLECTION OF THE SOVIET WAY OF LIFE IN THE LITERATURE OF THE 1930S

*The article deals with the basic principles and methods of socialistic realism used in the literature of the 1930s.
There is demonstrated the role of the Soviet literature in the development of the Soviet way
of life in the studied period based on the analysis of fictional works.*

Key words: *literature, the 1930s, socialistic way of life,
socialist realism, ideology.*

УДК 94(47)

А.Ю. ФОКИН

(fokin.1962@inbox.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ТРЕЗВЕННОЕ ДВИЖЕНИЕ В САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1858–1860 ГГ.
(к постановке проблемы)***

Анализируется историография рассматриваемого вопроса. Изучается ситуация в Саратовской губернии в 1858–1859 гг., связанная с трезвенным движением. Рассматриваются действия правительства и реакция на них в Саратовской губернии.

Ключевые слова: историческая наука, Саратовская губерния, крестьяне, общественное движение, трезвенное движение, питейные бунты, нормативно-правовые документы.

1850-е годы в истории Российской империи были ознаменованы различными процессами, как во внутренней политике страны, так и во внешней. Крестьянский вопрос, так и не решенный в первой половине века, становится ключевым к середине столетия. Крестьянское недовольство разгорается с новой силой, чему способствует, в том числе, поражение в Крымской войне.

В этот период Российскую империю охватывает новая разновидность крестьянского недовольства – «трезвенное движение». Что примечательно, согласно отчету III отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, в Поволжье это явление стало распространяться именно с Саратовской губернии [7, с. 185].

Исследуя историографический аспект изучения данной проблемы, необходимо отметить, что в целом история трезвенного движения, инициированного «снизу» изучена фрагментарно. Однако можно выделить значительное количество работ, в которых исследуется история пьянства русского народа и правительственная политика по борьбе с ним, изучается история кабаков в России. Авторы этих работ анализируют события, связанные с проблемами трезвости конца XIX – начала XX веков, рассматривают антиалкогольную политику в СССР, особенно в годы перестройки. Так, проблема зарождения и развития трезвенного движения в Саратовской губернии накануне отмены крепостного права (в 1858–1859 годы) является историографически целесообразной.

Можно выделить ряд работ, частично освещающих крестьянское трезвенное движение в Саратовской губернии в 1850 – 1860-е годы. В дореволюционной историографии необходимо отметить монографию И.Г. Прыжова «История кабаков в России в связи с историей русского народа», который рассматривает историю питейных заведений на протяжении нескольких веков, начиная с тех времен, когда «ни мужиков, ни крестьян... еще не было, а были люди» [14]. В работе анализируется значительная группа источников (законодательные акты, периодическая печать и др.), за исключением архивных. Тем не менее, автором представлен подробный экскурс в каждый период «питейной» истории России. Кроме того, данный вопрос освещался в журнале «Колокол» А.И. Герценом и Н.Г. Чернышевским, которые в отдельных статьях давали критический анализ происходящих событий, упоминая и Саратовскую губернию [4; 16, с. 318–334; 17, с. 6–10]. Более подробно события конца 1850-х годов освещаются в статье Г. Лурье «Питейные бунты 1859 г. и П.П. Линьков-Кочкин», где автором приводится подробный анализ событий и статистические сводки о количестве и сумме откупов, а также официальные документы по подавлению трезвенного движения среди крестьян [11].

В советской историографии вопрос о трезвенном движении в Саратовской губернии в рассматриваемый период не стал предметом самостоятельного изучения. Работы, посвященные данной проблеме, несмотря на обширный фактологический и источниковый материал, охватывающий всю Россию,

* Работа выполнена под руководством Орешкиной Т.Н., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

были написаны исходя из идеологических установок советского времени – революционной ситуацией в России в 1859–1861 гг. [8; 10; 15, с. 107–126].

Современные исследователи актуализировали вопрос в контексте изучения общих проблем, связанных с историей распространения алкогольной продукции в России и борьбой с ней, в том числе и в Саратовской губернии [1, 2, 9, 12].

Действительно, ситуация в Российской империи с распитием хмельных напитков была удручающей. По статистике, в 1842–1852 гг. в 55 губерниях число опившихся до смерти достигло 7562 человека (больше всего в Москве). В более поздние годы смертность от пьянства не уменьшалась. Так, в 1855 г. умерло 1423 человека, в следующем – 1535, в 1857 г. – 1713 человек, в 1858 г. – 1774, а в 1859 г. – 1713 человек [14].

Именно в эти годы начинается подъем крестьянского движения, обусловленного, прежде всего, двумя процессами: во-первых – манифестом о созыве ополчения в период Крымской войны, во-вторых, трезвенным движением. Таким образом, в Саратовской губернии, наряду с Ковенской, Виленской и Гродненской губерниями стали образовываться так называемые «братства трезвости». Интересно, что в Литовском (Виленском) генерал-губернаторстве, включающем три вышеупомянутые губернии, это движение стало распространяться под влиянием римско-католического духовенства по указанию римского папы Пия IX [7, с. 185]. Отметим, что в прибалтийских губерниях это не первый случай распространения идей трезвости. Еще в 1837–1839 годах там начало распространяться региональное трезвенное движение, к которому активно присоединились немцы-католики и латышские крестьяне, которые «вразумлялись» лютеранскими пасторами. Однако особого успеха данное движение в те годы не имело [18].

Доподлинно точно неизвестно, почему именно Саратовская губерния была первой, где началось «трезвенное движение» в Приволжском крае. Опираясь на изученный нами материал, можно выделить одну очень интересную причину. Как отмечается в записке А.П. Заблоцкого-Десятовского «О крепостном состоянии в России» (1841 г.), с конца 1830-х годов в Саратовской губернии в обширных имениях, с барскою запашкою, управляющие набирались из свободных людей, большая половина из которых – выходцы из поляков [5, с. 48]. Таким образом, поляки-католики Саратовской губернии могли под воздействием указаний римского папы, о которых упоминалось выше, начать распространение идей трезвости. Хотя выступления против откупщиков начались в Саратовской губернии еще 1854 г., в Вольском уезде, когда крестьяне на протяжении нескольких недель громили кабаки. Однако это были единичные случаи.

Настоящий всплеск «движения трезвости» приходится на 1859 г. Точно неизвестно, когда именно впервые крестьяне отказались пить и покупать вино в Саратовской губернии, но доподлинно известно где – в имении князя Михаила Голицына, где крестьяне определили штраф с покупавших вино. Однако эти события проходили без особого буйства, пока не дошли до Балашовского уезда, где 5 февраля 1859 г., отслужив целый молебен по этому поводу, крестьянами к кабакам был приставлен народный караул, а к покупавшим применялся денежный штраф или телесные наказания [3, с. 189].

Крестьянскую борьбу за трезвость поддерживала и церковь. В указе Саратовской духовной консистории № 5893 от 31 августа 1859 г. говорится о том, что «епархиальное духовенство ... располагало своих прихожан воздерживаться от употребления вина» [13, с. 205].

Государство стремилось к насаждению кабаков. Казна получала значительные доходы от продажи откупщиками водки, которые получили значительные привилегии от государства, т. к. Крымская война значительно ухудшила финансовое положение страны. Цены на водку увеличились в 2–3 раза, но в то же время ее качество резко ухудшилось.

Разбираясь в ходе трезвенного движения, можно выделить и отдельную его составляющую – питейные бунты. Таким образом, зачастую крестьяне отказывались покупать вино, иногда образовывая братства трезвости. Питейные бунты же подразумевали собой погром кабаков, где в принципе и продавалась алкогольная продукция. Впервые, слухи о возможных погромах пошли в феврале 1859 г.

в столице Российской империи – Санкт-Петербурге. Вызвано это было тем, что откупщики продавали по завышенным ценам не только «улучшенное» вино, но и полугар, который употреблялся крестьянами [7, с. 186].

Необходимо отметить, что в Саратовской губернии изначально началось именно трезвенное движение, не переходящее в погром винных лавок и кабаков.

Однако в конце июня – начале июля 1859 г. в Саратовской губернии «питейные бунты» вышли на свой пик. 24 июня 1859 г. толпа, состоящая из 3000 человек, разгромила винные лавки в городе Вольске. Только к середине июля властям удалось подавить выступления, которые были направлены не только против откупщиков, но и против всей системы крепостного права. Останавливать эти выступления правительству и откупщикам удавалось зачастую только лишь хитростью – в Сердобском уезде откупщик объявил крестьянам, что цена водки возвышена для того, чтобы уделять по рублю с ведра на их выкуп [6, с. 482–502].

Таким образом, во второй четверти XIX в. в Российской империи, а конкретно – в Литовском (Виленском) генерал-губернаторстве, впервые было зарегистрированы случаи трезвенного движения. Особого успеха это движение в те годы не получило, однако новый виток ознаменовался серьезными выступлениями по империи – к лету 1859 г. количество губерний, поддержавших движение, достигло 32. В Приволжском крае развитие «трезвости» началось с Саратовской губернии, хотя отдельные случаи были зарегистрированы еще в начале 1850-х гг. Отдельным явлением были так называемые «питейные бунты», что подразумевало собой погром кабаков и винных лавок. Остановить трезвенное движение в октябре 1860 г. удалось только при помощи войск и отмены откупной системы. Такой всплеск крестьянского недовольства ускорил и процесс освобождения крестьян – всего через пару месяцев после окончания движения, крепостное право в Российской империи было отменено.

Литература

1. Афанасьев И.Н. Борьба государства и общества за народную трезвость в России 1861–1914 гг.: на примере Новгородской губернии: автореф. дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2011.
2. Быкова А.Г. Алкогольный вопрос в Российской империи во второй половине XIX – начале XX века: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Омск, 2012.
3. Выписка из частных сведений, полученных частным образом, о крестьянских обществах, условившихся не пить хлебного вина // Крестьянское движение в России в 1857 – мае 1861 гг.: сб. документов / под ред. С.Б. Окуня и К.В. Сивкова. М., 1963.
4. Герцен А.И. С того берега // Собрание сочинений: в 30 т. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1954–1964.
5. Записка А.П. Заблоцкого-Десятовского «О крепостном состоянии в России» (1841 год) // Конец крепостничества в России: Документы, письма, мемуары, ст. / сост. В.А. Федорова. М.: Изд-во МГУ, 1994.
6. Из всеподданнейшего отчета царю Александру II шефа жандармов князя В.А. Долгорукого // Нравственно-политическое обозрение за 1859 г. / Россия под надзором. Отчеты III отделения 1827–1869. М.: Российский фонд культуры, 2006.
7. Из отчета III отделения Александру II о борьбе крестьян с винными откупами // Крестьянское движение в России в 1857 – мае 1861 гг.: сб. документов / под ред. С.Б. Окуня и К.В. Сивкова. М., 1963.
8. Крестьянское движение в России в XIX – начале XX в. Т. 4: В 1857 – мае 1861 гг.: сб. док. М.: Соцэкгиз, 1963.
9. Лапин Е.С. Расследование преступлений, связанных с производством и оборотом алкогольной продукции: монография. М.: Юрлитинформ, 2014.
10. Линков А.И. Очерки истории крестьянского движения в России в 1925–1861 гг. М.: Учпедгиз, 1952.
11. Лурье Г. Питейные бунты 1859 г. и П.П. Линьков-Кочкин // Звенья. М.; Л., 1934. № 3, 4.
12. Маюров А.Н. Борьба с пьянством в России с древних времен до наших дней. М.: Ин-т русской цивилизации, 2016.
13. Описание архива бывшего Вольского духовного правления // Труды Саратовской ученой архивной комиссии (СУАК) / под ред. Н.С. Соколова. Т. 1. Вып. 2. Саратов, 1888.
14. Прыжов И.Г. История кабаков в России в связи с историей русского народа. СПб.; М.: М.О. Вольф, 1868.
15. Федоров В.А. Крестьянское трезвенное движение 1858–1860 гг. Т. 2. // Революционная ситуация в России в 1859–1861 гг. М.: Наука, 1962.
16. Чернышевский Н.Г. Статьи: 1858–1859 гг. // Полное собрание сочинений: в 15 т. Т. 5. М.: Гослитиздат, 1950.
17. Чернышевский Н.Г. Вредная добродетель // «Свисток». Собрание литературных, журнальных и других заметок: Сатирическое приложение к журналу «Современник», 1859–1863. М.: Наука, 1981.
18. Чешихин В.Е. Противоалкогольное движение в Прибалтийском крае: (Преимущественно среди латышей) / Всев. Чешихин. Рига: Лифлянд. антиалкогол. о-во, 1909.

ALEXANDER FOKIN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**SOBER MOVEMENT IN THE SARATOV PROVINCE IN THE 1858–1860S
(problem's statement)**

The article deals with the historiography of the issue. There is studied the situation in the Saratov province in 1858-1859 that is connected with the sober movement. There is considered the actions of the government and the reaction in the Saratov province.

Key words: *historical studies, Saratov province, peasants, social movement, sober movement, drinkable rebels, normative legal documents.*

УДК 93/94

А.Г. ЭВИНЯН

(anna.evinyan@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

НАПРАВЛЕНИЯ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЕЦЕНАТСТВА П.Г. ШЕЛАПУТИНА*

На основе источников и литературы прослеживается и анализируется многогранная социокультурная деятельность российского предпринимателя конца XIX – начала XX вв. П.Г. Шелапутина. Выделяются и характеризуются направления его благотворительности и меценатства.

Ключевые слова: биографистика, социокультурная сфера, предприниматель, меценатство, благотворительная деятельность.

В истории России, особенно в социокультурной сфере, прослеживается тенденция финансировать частными лицами развитие ее институциональной составляющей. Действительно, российские предприниматели, особенно в конце XIX – начале XX вв., значительные средства вкладывали в строительство и комплектование книгами библиотек; собирали художественные коллекции и передавали их в музеи; сами создавали публичные художественные галереи. Предприниматели-меценаты, преимущественно из купеческой среды, покровительствовали не только искусству и наукам. Они финансировали развитие и социальной сферы, в частности, для работников своих многочисленных предприятий: строили образовательные и лечебные учреждения, создавали сами благотворительные общества, либо финансово участвовали в успешном функционировании уже существующих.

Историческая память сохранила десятки фамилий предпринимателей-меценатов: Абрикосовы, Алексеевы, Бахрушины, Карзинкины, Мамонтовы, Морозовы, Третьяковы, Хлудовы, Щукины и мн. др. Благодаря им созданы и сегодня действуют сотни музеев; театры, библиотеки, частные коллекции; институты и медицинские учреждения. К представителям успешного предпринимательства второй половины XIX – начала XX вв. можно отнести и Павла Григорьевича Шелапутина, который к тому же являлся благотворителем и меценатом. Его имя известно значительно меньше, чем, к примеру, С.Т. Морозова, Т.С. Морозова, П.М. Третьякова и др., хотя его роль в развитии текстильной отрасли отечественной экономики; в социокультурной сфере: просвещении, науки, культуры, образования, здравоохранения не менее значима. Так, сумма сделанных им пожертвований колеблется от 3 до 8 млн руб., которые сегодня эквивалентны примерно \$8 млрд [9].

Павел Григорьевич проявил себя и как филантроп, вкладывая значительные финансовые средства в благотворительность, при этом он не ждал для себя каких-либо наград и чинов.

Плодотворная деятельность П.Г. Шелапутина, направленная на экономическое и социокультурное развитие России, была отмечена многими высочайшими наградами. В 1911 г. ему было пожаловано потомственное дворянство, а также чин действительного статского советника, который приравнивался к генеральскому чину.

Попытаемся хронологически проследить деятельность предпринимателя, которые позволят доказать, что П.Г. Шелапутин являлся одним из крупнейших меценатов и благотворителей своего времени.

В 1873 г. П.Г. Шелапутин учреждает в своём имении бесплатную Покровскую амбулаторную лечебницу, принявшую за период 1870–1910-х гг. свыше 300 тыс. больных, а только за 1911 г. – 1537 мужчин и 2548 женщин. Располагалась она на месте современной поликлиники в Москве на углу Большой Филёвской улицы и Физкультурного проезда [4].

В 1874 г. при Балашинской мануфактуре ее учредителями, И.И. Карзинкиным и П.Г. Шелапутиным, была устроена «богадельня для престарелых, капитал которой составлял свыше 140 тыс. руб.» [10, с. 8–9].

* Работа выполнена под руководством Сухоруковой Е.П., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В 1882 г. П.Г. Шелапутин выделяет из своих кунцевских владений землю, на которой была выстроена «богадельня для старух и приют для круглых сирот, исключительно убогих и слепых крестьянского сословия» [11]. Отметим, предприниматель вложил на ее содержание часть своего капитала – 10 тыс. руб. [Там же].

Кроме того, в этот период Павел Григорьевич постоянно финансирует Московскую глазную больницу и Басманное лечебное учреждение, которые учредили «дом призрения престарелых сиделок» [Там же].

С середины 1890-х годов в России активно развивается здравоохранение, в том числе и за счет строительства на частные пожертвования научно-медицинских и лечебных заведений. Предприниматель не остался в стороне, в 1896 г. он субсидировал строительство здания Гинекологического института, получившего имя его матери – А.П. Шелапутиной (ныне это одно из зданий НИИ антибиотиков на Большой Пироговской улице, 11). После открытия института предприниматель единовременно выделил на его содержание 100 тыс. руб. [9].

Необходимо подчеркнуть, что в развитие медицины предприниматель вкладывал значительные суммы, покровительствовал и тем, кто продвигал науку. Так, узнав из газет о том, что химический элемент радий обладает целебными свойствами, П.Г. Шелапутин на его приобретение пожертвовал В.Ф. Снегиреву (профессору медицины) 40 тыс. руб. [Там же]. Возможно, это было связано и с личными мотивами: его первая супруга длительное время болела, сыновья ушли из жизни по причине болезни. Павла Григорьевича интересовали все открытия в этой области.

Являясь председателем Попечительского совета Гинекологического института, предприниматель постоянно субсидировал его содержание. Также он стал инициатором создания «Благотворительного общества помощи бедным больным, престарелым сиделкам и их семьям», его почетным членом и регулярным финансовым инвестором. Общество было учреждено при клиниках Московского университета [9, 11]. Таким образом, Павел Григорьевич выделял деньги для благовидных дел, развития здравоохранения и медицинского образования в своей стране.

Гинекологический институт жертвовал огромные суммы на развитие Московского университета и университетского городка. В 1909 г. было принято «пожертвование московского текстильного фабриканта П.Г. Шелапутина в размере 119300 руб. на содержание Гинекологического института» [10].

В 1896 г. предприниматель организовал Рогожское отделение общества трезвости (являясь одновременно и членом Первого московского общества трезвости). Это отделение получило такое название, т. к. располагалось по адресу 1-ая Рогожская улица – в одном из домов П.Г. Шелапутина. Сегодня это Школьная улица в Москве. В его доме при этом обществе он открыл две чайные, одна из которых имела библиотеку, читальню и книжный магазин [8, с. 51].

Исследователь Н. Дорожкина подробно восстановила меценатство предпринимателя за 1899 г. Она пишет, что в этот год Павел Григорьевич «в память сына Григория построил и содержал за свой счёт три ремесленных училища – два мужских и одно женское» [3]. Причем мужское городское ремесленное училище им. Г. Шелапутина имело слесарно-художественное и слесарно-механическое отделения. Эти постройки сохранились и сегодня. Расположены в Москве по адресу Миусская площадь, 9, корпус 3 – входят в комплекс зданий Российского химико-технологического университета имени Д.И. Менделеева [Там же]. Женское городское ремесленное училище располагалось на Большой Калужской улице (здание не сохранилось) и имело три отделения: портняжное, сапожное и чемоданное. Н. Дорожкина указывает сумму, потраченную П.Г. Шелапутиным на их строительство, – 200 тыс. руб. [3].

В 1901 г. в честь одного из своих погибших сыновей – Григория, П.Г. Шелапутин построил гимназию на 80 воспитанников, открытие которой состоялось 28 сентября 1901 г. Исследователи указывают, что это образовательное учреждение было «казённым учебным заведением и давало отличное по тем временам среднее классическое образование. Оно имело восемь классов, где преподавание велось по широкому кругу предметов: русскому языку и литературе, древним языкам, математике

и космографии, законоведению, введению в философию, географии, истории, Закону Божьему и другим» [9, 11, 3].

Спустя два года, в 1903 г. предприниматель безвозмездно выделил в собственном имении, расположенном в Филях, 860 квадратных саженей земли (2876,7 квадратных метров) для строительства двухклассного министерского училища, которое после строительства стало носить имя тайного советника Н.П. Боголепова [2].

В 1906–1907 гг., после смерти сына Анатолия в 1906 г., Павел Григорьевич построил третье реальное училище имени своего сына (ныне переулок Хользунова, здание не сохранилось).

В 1911 г., когда правительством была поддержана идея создания Педагогического (Учительского) института в Москве (сегодня это переулок Хользунова, 16), П.Г. Шелапутин вложил часть собственных средств в его строительство. Высшее учебное заведение носило фамилию предпринимателя. В нем впервые была реализована идея последипломной подготовки преподавателей и повышения квалификации. При институте – педагогический музей и реальное училище, которое носило имя «другого сына – Анатолия Шелапутина. В институт поступали мужчины, имевшие высшее образование и желавшие стать учителями. Гимназия и реальное училище были базой для практики студентов» [6, с. 79]. До 1917 г. состоялось 4 выпуска (около 100 чел.). Как указывает Ю.М. Колягин, «в него принимались мужчины «великорусской национальности и православного вероисповедания» – выпускники университетов, духовных семинарий и прочих высших учебных заведений, изъявившие желание стать учителями средней школы» [Там же, с. 80].

Сейчас в зданиях «педагогического комплекса» П.Г. Шелапутина размещаются педагогический институт, Военная академия и Главная военная прокуратура [5, 9].

В 1913 г. в память умершего сына Бориса Павел Григорьевич делает ещё один крупный благотворительный взнос. Он обращается в Министерство народного просвещения с просьбой принять «500 тыс. руб. на создание женской учительской семинарии и курсов кустарных промыслов с ремесленными мастерскими» [7].

В 1914 г. (несмотря на прохождение лечения в Швейцарии) предприниматель направил на свое предприятие – фабрику Балашихинской мануфактуры – благотворительный взнос (более 60 тыс. руб.) для улучшения социальных условий своих работников – «на постройку дома призрения престарелых рабочих, где в то время содержалось 40 стариков, 40 старух и столько же сирот» [2, 11].

Не был он чужд и меценатству. Будучи поклонником классического искусства, в период с 1898 г. до 17 августа 1912 г. стал одним из инвесторов строительства Музея изящных искусств имени Александра III в Москве (ныне Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина). Исследователи указывают на его крупный финансовый взнос, в частности, на «строительство и сооружение зала скульптуры эпохи эллинизма – слепков с шедевров позднегреческой скульптуры, сделанных в музеях Ватикана, Греции, Рима, Лондона, Берлина» [4, 9].

Е. Ермичева, характеризуя меценатство П.Г. Шелапутина, правомерно приводит слова основателя музея, профессора И.В. Цветаева: «Просматривая лист пожертвований новому Музею, нельзя не убедиться в замечательной скромности его дарителей: большие дары никогда не приносились для увековечения собственного имени. Дорого стоящие залы выстраивались в память родителей и предков» [4]. Действительно, один из залов музея (зал Лисиппа), созданный благодаря финансовому пожертвованию предпринимателя, «носил имя княгини Ольги Александровны из царствующей династии Романовых» [Там же]. Кроме того, предприниматель финансово «опекал» художника А.К. Саврасова [Там же].

Стоит перечислить и те благотворительные общества, в которых П.Г. Шелапутин не только состоял, но и нередко занимал ответственные должности: почетный член «Московского общества испытателей природы»; почетный член «Благотворительного общества помощи бедным больным, престарелым сиделкам и их семьям», казначей этого общества; член «Первого московского общества трезвости», а в 1896 г. председатель основанного им Рогожского отделения общества; председатель Попечительского совета Гинекологического института.

Что касается общей суммы пожертвований, то выше уже говорилось о невозможности оценить весь объем пожертвований П.Г. Шелапутина.

П.А. Бурышкин называет сумму в размере свыше трех миллионов рублей [1, с. 431]. И. Крылов считает, что общая сумма его пожертвований превышает 5 млн руб. [7], профессор А.П. Садчиков – что эта сумма колеблется от 3 до 8 млн. руб., которые сегодня эквивалентны примерно \$8 млрд. [9]. Несмотря на расхождения в цифрах, можно констатировать, что благотворительность и меценатство П.Г. Шелапутина в отечественной социокультурной сфере огромны.

Исключительный характер деятельности П.Г. Шелапутина, следование своим интересам, нравственная сила, забота, жертвенность в конечном итоге сыграли важную роль.

Таким образом, можно выделить главное. Среди многих московских меценатов П.Г. Шелапутин отличался широким размахом своей благотворительной деятельности и скромностью – по неполным подсчетам всех взносов колеблется от 3 до 8 млн. руб. Павел Григорьевич вкладывал значительные суммы на развитие в России медицины и здравоохранения; просвещения, образования и науки; социальной защиты работников его текстильного производства – «Балашихинской мануфактуры». Предприниматель был ярким представителем благородного меценатства, т. к. в его деятельности прослеживается покровительство искусству, наукам. Появление целого ряда существующих и в современное время культурных учреждений – школ, музеев, библиотек – является его заслугой.

Литература

1. Бурышкин П.А. Шелапутины // 1000 лет русского предпринимательства. Из истории купеческих родов. М., 1995. С. 430–432. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rus-sky.com/history/library/plat9/index.htm> (дата обращения: 22.04.2016).
2. Галанин А.Е. Балашиха записки из фабричной жизни. М., 2007. // Российский литературный портал «Проза.ру». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.proza.ru/2007/04/02-245> (дата обращения: 30.09.2019).
3. Дорожкина Н. «Неизвестные» москвичи – Шелапутины // Электронный журнал «История» издательского дома «Первое сентября». 2009. № 6. [Электронный ресурс]. URL: https://his.1sept.ru/view_article.php?ID=200900607 (дата обращения: 30.09.2019).
4. Ермичева Е. «Неаполитанское» сияние на западе Москвы. // История: Приложение к газете «Первое сентября». 2006. № 16. С. 18–29.
5. Князев Е.А. Развитие высшего педагогического образования в России, вторая половина XVIII – начало XX вв.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.
6. Колягин Ю.М., Савинна О.А. Вековой юбилей педагогического института им. Павла Григорьевича Шелапутина // Педагогика. 2011. № 4. С. 77–83.
7. Крылов И. Светлые лица «темного царства» (Из истории купеческой благотворительности) // Первая гильдия России. 2001. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://nisse.nichost.ru/about/firstguild/> (дата обращения: 30.09.2019).
8. Михайлова Л. Родине посильный вклад // Культура здоровой жизни. 2012. № 2. С. 50–53.
9. Садчиков А.П. Промышленник Павел Григорьевич Шелапутин и счастливая случайность. М., 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://afonin-59-salix.narod.ru/moipbryansk/1205292.htm> (дата обращения: 09.04.2016).
10. Ульянова Г.Н. Карзинкины // Альманах «Былое». 1997. № 3-4. С. 8–9. // Галина Ульянова – персональный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/46752269-Ulyanova-g-n-karzinkiny-almanah-byloe-1997-3-4-s-8-9.html> (дата обращения: 30.09.2019).
11. Шелапутин П.Г. // Общество купцов и промышленников (ОКиП) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.okipr.ru/encyk/view/265> (дата обращения: 26.04.2016).

ANNA EVINYAN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DIRECTIONS OF CHARITIES AND ARTS PATRONAGE OF PAVEL SHE LAPUTIN

The article deals with the analysis of the complicated social and cultural activity of the Russian entrepreneur of the end of the XIXth and the beginning of the XXth centuries – Pavel Shelaputin – on the basis of the sources and literature. There are revealed and characterized the directions of his charities and arts patronage.

Key words: *biographistics, social and cultural sphere, entrepreneur, arts patronage, charities.*

Методика преподавания учебных дисциплин

УДК 371.335

З.Г. БАГАЕВА

(runiru3@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В 1930- Е ГОДЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ (на примере регионального материала)*

Рассматривается проблема освещения в учебном материале темы культурного развития СССР в 1930-е годы. Анализируются учебные пособия как средство получения качественных и достоверных знаний о периоде. Предлагается фрагмент урока-экскурсии для решения проблемы компенсации недостатка материала.

Ключевые слова: культурное развитие, культурное строительство, социалистическая модернизация, Сталинград, учебники истории, региональный компонент в обучении истории.

Изучение проблем культурного развития в различные исторические периоды представляет собой важную составляющую учебного процесса, поскольку сфера культуры является неотъемлемым компонентом общественной системы и оказывает влияние на другие сферы, что дает возможность учащимся воспринимать событие, процесс или эпоху как комплексное явление. Так, в период строительства советского государства, культура непосредственно определяла уклад общественной жизни. Изучение процессов развития в области культуры помогает понять идейный компонент, заложенный государственным аппаратом в 1930-е годы.

На сегодняшний день существует разнообразие учебных пособий, которые раскрывают в той или иной мере проблему культурного развития. Федеральный перечень учебников рекомендует три учебника отечественной истории на базовом и углубленном уровнях. В зависимости от концентрической, либо линейной системы образования, период социалистической модернизации изучается в 10 или 11 классе [4].

В первом учебнике, предложенном в перечне, авторами Н.В. Загладиным и Ю.А. Петровым делается упор на объяснение феномена «рождения» советского человека, а приведенный фактический материал о различных досуговых учреждениях способствует пониманию их значимости для власти в деле социалистического воспитания граждан. В параграфе «Культура и искусство СССР в межвоенные годы» раскрываются формы и задачи деятельности клубов, красных уголков, домов культуры, домов пионеров, парков культуры и отдыха, что очень важно для понимания советской бытности [5, с. 151–152]. В меньшей степени раскрыто советское искусство 1930-х гг., все сводится к перечислению основных творческих достижений этого периода. Неоправданно малое использование иллюстративного материала не позволяет раскрыть наглядно культуру предвоенного периода. Безусловно, это является недостатком пособия, поскольку в условиях присутствия в Едином государственном экзамене блока заданий визуального характера, необходимы не только теоретические представления о культуре. К сожалению, «визуальную» проблему не устраняют и предложенные вопросы после параграфа, но необходимо отметить, что они не направлены на простое воспроизведение материала, а заставляют учащихся осуществлять анализ информации. Однако, дополнительные задания и задания для самостоятельного изучения отсутствуют.

* Работа выполнена под руководством Болотовой Е.Ю., доктора исторических наук, профессора кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Учебник В.А. Никонова и С.В. Девятова располагает гораздо большим визуальным рядом. Представленные репродукции, фотографии и кадры из фильмов позволяют создать общее впечатление об эпохе. Тем не менее, в учебном пособии уделяется слишком подробное внимание формированию ценностей советского патриотизма, которые были выражены в распространении русского языка во всех республиках Советского Союза, в передовой роли истории среди других наук, поименным перечислением лиц, в честь которых проводились торжественные мероприятия и пр. [3, с. 177–178]. Используемая в параграфе терминология может быть непонятна учащимся, без должного разъяснения, даже представителям выпускных классов. Так, учебник содержит такие словосочетания как: «великодержавный шовинизм», «советская идентичность» и др. [3, с. 177–178]. Достижения советского искусства не обоснованы своей популярностью с точки зрения идейной и жанровой составляющей, а просто отмечены как имеющие успех среди общественных масс.

Отличительной чертой данного учебного пособия является разнообразный аппарат заданий. Особую ценность представляет возможность включения регионального материала для организации домашней работы, которая обозначена в дополнительном задании после параграфа: «Подготовьте сообщение о культурной жизни в своем городе, областном или краевом центре в 1920–1930-е гг. Используйте историко-краеведческую литературу, материалы музеев, воспоминания, сохранившиеся в семье» [2, с. 182]. Другие задания также способствуют развитию аналитических умений и позволяют проследивать причинно-следственные связи между периодами, так, предлагается сравнить творческие объединения и творческие союзы 1920 и 1930-х годов, выявить особенности социалистического реализма как метода искусства.

Последний учебник из перечня, написанный коллективом авторов М.М. Гориновым, А.А. Даниловым, М.Ю. Моруковым, отражает тему культурного развития в 1930-е годы наиболее подробно, но информация преподносится достаточно односторонне. С первого же пункта, который посвящен формированию «нового человека», становлению советской системы ценностей, говорится о фактически напускном культе героев и отмечается, что главным было, «чтобы их поступки подкрепляли ту или иную партийную установку» [Там же, с. 155]. После перечисления созданного в социалистическую модернизацию творческого наследия, авторами отмечается, что на оценке произведений искусства «сказывались личные вкусы партийных вождей» и все они подвергались проверке «идейного замысла сюжета» [Там же, с. 159]. Конечно, такие явления были присущи 1930-м годам, но не стоит забывать о ценной художественной составляющей книг, полотен, кинофильмов и других продуктов творчества новообразованной интеллигенции, которые были выполнены с идеологическим подтекстом, но остались признанными шедеврами советского искусства. Нельзя также не отметить тот факт, что в учебнике совсем не уделяется внимания созданию сети учреждений культуры, которые серьезным образом влияли на жизнь граждан, определяя их досуг. Предложенная система заданий в конце параграфа предлагает вопросы как на формирование когнитивного компонента (воспроизведение материала), так и на эмоционально-оценочного (аналитическая работа). Данный учебник также предлагает возможность освещения регионального материала, предполагается с использованием краеведческих материалов и семейных архивов создать галерею визуальных источников, отражающих эпоху [Там же, с. 166]. Такое задание позволяет собрать ценный материал по культурному развитию страны периода социалистической модернизации.

Анализ предлагаемых учебных изданий показал, что проблема культурного строительства в 30-е годы XX века в школьном курсе истории не получила ни в одном из учебников комплексное и разностороннее раскрытие. Особенно выделилось отсутствие текстового и иллюстративного материала по архитектуре данного периода. В двух из трех учебников тема организации застройки городского пространства и создание архитектурного облика советского города упущена, в то время как архитектура являлась мощной визуальной доминантой сталинской эпохи и монументальным воплощением идеологии.

Недостаток внимания архитектурным особенностям периода в школьных учебниках можно компенсировать включением регионального материала в урок. Так, на примере зданий Сталинграда 1930-х годов можно раскрыть специфику застройки этого периода и сформировать представление о стилистических особенностях и идейности в деле создания ярких образцов советской архитектуры. Наиболее удачно этот материал можно усвоить с помощью урока-экскурсии, учителю предлагается использовать конкретный подвид – виртуальную экскурсию. Такой прием позволит донести информацию до учащихся наиболее практичным путем, позволяя сэкономить временные и финансовые ресурсы, без потери познавательного, развивающего и воспитательного компонентов.

Начать объяснение материала можно с общих характеристик застройки этого периода, которые воплощались в едином территориальном пространстве, в которое входили обязательные градообразующие элементы: промышленное предприятие и поселение рабочих с их семьями. Каждый такой населенный пункт должен был быть создан вместе с культурными, социально-бытовыми, научными и учебно-воспитательными учреждениями [1, с. 58].

Актуален будет вопрос к учащимся: «Какие примеры сталинской архитектуры 1930-х годов вам известны?», и только после выслушанных ответов стоит заметить: «Знаете ли вы, что наш город был выбран в качестве одного из 12 городов, который должен был стать образцовой моделью для жизни советского человека?». Получив ответы, стоит показать и описать план, который лег в основу застройки нашего города. Он представлял собой систему комплексных социалистических городов, которые соединялись между собой продольными транспортными и инженерными коммуникациями. В каждом отдельном соцгороде жилье было отделено от промышленных предприятий посредством зеленых зон и каждый из них представлял собой цельное хозяйственное и социально-культурное объединение [Там же]. Можно предложить учащимся сравнить застройку Сталинграда 1930-х годов с современным Волгоградом и выяснить многое ли поменялось, а также вспомнить, в каких районах города застройка сохранилась и назвать конкретные проявления.

«Какими же отличительными чертами обладала сталинская архитектура 1930-х годов?» – риторический вопрос, который откроет виртуальную экскурсию. Следует отметить, что характерной чертой архитектуры 1930-х годов являлось тяготение к огромным размерам как зданий, так и организуемых ими архитектурных пространств (площадей, набережных). Стилистически они были выдержаны в классицизме, точнее в конкретном его проявлении – ампире. Стоит предложить учащимся вспомнить из курса истории, чем был примечателен этот стиль. В качестве примеров, можно продемонстрировать известные здания в Москве (высотки, павильоны ВСХВ и др.) и затем перейти на архитектурных «представителей» Волгограда: Дом грузчиков, Дом консервщиков, Дом коммунальщиков и Дом летчиков, дома речников и др. Здания возводились по индивидуальным проектам и с использованием новейших на тот момент технологий. Уместным будет вопрос: «Как вы думаете, с какой целью был выбран именно такой архитектурный стиль для строительства как общественных зданий, так и жилых домов?». Для учащихся важно понимание влияния идеологии на строительство зданий, элементы декора которых отражали триумфальное социально-экономическое и духовное развитие СССР и советского общества. Не ограничиваясь зданиями, по аналогии, можно вынести на обсуждение с элементами экскурсии организацию пространства Набережной и главной площади города – Павших борцов. Для решения воспитательной задачи и завершения экскурсии с обсуждением, следует спросить у учащихся: «Как вы считаете, является ли архитектура 1930-х годов уникальным культурным наследием нашего города? Важно ли его сохранять?».

Таким образом, анализ учебников показал их несовершенство в объяснении феномена советской культуры 1930-х годов. Во многом проблема решается путем добавления учителем в урок материала, который носит краеведческий характер, что позволяет в рамках курса истории России рассмотреть историю края. Тем самым, выполняются цели урока и частично, за счет экскурсии, получает воплощение внеклассная работа.

Литература

1. Багаева З.Г. Формирование архитектурного облика советского города: Сталинград в 1930-е гг. // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 4(8). С. 57–60. [Электронный ресурс] URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1468319319.pdf> (дата обращения: 29.08.2019).
2. Горинов М.М., Данилов А.А., Моруков М.Ю. [и др.]. История России. 10 класс: учебник для общеобраз. организаций: в 3 ч. Ч. 1. / под ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016.
3. Никонов В.А., Девятков С.В. История. История России. 1914 год – начало XXI в.: учебник для 10 класса общеобраз. организаций. Базовый и углублённый уровни: в 2 ч. Ч. 1. 1914–1945 / под науч. ред. С.П. Карпова. 2-е изд. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019.
4. Приказ Минпросвещения России от 28.12.2018 № 345 (ред. от 08.05.2019) «О федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_315457/ (дата обращения: 28.08.2019).
5. Сахаров А.Н., Загладин Н.В., Петров Ю.А. История. Конец XIX – начало XX века: учебник для 10–11 классов общеобраз. организаций. Базовый и углублённый уровни: в 2 ч. Ч. 2. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019.

ZARINA BAGAEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**STUDYING OF THE ISSUES OF CULTURAL DEVELOPMENT OF THE SOVIET STATE
IN THE 1930S IN SCHOOL COURSE OF HISTORY
(at the example of regional material)**

The article deals with the issue of describing the theme of cultural development in the USSR in 1930s in learning material.

There are analyzed the study guides as a means of acquiring competent and direct knowledge of the period.

*There is presented the fragment of lesson-excursion for solving the problems
of compensation of material lack.*

Key words: *cultural development, cultural building, socialistic modernization, Stalingrad,
history textbooks, regional component in teaching history.*

УДК 372.891

А.Ф. КЛЮЧНИКОВА
(key-anya15@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ*

*Рассматриваются методические особенности организации проектной деятельности при изучении географии.
Анализируется содержание школьного курса географии и его возможности
в организации проектной деятельности школьников.*

Ключевые слова: *метод проектов, проектная технология, проектная деятельность,
урок географии, школьники.*

В современных условиях, когда ключевым элементом модернизации российской образовательной системы служит Федеральный государственный образовательный стандарт [9], возникает необходимость сделать акцент на организации эффективных методов, способствующих формированию умения учащихся самостоятельно добывать новые знания, а не получать их в готовом виде, работать с информацией, делать выводы и умозаключения. Иными словами, возникает острая необходимость в организации проектной и исследовательской деятельности школьников, что требует введения в образовательный процесс альтернативных технологий, форм и способов организации образовательной деятельности. В основе модернизации образования лежит системно-деятельный подход, который предполагает переход к стратегии проектирования и конструирования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения желаемого уровня развития личности и познавательного интереса школьника [9].

Школьная программа по предметным областям знаний ориентирована на организацию проектной деятельности школьников, что позволяет в процессе самостоятельной работы над созданием проекта сформировать культуру умственного труда учеников. Это объясняется тем, что одной из основных характеристик современного человека, действующего в пространстве культуры, является его способность к проектной деятельности, которая относится к разряду инновационной, т. к. предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать [12]. На уроках географии, как одного из основных учебных предметов общественно-научного цикла, введение данных категорий предполагает необходимость включения каждого ребенка в проектную деятельность, где открывается возможность духовного и профессионального становления личности школьника через организацию активных способов действий, отличающихся по содержанию и форме от традиционных уроков.

Сегодня очевидно, что общеобразовательная школа должна формировать не только целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, но и создавать условия для накопления опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции. Большинство учителей понимают значимость формирования у школьников исследовательских умений, а также видят потенциал, которым обладает учебный предмет для реализации у школьников данных умений [10]. В то же время формирование у учащихся исследовательских умений не всегда связывается ими с целями современного образования. Все это позволяет сделать вывод, что работа по формированию исследовательских умений носит бессистемный, эпизодический характер. Эффективность формирования исследовательских умений зависит от методов, способов, приемов и средств, используемых педагогом [Там же]. При организации проектной деятельности развитие исследовательских умений у школьников происходит на стадии планирования, анализа и синтеза, где ученик, работая над проектом, включается в активную познавательную и исследовательскую деятельность. Про-

* Работа выполнена под руководством Ступниковой А.Д., кандидата педагогических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ектирование делает образовательный процесс более четким, научно обоснованным, ориентированным на определенный результат, конструируемый из отдельных приемов или технологических операций [2].

Нами был проведен анализ научно-методической литературы, который показал, что методологическую основу исследования составляют научные труды Л.Л. Розанова, А.В. Хуторский, Н.Ф. Яковлева [4, 11, 13], которые раскрыли сущность и содержание метода проекта как педагогической технологии, обосновали необходимость применения метода проекта в условиях компетентностного образования. В монографиях В.В. Николиной проанализированы особенности проектного обучения и комплекс методических приемов реализации их на уроке географии [3].

В связи с актуальностью темы и проведенным анализом научно-методической литературы, нами была сформулирована цель исследования: рассмотреть методические особенности использования технологии проектной деятельности при изучении географии. Основными задачами исследования являются: раскрыть сущность понятия «технология проектной деятельности»; проанализировать потенциал содержания школьного курса географии в использовании технологии проектной деятельности; рассмотреть особенности методов и средств, применяемых при организации технологии проектной деятельности на уроках географии.

В настоящее время в педагогической и научно-методической литературе используются различные вариации определения, отображающие проектную деятельность школьников. Для формирования научной точки зрения по данной категории необходимо рассмотреть понятия: метод проектов, проектная технология и проектная деятельность.

Метод проектов, как считает Е.А. Таможня, предполагает некоторую совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной демонстрацией результатов [8]. Проектная технология – понятие более широкое, включающее в себя совокупность целей, методов, средств обучения, критерии оценки деятельности учащихся, обеспечивающих проблемно-поисковую познавательную деятельность учащихся и выражающихся в создании продукта деятельности – проекта [Там же].

Термин «проектная деятельность» в настоящее время получил более широкое распространение в научно-методической и педагогической литературе, где центральное понятие в изучаемом вопросе – деятельность. Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров определяют деятельность как форму психической активности субъекта, направленную на познание и преобразование мира и самого человека [5].

Проектная деятельность – процесс достаточно сложный как для учителя, так и для учащихся. Основная роль учителя – выполнить функции независимого консультанта, а основная роль учащихся – выступить активными участниками процесса, постоянно сменяя роли в обучении. Успешность работы по реализации проектной деятельности зависит от тесного сотрудничества учителя с учениками и от грамотного планирования деятельности, которое включает в себя следующие этапы: планирование, разработка проекта, презентация проекта и оценивание проекта (рефлексия). Основной целью учащихся на первом этапе является: найти и сформулировать совместно с учителем предполагаемую тему проекта, на основе которой разрабатывается план дальнейшей работы по теме. Второй этап предполагает определение цели, задач, подбор необходимых средств обучения, поиск и анализ информации для решения поставленных задач. Третий этап включает в себя презентацию проекта, что предполагает предоставление полученных результатов, успешность оценки которых во многом зависит именно от качественной презентации. Четвертый этап – этап рефлексии или защиты проектов, который предполагает готовность как школьников, которым необходимо будет отвечать на вопросы, вступать в обсуждения, дискуссии, оценивать себя, рефлексировать, так и готовность учителя, которому предстоит оценить результаты проделанной работы учащихся.

Основываясь на представленных данных, можно утверждать, что для современной российской школы достаточно детально описаны этапы организации проектной деятельности и в обобщенном виде любой проект представляет собой триаду: «замысел – реализация – рефлексия». Замысел проекта возникает внутри учебной деятельности как логическое продолжение учебной дисциплины [6].

География – один из основных школьных предметов, где проектная деятельность является основным направлением развития школьников. В связи с этим, в последнее десятилетие метод проектирования получил широкое применение в практике обучения, как в средней, так и в старшей школе. Содержание школьных курсов географии представляет широкие возможности для выполнения проектной деятельности. Приведем примеры школьных проектов в географическом образовании, основываясь на содержании курсов авторских линий учебников, включенных в федеральный перечень и рекомендуемых к использованию при реализации авторских программ основного общего и среднего общего образования.

Примерные темы проектов в школьных курсах географии

Класс	Авторская программа	Раздел курса	Темы проектов
Начальный курс географии, 5–6 классы	А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина и др.	1. План и карта. 2. Биосфера	1. Карта-памятник культуры. 2. Редкие и охраняемые растения моей области
Курс географии материков и океанов, 7 класс	В.А. Коринская, И.В. Душина, В.А. Щенев	1. Рельеф и полезные ископаемые. 2. Материки и океаны	1. Описание и анализ школьной геологической коллекции. 2. Исследование «Грозит ли Земле перенаселение?»
Курс «География России», 8 класс	Е.М. Домогацких, Н.И. Алексеевский	1. Крупные природные районы России	1. Современные проблемы Российского Севера.
Курс «География России», 9 класс	В.П. Дронов, Л.Е. Савельева	1. Промышленность России. 2. Сельское хозяйство России	1. Промышленные предприятия моего района. Основные характеристики и связь с экологией. 2. Основные направления развития с/х в моем районе
Курс «Экономическая и социальная география мира», 10–11 класс.	В.П. Максаковский.	1. Глобальные проблемы человечества. 2. Региональная характеристика мира.	1. Разработать проект решения одной из глобальных проблем человечества. 2. Составить проект развития экономики одной из территорий мира.

Анализируя представленную табл., следует отметить, что география – это один из основных школьных предметов, в процессе изучения которого, начиная с 5-го класса, возможна реализация проектной деятельности, что лежит в основе содержания авторских программ курса. Подбор тем для школьников должен осуществляться в соответствии с их возрастными и психологическими особенностями, но с опорой на рабочую программу и учебный план.

Метод проектов является универсальной педагогической технологией, но, несмотря на это, методика организации проектной деятельности школьников на уроках географии имеет свои отличитель-

ные методические особенности, которые основаны на специфике самого предмета, проявляющейся на каждом этапе проектирования.

На первом этапе планирования методическими особенностями реализации проектной деятельности школьников на уроках географии являются: широкий круг географических проблем и возможность их выбора. В основе выбора темы проекта по географии лежит как программное содержание курса, так и непосредственная связь с жизнью и современностью, что подтверждает общественно-научный характер учебного предмета. Примером темы на основе программного содержания является: «Проблемы природно-ресурсной базы России», а примерами тем, основанных на непосредственной связи с жизнью и современностью могут служить: «Основные пути развития мегаполисов России и решение острой проблемы вымирания русского села». Продуктом такой деятельности может стать описание природного и социально-экономического объекта или процесса, составление картосхемы, модель взаимодействия природно-территориального комплекса и пр.

На втором этапе организации проекта – непосредственной его разработке, реализацию метода проектов на уроках географии отличает выбор методов исследования, которые для географической науки являются специфическими. Диагностика, проведенная с учителями географии, показала, что имеются сложности с определением методов научного исследования и их применением, с подбором источников получения необходимого фактического и статистического материала [7]. Что вызывает необходимость более тщательного подбора методов научного исследования, адекватных исследуемой проблеме, подбором достоверных источников получения материала. При выполнении проекта должны быть использованы не только методы географических исследований (картографический, исторический, статистический), но и методы, применяемые в общественных и социальных науках (анкетирования, интервью, беседы). Может быть проведен эксперимент, организовано наблюдение за изучаемым объектом или явлением. Большое значение имеет работа с первоисточниками, картографическими произведениями, новыми статистическими данными, использование краеведческого материала.

На третьем и четвертом этапах организации проектной деятельности, т. е. на этапе презентации и защиты результатов, в методике организации проектной деятельности школьников на уроках географии, следует учитывать требования к оформлению и предоставлению наглядных материалов. Для географической науки эти требования также носят специфический характер, т. к. предполагают учет культуры обращения к карте, точность локализации объектов, умение подбирать адекватную систему условных обозначений при создании и моделировании карт; умение генерализировать информацию, составлять и анализировать статистические и графические данные, оценивать не только эмоциональную насыщенность фотографического материала, но и его содержательную основу [1].

Таким образом, методика организации проектной деятельности школьников на уроках географии является творческой работой, основанной на самостоятельности школьников, имеющая свои отличительные характеристики, проявляющиеся на каждом этапе проектной деятельности и направленная на социально значимую практическую деятельность школьников. Это делает образовательный процесс наиболее эффективным и научно обоснованным, что соответствует установкам Федерального государственного образовательного стандарта [9].

Литература

1. Душина И.В., Пятунин В.Б., Таможняя Е.А. Методика и технология обучения географии. М.: Астрель: АСТ, 2004.
2. Николина В.В. Метод проектов в географическом образовании // География в школе. 2002. № 6. С. 37–43.
3. Николина В.В. Проектное обучение в школьной географии: теория и практика: практико-ориентирован. моногр. Н. Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т, 2008.
4. Розанов Л.Л. Педагогика: метод проектов как педагогическая технология. М.: Академия, 2014.
5. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / под ред. Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова. М.; Ростов н/Д: МарТ, 2005.
6. Ступникова А.Д. Методические основы подготовки будущего учителя географии в условиях Федерального государственного образовательного стандарта // Электрон. научн.-образоват. журнал «Грани познания». 2013. № 3(23). С. 123–127. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1369832672.pdf> (дата обращения: 18.01.2018).

7. Ступникова А.Д., Деточенко Л.В. Возможности курса «Организация внеклассной деятельности учителя географии» в развитии способности руководить научно-исследовательской деятельностью обучающихся // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25 ноября 2016 г.). М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. С. 177–179.
8. Таможня Е.А., Смирнова М.С., Душина И.В. Методика обучения географии: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2018.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2012.
10. Фетисова Н.Е., Кондаурова Т.И. Познавательные задачи как средство формирования исследовательских умений в обучении биологии // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2016. № 2(106). С. 83–87.
11. Хуторской Н.Ю. Метод проектов и другие зарубежные системы обучения // Школьные технологии. 2013. № 3. С. 95–100.
12. Штейнберг В.Э. Технология проектирования образовательных систем и процессов // Школьные технологии. 2000. № 2. С. 3–24.
13. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. 2-е изд. М.: ФЛИНТА, 2014.

ANNA KLYUCHNIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**METHODICAL SPECIFICS OF THE USE OF THE TECHNOLOGY
OF PROJECT ACTIVITY IN GEOGRAPHY LESSONS**

*The article deals with the methodical specifics of the organization of project activity while studying Geography.
There is analyzed the content of the school course of Geography and its possibilities
in the organization of school children project activity.*

Key words: *project-based learning, project technique, project activity,
Geography lesson, school children.*

УДК 372.881.111.1

Е.А. КУРЫШЕВА

(elizaveta.kuryшева@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА КОЛЛАЖИРОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ УСТНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ*

Проводится анализ коллажирования – средства обучения иностранным языкам на современном этапе. Предлагается его определение в отечественных и зарубежных методических исследованиях, виды и функции, этапы работы. Обосновывается комплекс упражнений, используемый для обучения учащихся основной школы говорению посредством использования коллажа на уроках французского языка.

Ключевые слова: коллаж; функции коллажа; классический и репродуктивный виды коллажа; коллективная и индивидуальная формы работы с коллажем; подготовительные, условно-речевые и речевые упражнения.

Одним из видов творческой деятельности при обучении говорению на среднем этапе школы является коллаж. Этот вид деятельности можно отнести к проектному типу творческих заданий, применяемых на уроках французского языка. Изначально коллаж является формой искусства, но в последнее время он нашел широкое применение и на уроках иностранного языка. Чтобы понять, что же такое коллаж и как лучше всего его использовать на уроках французского языка в основной школе, считаем необходимым рассмотреть общие характеристики термина, проанализировать основные функции коллажа, виды и свойства, определить его методическую составляющую.

Термин «коллаж» происходит от французского слова *'collage'* – приклеивание, аппликация, коллаж. Это «построение единого целого путем наслоения и сопоставления частей» [2, с. 11–18]. Коллаж – это техника и вид изобразительного искусства, который заключается в создании живописных или графических произведений путем наклеивания материалов, различных по цвету и фактуре (ткань, веревка, кружево, кожа, бусы, дерево, кора, фольга, металл) на какую-либо основу. Коллаж допускает применение объемных элементов, это могут быть целые объекты или их фрагменты. Создавая неповторимый художественный образ, ученики способны комбинировать различные техники при выполнении коллажа: сочетать аппликацию и коллаж, использовать краски, фломастеры, карандаши и другие средства творческой деятельности [5, с. 240]. Коллаж является и техническим приемом, и результатом деятельности – произведением искусства. Благодаря наклеиванию различных образов, встречаемых в журналах и газетах, ученики создают метафору, выражая ее изображениями. Коллаж является, прежде всего, композицией, которая отражает мысли и чувства его создателя. Благодаря такой форме творческой деятельности, каждый ученик, несомненно, способен проявить себя, показать свое творческое «я», развить в себе творческие навыки.

Коллаж как искусство обладает эстетическими, образными и апеллирующими функциями, которые влияют на образность мышления учеников. Как процесс коллаж предполагает конструирование, содержащее в себе бесконечное число новых вариаций. Коллаж как продукт является произведением искусства.

В лингвистической области коллаж как процесс рассматривается, прежде всего, как построение текстовой модели, а коллаж как продукт – как трансформация и комбинирование текстов разной лингвистической природы.

Основными характеристиками *учебного коллажа*, применяемого на уроках иностранного языка, являются материальность, целостность, коммуникативность, цитация, игра, диалогичность, многозначность, метафоричность, оригинальность, ассоциативность интерактивность и гиперэкспрессивность.

* Работа выполнена под руководством Калининой М.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

По своей природе коллаж является многоуровневым, многокомпонентным и полифункциональным феноменом. **Первый уровень** – уровень выражения. Это создание линий, геометрических фигур, изображение отдельных предметов, общее построение композиции. **Второй уровень** – уровень содержания. Он базируется на компонентах первого уровня и представляет факты и явления иноязычной культуры [5, с. 240].

Б.-Д. Мюллер дает трактовку *коллажа* как осознанного построения социального значения, которое протекает аналогично процессу овладения понятием при неуправляемом усвоении языка с использованием различной актуальной информации. С его точки зрения, коллаж возникает в процессе переработки страноведческого содержания понятия и является способом организации деятельности по овладению страноведческой информацией и результатом данной деятельности. Таким образом, термин коллаж может употребляться как способ организации деятельности по овладению страноведческим понятием и как продукт этой деятельности [6, с. 5–15].

Рассматривая коллаж как вид творческой деятельности, применяемый при обучении иностранному языку, Б.-Д. Мюллер выделяет следующие *преимущества*:

- у учеников появляется реальная возможность овладения и оперирования различного рода понятиями, овладения умением формулировать конкретные и абстрактные понятия;
- ученик способен самостоятельно найти продуктивные лингвистические решения;
- в коллаже могут быть отражены позиции иного менталитета: конкретные и абстрактные понятия, специфика страны, действия, представители культуры, общественные институты данной страны;
- коллаж является способом кодирования и декодирования информации, которая проникает в другую культуру, поскольку школьник составляет коллаж по определенному плану и овладевает в процессе создания коллажа приемами декодирования иной информации, с помощью которой он проникает и соприкасается с другой культурой.

Так, И.Б. Рыжкина, ссылаясь на точку зрения М. Зикманна, утверждает, что коллаж соответствует средствам коммуникативного обучения, т. к. позволяет ребенку опираться на собственный жизненный опыт, представлять собственное видение проблемы в рамках заданной темы, выражать свои мысли и чувства [4, с. 24–28].

С позиций коммуникативного обоснования урока иностранного языка проблема использования коллажа обеспечивает развитие способности учащегося осуществлять коммуникативную деятельность самостоятельно; преодоление с использованием средств обучения отторжения и изоляции иностранного языка от эмоций, воспоминаний, жизненного опыта ученика, полученных при овладении родным языком. Коллаж способен стать посредником при организации коммуникативного обучения [Там же].

Главными его *функциями*, с лингвистической точки зрения, являются трансформирующая, текстообразующая, смыслообразующая и моделирующая. Коллаж вбирает в себя также целый комплекс образовательных функций, являясь средством зрительной наглядности [3, с. 276]:

- обучающая функция – средства наглядности используются для введения информации;
- контролирующая функция;
- организующая функция (используется при отборе учебных материалов для занятий);

К функциям коллажа следует также отнести реализацию четырех аспектов иноязычной культуры: развивающий аспект, познавательный аспект, воспитательный аспект и учебный аспект, каждый из которых содержит в себе ЗУНы, механизмы, ценности, представления, которые должны осваиваться учеником в процессе иноязычного общения [Там же].

Коллаж как *средство обучения общению* помогает ученику освоить следующие умения общения:

- начинать общение;
- поддерживать общение при обсуждении коллажей;
- доброжелательно завершать общение и выходить из него;
- выстраивать тактику общения;
- учитывать ситуацию, в которой происходит общение;

- прогнозировать результат своего высказывания, воздействия на других людей;
- общаться в паре, в группе, классе.

Существуют различные классификации *коллажа*. Так, в работе Н.В. Семенюченко, И.Б. Рыжкиной обоснованы виды, используемые на уроках иностранного языка в средней школе [5, с. 69–74]. Предложим их краткую характеристику.

1. *«Классический коллаж»* – изображение из множества деталей, связанных между собой, сделанное в учебных целях. Такой коллаж представляет визуальную точку зрения учащегося по проблеме цикла, составляется на протяжении всего цикла. Учитель предлагает тему и определяет материалы. Коллаж предполагает формулирование визуальной идеи, отбора материала, конструирование.

2. *Коллаж «Репродуктивный»* – изображение, составленное на основе «готового текста» для чтения или аудирования. Учитель отбирает текст, составляет комплекс упражнений, выделяет ключевое слово. Коллаж отражает главную идею и является смысловой опорой для общения.

Процесс создания коллажа носит многоступенчатый характер. Основными *этапами работы* являются:

- а) выбор ключевого понятия;
- б) отбор лексических, грамматических, текстовых материалов, а также фото, рисунков и прочего по принципу ассоциативного наращивания информации вокруг ключевого понятия;
- с) организация отобранных материалов;
- д) учебная работа – процесс создания;
- е) работа учеников в группах по составлению высказывания по коллажу;
- ф) итоговые высказывания учеников по теме цикла с опорой на коллаж с последующей оценкой данных высказываний и коллажей.

Как правило, весь коллаж располагают на разных основах – на чистом ватмане, цветной бумаге, картоне, обоях, газетах, картах, журналах, плакатах.

Однако развитию творческих способностей способствуют и другие основы. Например, тканевые, деревянные, стеклянные или же предметные (магнитные доски, стена) Выбранная основа либо служит стартовой площадкой для создания фона, либо сама является фоном – в неизменном виде или дополнительно оформленная красками, мелкими декоративными элементами и т. д. [5, с. 240].

Смысловой центр коллажа – ядро или же ключевое понятие. Его важность должен подчеркнуть основной фон. Цветовое решение фона должно быть таким, чтобы он не играл, что называется, первую скрипку, а был достойной оправой главному элементу композиции коллажа – ядру [Там же].

Цвет – один из главных культурных информантов, который передает значение и смысл информации, одновременно вызывая эмоции. Для ученического восприятия цвет очень важен, потому что он создает эмоциональный настрой на уроке. Влияние цвета на учеников зависит от их возраста. Так, для детей младшего школьного возраста лучше использовать только «радостные» цвета – белый, желтый, оранжевый, зеленый, красный, голубой, синий, причем в чистом виде, без полутонов, потому что в этом возрасте дети полутона не различают, а следовательно, не воспринимают. Черный, фиолетовый, терракотовый, цвет хаки, коричневый вызывают негативные эмоции. С возрастом цветовая палитра восприятия становится богаче, поэтому уже со среднего звена учитель, работая с коллажем, может свободно использовать разные цвета, их полутона, цветовые сочетания.

Следуя логике изложения информации, рассмотрим *способы работы с коллажем* – это определенный образ совершения действия: «Способ отвечает на вопрос: как производится действие?» [5, с. 240]. Работать с коллажем можно различными способами. За основу были взяты способы, выделенные Е.И. Пассовым [3, с. 276].

1. *Коллективный способ* применим тогда, когда обучение приемам коллажирования только начинается: учитель дает образцы осуществления деятельности, показывает примеры работы с материалами, ученики все вместе составляют первые коллажи, осваивая приемы коллажирования, и т. п. Работа в группах особенно эффективна тогда, когда ученики уже овладели приемами коллажирования, ког-

да эта деятельность начала вызывать у них интерес, когда в классе спонтанно начинают складываться группы по интересам, определяются лидеры, возникают соревновательные мотивы. Вообще групповая работа при коллажировании самая оптимальная, т. к., работая в составе группы, ученики познают механизмы и этику коллективного творчества, проникаются духом ответственности за выполнение полученного фрагмента общей научной работы.

2. *Индивидуальная форма* организации работы предполагает, что каждый учащийся получает для самостоятельного выполнения задания, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями. В качестве таких заданий может быть работа с учебником, хрестоматиями, журналами, газетами, энциклопедиями, открытками, марками и прочими источниками информации о той сфере культуры страны изучаемого языка, той проблеме, том предмете обсуждения, которые будут представлены в коллаже. В таком случае ученик осуществляет деятельность, соотносясь со своими возможностями и потребностями, реализует собственные мысли и решения в коллаже. Индивидуальная форма возможна на всех этапах создания коллажа, исключая заключительный, когда идет групповая подготовка к защите готового коллажа [5, с. 240].

Таким образом, коллаж – это техника и вид изобразительного искусства, который заключается в создании живописных или графических произведений путем наклеивания материалов, различных по цвету и фактуре на какую-либо основу. Коллаж как вид творческой деятельности, применяемый при обучении говорению на уроках французского языка в средней школе, является отличным способом мотивации учеников. Он помогает «собрать» воедино все мысли, служит зрительной опорой для построения высказывания, развивает творческие способности, а по желанию учителя и работу в команде.

Следуя логике изложения материала, рассмотрим комплекс упражнений, используемый для обучения учащихся основной школы говорению через использование коллажа на уроках французского языка. Он представляет собой системное единство подготовительных, условно-речевых и речевых (коммуникативных) упражнений. За основу был взят учебно-методический комплекс (УМК) **“Le français en perspective”** для VIII классов школ с углубленным изучением французского языка авторов Е.Я. Григорьевой, Е.Ю. Горбачевой [1]. Согласно тематике одного из разделов данного УМК нами была рассмотрена такая разговорная тема, как **“Faisons les courses!”** (Идем за покупками!).

Комплекс упражнений открывается заданиями на активизацию ранее изученных лексических единиц. В связи с тем, что учащиеся проходили на начальном этапе обучения продукты, овощи, фрукты, некоторые элементы одежды и знают достаточное количество существительных, обозначающих предметы, которые можно купить в магазине.

Первое упражнение, предлагаемое для выполнения учащимися, имеет формат ассоциогаммы. Каждому ученику необходимо по цепочке назвать минимум один товар, который он может купить в магазине. На доске в центре написана тема раздела **“Les courses”**, заключенная в круг, от нее отходят стрелки к словам, которые называют ученики, вспоминая лексические единицы. Усложнить ассоциогамму можно, попросив учеников назвать словосочетания с ранее изученными лексическими единицами (ЛЕ), относящимися к теме, а затем попросить составить по одному предложению.

Далее необходимо ознакомиться с новой лексикой по теме. Для тренировки лексики, перед тем, как приступить к выполнению условно-речевых и речевых (коммуникативных упражнений), необходимо выполнить подготовительные упражнения, предложив ученикам текст, содержащий новые ЛЕ, ответы на вопросы по тексту, вопросно-ответные упражнения, требующие употребления изучаемых ЛЕ. Для этого можно воспользоваться заданием, приведенном в учебнике **“Le français en perspective”** [Там же], находящемся в разделе **“Mise en pratique”**. Ученикам дается текст, а затем широкий список вопросов на изучаемую лексику, который позволяет её закрепить.

Третье упражнение может быть предложено в качестве упражнения на подстановку. Дается текст с пропусками для использования изучаемых ЛЕ. Данное упражнение также способствует их успешному усвоению.

Переход к коммуникативным упражнениям можно осуществить с помощью лексических карточек по теме. Сначала перед учениками можно поставить цель называть одно слово, опираясь на русский язык, затем можно усложнить задание, попросив называть словосочетания, а затем – предложения.

Для тренировки коммуникативных умений по теме “Faisons les courses!” может быть предложено задание из УМК “Le français en perspective” [1], в котором ученикам предъявляется диалог-ситуация в магазине с покупкой свитера, а затем задание – придумать свой диалог по модели и разыграть его по ролям. Данное задание тренирует подготовленную диалогическую речь и способствует закреплению изучаемых ЛЕ.

Затем можно предложить задание из УМК, нацеленное на формирование коммуникативных умений в области аудирования. Ученикам предлагается прослушать историю о покупках Люси, а после – рассказать в своей манере, что она делала, ответив также на вопросы. Подобное задание тренирует подготовленную монологическую речь.

Следующее упражнение – упражнение, направленное на формирование коммуникативных умений в области подготовленной монологической речи с использованием коллажа. Опираясь на одно из заданий из УМК “Le français en perspective” [Там же], мы предлагаем учащимся придумать оригинальную одежду, которая им бы понравилась, а затем написать публицистический текст о ней. Задание можно сделать более интересным, предложив ученикам составить собственную линейку одежды, представив её в форме коллажа (на формате листа А3). Линейка одежды может быть в любом стиле (это может быть школьная форма мечты, вечерние платья, спортивная одежда, профессиональная форма, повседневная одежда, коллекция летних купальных костюмов и т. д.). Необходимо дать ей название, сделать небольшое описание с употреблением как можно большего количества новых ЛЕ. Коллаж может быть представлен в любой форме и сделан из любых материалов (бумаги, тканей, кожи и пр.). Объем представленных нарядов может варьироваться от 3 до 5. На усмотрение учителя, такая работа может быть предложена как каждому ученику, так и группе учеников (по 2–3 человека). Как правило, количество уроков в неделю не позволит провести полностью такой вид работы на уроке в школе, поэтому лучше предложить его в качестве домашнего задания, а на следующем уроке сделать представление коллекции одежды. Перед началом «показа» можно познакомить школьников с французским парижским показом мод, посмотрев соответствующее видео, которое создаст творческую атмосферу урока. Презентация коллажа должна проходить в устной форме, с учетом языкового уровня конкретного класса и ученика. Во время ответа каждому ученику необходимо внимательно слушать выступающего, фиксировать основные моменты, а затем составить публицистический текст, например, заметку в журнал “Le Bazar d’Okapi”.

Для тренировки неподготовленной диалогической речи можно предложить ролевую игру, драматизацию диалогов по теме.

Для тренировки и совершенствования неподготовленной монологической речи можно предложить устное высказывание по теме. Это могут быть задания типа “Que-est ce que je préfère: porter des robes ou plutôt des pantalons et pourquoi”, “Aimes-tu faire du shopping?”, “Si j’avais beaucoup d’argent, que-est ce que j’achèterais?” и т. д.

Таким образом, разработанный нами комплекс упражнений является единством подготовительных, условно-речевых и речевых упражнений. Он нацелен на формирование умений говорения с использованием такого творческого вида деятельности, как прием коллажирования. Речевой материал, предложенный в данном комплексе упражнений, охватывает речевые ситуации, позволяющие учащимся выразить свое мнение, уточнить, узнать или получить дополнительную информацию. Работа оценивается по пятибалльной шкале: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно». Разработанный комплекс упражнений нацелен на обеспечение разноплановой работы с языковым материалом и устранение пробелов, связанных с умением его использования в устно-речевом общении.

Литература

1. Григорьева Е.Я., Горбачева Е.Ю. Le français en perspective. 4-е изд. М.: Просвещение, 2011.
2. Красильникова В. С., Чайникова Л. А. Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения английскому языку дошкольников и младших школьников // Иностранные языки в школе. 1993. № 3. С. 11–18.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989.
4. Рыжкина И.Б. Коллаж как средство и способ организации межкультурного диалога // Русский язык и межкультурная коммуникация. 2009. № 1(8). С. 24–28.
5. Семенюченко Н.В., Рыжкина И.Б. Коллаж как средство обучения иностранному языку: метод. рекомендации. СПб.: КАРО, 2016.
6. Müller B.-D. Begriffe und Bilder. Bedeutungsscollagen zur Landeskunde. In: Zielsprache Deutsch. H. 2. 1983. S. 5–15.

ELIZAVETA KURYSHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE METHOD OF COLLAGE USED TO TEACH SPEECH COMMUNICATION IN SECONDARY SCHOOL

The article deals with the analysis of collage – the means of teaching foreign language at the modern stage. There is suggested its definition in native and foreign methodology studies, kinds, functions and stages of work. There is substantiated the complex of activities that is used for teaching speaking in secondary school with the usage of collage at French lessons.

Key words: *collage; collage's functions; classic and reproductive kinds of collage; collective and individual forms of work with collage; practice activities; conditional speech activities; speech activities.*

Педагогические науки

УДК 372.4

А.С. КУРЕНКОВА

(kipparu@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Рассматриваются пути формирования функциональной грамотности младших школьников. Выявлена роль научного общества учащихся в формировании функциональной грамотности младших школьников. Особое внимание уделено вопросу организации научно-исследовательской деятельности младших школьников в рамках научного общества учащихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность, внеурочная деятельность, научное общество учащихся, научно-исследовательская деятельность, младший школьник, информационная компетентность.

Способность человека вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней, так называемая функциональная грамотность, в современном мире является одной из важнейших для обеспечения качества жизни. Однако современный мир настолько переменчив и перенасыщен разнообразной информацией, что ориентироваться в нём становится всё труднее, а следовательно, и сложнее адаптироваться для нормального функционирования в нём.

Одна из главных задач школы в современном обществе – научить детей жить в динамично-меняющемся мире. В условиях модернизации образования и развития новых технологий растёт потребность в людях, умеющих самостоятельно ставить цели, принимать решения, инициативных и изобретательных.

Современным детям постоянно приходится иметь дело с огромным потоком информации, чтобы не потеряться в нём, необходимо иметь элементарные навыки работы с информацией: поиск, анализ, обработка, хранение, использование и применение информации в максимально рациональной форме.

Благодаря высокой информатизации и компьютеризации всех сфер общественной жизни подрастающему поколению предоставляется объёмное информационное поле. При этом современные школьники, имеющие широкий доступ к различным источникам информации, испытывают трудности в отборе необходимой информации из избыточного потока, в её переработке, сравнении, анализе, обобщении, систематизации полученных данных, выборе формы их фиксации и способа сообщения и презентации. Чем младше школьник, тем больше затруднений подобного рода он испытывает.

Первичный опыт работы с информацией закладывается именно на этапе обучения в начальной школе и становится залогом успешного обучения в дальнейшем. Таким образом, не случайно в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве одного из приоритетных направлений образования младших школьников выделено обучение работе с данными, с информацией [6]. Однако при достаточно большой наполняемости классов в современных городских школах и широкого спектра образовательных задач зачастую обучение работе с информацией на уроках отходит на второй план.

Внеурочная деятельность учащихся – это та среда, где возможно компенсировать недостатки формирования функциональной грамотности младших школьников. Одной из форм организации внеурочной деятельности, способствующей решению обозначенной выше проблемы, является, по нашему мнению, научное общество учащихся.

Научное общество учащихся рассматривается нами как форма организации исследовательской и проектной деятельности школьников во внеурочной работе, которая основывается на взаимодей-

* Работа выполнена под руководством Науменко О.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ствии и объединении педагогов, ученых, учащихся, имеющих схожие познавательные потребности и интересы и проводящих исследования в различных отраслях научного знания [7].

Научное общество обучающихся – это добровольное творческое объединение обучающихся, стремящихся совершенствовать себя в различных областях научного знания, развивать свои творческие и интеллектуальные способности, приобретать умения и навыки научно-исследовательской, опытно-экспериментальной и практической деятельности.

В педагогике отечественной школы накоплен существенный опыт организации научно-исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста во внеурочной работе. Так, теоретические аспекты данной проблемы заложены в трудах В.В. Давыдова, Е.Н. Кабановой-Меллер, М.И. Махмутова и др. [1, 2, 5]. Далее эти идеи развивались в работах Л.И. Гоженко, В.А. Кулько, Н.А. Лошкаревой, Т.Д. Цехмистовой, Е.А. Шашенковой и др. [3, 4, 7]

Специалисты подчёркивают, что научное общество учащихся способствует тому, что в ходе научно-исследовательской и/или проектной деятельности у школьников формируются умения работать с информацией и ориентироваться в информационном пространстве, развиваются коммуникативные способности и раскрывается личностный потенциал учащихся.

Научное общество учащихся, как форма внеурочной деятельности, является более индивидуальной и менее регламентированной формой учебно-воспитательной деятельности. Именно в рамках научного общества всё большее распространение приобретает исследовательская деятельность учащихся как образовательная технология, направленная на приобщение учащихся к активным формам получения знаний и расширения информационного поля в ходе самостоятельной познавательной деятельности.

Научно-исследовательская деятельность в рамках научного общества учащихся является мощным средством, позволяющим увлечь новое поколение по самому продуктивному пути развития и самосовершенствования, а также одним из способов формирования функциональной грамотности и информационной культуры младших школьников с использованием новейших современных технологий и различных источников информации.

Таким образом, целью школьного научного общества является формирование исследовательских умений, подготовка учащихся к исследовательской деятельности, ее реализация по разным отраслям знаний, формирование функциональной грамотности и профессиональная ориентация. При этом исходными положениями, обеспечивающими педагогическое понимание организации исследовательской деятельности учащихся, выступают следующие принципы организации научного общества школьников: добровольности, целостности, открытости, научности, коммуникативности, управляемости и результативности.

Задачи научного общества учащихся могут быть сформулированы следующим образом:

- способствовать проявлению познавательных интересов школьников, склонностей учащихся к научно-поисковой деятельности;
- создать условия для формирования у школьников интереса к глубокому изучению основ гуманитарных, естественно-математических наук, к научно-исследовательской работе;
- обеспечивать формирование системы научных взглядов учащихся;
- пропагандировать достижения отечественной и мировой науки;
- совершенствовать умения и навыки самостоятельной работы учащихся;
- содействовать в профессиональной ориентации учащихся, в выработке у школьников творческого и в то же время ответственного отношения к труду;
- способствовать формированию информационной компетентности, умения работать с различными источниками информации, умения ориентироваться в информационном пространстве, способности целесообразного использования полученных знаний и умений.

В рамках исследуемой проблемы рассмотрим подробнее последнюю задачу. Именно на её решении мы сфокусировали внимание в своём исследовании.

В пределах нашего исследования была смоделирована организация научного общества учащихся начальной школы в области «Математика и информатика». При дальнейшем описании будем исполь-

зовать термин «математическое научное общество», подразумевая работу в области интеграции дисциплин естественно-математического профиля в исследовательских работах учащихся.

Математическое научное общество учащихся ведет свою работу в рамках дополнительного образования детей младшего школьного возраста во внеурочное время.

Цель создания общества – добровольное объединение школьников, проявляющих познавательный интерес к изучению точных наук и проведению самостоятельной исследовательской работы в области естественно-научных дисциплин, профориентация учащихся и подготовка их к получению дальнейшего образования.

Задачи такого математического научного общества в большинстве своём совпадают с перечисленными выше, но при этом конкретизируются в области математики и информатики.

Математическое научное общество объединяет учащихся 2–4 классов.

Руководит научным обществом школьный учитель. Родители учащихся также могут принимать участие в исследовании, если оно связано с областью их профессиональной деятельности, или при оказании помощи в подготовке презентации исследования или проекта с использованием специального оборудования.

Каждый школьник самостоятельно или в паре с товарищем определяет тематику исследования. В начале из числа предложенных педагогом тем, а затем тема может быть сформулирована юными исследователями самостоятельно. Приведём примерную тематику научно-исследовательских работ в рамках математического научного общества: «“Красивые задачи” в математике», «Алгоритмы в быту», «Загадки бумажных полосок», «Исследование колебаний цен на непродовольственные товары», «Как следует копить, чтобы накопить на ... (велосипед)?», «Математика и оригами», «Математика и музыка – что общего?», «Математика и поэзия – единство противоположностей?», «Частотность букв в русском языке», «Частотность дней рождения», «Удивительная криптография», «Тайны квадрата Пифагора», «Алгоритм решения расчётных задач» и др.

Процесс формирования и развития функциональной грамотности в рамках научного общества учащихся во внеурочной деятельности осуществляется на основе следующих видов деятельности:

- отбор и анализ материалов из различных источников информации (изучение справочной и научной литературы и т. п.);
- исследовательская деятельность (формулирование объекта и предмета исследования, темы, гипотезы, постановка целей и задач исследования, определение методов в зависимости от объекта исследования);
- практическая работа (проведение исследования, проектная деятельность и т. п.);
- коммуникативная деятельность (конструктивное взаимодействие и сотрудничество с участниками научного общества, аргументация своей позиции, обсуждение работ других участников и т. п.);
- обработка полученных данных (составление таблиц, схем, диаграмм и т. п.);
- презентация работы (публичное выступление, участие в исследовательских, научно-практических конференциях, конкурсах и т. п.);
- оценка работы (рефлексия на процесс и результат проделанной работы);

В настоящее время уже имеется опыт организации такой формы внеурочной деятельности, как научное общество учащихся в начальной школе, и этот опыт продолжает распространяться: результаты научных работ и проектов представляются учащимися на соответствующих конкурсах, фестивалях, конференциях, которые организуются на различных уровнях (внутришкольном, районном, городском, региональном, всероссийском).

Современное общество становится более информатизированным, появляются новые средства получения и обработки информации, различные источники информации доступны каждому члену общества, поэтому тот опыт, который получают младшие школьники в рамках научного общества, оказывает большое влияние на становление и развитие информационной культуры и функциональной грамотности подрастающего поколения.

Литература

1. Давыдов В.В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия для студентов высших педагогических учебных заведений/ сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М.: Академия, 2003. С. 41–58.
2. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 1981.
3. Кулько В.А., Цехмистова Т.Д. Формирование у учащихся умения учиться: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1983.
4. Лошкарева Н.А. Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составной части целостного учебно-воспитательного процесса: дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373 // Российское образование: федеральный портал. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.ru/documents/view/61155/> (дата обращения: 25.06.2019).
7. Шашенкова Е.А. Исследовательская деятельность. М.: Перспектива, 2010.

ANASTASIYA KURENKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SCIENTIFIC SOCIETY OF STUDENTS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article deals with the ways of the development of functional competence of primary school students. There is revealed the role of the scientific society of students in the development of functional competence of primary school students. There is paid special attention to the development of research activities of primary school students within the framework of the scientific society of primary school students.

Key words: *functional competence, extracurricular activity, scientific society of students, research activities, primary school student, informational competence.*

УДК 37.015.31

А.И. МОРОЗОВ

(morozovelan@rambler.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АКАДЕМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ*

Рассматривается понятие «академическая компетентность» в отечественных и зарубежных исследованиях.

Выполнен краткий анализ и сравнение существующих моделей академической компетентности.

Представлены обобщенные выводы предварительной части исследования академической компетентности студентов-первокурсников.

Ключевые слова: академическая компетентность, компетентностный подход, модели академической компетентности, саморазвитие, самоорганизация.

В современных условиях стремительной изменчивости для успешной жизнедеятельности становится недостаточно просто знать и уметь, т. к. традиционные навыки, полученные в результате освоения школьной программы, оказываются недостаточно эффективными для жизни в состоянии постоянной неопределенности и перемен. Знания устаревают в скором времени после их получения, поэтому в таких условиях на первый план выходят необходимые на протяжении всей жизни навыки саморазвития, самообразования и самоорганизации. Понимание значимости навыков саморазвития уже нашло свое отражение в содержании ФГОС ВО. Раздел универсальных компетенции предполагает развитие навыков самоорганизации и саморазвития в процессе получения студентами высшего образования, а необходимость их развития обуславливается не только долгосрочной перспективой, но и текущими задачами студента в самостоятельной учебной деятельности. К сожалению, остается не в полной мере разрешенным вопрос как о практической организации деятельности по развитию данных навыков, так и о теоретической разработке программ и способов их развития. Тем не менее, ведутся активные попытки описать комплекс навыков, определяющих успешность в учебно-профессиональной деятельности с помощью понятия «академическая компетентность».

На сегодняшний день существуют несколько основных трактовок понятий «компетентность» и «компетенция». В трактовке А.В. Хуторского компетенция представляет собой задаваемое и подлежащее освоению содержание обучения и включает в себя совокупность таких взаимосвязанных качеств личности, как знания, умения, навыки, способы деятельности, необходимые для качественной продуктивной деятельности [13]. Близкой к позиции А.В. Хуторского является трактовка компетенции в работах И.А. Зимней [2, 3, 4], согласно которой фиксируется правомерность самостоятельного существования и использования термина «компетентность». Более подробно данная позиция раскрывается в трех тезисах: 1) компетенция и компетентность представляют собой суть связанные, но феноменологически разные данности; 2) компетентность основывается на том, что определено, например, во ФГОС ВО как компетенции, включая их в себя; 3) компетентности представляют собой формируемые в образовательном процессе его обобщающие интегративные результаты.

В настоящее время продолжается активная разработка понятия «академическая компетентность». О.П. Меркулова в своих работах определяет ее как целостный комплекс личностных качеств, знаний и умений, способствующих получению более качественного образования [8]. В данный комплекс входят такие элементы, как учебная мотивация, навыки самоорганизации учебной деятельности, навыки работы с информацией, письменная и устная речь, навыки межличностного общения и навыки саморегуляции эмоциональных состояний. Несмотря на то, что понятие академической компетентности продолжает разрабатываться, уже сейчас можно представить относительно конкретную модель, основанную на теоретических положениях практикума академической компетентности [6] (см. рис. 1 на с. 84).

* Работа выполнена под руководством Меркуловой О.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».



Рис. 1. Структура академической компетентности
на основе практикума академической компетентности

Учебно-профессиональная мотивация как первый элемент структуры академической компетентности проявляется, с одной стороны, совокупностью познавательных, социальных, профессиональных мотивов, мотивов достижения и самореализации, с другой стороны, процессом развития и перестройки компонентов мотивационно-потребностной сферы. От качества и силы учебно-профессиональной мотивации в конечном итоге зависит не только динамика развития элементов академической компетентности, но и качество образования студентов. Проблема мотивации является сложной, как с теоретической, так и с практической стороны. Понятие мотивации и мотивов зачастую имеют разную трактовку, что приводит исследователей к разночтениям, трудностям взаимопонимания, что в дальнейшем сказывается на качестве и результатах построения практических разработок по развитию учебной мотивации. Таким образом, нельзя однозначно сказать, что в современном психолого-педагогическом образовании существуют в полной мере разработанные способы развития учебной мотивации. Зачастую она представляет собой итог не целенаправленного воздействия педагога и социального окружения, а стихийное сформированное образование. Исходя из этого, ставится задача не только теоретической и практической разработки данной проблемы, но и поиска способов развития навыков самостоятельной регуляции мотивационных процессов, которые так необходимы в современных условиях, наряду с навыками саморазвития и самоорганизации.

Компоненты структуры академической компетентности существуют и развиваются в тесной взаимосвязи друг с другом, самоорганизация не является исключением в этом отношении. Без качественной мотивации темп и результаты развития самоорганизации могут оказаться неоднозначными, но если мотивация и оказывается значимой движущей силой развития самоорганизации, то не единственной. Самоорганизация предполагает упорядочивание, систематизацию элементов учебной деятельности со стороны студента. В задачи самоорганизации входит расчет времени на выполнение заданий по каждой учебной дисциплине в соответствии со своими способностями и особенностями подвижности нервной системы. Необходимость развития навыков самоорганизации обусловлена не только самостоятельным характером учебной деятельностью студента, но и более широким контекстом, выходящим за пределы образовательной организации. Многие студенты уезжают в другой город для получения высшего образования, родительская среда больше не имеет возможности способствовать организации деятельности студента, поэтому встает вопрос о самостоятельности, ответственности и самоорганизации как в учебной деятельности, так и в широких бытовых условиях. Учреждение высшего образования может способствовать внешней поддержке организации деятельности студентов

через установленные нормы и правила, требования преподавателей, но только в рамках учебного заведения. За его пределами современному студенту для решения как повседневных задач, так и задач основного вида деятельности, оказывается необходимой готовность к саморазвитию и получению навыков самостоятельной организации, что обуславливает значимость их развития в процессе получения высшего образования для успешной учебной деятельности и всей последующей жизни.

Смена деятельности с учебной на учебно-профессиональную, возможный переезд в другой город и полная перемена социальной ситуации, является кризисом в жизни первокурсника. Новые задачи, трудности в их разрешении в связи с отсутствием опыта требуют готовности адекватно реагировать на складывающиеся проблемы. Без эмоциональной регуляции в условиях резко изменившейся ситуации и трудностей, приспособление к новым условиям жизни студента становится проблематичным. Как отмечает О.П. Меркулова, проблемы эмоциональной саморегуляции типичны не для всех студентов [6, с. 120]. На их возникновение могут повлиять тип нервной системы, предшествующий опыт, особенности взаимоотношений с преподавателями и т. д. К наиболее частым трудностям в эмоциональной сфере относят повышенную тревожность, проявляющуюся в боязни выступлений перед публикой, ответах на семинарских занятиях. Однако тревожность нельзя считать однозначно отрицательным явлением, т. к. зачастую она представляет собой естественную ситуацию активизации психических, физических сил при столкновении с трудностями. Особого внимания требуют ее чрезмерные проявления в виде личностной и ситуативной тревожности [12]. В данном случае уровень тревожности высок настолько, что становится препятствием в решении повседневных задач, коммуникации в учебной деятельности и в конечном счете приводит к снижению качества жизни.

Для достижения качественных результатов в совместной учебно-профессиональной деятельности не обойтись без навыков межличностного общения. Современные тенденции говорят о необходимости развития «мягких навыков» для успешной адаптации к изменяющемуся общественно-историческим видам деятельности. В исследовании PISA относительно недавно появилась «компетентность проверки» – компетентность совместного решения задач. Важно, что оценивается не эффективность результатов деятельности, а сама совместность, способность включиться в тот или иной вид деятельности [18]. Как отмечает И. Фрумин, появление такой компетенции в международном мониторинге образования обусловлено изменениями содержания деятельности на американском рынке труда. С 1960-х годов упала доля рутинного труда, в то время как доля видов деятельности, где требуются навыки к сложной коммуникации, нерутинного взаимодействия продолжает возрастать. Потребность в данных навыках ставит задачу, во-первых, их развития в процессе образования, во-вторых, разработки инструментов по измерению навыков совместной деятельности и кооперации [11]. На проблему измерения компетентности в совместной деятельности в своих работах обращает внимание П. Гриффин [15]. Примечательно, что автор ссылается на эксперименты В.В. Рубцова и Л. Мартин по взвешиванию на круглых весах, где было обнаружено, что при определенных условиях, когда дети начинают понимать позицию и роль другого в совместном решении задачи как особую задачу, возникают особые эффекты в действиях и деятельности. Результаты эксперимента говорят о значимости исследований в этой области, т. к. они связаны с исследованием «компетенции XXI века» [11, с. 15].

Тесную связь с навыками межличностного общения в обучении имеют навыки устной и письменной речи. В процессе учебной деятельности студенты сталкиваются с необходимостью построения устных ответов на семинарских занятиях, коммуникации в процессе выполнения групповой проектной деятельности, без качественной устной речи межличностное общение обретает проблемы взаимопонимания, что в итоге сказывается как на результатах деятельности, так и на социально-психологическом климате в учебной группе. Студентам приходится общаться не только в реальном пространстве, но и в виртуальном, для работы над проектами дистанционно. Помимо этого, сложность составляют перемены в самостоятельной работе студента. В сравнении со школьными заданиями, студенту требуется выполнять рефераты, курсовые работы, что не только требует самостоятельности, но и навыков письменной речи в научном стиле.

Компьютеризация сфер общественной жизнедеятельности не могла не затронуть сферу образования. Современным студентам оказываются необходимы умения ориентироваться в информационном пространстве, отбирать качественные источники для решения своих задач, но, как и раньше, центральную часть самостоятельной работы студента с информацией составляет работа с текстами. Эффективность работы с текстовыми источниками во многом зависит от умения анализировать, систематизировать текст, понимать основную его основную тему. К сожалению, по результатам международного теста читательской грамотности PISA российские школьники показывают невысокие результаты, поэтому развитие умений работы с текстом необходимо еще на этапе получения среднего общего образования [17].

Перейдем к рассмотрению особенностей зарубежных моделей академической компетентности. Западные исследования данной проблемы начались раньше, чем в нашей стране. Первые попытки систематического описания академической компетентности были предприняты в начале века С. Эллиотом и Д.К. Диперна.

Авторы данной модели определяют академическую компетентность как многомерный (multidimensional) конструкт, включающий в себя навыки, установки, поведение обучающихся, которые в конечном итоге определяют результаты учебной деятельности. Академические способности включают в себя более специфические навыки и поведение. Академические умения (academic skills) включают в себя приобретенные декларативные и процедурные области знаний о достижениях на основе языка (чтение и письмо), математики и критического мышления. Мотивация (motivation) отражает студенческую позицию, настойчивость и уровень интереса к учебным предметам. Вовлеченность (engagement) отражает внимание и активное участие в занятиях в классе. Навыки обучения (study skills) представляют собой поведение, облегчающее обработку нового материала и сдачу тестов. Навыки межличностного общения (interpersonal skills) включают навыки совместного обучения, необходимые для взаимодействия с другими людьми [14].

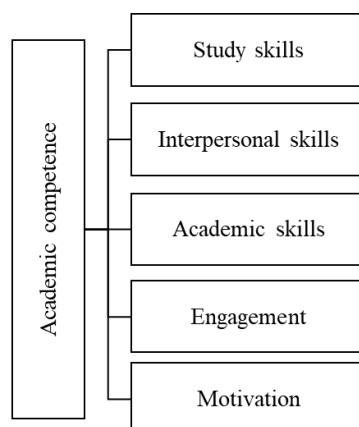


Рис. 2. Model of Academic Competence [14]

Как считает Т. Кейт, исследования на основе модели академической компетентности (МАС) иллюстрируют преимущества использования универсальной структуры характеристик учащихся. По его мнению, выявление наиболее значимых факторов, которые влияют на учебные достижения, определение всесторонней модели того, как эти факторы влияют друг на друга, и определение конкретных причинных механизмов, объясняющих взаимосвязь между факторами и достижениями, приведут к разработке комплексной диагностики и коррекции навыков учащихся, испытывающих академические трудности. Эта модель, в свою очередь, позволит практикующим специалистам более эффективно

определять приоритеты учащихся и факторы окружающей среды, которые могут способствовать появлению трудностей в обучении [16].

Представленная зарубежная модель схожа с отечественной (О.П. Меркулова) [6] наличием в ее структуре учебной мотивации, навыков межличностного общения, письменной и устной речи, но имеет и ряд значимых отличий. Во-первых, зарубежную модель отличает наличие элемента «включенность» (engagement), означающего наличие субъектной позиции по отношению к учебной деятельности. Во-вторых, в зарубежной модели остается не в полной мере раскрыт характер изменчивости комплекса академической компетентности в связи с направленностью студентов на саморазвитие. В-третьих, зарубежная модель описывает предикторы успешности школьного обучения, что ставит вопрос о правомерности полного редуцирования ее положений на академическую компетентность студентов и требует уточнений.

Рассмотренные теоретические положения, касающиеся академической компетентности, нашли свое отражение в практике подготовки студентов психологов в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете [7]. Цель курса состояла в намерении сформировать инструментальную компетентность студентов к учебной деятельности в ходе получения высшего образования. При изучении дисциплины перед студентами были поставлены задачи выработки способов ориентировки в образовательной среде вуза, в современной системе образования России и за рубежом, осознании ответственности за процесс и результаты учебной деятельности, возможности и ограничения ее саморегуляции и самоорганизации, освоении знаний, умений, приемов и способов деятельности, составляющих основу обучения в вузе.

В 2018–2019 учебном году в начале изучения предмета «Практикум академической компетентности», который включен в учебный план второго семестра, было проведено опрос студентов профиля «Психология образования». Задача состояла в диагностике приобретенного за первые полгода обучения уровня академической компетентности. В диагностический комплекс вошли такие методики, как «Шкала академической мотивации» (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, О.А. Сычев) [1], «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) [9], «Опросник имплицитных теорий и целей обучения» (Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов) [5], «Шкала готовности к саморазвитию» (А.М. Прихожан) [10]. Заключительная часть комплекса состояла из следующих открытых вопросов, на которые сначала были даны письменные ответы, а затем организовано их обсуждение:

1. Какие эмоции/чувства у Вас связаны с посещением университета?
2. Что Вас больше всего привлекает в университете?
3. Что в содержании вашего обучения является для Вас наиболее привлекательным?
4. Опишите, с какими трудностями Вы столкнулись во время обучения, что было для Вас самым трудным?
5. С какими трудностями Вам удалось справиться?
6. Как Вы думаете, что Вам в этом помогло (или кто)?

Количественные результаты, полученные с помощью стандартизованных опросников, будут описаны отдельно. В данной статье рассмотрим только результаты качественного анализа беседы по содержанию открытых вопроов. В ходе обсуждения развернутых письменных ответов, внимание студентов было сосредоточено на нескольких основных линиях обсуждения. Положительные эмоции первокурсников оказались связаны с содержанием обучения и активными формами преподавания у части студентов, для других положительные эмоции были связаны, в первую очередь, с возможностью найти новых друзей и включиться в новые круги общения. Появление отрицательных эмоций большинство студентов связывало со сложным периодом адаптации в первые месяцы обучения, а также с трудностями во взаимоотношениях с отдельными преподавателями. Таким образом, в результате обсуждения по первым трем сходным по смыслу вопросам наметились две основные тенденции. Первая состоит в связи социальных мотивов, напрямую не связанных с содержанием обучения, с положительными эмоциями от общения в учебной группе. Вторая тенденция состоит в направле-

ности на содержание обучения, т. е. в проявлении познавательных мотивов, и их связи с положительными эмоциями от процесса учения и его содержания.

При обсуждении трудностей, возникших в первые месяцы обучения, студенты, прежде всего, называли сложности в самоорганизации и адаптации к нормам и требованиям новой для них образовательной среды. В первую очередь, на это обратили внимание студенты, только закончившие получение среднего общего образования. Трудность для них состояла в изменении обстановки, необходимости самостоятельной организации деятельности в соответствии с новыми нормами. Если раньше их дисциплину, организацию поддерживала семья, то в начальный период получения высшего образования возникла необходимость делать это самостоятельно. В меньшей степени на проблемы с самоорганизацией и дисциплиной закономерно обращали внимание студенты, уже получившие среднее специальное образование.

В заключительной части обсуждения была затронута тема возможностей саморазвития, первоначально не входящая в перечень анкетных вопросов. Мнения студентов разделились на несколько позиций. Первая группа студентов считала, что изменение (развитие) как интеллекта, так и личностных качеств возможно, но данная группа представляла меньшинство. Вторая группа считала, что развитие интеллекта возможно в процессе обучения, но развитие и изменение личностных качеств они считали маловероятным. В ходе обсуждения аргументов первой позиции выяснилось, что придерживающиеся ее студенты имели возможность наблюдать изменения собственных личностных качеств в процессе посещения спортивных кружков и секций, с одной стороны, с другой – изменения интеллекта в процессе обучения, что, предположительно, может объяснить происхождение данной позиции. Особенность второй позиции состоит в особенностях предшествующего житейского опыта и пока еще недостаточных психологических знаниях, что проявлялось в процессе аргументирования своей позиции: студенты путали соотношения врожденности и приобретенности между интеллектом, темпераментом и характером.

Таким образом, понятие академической компетентности представляет собой систему личностных качеств, знаний и умений, способствующих достижению успехов в учебной деятельности студентов. В данный комплекс входят такие элементы, как учебная мотивация, навыки самоорганизации учебной деятельности, работы с информацией, навыки межличностного общения и саморегуляции эмоциональных состояний, а также письменная и устная речь. Важную роль в изучении динамики развития академической компетентности, на наш взгляд, играет ее рассмотрение во взаимосвязи с направленностью на саморазвитие и рефлексией студентов по поводу потенциальных путей и возможностей своего развития. Однако проблема взаимосвязи мотивации, рефлексии и академической компетентности остается неоднозначной, требующей практической разработки.

С одной стороны, встают вопросы о взаимосвязи и соотношениях между мотивацией саморазвития и учебно-профессиональной мотивацией в рамках академической компетентности. С другой стороны, немаловажной является проблема возможностей регуляции мотивационной сферы, определения и измерения предикторов данной способности, а также роли рефлексии в данном процессе.

Литература

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
4. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–22.
5. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.В. [и др.] Модификация опросника имплицитных теорий К. Двек (в контексте изучения академических достижений студентов) // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 86–100.
6. Меркулова О.П. Практикум академической компетентности. Как учиться в вузе успешно и самостоятельно?: учебное пособие. Саратов: Ай пи Эр Медиа, 2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/72463.html> (дата обращения: 12.09.2019).

7. Меркулова О.П., Михайлова Н.С. Академическая компетентность студентов вуза // Инновационные технологии в современном образовании: сб. трудов по материалам III Междунар. науч.-практ. интернет-конф. (г. Королев, 18 дек. 2015 г.). М.: Научный консультант, 2016. С. 480–484.
8. Меркулова О.П., Михайлова Н.С. Методические предпосылки разработки средств диагностики академической компетентности студентов вуза // ТехноОБРАЗ 2017: Инновации в образовании: сб. науч. ст. участников XI Междунар. науч. конф. (г. Гродно, 14–15 марта 2017 г.). Гродно: ГрГУ, 2017. С. 479–484. [Электронный ресурс]. URL: <http://depository.bas-net.by/EDNI/Deposits/Details.aspx?Id=483> (дата обращения: 13.10.2018).
9. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015.
10. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007.
11. Рубцов В.В., Лекторский В.А., Эльконин Б.Д. [и др.] От совместного действия – к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 5–30.
12. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность: хрестоматия / сост. В.М. Астапов. СПб.: Пер Сэ, 2008. С. 85–99.
13. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.
14. DiPerna J.C., Elliott S. N. Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales // Journal of Psychoeducational Assessment. 1999. # 17. P. 207–225.
15. Griffin P., Care E. ATC21S method. In P. Griffin & E. Care (Eds.), Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach. Dordrecht: Springer, 2015.
16. Keith T.Z. Commentary: Academic enablers and school learning. School Psychology Review. 2002. # 31(3). P. 394–402.
17. Reading performance among 15-year-olds”, in PISA 2015 Results (Vol. I): Excellence and Equity in Education // OECD Publishing. Paris, 2016. [Электронный ресурс]. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-8-en> (дата обращения: 12.09.2019).
18. PISA 2015 Results (Vol. V): Collaborative Problem Solving, PISA // OECD Publishing. Paris, 2017. [Электронный ресурс]. <https://doi.org/10.1787/9789264285521-en> (дата обращения: 12.09.2019).

ALEXANDER MOROZOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ACADEMIC COMPETENCE OF FIRST-YEAR STUDENTS

The article deals with the concept “academic competence” in native and foreign researches. There are given a brief analysis and comparison of the existing models of academic competence. There are presented the general conclusions of the previous part of the research of academic competence of first-year students.

Key words: *academic competence, competency-based approach, models of academic competence, self-development, self-organization.*

УДК 372.8

И.С. РАТМАНОВА

(ratmanowairina@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПУТИ УСТРАНЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОСВОЕНИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СИНОНИМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ*

Раскрывается значение изучения синонимов для развития речи младших школьников, предлагаются пути устранения трудностей в освоении учащимися синонимических отношений: выполнение упражнений, направленных на формирование мыслительной операции «сравнение»; обогащение речи учащихся словами-синонимами; выполнение заданий, направленных на отличие синонимов от однокоренных лексических единиц, а также слов, вступающих в родовидовые отношения.

Ключевые слова: синонимы, развитие речи, сравнение, словарный запас, тренировочные упражнения.

Работа по развитию речи в начальных классах имеет особое значение: школьник должен научиться ясно и чётко выражать свои мысли. В материалах Федерального государственного образовательного стандарта говорится, что учащиеся должны научиться владеть различными навыками, в том числе и «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [1, с. 213]. Следует также отметить, что в примерной программе по русскому языку обращается внимание на то, что «основной целью, которая определяет направление всего процесса обучения русскому языку, является развитие устной и письменной речи школьников» [5, с. 6]. Безусловно, все эти положения подчёркивают важность развития речи учащихся начальной школы.

Одна из главных задач уроков русского языка – это обогащение активного словаря учащихся. Путей такого обогащения много: лексикографическая работа, семантический анализ лингвистических единиц, чтение художественных произведений, их обсуждение и др. Особое место в развитии речи младших школьников занимает лексическая работа и её составляющая – изучение слов-синонимов. Именно об этом много говорилось и говорится в лингвистике и методике. Так, Л.В. Щерба считал: «Развитый литературный язык представляет собой весьма сложную систему более или менее синонимичных средств выражения, так или иначе соотнесённых друг с другом» [11, с. 315]. Это качество русского литературного языка, раскрытое Л.В. Щербой, предполагает, что учитель должен научить школьника использовать возможности синонимической системности в речи. Не ослабевает интерес к проблемам развития речи младших школьников средствами системных лексических отношений и в настоящее время, свидетельством чему являются работы В.Г. Семёновой [8], Т.Н. Рукаковой [7] и др. авторов.

Актуальность данного исследования определяется общими требованиями к школьным урокам, урокам русского языка: школа должна готовить таких людей, которые умеют думать, мыслить, рассуждать, опираясь на богатства языка, его выразительные возможности. Кроме того, актуальность исследования определяется необходимостью преодоления трудностей в изучении синонимических отношений в начальной школе с целью дальнейшего использования учащимися синонимов в речи. Целью работы является поиск эффективных способов устранения трудностей в освоении младшими школьниками синонимических отношений. Исходя из поставленной цели, можно выдвинуть следующие задачи: 1) раскрыть и охарактеризовать трудности в усвоении синонимии младшими школьниками; 2) предложить некоторые пути устранения этих трудностей.

Известно, что синонимы делают речь более выразительной, т. к. они передают тонкие оттенки смысла, называют в какой-то степени близкие и различающиеся предметы и их признаки.

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Для того чтобы человек мог свободно владеть языком, ему необходимо много знать, владеть многими умениями, навыками, освоить синонимические средства языка. Он должен правильно использовать синонимы в речи, так как они делают ее более выразительной и служат индикатором речевой культуры говорящего. Младшим школьникам необходимо познать систему семантического сходства и научиться использовать синонимические лексические единицы в речи.

У обучающихся могут появляться различного рода затруднения, и учителю нужно сделать всё возможное для облегчения усвоения младшим школьником синонимии. При усвоении синонимии необходимо, чтобы учащийся обогатился знаниями слов с семантически сходным значением и овладел способностью использовать в своей речи семантическое тождество в виде слов-синонимов. Неумение находить семантическое тождество, по мнению исследователей, приводит к тому, что учащиеся смешивают синонимию и родовидовые отношения лексических единиц, затрудняются в разграничении синонимических отношений и тематических группировок, путают синонимы и антонимы, синонимы и однокоренные слова, синонимы и формы одного и того же слова, т. е. используют в речи псевдосинонимы [9, с. 49–54].

Для выявления трудностей освоения синонимических отношений на базе МОУ СОШ № 233 в 3 «А» классе, (школьники обучаются по программе «Перспектива»), был проведён эксперимент, разработанный на основе существующих методик. Предложены следующие задания: 1. Найдите сходства в предложенных картинках, опишите их. 2. Подчеркните слова-синонимы. Определите, на сколько групп можно распределить слова. Сгруппируйте их и запишите в тетрадь (*большой, маленький, огромный, крошечный, громадный, мелкий*). 3. Подберите синонимы к данным словам (*верный друг и верный ..., счастливая супруга и счастливая ..., любимый папа и любимый ...*). 4. Из ряда предложенных слов подчеркните то, которое дополнит смысл предложения: Прошел дождь, и деревья в лесу стояли (*влажными, сырыми, мокрыми*).

В ходе эксперимента было выявлено, что с первым заданием справились 31% от общего числа учеников, что означает, что у остальных школьников недостаточно развита мыслительная операция *сравнение*, предполагающая нахождение сходства между объектами окружающей действительности и являющаяся основой понимания всего того, что окружает человека [2, с. 100]. Со вторым заданием справились 36% учащихся, а у остальных учеников возникли трудности с группировкой слов и различием слов-синонимов и слов-антонимов. С третьим заданием справились 42% учеников, а другие учащиеся подбирали не синонимы к данным словам, а антонимы или однокоренные слова. С четвертым заданием справились 54% учащихся, что означает, что некоторые школьники испытывают затруднения в смысловом различении слов-синонимов.

Исходя из полученного результата, можно сделать вывод, что учащиеся испытывают трудности при работе с семантическим сходством предметов, при различении синонимов от антонимов и однокоренных слов. Для устранения затруднений были проанализированы учебники, в результате чего были выявлены их резервы. Кроме того, обобщён опыт отечественных и зарубежных специалистов; в их работах раскрываются причины затруднений детей в работе с синонимами. Источник неправильного употребления синонимов младшими школьниками учёные видят в том, что у учащихся плохо развита мыслительная операция нахождения сходства и различия между предметами, они не понимают семантического тождества слов-синонимов, сводят в синонимический ряд далёкие по значению слова, составляют словосочетания с несоответствующими лексическими единицами [4, 8, 10]. Ценными являются наблюдения В.Г. Семеновой, которая считает, что в лингвокогнитивном аспекте функционирование слов-синонимов связано со способами в осуществлении в речи сближения предметов и явлений окружающего мира. Учащиеся часто используют ассоциативные связи, что приводит к расширению ряда, который детьми воспринимается как синонимический [8]. Также учёные указывают на то, что семантическая сторона детской речи развивается постепенно и связана с опытом практической деятельности ребёнка в результате общения со взрослыми. Особенно значимыми являются мысли учёных о том, что между словом и его значением существует ассоциативная связь, которая распространяется по сходству или смежности предметов, расширяя или сужая их круг изучения [4, 6, 10].

При разработке рекомендаций для устранения трудностей использования младшими школьниками синонимов в речи были учтены: 1) психологическая готовность или неготовность учеников находить сходства между предметами или явлениями; 2) уровень словарного запаса; 3) натренированность детей в употреблении синонимов в речи. В связи с этим экспериментальному классу давались задания на сравнение рисунков, графических изображений. В качестве примера можно привести следующее задание: даются два рисунка кабинетов; на изображениях необходимо найти пять одинаковых предметов. При работе с рисунками школьники учились видеть нелингвистическое сходство. С целью вооружения учащихся знаниями особенностей лексических синонимов нами давались упражнения на отработку следующих навыков: 1) отличие синонимов от однокоренных слов и форм одного и того же слова. Например, даны слова (*снег, снежок, крупа, снегом, зазимок, снежинка, снегами*), которые необходимо разделить на 2 группы: слова-синонимы и однокоренные лексические единицы; 2) отличие синонимов и антонимов; например, даны слова (*нежный-ласковый, нежный-грубый, тихий-бесшумный, радость-восхищение, работать-бездельничать*), которые необходимо разделить на 2 группы: синонимы и антонимы. 3) построение синонимического ряда и нахождение синонимической доминанты. Например, необходимо к предложенным словосочетаниям подобрать нужный синоним из нескольких предложенных слов. Пример: ... *погода (грустная, пасмурная)*, ... *рюкзак (слабый, простой, легкий)*, ... *ветер (свежий, отдохнувший, прохладный)*. Для обогащения речи младших школьников лексическими синонимами предлагались задания по работе с толковым словарём и словарём синонимов; использовались как школьные, так и академические словари. Также детям были предложены отрывки из художественных текстов, в которых демонстрируется мастерство авторов использовать языковые лексические синонимы. Например, в стихотворении И. Токмаковой необходимо найти слова-синонимы: "*Зябнет осинка, Дрожит на ветру, Стынет на солнышке, Мерзнет в жару*" [3, с. 52]. Кроме того, с целью отработки навыка использования синонимов в устной и письменной речи учащимся предлагались задания на замену в тексте лексических единиц синонимами, а также на заполнение пропусков в предложении одним из заявленных слов. Пример: *я был самым младшим семье, а моя сестра была уже совсем ... (большой, взрослой, огромной, внушительной)*. Также учащиеся должны были составить предложения или микротексты с использованием слов-синонимов. Особый интерес представляли задания по исправлению в диалоге учеников неправильного использования синонимов (провокационный текст был заготовлен учителем заранее).

В результате проведённого контрольного опроса учащиеся показали следующие результаты: 85% учеников сумели выполнить все задания, а 15% допустили всего лишь одну ошибку. Следует сделать вывод о том, что предложенные нами упражнения на изучение синонимии дали положительные результаты и дети лучше стали выполнять задания, не испытывая затруднений.

В заключение можно сказать, что пути устранения трудностей в освоении синонимических отношений младшими школьниками видятся нам в формировании у учащихся умения сравнивать объекты окружающей действительности. Также сделаны выводы о том, что необходимо работать по обогащению речи школьников, предлагать учащимся упражнения на отличие слов-синонимов от лексических единиц, вступающих в родовидовые отношения и являющихся однокоренными.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. [Электронный ресурс]. URL: http://obrpeterhof.ru/upload/08-Normativnie_documents/02-FGOS_373.pdf (дата обращения: 03.03.19).
2. Дубровина И.В., Андреева А.Д. [и др.] Младший школьник: развитие познавательных способностей. М.: Просвещение, 2003.
3. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: учебник для общеобразовательных организаций. 2 класс. в 2-х ч. М.: Просвещение, 2017. Ч. 1.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. СПб.: Союз, 1997.
5. Примерная программа по русскому языку для начальной школы: М.: Вентана-Граф, 2013.
6. Петеркина Ю.С. Семантика слова в детской речи // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2010. № 5(49). С. 95–99.

7. Русакова Т.Н. Реализация возможностей лексических синонимов в развитии речи младших школьников на уроках русского языка // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2017. № 1(12). С. 9–12. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1486453098.pdf> (дата обращения: 03.03.19).
8. Семёнова В.Г. Специфика в осознании детьми младшего школьного возраста синонимических отношений // Единицы языка: функционально-коммуникативный аспект: материалы Межвузов. науч. конф. Ч. 2. Ростов н/Д.: РГПУ, 2002. С. 143–149.
9. Талалакина Е.В. Типичные ошибки учащихся начальных классов в работе с синонимами // Начальная школа. 2007. № 5. С. 49–54.
10. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб.: Изд. дом «МиМ», 1997.
11. Щерба Л.В. Методика преподавания родного языка. М.: Высшая школа, 1974.

IRINA RATMANOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE WAYS OF DIFFICULTIES' ELIMINATION IN STUDYING
SYNONYMS BY SCHOOLCHILDREN**

The article deals with the importance of studying synonyms for speech development of younger schoolchildren. There are suggested the ways of difficulties' elimination in studying synonyms by schoolchildren: the fulfillment of the tasks directed to the development of intellectual activity "comparison"; the enrichment of the speech by synonyms; the fulfillment of the tasks directed to the differentiation of synonyms from stem lexical units and the words entering in genus-species relations.

Key words: *synonyms, speech development, comparison, thesaurus, training exercises.*

Право

УДК 347.157.1

В.И. ЛЕХНЕР

(lehner.vlad@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ДИСКУССИОННЫЕ АСПЕКТЫ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО СТАТУСА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ*

Обсуждаются основные проблемы правового регулирования участия несовершеннолетних в гражданских правоотношениях. Рассматривается содержание их правосубъектности сквозь призму российского гражданского законодательства и юридической литературы. Предлагаются меры по устранению противоречий в данном вопросе.

Ключевые слова: дееспособность, деликтоспособность, законные представители, несовершеннолетний, малолетний, правоспособность, сделка.

Права человека и его свободы являются высшим благом в большинстве государств современного мира. Россия, как одна из таких стран, гарантирует равенство всех перед законом и закрепляет основные естественные права и свободы каждому своему гражданину вне зависимости от пола, национальной принадлежности, профессии и другой дискриминации. Однако нужно принимать во внимание то, что не все могут лично и разумно пользоваться своими правами ввиду их возраста. Так, российское законодательство предусматривает особое правовое регулирование отношений, связанных с участием несовершеннолетних.

В настоящее время в нашей стране имеются проблемы, которые связаны с определением и регулированием гражданско-правового статуса несовершеннолетних. В связи с этим, исследование положения данных субъектов права в гражданских правоотношениях является актуальным, т. к оно позволяет не только выявить противоречия в действующем законодательстве, но и на основе теоретических положений разработать эффективный механизм, содействующий реализации гражданских прав несовершеннолетними и их защиту.

Для того чтобы быть участником гражданских правоотношений, несовершеннолетнее лицо должно обладать гражданской правосубъектностью, которая включает в себя гражданскую правоспособность и гражданскую дееспособность.

Под правоспособностью обычно понимают возможность иметь права и нести обязанности. Некоторые, как советские (Е.А. Флейшиц, О.С. Иоффе), так и современные отечественные ученые-правоведы (А.М. Нечаева) утверждают, что правоспособность является неотъемлемым свойством личности, поэтому нормативно-правовые акты, которые издаются государством, не могут служить предпосылками в возникновении правоспособности у граждан, а наоборот, правоспособность представляет возможность иметь субъективные права и нести обязанности [4, с. 34; 7, с. 29]. Таким образом, действующая ст. 17 ГК РФ закрепляет гражданскую правоспособность за всеми гражданами вне зависимости от возраста, пола, национальности, расы и т. д. Она возникает в момент его рождения и прекращается смертью [2].

Следующим элементом гражданской правосубъектности является гражданская дееспособность, под которой ст. 21 ГК РФ понимает как способность своими действиями осуществлять гражданские права и нести обязанности и исполнять их [Там же]. В отличие от гражданской правоспособности, де-

* Работа выполнена под руководством Широ М.С., старшего преподавателя кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

еспособность не является неотчуждаемым свойством личности гражданина, а имеет определенные ограничения, т. к. она предоставляется государством гражданину, который может отдавать отчет своим действиям. Так, гражданская дееспособность тесно связана с физическим, психическим и интеллектуальным развитием человека.

В гражданском праве дееспособность проявляется в сделкоспособности, (способности осуществлять гражданско-правовые сделки) и деликтоспособности (способность нести имущественную ответственность за свои действия). В зависимости от объема дееспособности действующее гражданское законодательство разделяет несовершеннолетних на три группы: малолетние до 6 лет, малолетние от 6 до 14 лет, несовершеннолетние от 14 до 18 лет.

Малолетние в возрасте до 6 лет, согласно ст. 28 ГК РФ признаются полностью недееспособными, т. е. все гражданско-правовые сделки осуществляют за них их законные представители [2]. Что касается малолетних в возрасте от 6 до 14 лет, то они обладают уже частичной дееспособностью. В соответствии с п. 2 ст. 28 ГК РФ они могут заключать следующие сделки самостоятельно, без согласия законных представителей:

- 1) мелкие бытовые сделки;
- 2) сделки, которые направлены на безвозмездное получение прибыли, не требующей удостоверения нотариуса или государственной регистрации;
- 3) сделки по распоряжению средствами, полученными от родителей или с его разрешения третьим лицом для конкретной цели или свободного распоряжения.

Остальные сделки, осуществленные гражданами от 6 до 14 лет без родителей или их согласия, признаются ничтожными [Там же].

Проанализировав ст. 28 ГК РФ, нельзя не отметить, что гражданское законодательство не устанавливает определенный круг сделок, которые может осуществлять лицо от 6 до 14 лет, также в данном федеральном законе не дается формулировка термину «мелкая бытовая сделка», что вызывает многие затруднения в судебной практике по ее определению. В учебной правовой литературе под мелкой бытовой сделкой понимается сделка, которая направлена на удовлетворение повседневных потребностей в жизни малолетнего ребенка или членов его семьи и незначительна по сумме [3, с. 122]. Однако данные параметры носят оценочный характер, т. к. для одного ребенка и его семьи это сделка может быть незначительной по сумме, а для другого – нет. Следовательно, возникает необходимость в установлении конкретных критериев для определения мелкой бытовой сделки в гражданском законодательстве. Так, например, С.В. Букшина предлагает следующие критерии для определения мелких бытовых сделок: возраст данного лица, его личные повседневные потребности, незначительная сумма, осуществление данной сделки лично [1, с. 105].

Также возникает вопрос, какие сделки направлены на безвозмездное получение выгоды малолетними. Исходя из положений ст. 28 ГК РФ к данным сделкам относятся те, которые направлены на приращение имущества малолетнего без каких-либо затрат с его стороны. При этом данная сделка не должна требовать удостоверения нотариуса или государственной регистрации. Однако, например, дарение малолетнему собаки может привести к противоречиям, которые возникли между желанием ребенка и интересами родителей, вынужденные нести расходы по содержанию домашнего животного. Таким образом, М.М. Махмутова утверждает, что такая сделка должна осуществляться при согласии законных представителей малолетнего [6, с. 34–35].

Малолетний может распоряжаться любыми средствами, если они предоставлены ему его законными представителями или с их согласия. Однако тогда возникает вопрос о незначительности суммы сделки: может ли ребенок, получив большую сумму денег, пойти в магазин и купить самостоятельно какую-нибудь дорогостоящую вещь? Продавец в данном случае имеет не только право, но обязан отказать малолетнему в продаже, т. к. сделка будет признана ничтожной. Таким образом, п. 2 ст. 28 ГК РФ нуждается в доработке, т. к., по мнению А.М. Нечаевой, это приводит к «противоречиям правилам внутрисемейной педагогики» [7, с. 31].

Что касается деликтоспособности малолетних, то дети, не достигшие 14 лет, согласно п. 3 ст. 28 ГК РФ не несут имущественную ответственность за совершение сделок, а за их причиненный вред несут обязанность их законные представители, если они не докажут, что обязательство было нарушено не по их вине [2].

Объем дееспособности несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет шире, чем у малолетних. Согласно п. 2 ст. 28 ГК РФ данная возрастная группа лиц помимо сделок, предусмотренных в отношении малолетних, имеют также право на совершение следующих, которые не требуют согласия законных представителей:

- 1) право распоряжаться собственным заработком, стипендией или иными доходами;
- 2) осуществление прав автора произведения науки, литературы или искусства, изобретения или иного охраняемого законом результата своей интеллектуальной деятельности;
- 3) право вносить вклады в кредитные учреждения и распоряжаться ими;
- 4) по достижении 16 лет являться членом кооперативов [Там же].

На остальные виды сделок, совершаемые данными лицами, требуется письменное согласие его законных представителей. Однако возникает вопрос: «При даче разрешения на совершении сделки несовершеннолетним, требуется согласие всех его законных представителей или достаточно разрешение от одного из них?». П. 1 ст. 26 ГК РФ предусматривает согласие всех законных представителей, но применение данной меры не всегда может быть целесообразным. Так, например, трудно получить согласие от всех родителей, если один из них скрывает свое место нахождения, укрывается от воспитания и содержания ребенка. Таким образом, необходимо в данной статье ГК РФ четко обозначить исключения.

Несовершеннолетний гражданин от 14 до 18 лет, в соответствии с п. 4 ст. 26 ГК РФ, может быть ограничен или лишен права распоряжаться своими доходами по решению суда [Там же]. Однако конкретных оснований законодатель не предусматривает. Данная неопределенность приводит к следующему вопросу: «В каких случаях может быть ограничен в гражданских правах несовершеннолетний?». Может ли быть основанием неразумная трата денег ребенком по мнению родителей, или исключительным основанием является денежная трата несовершеннолетнего на распитие спиртных напитков или потребление наркотиков. В связи с этим, данное положение в гражданском законодательстве тоже нуждается в точной формулировке.

Несовершеннолетние от 14 до 18 лет в отличие от малолетних обладают гражданской деликтоспособностью, т. е. несут самостоятельно имущественную ответственность за совершение сделок или за причиненный ими вред (п. 3 ст. 26 ГК РФ). Однако, если они не имеют самостоятельный источник дохода, то ответственность за причиненный ими вред несут его законные представители (п. 2 ст. 1074 ГК РФ) [Там же]. Сегодня в юридической литературе данное положение является спорным. Например, П.А. Матвеев пишет о том, что родители должны нести субсидиарную ответственность только за те сделки несовершеннолетнего, на которые они давали свое разрешение. При заключении сделок самостоятельно детьми данной возрастной категории – личную имущественную ответственность [5, с. 85].

Таким образом, рассмотрев некоторые аспекты гражданско-правового статуса несовершеннолетних граждан, следует отметить, что сегодня существуют проблемы теоретического и практического характера при правовом регулировании участия детей в гражданских правоотношениях. Таким образом, для создания эффективного механизма для реализации и защиты гражданских прав несовершеннолетних необходимо:

- 1) Устранить пробелы и коллизии, в том числе и вышеперечисленные, в действующем гражданском законодательстве.
- 2) Уделить внимание повышению правовой грамотности населения, особенно несовершеннолетних. Для реализации данной задачи можно в рамках внешкольных занятий организовывать встречи с представителями прокуратуры, проводить лекции, беседы и семинары по данной проблематике.

Литература

1. Букшина С.В. Мелкая бытовая сделка: понятие и осуществление несовершеннолетним // Изв. Алтай. гос. ун-та. 2014. № 2-2(82). С. 103–106.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации от 30.11.1994 № 51-ФЗ // Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/ (дата обращения: 13.08.2019).
3. Гражданское право :учебник: в 3 т. 6-е изд. / под ред. Сергеева А.П., Толстого Ю.К. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. Т. 1.
4. Комментарий к Гражданскому кодексу РСФСР / под ред. Е.А. Флейшиц, О.С. Иоффе. М.: Юрид. лит., 1970.
5. Матвеев П.А. Институт дееспособности малолетних и несовершеннолетних // Законность и правопорядок в современном обществе. 2011. № 3. С. 80–88.
6. Махмутова М.М. Охрана имущественных прав несовершеннолетних: дис. ... канд. юрид. наук. Казань, 2002.
7. Нечаева А.М. О правоспособности и дееспособности физических лиц // Государство и право. 2001. № 2. С. 34–39.

VLADISLAV LEKHNER

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DISCUSSION ASPECTS OF CIVIL STATUS OF JUVENILE

The article deals with the basic issues of legal regulation of juveniles' participation in civil matters. There is considered the content of their legal capacity in the context of the Russian civil legislation and legal literature.

There are suggested the measures of settling the differences of the issue.

Key words: *legal capability, passive dispositive capacity, legal representatives, juvenile, child, legal capacity, transaction.*

УДК 347

В.И. ЛЕХНЕР

(lehner.vlad@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

К ВОПРОСУ О ВОЗРАСТНОМ ЦЕНЗЕ ЗАНЯТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ*

Рассматриваются актуальные проблемы участия несовершеннолетних в предпринимательской деятельности по российскому действующему законодательству, правовые пробелы и коллизии в регистрации данного лица в качестве индивидуального предпринимателя. Проводится анализ мнений отечественных исследователей о возрастных рамках занятия предпринимательством. Предлагаются меры по устранению противоречий в данном вопросе.

Ключевые слова: дееспособность, деликтоспособность, законные представители, индивидуальный предприниматель, несовершеннолетний, предпринимательская деятельность, эмансипация.

В настоящее время в Российской Федерации в условиях установившейся рыночной экономики активно развивается предпринимательство. Ст. 34 Конституции РФ закрепляет за каждым гражданином право на занятие предпринимательской деятельностью [4]. Данное положение распространяется, в том числе и на несовершеннолетних, т. к. в соответствии с современным международным и национальным ювенальным правом они признаются субъектами права, в том числе и участниками гражданских правоотношений, связанных с предпринимательством. Однако ввиду ограниченного гражданско-правового статуса несовершеннолетних сегодня существуют проблемы, связанные с реализацией права на занятие предпринимательством в отношении данных лиц. Первоначально необходимо определить, в каких случаях несовершеннолетний может заниматься предпринимательской деятельностью в современной России.

В соответствии со ст. 27 Гражданского кодекса РФ лицо, которое достигло возраста 16 лет, может быть признано полностью дееспособным (эмансипировано) в двух случаях:

- 1) Если несовершеннолетний осуществляет трудовую деятельность по договору или по контракту.
- 2) Если данное лицо с разрешения своих законных представителей занимается предпринимательством [2].

Наряду с этим в другом Федеральном законе «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей» уточняется, что, согласно подп. «з» п. 1. ст. 22.1, для регистрации несовершеннолетнего лица в качестве индивидуального предпринимателя необходимо предъявить один из следующих документов:

- 1) Согласие законных представителей, которое удостоверено нотариусом.
- 2) Свидетельство о заключении брака несовершеннолетним.
- 3) Решение органа опеки и попечительства или суда об эмансипации лица, не достигшего возраста 18 лет [8].

Таким образом, основываясь на вышеперечисленные статьи федеральных законов, следует подытожить, что действующее гражданское законодательство допускает занятие предпринимательством лиц, достигших 14-летнего возраста, а осуществление данной деятельности малолетними не предусматривается, т. к. они не обладают гражданской деликтоспособностью, что противоречит самостоятельности как одному из главных признаков предпринимательства.

Однако, проанализировав действующее отечественное законодательство, регулирующее участие несовершеннолетних в предпринимательской деятельности, можно выделить два дискуссионных вопроса, на которые отсутствует четкий ответ:

* Работа выполнена под руководством Широ М.С., старшего преподавателя кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

1) Проблема определения взаимосвязи занятия предпринимательской деятельности и процедуры эмансипации.

2) Проблема осуществления предпринимательской деятельности не эмансипированными несовершеннолетними.

В ходе раннего рассмотрения ст. 27 ГК РФ и ст. 22.1 ФЗ «О государственной регистрации юридических лиц и предпринимателей» была определена правовая коллизия, которая заключается в следующем: в отношении лица, которое достигло возраста 16 лет и осуществляет предпринимательскую деятельность, может быть объявлена эмансипация [7, с. 21]. Однако до признания его полностью дееспособным он не сможет заниматься предпринимательством на законных основаниях.

В.Д. Булгакова и Е.В. Ерохина утверждают, что занятие предпринимательством порождает эмансипацию несовершеннолетнего, потому что данное лицо для обретения полной дееспособности должно убедить суд в том, что его предпринимательское дело является прибыльным, приносит доход, а значит, это позволяет ему нести имущественную ответственность или за вред, причиненный им [1, с. 52–53].

Другое объяснение данной ситуации предлагает академик РАН В.В. Лаптев, который считает, что в соответствии со ст. 27 ГК РФ, после объявления шестнадцатилетнего лица полностью дееспособным ему предоставляется возможность заниматься предпринимательской деятельностью. Анализируя правовую практику решения данного вопроса, профессор приводит следующее: чтобы зарегистрировать несовершеннолетнего в качестве индивидуального предпринимателя, местная администрация требует предоставления согласия органа опеки и попечительства на эмансипацию данного лица [5, с. 203].

По нашему мнению, осуществление предпринимательской деятельности является одним из условий эмансипации несовершеннолетнего, т. к. согласно ст. 21.1 ФЗ «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей» возраст несовершеннолетнего не указан, и для регистрации его в качестве предпринимателя достаточно предъявить нотариально удостоверенное согласие законных представителей [8]. Таким образом, осуществление предпринимательской деятельности законодатель допускает с четырнадцатилетнего возраста. Однако может ли данная деятельность лиц от 14 до 16 лет квалифицироваться как предпринимательская? Для этого необходимо рассмотреть дееспособность данных лиц сквозь призму такого основного признака предпринимательства, как самостоятельный характер.

Во-первых, граждане в возрасте от 14 до 18 лет несут полное имущественное обязательство и ответственность за причиненный ими вред по сделкам, которые они совершили предусмотренной ст. 26 ГК РФ как самостоятельно, так и с письменного согласия его законных представителей. Однако, в соответствии со ст. 1074 ГК РФ, предусматривается привлечение его родителей к субсидиарной ответственности за причиненный им вред, если данное лицо не может полностью его устранить [2]. Данное положение не соответствует самостоятельности предпринимателя, т. к. он должен единолично нести ответственность в ходе занятия своей предпринимательской деятельностью.

Во-вторых, несовершеннолетний данной возрастной категории обладает правом на совершении достаточно узкого круга сделок, а заключение большинства требует письменного согласия его законных представителей. В этом случае нарушается принцип самостоятельности, т. к. предпринимательская деятельность не ограничивается узким перечнем сделок, который предоставляется несовершеннолетнему совершать без согласия своих законных представителей.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что предпринимательская деятельность несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 16 лет является лишь формальной, но фактически она не соответствует самостоятельности как одному из главных признаков предпринимательства. Их деятельность скорее можно охарактеризовать как совокупность действий по заключению ограниченного числа сделок, приносящих доход.

Таким образом, проанализировав действующее гражданское законодательство и отечественную правовую литературу, следует подытожить, что сегодня отсутствует единое мнение по возрастному цензу участия несовершеннолетних в предпринимательской деятельности. Таким образом, с целью эф-

фактивной реализации конституционного права на предпринимательскую деятельность в отношении несовершеннолетних необходимо исключить правовые коллизии и пробелы. Для этого мы предлагаем установить в действующем отечественном законодательстве единый минимальный возраст занятия предпринимательством (16 лет), с которого несовершеннолетний мог бы на законных основаниях заниматься данной деятельностью, т. е. получить государственную регистрацию в качестве предпринимателя. Выбор нами этого возраста не случайный, т. к. данная мера будет соответствовать:

1) Налоговому кодексу РФ, в соответствии с которым физическое лицо может быть привлечено к налоговой ответственности с 16 лет согласно ст. 107 [6].

2) Уголовному и административному отраслям российского права, т. к. они предполагают привлечение к ответственности за преступления и административные правонарушения в сфере предпринимательской деятельности также с 16 лет согласно ст. 20 УК РФ [9] и ст. 2.3 КоАП РФ [3].

3) Эмансипации несовершеннолетнего, т. к. согласно ст. 27 ГК РФ именно с этого возраста данное лицо может быть объявлено полностью дееспособным, а значит право самостоятельно заключать все виды сделок и нести полную имущественную ответственность за собственные действия [2].

В соответствии с предложением о введении единого минимального возраста участия в предпринимательской деятельности мы рекомендуем следующее:

1) Внести поправку в ст. 22.1 ФЗ «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей» о возможности регистрации несовершеннолетнего в качестве предпринимателя с 16 лет.

2) В ст. 27 ГК РФ заменить «занятие предпринимательской деятельностью» в качестве одного из условий эмансипации несовершеннолетнего на «намерение заниматься предпринимательской деятельностью».

3) В ст. 23 ГК РФ добавить к фразе «гражданин вправе заниматься предпринимательской деятельностью» словосочетание «с шестнадцати лет».

В заключении отметим, что участие несовершеннолетних в предпринимательской деятельности является ограниченным. Это обосновано тем, что во многих сферах предпринимательства данное лицо не может «выжить» в ходе рыночной конкуренции в силу отсутствия необходимого образования, опыта работы, наличия квалификации и т. д. Так, вышеперечисленные наши рекомендации направлены на ограничение гражданской правоспособности несовершеннолетних в сфере предпринимательства, а прежде всего на защиту их от непредсказуемых негативных последствий, которые могут возникнуть при занятии данной рискованной деятельностью.

Литература

1. Булгакова В.Д., Ерохина Е.В. Эмансипация несовершеннолетних предпринимателей // Законность и правопорядок в современном обществе. 2016. № 34. С. 51–55.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации от 30.11.1994 № 51-ФЗ // Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/ (дата обращения: 14.08.2019).
3. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 20.12.2001 № 195-ФЗ // Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/ (дата обращения: 14.08.2019).
4. Конституция Российской Федерации // Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 14.08.2019).
5. Кудрявцева Л.В., Колесникова В.А. Проблемы правоспособности несовершеннолетних в сфере предпринимательской деятельности // Символ науки. 2016. № 9-1(21). С. 202–206.
6. Налоговый кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 № 146-ФЗ // Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19671/ (дата обращения: 14.08.2019).
7. Раев В. Пределы прав несовершеннолетних эмансипированных граждан // Российская юстиция. 2015. № 8. С. 51.
8. Федеральный закон «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей» от 08.08.2001 № 129-ФЗ // Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_32881/ (дата обращения: 14.08.2019).
9. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ // Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения: 14.08.2019).

VLADISLAV LEKHNER

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**TO THE ISSUE OF AGE QUALIFICATION OF JUVENILES'
ENTREPRENEURIAL ACTIVITY**

The article deals with the issues of juveniles' participation in entrepreneurial activity according to the Russian current law, legal gaps and controversies in the registration of a person as an individual entrepreneur. There are analyzed the opinions of native researchers about age qualifications of doing business. There are suggested the measures of settling differences of the issue.

Key words: *legal capability, passive dispositive capacity, legal representatives, independent entrepreneur, juvenile, entrepreneurial activity, emancipation.*

Филологические науки

УДК 81

С.Д. БАЮКОВА

(sofia_bayukova@mail.ru)

Северо-Восточный государственный университет

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГРАММАТИКЕ*

Рассматривается изучение языка на уровне текста. Предлагаются текстовые задания на завершающем этапе работы над грамматическими темами: лексико-грамматическая категория рода имени существительного, категория определенности/неопределенности и глагольная категория времени. Анализ произведений подтверждает закономерности употребления грамматических категорий в художественном тексте с целью создания подтекста.

Ключевые слова: *текст, текстовые задания, категория определенности/неопределенности, глагольная категория, художественный текст.*

Вполне объясним интерес вузовской методики к тексту: курсы по лингвистике, грамматике, стилистике текста и интерпретации все чаще включаются в программы языковых институтов и факультетов. Претерпевают изменения и традиционные курсы лексикологии, фразеологии, теоретической грамматики и фонетики, стремящиеся через выход в текст раскрыть новые аспекты, освещаемых ими явлений. Не может остаться в стороне и нормативная грамматика, включающая сегодня в круг своих тем наряду с морфологией и синтаксисом – текст.

Широко известно высказывание Э. Бенвениста о том, что в языке не существует уровня выше предложения [3]. Однако не менее известно и мнение П. Хартмана: «...если мы и говорим, то говорим только текстами» [14]. Выход за пределы предложения дал возможность, в частности, грамматике, по-иному посмотреть на традиционные грамматические категории, установить их роль в конструировании текста, открыл подход к новым, так называемым прагмалингвистическим категориям: категоричности/некатегоричности, прямого/косвенного высказывания, категории контактности между участниками коммуникации и др. Е.И. Шендельс отмечает, что при этом не следует делать вывод о том, что грамматика, укладывающаяся в рамки предложения, и грамматика, шагнувшая за его пределы, противостоят друг другу и отрицают одна другую. Наоборот, они дополняют друг друга и позволяют исследовать конкретное явление во всем многообразии его свойств [9].

Неверно было бы утверждать, что в процессе преподавания нормативной грамматики ранее не обращались к единицам большим, чем предложение. Ни выбор артикля, ни согласование времен, ни порядок слов в предложении не могли бы быть объяснены без выхода за рамки предложения. Однако обращение к более крупным единицам – сверхфразовому единству, абзацу, целому тексту – нельзя было назвать регулярным. Включение же раздела о тексте в современный курс нормативной грамматики предъявляет к преподаванию языка ряд требований, заключающихся, на наш взгляд, прежде всего, в трех моментах: в необходимости ввести новые виды заданий, обеспечивающие выход в речь, пересмотреть значение и роль традиционных категорий с учетом их участия в создании текста и его стилистических и жанровых характеристик, установить взаимосвязи явлений разных языковых уровней (грамматического, лексического, словообразовательного) в процессе формирования текста как семантического, коммуникативного и структурного единства.

Приведем в качестве примера некоторые виды текстовых заданий, которые, на наш взгляд, могут быть предложены на завершающем этапе работы над грамматической темой. Из всего многообразия

* Работа выполнена под руководством Каревой Л.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «СВГУ».

тем выберем три: лексико-грамматическую категорию рода имени существительного, категорию определённости/неопределённости и глагольную категорию времени.

При работе над темой «Род имени существительного» можно предложить найти вариант перевода существительного, грамматический род которого в иностранном и родном языке не совпадает так, чтобы при переводе не искажалась сюжетная линия текста и не разрушался художественный образ оригинала. Например, существительное ‘die Welt’ в стихотворении Г. Гессе “Leb wohl, Frau Welt, und Schmücke/Dich wieder jung und schön”, создающее образ молодой, украшающей себя женщины, не может быть переведено как «мир»; без изменения художественного образа оно не вписывается в структуру стихотворения. Или любимая у нас «Муха-Цокотуха» К.И. Чуковского, заканчивающаяся веселой свадьбой мухи и комара. Здесь также невозможен простой перевод: известно, что в немецком языке и «муха» и «комар» – существительные женского рода. Вариант, предложенный немецкими коллегами и не нарушающий ни сюжета, ни художественного образа – замена существительного ‘die Mücke’ на ‘der Mickenheld’ или ‘das Mücklein’. Такого рода задания всегда оживляют занятие и, кроме того, позволяют шире посмотреть на грамматическое явление.

Для работы над темой «Категория определённости/неопределённости» и упражнений по употреблению артикля как основного средства выражения этой категории возможны такие задания:

- составить из разрозненных предложений целый связный текст, определяя место предложения в тексте (в начале, середине или конце) по употреблению определенного и неопределенного артикля с именами существительными;
- придумать начало сказки, басни, загадки, учитывая особенности функционирования артикля в зачинах этих жанров (неопределенный артикль в экзистенциальных предложениях сказки, определенный артикль с существительными-символами в басне, определенный артикль с существительными-метафорами в загадке);
- подобрать заглавие для газетной статьи, лирического стихотворения, научной статьи, включающее в себя имя существительное, исходя из той информации, которую несут в себе определенный, неопределенный и нулевой артикль (предынформация, постинформация по Г. Вайнриху) [20].

Категория грамматического времени, рассмотренная в рамках целого текста, позволяет поставить следующие задания:

- выбрать нужную временную форму для определенного типа текста (сказки, пословицы, дискуссии, репортажа);
- определить, какие лексические и словообразовательные средства «поддерживают» грамматическую временную форму в данном типе текста (в сказке, кратком газетном сообщении, биографии, интервью) в плане передачи настоящего, прошедшего и будущего;
- использовать при пересказе текста разные временные формы для разграничения композиционных частей текста (например, экспозиции и морали в притче и басне).

Появившиеся в последнее время пособия по интерпретации текста, рассматривающие участие языковых средств в создании художественного произведения, к сожалению, почти не касаются грамматического уровня, который берет на себя выполнение весьма важных задач в рамках текста.

Об изменениях, происходящих с грамматическими категориями после выхода их в текст, Д.С. Лихачев пишет следующее: «Грамматика выступает как кусок смальты в общей мозаичной картине словесного произведения. Реальный цвет каждого куса этой смальты может быть совсем не тем, каким он кажется в картине в целом» [5]. Попробуем проследить за изменением «цвета» некоторых грамматических категорий в процессе их участия в создании текста. Из всего многообразия текстов выберем художественный, а из многообразия явлений и приемов, в которых участвует грамматика, лишь один – подтекст.

«Понимать текст так, как его понимал сам автор данного текста. Однако понимание может быть и должно быть лучшим. Могучее и глубокое творчество во многом бывает бессознательным и многосмысленным», – писал М.М. Бахтин [2].

«Многосмысленность» художественного произведения редко лежит на поверхности. Она скрыта под его внешней формой и открывается даже вдумчивому и внимательному читателю далеко не сразу. Глубинный, скрытый смысл художественного текста неоднократно становится предметом особого внимания литературоведов и стилистов.

А.В. Чичерин говорит о так называемой «внутренней форме» художественного произведения, которая проявляется в характерном для данного произведения слове, строе речи, в образах, идеях, в строе произведения в целом [8]. Углубленное изображение событий, переживаний, «подспудная сюжетная линия» художественного текста привлекала к себе внимание Т.И. Сильман, говорившей о разнообразии видов, форм и функций этого явления [7]. В.Г. Адмони обращается к «подтексту», который он понимает как одно из средств создания «глубинного напряжения» текста, существующего наряду с сюжетным и эмоциональным напряжением [1]. Э.Г. Ризель называет подтекст «подзначением», позволяющим раскрыть, понять содержание художественного произведения [16]. К этому же явлению обращается Теа Шиппан, соотнося подтекст с понятием пресуппозиции и коннотации [17]. Скрытый смысл художественного текста, извлекаемый из содержащихся в нем сообщений о фактах, событиях, из прямых, предметно-логических значений слов, входит, по мнению И.Р. Гальперина, составной частью в текстовую категорию информативности [4]. Е.И. Шендельс рассматривает подтекст в связи с широким пониманием имплицитности, в которую он входит наряду с понятием пресуппозиции [9].

Говоря о внутренней, структурной обусловленности возникновения подтекста, Т.И. Сильман называет несколько средств создания его: дистанционный повтор слова, паузу между репликами, обрывы монолога, неожиданный уход от темы (например, в пьесах А.П. Чехова), введение лейтмотива героев [7].

Однако даже в тех случаях, когда авторы акцентируют внимание на участие языковых средств разных уровней в создании подтекста, грамматические категории почти не попадают в поле зрения исследователей. Здесь можно было бы назвать ряд категорий и морфологических, и синтаксических, и текстовых, обладающих большим потенциалом в плане оформления подтекста. Остановимся на тех категориях, которые уже были нами рассмотрены.

Начнем с грамматического рода имени существительного и, не останавливаясь на нем подробно, сошлемся лишь на часто приводимый в качестве примера случай с переводом стихотворения Г. Гейне “Ein Fichtenbaum” [15]. Напомним, что в оригинале в подтексте дается тема любви через противопоставление ‘der Fichtenbaum’ – ‘die Palme’ (т. е. существительные мужского и женского рода). В переводе М.Ю. Лермонтова этот подтекст исчез, т. к. снято само противопоставление «мужской род – женский род», появилась возможность иного толкования стихотворения: возникла тема одиночества.

Морфологическая категория, весьма активно участвующая в формировании подтекста – категория определенности/неопределенности. Современный этап в изучении артикля как основного средства выражения этой категории в немецком языке характеризуется выходом в макротекст. Употребление артикля связывается, в первую очередь, с его катафорической и анафорической функциями, с понятием предшествующей и последующей информации. Представляется, что заметную роль артикль выполняет и в процессе донесения подтекста до читателя.

В лирической миниатюре Э. Штримматтера “Eine Gespenstergeschichte” [18] рассказывается об одном эпизоде из детства лирического героя. Описываемое событие долгое время оставалось для него непонятным и таинственным. И заглавие, и зачин несут на себе некоторый оттенок загадочности. Этому способствует отбор лексики: ‘eine Gespenstergeschichte’, ‘ein Mann in einem schwarzen Rock’, ‘auf dem Kirchhof’, ‘zwischen den Gräbern’, ‘das Geheimnis’, ‘ein Gespenst’, ‘eine Gespenstergeschichte’ и др. Ощущение незнакомого, непонятного, чувство напряженности создается и благодаря использованию артикля: в начале текста сосредоточено большое количество существительных с неоп-

ределенным артиклем. Уже здесь возникает подтекст: все описываемое – неопределенно, таинственно и сказочно. «Сказочное» начало, задаваемое заглавием, поддерживается и содержанием зачина: “Die Teiche waren die Augen der Erde; Erlgestrüpp und Weidengesträuch ihre Wimpern”.

Эмоциональный настрой, ощущение таинственности и напряженности создается и путем изменения порядка слов во втором предложении середины: рематический элемент – имя существительное с неопределенным артиклем – вынесен в начало предложения: “Ein leiser warmer Wind lullte, und ein Mann kam des Weges”. Таким образом, начало текста интригует читателя и, пробудив у него интерес, заставляет читать дальше.

Постепенно в подтексте возникает еще одна мысль (и опять подается она через семантику неопределенного артикля): это лишь одна из многочисленных историй детства “eine Gespenstergeschichte”, которой лирический герой не придал большого значения. Здесь же возникает необходимость вернуться к заглавию и переосмыслить его, заново расставив акценты (не Eine Gespenstergeschichte, а Ein Gespenstergeschichte). В представлении рассказчика она долгое время оставалась неясной и неопределенной, и он ничего не мог добавить к ее пониманию. Лишь в конце текста, после многократного повтора “Ein Gespenst... das Gespenst... Ein Gespenst... das Gespenst” читатель начинает понимать, о какой «истории с призраками» шла речь: “Ein Gespenst geht um in Europa, ...” – начало Манифеста коммунистической партии. Все значение того полного реальности «призрака», «призрака коммунизма», о котором говорится в манифесте и который так непохож на наивные представления детей, было понято автором лишь в зрелом возрасте, а читателем – в конце текста. Противопоставление двух употреблений слова ‘Gespenst’ – с неопределенным артиклем в начале и с определенным в конце рассказа (подчеркивает и еще одну идею, составляющую подтекст, – идею противопоставления незрелости – зрелости, нереальности – реальности, иллюзии – действительности).

Прекрасный пример использования артикля для создания подтекста – отрывок из произведения Г. Вайзенборна “Der dritte Blick”: “Meme kennt das. Zuerst ist es stets ein Herr Soundso, dann wird er der Herr Soundso, dann wird der Heinz oder Rene, und dann ist es eine Welle niemand mehr, bis wieder ein Herr Dr. Lehmacher anruft” [21].

Через чередование определенного и неопределенного артикля перед именем собственным подается вся история развития отношений между людьми, а в общем-то – и образ жизни человека.

Одной из «сильных» морфологических категорий является грамматическое время глаголов, – одно из средств выражения времени художественного. Как известно, художественное, или поэтическое время создается фантазией художника и связано с восприятием автором, читателем и персонажами художественного произведения окружающей их действительности. Через его особенности, его структуру во многом проявляются художественно-эстетические принципы автора, его философские позиции. Грамматическое же время самым активным образом включается в процесс оформления художественной идеи автора и часто входит, по выражению Л.С. Лихачева, в художественный замысел высшего ряда – в «метахудожественную структуру произведения» [5].

Обращаясь к основным тенденциям в развитии художественной литературы XX в., Т.Л. Мотылева отмечает, что при всем разнообразии трактовок художественного времени в современной литературе, попыток философского осмысления времени реального изображения его средствами искусства, объединяющим моментом у крупнейших писателей XX в. выступает стремление подчеркнуть связь времен [6].

Так, Э. Штриматтер в лирической миниатюре “Im Hofe” [18] в небольшом по объему тексте использует три временные формы: претерит, презенс и футур, оформляющие соответственно мысленный возврат к прошлому, обращение к настоящему и направленность в будущее. Использование трех временными форм полностью подчинено раскрытию идеи текста – идеи непрерывности, преемственности и постоянного развития в природе. Эта мысль дана имплицитно, через подтекст, который создается благодаря особому чередованию грамматических временных форм, расположенных в той последовательности, в которой развивается время объективное: от прошлого через настоящее к будущему. Таким образом, одна временная форма подхватывает другую и ведет развитие художественного времени вперед. Различные пласты его располагаются в последовательности «вчера – сегодня – завтра».

Это подводит читателя к пониманию того, что автору в полной мере свойственна тенденция рассматривать день сегодняшний как результат дня вчерашнего и как основу для дня завтрашнего.

В том случае, когда к временным грамматическим формам подключаются лексические (существительные с временным значением, временные наречия) и словообразовательные средства (например, приставки с темпоральным значением и существительные в составе сложного слова), речь уже идет о категории текстовой – темпоральной сетке, участвующей в формировании подтекста. Так, в миниатюре Э. Штритматтера “Mücke am Blatt” [Там же], где в десять строк вмещена чуть ли не вся жизнь маленького существа – комара с его заботами, радостями и тревогами, темпоральная сетка чрезвычайно разветвлена. Она состоит из одиннадцати глаголов в форме претерит, четырех существительных с временным значением и различными уточнителями (der ganze Nachmittag, die ganze Nacht, der halbe Vormittag des nächsten Tages), словосочетания ‘in all der Zeit’ и временного наречия ‘manchmal’. Точно фиксируя сюжетное время, автор членит его на отдельные отрезки, незначительные по своей величине с точки зрения человека, в огромные для героя повествования.

Так, автор исподволь готовит читателя к основному выводу, к идее текста, заключающейся в том, что каждый мерит удачи и неудачи, счастье и несчастье своей меркой. То, что кажется незначительным одному, оборачивается чрезвычайно важным для другого. Эта мысль выражена более или менее эксплицитно лишь в концовке текста: “Ja, das war das Glück der kleinen Mücke, und es war vielleicht nicht gerätiger als unser Glück manchmal”. Однако подспудно, в подтексте, она ощущается с самого начала.

В заключении хотелось бы поставить вопрос, который интересует многих, но на который так и не дано еще однозначного ответа: является ли употребление грамматических категорий в художественном тексте, с целью создания подтекста закономерностью или случайностью, авторской находкой? Насколько осознанно использует автор тот или иной прием? Ответ на этот вопрос может дать анализ большого количества произведений и исследования по психологии творчества.

Таким образом, в этой статье нами выяснялась закономерность приближения к пониманию гармонии художественного произведения. Считаем, что в этом и состоит смысл работы над художественным произведением на занятиях по грамматике.

Литература

1. Адмони В.Г. Структура предложения и строение художественного литературного произведения // Лингвистика текста: материалы науч. конф. М., 1974.
2. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. 2-е изд. М.: УРСС, 2002.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
5. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. 3-е изд. М.: Наука, 1979.
6. Мотылева Т.Л. О времени и пространстве в современном буржуазном романе // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л., 1974. С. 19–23.
7. Сильман Т.И. Подтекст – это глубина текста // Вопросы литературы. 1969. № 1. С. 89–102.
8. Чичерин А.В. Скрытые силы слова // Вопросы литературы. 1963. № 3. С. 79–90.
9. Шендельс Е.И. Грамматика текста и грамматика предложения // Иностранные языки в школе. 1985. № 4. С. 16–21.
10. Шендельс Е.И. Имплицитность в грамматике // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Топеза. 1977. Вып. 112. С. 116.
11. B. Hess – Lüttich E.W. Soziale Interaktionen und literarischer Dialog. Berlin: E. Schmidt Verlag, 1981.
12. Chr. Wolf. Kein Ort. Nirgends.-Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1979.
13. Dewekin V.N., Beljakowa L.D. Falsch oder richtig? Moskau: Meshdunarodnye odnoschenija, 1975.
14. Hartmann P. Zum Begriff des sprachlichen Zeichens // Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 1968. S. 3–4.
15. Heine H. Buch der Lieder. Leipzig: Insel, 1956.
16. Riesel E. Der Text im Sprachkunstwerk // Sprachkunstbeiträge zur Literaturwissenschaft. 2. Halbband. Jg. XI/1980. S. 205–221.
17. Schippan T. Subtext – Konnotation – Präsupposition // ZfG. 1982. H. 3. S. 332–337.
18. Strittmatter E. Schulzenhofer Kramkalender. Ibid. S. 35.
19. Strittmatter E. Schulzenhofer Kramkalender. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1966.
20. Weinrich H. Textgrammatik der deutschen Sprache – Mannheim Leipzig – Wien Zürich, 1993.
21. Weiseborn G. Der dritte Blick. Berlin: Wilhem Verlag, 1960.

SOFIYA BAYUKOVA
North-Eastern State University

FICTIONAL TEXT IN GRAMMAR CLASSES

The article deals with studying language at the level of text. There are suggested the text tasks at the final stage of work with grammar themes: the lexical and grammar categories of gender of nouns, the categories of definiteness and indefiniteness and the verbal category of time. The analysis of the works proves the regularity of using grammar categories in fictional texts with the aim of creating subtext.

Key words: *text, text tasks, categories of definiteness and indefiniteness, verb category, fictional text.*

УДК 811.161.1

А.В. САМОХИНА

(anna.samohina-1996@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛЕКСИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ РАСТЕНИЙ В ДОНСКИХ ГОВОРАХ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ*

Анализируется лексика тематической группы «Растения» в донских говорах Волгоградской области в структурно-семантическом, лингвогеографическом, историко-этимологическом аспектах.

Ключевые слова: донские говоры, растения, диалектизмы, диалектная лексика, лингвистическая география.

Природа окружает нас повсюду. Растения издавна наполняли жизнь человека красотой, приносили пользу (с помощью растений лечили разные недуги). Растительный мир донских степей богат и разнообразен. Люди постоянно взаимодействуют с природой, поэтому все ее разнообразие нашло отражение в донских говорах Волгоградской области.

Диалектологическая карта Волгоградской области делится на две зоны: западную и восточную. Нас интересует западная зона («это донские казачьи говоры, южные по своим языковым чертам» [4]). «Несмотря на то, что донские говоры достаточно хорошо изучены (см. работы В.Ф. Соловьева, А.В. Миртова, Л.М. Орлова, Т.А. Хмелевской, И.Г. Долгачева, С.П. Габа, Е.И. Дибровой, В.А. Магина, Р.И. Кудряшовой и др.), отдельные острова донских диалектов... еще требуют дополнительного обстоятельного исследования» [3].

Необходимо помнить, что «современные носители диалекта в разной степени овладевают элементами литературного языка – в зависимости от возраста, уровня образования, профессии, рода занятий. Вот почему в настоящее время наблюдается неоднородность, “слоистость” системы говоров, или иначе – языковая дифференциация, связанная с социальной (культурно-возрастной) дифференциацией коллектива носителей говора» [Там же]. Названия растений как в литературном языке, так и в диалектах схожи по особенностям функционирования с терминологической лексикой, в связи с чем разносторонний анализ этой лексики представляется особенно интересным и **актуальным**.

Цель исследования: проанализировать сущностные характеристики лексем тематической группы «Растения» с точки зрения соотношения диалектизмов с системой русского литературного языка, территории бытования и этимологии.

Мы рассмотрели более ста лексических единиц тематической группы «Растения», выделенных методом сплошной выборки из «Словаря донских говоров Волгоградской области» под редакцией Р.И. Кудряшовой [5]. **Материалом** исследования послужили 23 лексические единицы (*азо`вка, акули`нка, алимо`н, алиле`я, ало`й, аню`тки, арбу`зики, арепе`й, аржане`ц, ба`бка, бара`шки, ба`рыня*), функционирующие в донских говорах Волгоградской области.

Для лингвогеографического анализа лексем мы использовали материал «Большого толкового словаря донского казачества» [1] и «Словаря русских народных говоров» (СРНГ) [6]. Диалектизмы были сопоставлены с системой русского литературного языка («Словарь русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой (МАС)) [8]. «Этимологический словарь русского языка» под редакцией М. Фасмера [9], «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля [2] и «Словарь русского языка XI–XVII вв.» под редакцией С.Г. Бархударова [7] привлекались при проведении историко-этимологического анализа донских слов).

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты можно использовать на факультативных занятиях по русскому языку в школе, а также на спецкурсах по диалектологии в вузе.

* Работа выполнена под руководством Кузнецовой Е.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Рассмотрим некоторые наиболее интересные, яркие примеры лексем, которые демонстрируют семантическое переосмысление общерусских слов в диалектах.

Америка'нка [амирика'нка], -и, -и, ж. Садовый цветок цинния. *У американки красныи и желтыи ускии длинныи листики* (Пгч.). Прм. [5, с. 8].

Баклажа'н [баклажа'н], -а, -ы, м. Помидор. *Раньшы памидоры баклажанами называли* (Песч.). *Баклажаны салили ф кадушках, и солка хорошая была* (Ман.). *Баклажаны многа салили, страсть!* (Клм.). *Баклажаны сажали* (Ман.). Бкн., Илов., Кл.-П., Крас., Р-Изм., У-Мед., Черк., М.г. М. СРДГ, БТСДК. // Помидор вытянутой формы. *Баклажаны – эта длиннинькии были памадоры* (Бкн.) [5, с. 11].

Балабо'шка [балабо'шка], -и, -и, ж. Наземный плод картофеля *Картошка уже аццила, балабошки паявились* (Кмж.). Слщ. [5, с. 13]; *ба'рыня* [ба'рыня], -и, мн. не употр., ж. 1. Кустарник или небольшое дерево боярышник. *Возли дароги расла барыня* (Мхл.). *Рядом с аврагам барыня расла* (У-Хоп.). 2. в знач. собир. Плоды боярышника. *Целую вядро барыни набрала* (Зем.). Бер. СРДГ, БТСДК. [5, с. 21]. Все указанные слова являются семантическими диалектизмами, т. е. отличаются от литературных эквивалентов значением. Диалектизм 'балабошка', помимо семантики, имеет также фонематическое отличие от лит. *балаболка* ('украшение в виде висячей кисточки и т. п.; подвеска, висюлька') [8].

Далее рассмотрим примеры структурных изменений разного рода. В донских говорах Волгоградской области встречается такое название растения, как *аверьянка*.

Аверья'нка [авирья'нка], -и, мн. нет, ж. *Искаж*. Растение валериана лекарственная. *Авирьянки папить нада, сердца балить* (Андр.). Бкн. СРДГ, БТСДК [5, с. 2]. В данном случае диалектизм является фонематическим. В МАС зафиксировано общерусское существительное *валерьянка* ('валерьяновые капли'). Общерусское и донское слова отличаются только структурой, значение же сохраняется.

Форма *аверьянка* не является уникальной, функционирует и в других русских говорах, подтверждение этого видим в СРНГ: *аверьянка*, и ж. Валериановые капли. Новорж. Пек., Чернышев, 1908 [6, с. 197].

В словаре В.И. Даля зафиксирована форма мужского рода: *аверьян* (м. растение валериана, мяун, кошачья трава, кошачий корень; земляной ладан сиб., глухой серпий, марьян вор., стоян южн., болдырьян) [2]. Как видно из примера, автор указывает на широкое распространение этой лексемы в русских диалектах.

Как нам кажется, фонетические изменения в паре *валерьянка/аверьянка* произошли из-за исторического родства слов *валериана* (растение) и имени *Валериан*, а также по причине функционирования в русской речи имен *Валерьян* и *Аверьян* как дублетных народных форм имени *Валериан*, т. е. антропоним повлиял на образование фитонима.

Интересны фонетические изменения лексемы *ажеви'ка/ожжевика* 'ежевика' [5, с. 3]. Диалектизм является фонематическим, распространен в Новониколаевском, Алексеевском, Нехаевском, Суровикинском районах Волгоградской области. В донских говорах значение совпадает с лит. *ежевика* (-и, ж. кустарник или полукустарник сем. розоцветных, с ползучими, покрытыми шипами стеблями. собир. 2. Черно-сизые съедобные ягоды этого кустарника, по виду похожие на малину) [8].

СРНГ отмечает значительно более раннюю фиксацию формы *ожжевика* с тем же значением на Дону: *ожжевика*, и, ж. Ежевика. Дон., 1929 [7, Т. 23, с. 73].

В.И. Даль с словарной статье *ЕЖЕВИКА* упоминает южнорусское наименование *лесная ожина* [2, Т. 1, с. 532], которое фонетически близко к рассматриваемым нами донским наименованиям.

«Словарь русского языка XI–XVII вв.» приводит дублетные лексемы *ежевика* и *ежевига* и ничего не говорит о формах с начальными *о/а* [8, Т. 5, с. 36]. Последнее вполне объяснимо, поскольку этот словарь отражает прежде всего письменную речь, варианты же *ежевика* и *о[а]жевика* соотносятся как письменный (старославянский) и устный (древнерусский), возникшие в результате процесса лабиализации в славянских языках.

В ходе исследования нас также заинтересовала группа диалектизмов, в названии которых есть корень 'бел', отсылающий нас к белому цвету. Белый цвет частотен при номинации растений (мы зафиксировали 6 единиц: белоголовка, белоголовник, белокопытник, белолист, беломяска, беломясый).

Рассмотрим прилагательное *беломя'сый* – 'сорт арбуза со светлой мякотью'. Скр., Урюп. СРДГ, БТСДК [5, с. 29]. Это собственно лексический диалектизм, т. к. значение корня отличается от закрепленного в литературном языке. Мякоть здесь названа мясом. У В.И. Даля есть такое объяснение этого явления – «мягкую и сочную нутренность плодов, напр. дыни, персика и пр. иногда зовут мясом» [2, Т. 2, с. 381]. В литературном языке нет прямого эквивалента этого диалектизма.

В донских говорах Волгоградской области зафиксирована также лексема *беломя'ска* [биламя'ска], -и, -и, ж. Сорт груши: дерево и его плод. Бкн., Кл.-П. [5, с. 28]. В основе этого наименования, как нам кажется, лежит тот же признак: мякоть груши белая.

Похожий принцип номинации у лексемы *белоли'ст* [билали'ст], -а, ы, м. Тополь серебристый. *Билалист* – *дерива такая* (Крас.). Н-ан. [Там же]. В данном примере дерево названо на основе серебристого (беловатого) цвета изнаночной стороны листы тополя. В других словарях слово не зафиксировано в приведенном значении, следовательно, можем утверждать, что лексема *белолист* в качестве названия белого или серебристого тополя является уникальной и функционирует только в донских говорах.

Таким образом, лексическая номинация растений в донских говорах разнообразна. Донские фитонимы в большинстве своем не уникальны, функционируют и в других русских говорах, что является вполне закономерным, учитывая переселенческий характер донских диалектов. Отдельные уникальные слова возникли на наших территориях, видимо, уже в период обособленного развития донских говоров на наших территориях. В основе диалектных различий рассмотренных слов лежат и структурные (*ажевика*), и семантические (*барыня*) изменения, отличающие диалектизмы от слов литературного языка. В качестве основных принципов номинации чаще всего лежат внешние признаки растений (*беломяска*) их происхождение (*американка*), функции (*балабошка*). В дальнейшем мы планируем расширить тематику и географию исследуемого материала.

Литература

1. Большой толковый словарь донского казачества / под. ред. В.И. Дегтярева. М.: Рус. словари. Астрель. АСТ, 2003.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рус. яз., 2000.
3. Кудряшова Р.И. Специфика языковых процессов в диалектах изолированного типа: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 1998.
4. Кузнецова Е.В. Лекция 4. Говоры Волгоградской области. [Электронный ресурс]. URL: http://dialekt.vspu.ru/sites/dialekt.vspu.ru/files/lekcija_4.pdf (дата обращения: 12.01.19).
5. Словарь донских говоров Волгоградской области / авт.-сост. Р.И. Кудряшова, Е.В. Брыкина, В.И. Супрун; под. ред. проф. Р.И. Кудряшовой. 2-е изд. Волгоград: Издатель, 2011.
6. Словарь русских народных говоров. М.: Наука, 1965–2004. Вып. 1.
7. Словарь русского языка XI–XVII вв. / под. ред. С.Г. Бархударова. М.: Наука, 1978. Вып. 5.
8. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд. М.: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999.
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 4-е изд. М.: Астрель: АСТ, 2007.

ANNA SAMOKHINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

LEXICAL NOMINATION OF PLANTS IN DON DIALECTS OF THE VOLGOGRAD REGION

The article deals with the analysis of the vocabulary of the thematic group "Plants" in Don dialects of the Volgograd region in structural and semantic, linguistic and geographical, historical and etymological aspects.

Key words: *Don dialects, plants, dialecticisms, dialect vocabulary, linguistic geography.*

УДК 81

М.О. ЦААВА
(velaskes09@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

КАТЕГОРИИ МЕДИЙНО-РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА*

Представлен анализ категорий медийно-развлекательного дискурса, представляющего собой разновидность медийного дискурса. Охарактеризованы такие категории дискурса, как участники общения и его организация.

Ключевые слова: дискурс; медийно-развлекательный дискурс; категории дискурса; объектный, субъектный, инструментальный подходы; коммуникативные стратегии.

Объектом нашего исследования является медийно-развлекательный дискурс.

В качестве предмета исследования мы рассматриваем такие категории медийно-развлекательного дискурса, как участники общения и его организация.

В работе нами были использованы дефиниционный и описательный методы исследования.

Прежде чем перейти к непосредственной характеристике категорий медийно-развлекательного дискурса, остановимся на определении исследуемого нами явления.

Различные трактовки понятия дискурс отражают неоднозначность и многогранность этого феномена. Согласно Н.Д. Арутюновой дискурс – это речь, погруженная в жизнь [1, с. 137].

В понимании В.В. Красных, дискурс – это «вербализованная речемыслительная деятельность, представляющая собой совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическими планами» [6, с. 113].

В.И. Карасик, внесший значительный вклад в изучение дискурса, определяет развлекательный дискурс как «коммуникативную практику, целью которой является развлечение населения» [4, с. 249].

Ученый выделяет следующие категории дискурса:

- 1) участники общения (статусно-ролевые и ситуативно-коммуникативные характеристики);
- 2) условия общения (пресуппозиции, сфера общения, хронотоп, коммуникативная среда);
- 3) организация общения (мотивы, цели и стратегии, развертывание и членение, контроль общения и вариативность коммуникативных средств);
- 4) способы общения (канал и режим, тональность, стиль и жанр общения) [3].

Кроме названных категорий, важной характеристикой дискурса является его институциональный или личностно-ориентированный характер. Институциональный тип дискурса предполагает коммуникацию между представителями социальных групп. Личностно-ориентированный дискурс представлен двумя разновидностями: бытовым, генетически исходным типом общения, преимущественно диалогичным, и бытийным, свойственным художественным произведениям и носящим преимущественно монологический характер [3, 5].

Медийно-развлекательный дискурс является институциональным дискурсом, «представляющим собой специализированную, клишированную разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [2, с. 73–79].

Изучение дискурса может осуществляться в рамках объектного, субъектного, инструментального подходов [Там же].

С позиции объектного подхода выделяется тематическая специфика дискурса, единицей измерения в этом случае будет являться текст и отраженная в нем реальность. Это первый уровень изучения дискурса [Там же].

* Работа выполнена под руководством Кузнецовой В.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Инструментальный подход к исследованию дискурса позволяет в новом свете рассмотреть те характеристики общения, которые в традиционной системно-структурной лингвистике относились преимущественно к ведению стилистики, выделяя в нем тональность общения, его эмоционально-стилевый модус [2, с. 73–79].

В настоящей статье мы придерживаемся субъектного подхода, с позиции которого мы рассматриваем такие категории, как участники общения и коммуникативные стратегии.

Субъектный подход акцентирует внимание исследователей на коммуникативной ситуации, в рамках которой анализируются участники дискурса, системообразующая цель, хронотоп, ценности, коммуникативные стратегии, жанры и дискурсивные формулы [Там же].

Среди участников дискурса можно выделить агентов и клиентов. Первые, агенты, могут представлять собой два типа: а) исполнители, ответственные за общение; б) авторы и режиссеры, создающие сюжет и способ его воплощения в реальность. Отметим, что указанные типы агентов могут быть воплощены в одном лице. Клиенты исследуемого нами дискурса могут быть как индивидуальными, так и коллективными, принимать как пассивное, так и активное участие [2].

Агентами медийно-развлекательного дискурса являются певцы, актеры, фокусники, мимы и клоуны, радио- и телеведущие, входящие в категорию «профессиональных развлекателей» [10, с. 126–127], вступающие в статусно-ориентированное общение в соответствии с нормами данного социума. Ядром институционального дискурса, как отмечает В.И. Карасик, является общение базовой пары, например, учителя и ученика в педагогическом дискурсе [3, с. 177]. В медийно-развлекательном дискурсе таким ядром может являться шоумен (ведущий) и участник шоу.

Следующей категорией, анализ которой мы бы хотели представить в рамках данной статьи, является категория «организация общения», одним из компонентов которой являются коммуникативные стратегии, сочетающие различные вербальные и невербальные средства для осуществления конкретной коммуникативной цели.

По мнению В.И. Карасика и С.В. Черновой, коммуникативными стратегиями медийно-развлекательного дискурса являются привлекающая, кульминационная, интригующая, эмпатическая, а также стратегии сенсационности и эпатажа [4, 9].

Рассмотрим реализацию перечисленных стратегий на материале нашего исследования.

Привлекающая или аттрактивная (фр. *attraction* – притяжение, привлечение) стратегия представляет собой совокупность эффективных приемов по сбору и поддержанию внимания, применяемых агентами медийно-развлекательного дискурса.

Анализ такого жанра медийно-развлекательного дискурса, как ток-шоу, показывает, что реализация аттрактивной стратегии происходит благодаря комплексности жанра. Так, в формате развлекательного шоу интервью сменяют репортажи из жизни участников, элементы душевной беседы могут предшествовать скандальным эскападам или музыкальным номерам.

Создание интриги – это также эффективный способ, направленный на удержание внимания аудитории. Как показывает анализ материала нашего исследования, одним из приемов создания интриги ток-шоу служит фраза-зацепка, произносимая телеведущим в начале передачи, таящая в себе вопрос, тайну. «*Ксения Собчак открыла свой Youtube канал и очередной скандал разгорелся после выхода ее серии, где она пришла в гости к балерине Анастасии Волочковой. Злейшие враги Ксюши и Нас-тя готовы встретиться лицом к лицу, чтобы рассказать, какая кошка пробежала между ними*» [7].

В отличие от интриги, служащей завязкой сюжета, кульминация – это разгадка, конечная стадия развития сюжета. В цитируемом нами ток-шоу с участием А. Волочковой и К. Собчак кульминационным моментом является перемирие двух медийных персон.

Эмпатическая стратегия выражается в демонстрации готовности к пониманию и сопереживанию собеседнику (от греч. *empathia* – вчувствование, сочувствование) и способствует созданию эмоциональной связи между агентами и клиентами развлекательного дискурса. Одним из приемов эмпати-

ческой тактики является использование в речи элементов разговорности, обращение к собеседнику на «ты», что способствует установлению контакта между коммуникантами.

Особого внимания заслуживают стратегии сенсационности и эпатажа, свойственные медийно-развлекательному дискурсу [9]. Стратегия сенсационности состоит в искусственном повышении, подогревании интереса к вопросам обсуждения. Маркерами этой стратегии являются такие лексические единицы, как *‘впервые’*, *‘сенсационная новость’*, *‘неожиданно’*, фраза: *«Как нам стало известно...»*. В качестве примера можно привести ток-шоу с Андреем Малаховым, где ведущий часто произносит такие фразы как: *«Впервые в нашем эфире»*, словосочетания *«шокирующие факты»*, *«шокирующая правда»*, что подчеркивает сенсационность тех фактов, которые будут представлены в данной программе.

Понятие «эпатаж», происходящее от французского (*épatage*), обозначает скандальную выходку и поведение, нарушающее общепринятые нормы и правила. Эпатировать (*фр. épater*) – поражать необычным поведением (*эпатировать публику, эпатировать общество излишней раскованностью*). Целью стратегии эпатажа является произведение определенного эффекта, достигаемого благодаря нестандартному, выходящему за рамки норм и правил, коммуникативному поведению. Так, «Экспресс-газета» приводит мнение продюсера Иосифа Пригожина, обеспокоенного фактом пропаганды скандального поведения участников ток-шоу федеральными каналами. *«Продюсер накинулся с критикой на праймовые ток-шоу, такие как «Пусть говорят», «Прямой эфир» и другие. Муж Валерии рассказал, что на днях наткнулся на передачу про Прохора Шалапина и его “пожилых женщин” и был поражен до глубины души. “У меня просто, мне кажется, что лысина стала прорастать от ужаса” [8].*

В заключении отметим, что изобилие развлекательного контента в массмедийном пространстве, стремительный рост жанров, главной функцией которых является развлечение, свидетельствуют об актуальности исследований медийно-развлекательного дискурса.

В настоящей статье мы рассмотрели понятие «медийно-развлекательный дискурс». Мы выделили субъектный подход его изучения, с позиции которого нами были представлены такие категории дискурса, как участники общения и коммуникативные стратегии.

Перспективу нашего исследования мы видим в анализе тактик, реализующих коммуникативные стратегии участников медийно-развлекательного дискурса, а также изучении тональности, эмоционально-стилевого модуса общения с позиции инструментального подхода.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2.-изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 136–137.
2. Карасик В.И. Интерпретация дискурса: топик, формат, модус // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2015. № 1(96). С. 73–79.
3. Карасик В.И. Речевая коммуникация: дискурсивный аспект // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2012. № 1(21). С. 23–33. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1368528148.pdf> (дата обращения: 10.02.2019).
4. Карасик В.И. Языковое проявление личности. Волгоград: Парадигма, 2014.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
6. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003.
7. Привет, Андрей! Вечернее шоу Андрея Малахова. [Электронный ресурс]. URL: https://russia.tv/video/show/brand_id/62417/episode_id/2162326/video_id/2174163/viewtype/picture/ (дата обращения: 30.04.2019).
8. Пригожин ополчился на скандалиста Панина и на популярные ток-шоу. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.eg.ru/showbusiness/700278-prigojin-opolchilsya-na-skandalista-panina-i-na-populyarnye-tok-shou/> (дата обращения: 10.02.2019).
9. Чернова С.В. Коммуникативные стратегии развлекательного дискурса // Магия ИННО: новое исследование языка и методике его преподавания: материалы II науч.-практ. конф. (г. Москва, 24–25 апреля 2015 г.). М.: Изд-во Москов. гос. ин-та междунар. отношений (ун-та) Министерства иностранных дел РФ, 2015. С. 121–124.
10. Чернова С.В. Развлекательный дискурс: понятие и основные характеристики // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире: сб. статей IX Междунар. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 6 февраля 2015 г.). Волгоград: Изд-во Волгоград. филиала РАНХиГС, 2015. С. 126–127.

MARIANA TSAAVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CATEGORIES OF MEDIA AND ENTERTAINMENT DISCOURSE

*The article deals with the categories of media and entertainment discourse that is the variety of media discourse.
There are characterized the categories of discourse: the participants of communication and its organization.*

Key words: *discourse; media and entertainment discourse; discourse categories; object, subject and tool approaches; communicative strategies.*

УДК 811.11

В.Ю. ЯГОТИНЦЕВА

(*ms.jagodk@bk.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОВТОР КАК КОМПОНЕНТ ИДИОСТИЛЯ БИРГИТ ВАНДЕРБЕКЕ*

Проведено разграничение понятий идиолект и идиостиль, определены компоненты идиостиля. На материале романов "Das Muschelessen" и "Ich will meinen Mord" современной немецкой писательницы Биргит Вандербеке выявлено основное художественно-выразительное средство ее стиля – лексический повтор. Установлены его прагматическая функция и роль в раскрытии персонажей и идеи произведений.

Ключевые слова: идиостиль, идиолект, лексический повтор, текст, пассаж, персонаж.

После ознакомления с несколькими произведениями одного автора многие читатели способны узнать его «почерк» в дальнейшем: по затрагиваемым в книгах темам, по построению текста, по предпочитаемым стилистическим приемам. Иными словами, по тем особенностям, которые принято называть «стилем писателя». В отечественной лингвистике тем не менее существуют два схожих понятия для обозначения отличительных черт индивидуального языка: идиостиль и идиолект. В данной статье задача состоит в попытке разграничить данные понятия, установить компоненты идиостиля и на примере творчества современной немецкой писательницы Биргит Вандербеке проанализировать один из них.

Согласно трактовке В.Г. Щукина, под идиолектом следует понимать комплекс речевых средств, который человек усваивает и расширяет в процессе коммуникации в течение всей жизни [18, с. 3]. К его взгляду на содержание данного понятия присоединяется В.В. Леденева, определяющая идиолект как результат персонального овладения единицами национального языка в системе [11, с. 12]. Таким образом, можно сделать вывод, что идиолект представляет собой набор усвоенных индивидом языковых единиц, а также способов их организации в речи.

Чем же отличается подобное толкование идиолекта от сущности идиостиля? По мнению таких ученых, как М.А. Федотова и В.П. Григорьев, в основе понятия «идиостиль» лежит «индивидуальный способ, которым исполнены данный речевой акт или произведение» [15, с. 225], уникальный набор «лингвостилистических средств, отображающих творческую манеру автора» [6, с. 134]. Как следует из приведенных цитат, лингвисты делают акцент на специфике реализации тех языковых средств, которыми располагает писатель.

Каждый человек обладает, как уже было отмечено ранее, уникальным комплектом лексем, синтаксических конструкций, средств выразительности языка, с помощью которых он может высказать одну и ту же мысль по-разному. От их подбора во многом зависит реализация коммуникативного замысла автора. Именно в выборе необходимого варианта из всех составляющих авторской системы языка видит суть идиостиля исследователь К.А. Долинин [7, с. 189]. Вслед за ним В.А. Пищальникова раскрывает данное понятие как связанную систему способов выражения смыслов, сформировавшуюся в результате «применения своеобразных принципов отбора, комбинирования и мотивированного использования элементов языка» [12, с. 20]. При этом решающую роль в предпочтении конкретного элемента остальным играет эстетическая и коммуникативная цель сообщения, его прагматический потенциал [5, с. 7]. Их реализации в значительной мере способствует выбор стилистических приемов [8, с. 49–52; 9, с. 97–100]. Закономерности в осуществлении выбора тех или иных языковых средств и стилистических приемов М.А. Федотова называет частью «инвариатного кода писателя», включающего в себя конкретные «единицы тематичес-

* Работа выполнена под руководством Красавского Н.А, доктора филологических наук, профессора кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

кого и композиционного уровней, грамматические средства, определяющие смысловое развертывание текста» [15, с. 225].

Даже обычные читатели, не изучающие лингвистику профессионально, замечают те стилистические приемы, тропы и фигуры, которые автор использует особенно часто. Например, хорошо известно, что характерной особенностью романов Томаса Манна являются детальные, подробные описания с большим количеством разнообразных определений. Таким образом, Т.А. Чернышева подчеркивает важность частотности употребления конкретных слов или художественно-выразительных средств, причисляя предпочитаемые писателем более других к компонентам его идиостиля [16, с. 30].

Идиостиль представляет собой уникальный способ отбора, сочетания и использования идиолекта (индивидуальной системы языковых средств, усвоенных человеком в процессе жизнедеятельности), мотивированный определенной коммуникативной целью.

Итак, одним из компонентов идиостиля являются часто применяемые писателем художественно-выразительные средства. Проанализировав выбранный нами практический материал – два романа современной немецкой писательницы Биргит Вандербеке “Das Muschelessen” и “Ich will meinen Mord”, – мы установили, что к идиостилю данного автора относятся повторы различного типа, включая синтаксические (параллелизм, хиазм), лексико-синтаксические (эпифора, анафора, анадиплозис) и лексические. В данной статье будут рассмотрены последние как наиболее предпочитаемые автором и играющие существенную роль в раскрытии характера протагонистов и идеи произведений.

Перед тем как приступить к иллюстрации использования лексических повторов в текстах Б. Вандербеке, необходимо изучить сущность данного языкового явления. О.Н. Лагута предлагает определять этот стилистический термин как «повторение одной и той же словоформы на обозримом участке текста» [10, с. 28], обращая внимание на близость расположения одинаковых слов и идентичность их грамматической формы. По мнению Ю.А. Жлухтенко и А.А. Леонтьева, повтор может считаться стилистическим приемом, если слово или словосочетание появляется несколько раз «в составе одного предложения, абзаца или целого текста» [13, с. 78]. Такое понимание позволяет рассматривать повтор не только отдельных словоформ, но и меняющихся лексем в рамках всего произведения и проследить основные авторские идеи и концепты, выражаемые ими. Т.И. Сильман, например, считает лексический повтор «словом-темой, обеспечивающей движение сюжетного мотива» [14, с. 72]. Переход от одной серии лексических повторов к другой, таким образом, свидетельствует о переходе к новому лейтмотиву.

Отечественные стилисты выделяют такие функции лексического повтора, как логическое ударение [4, с. 211], акцентирование внимания читателя на ключевых словах [17, с. 122], смысловое и эмоциональное усиление части высказывания [2, с. 103]. Л.П. Водясова и Е.А. Жиндеева в качестве ведущей указывают функцию логической связи синтаксически самостоятельных предложений [3, с. 38]. Следовательно, лексическим повтором называется стилистический прием, предполагающий употребление одной и той же лексемы в обозримом контексте с целью эмоционального и логического акцентирования ключевого понятия и связи самостоятельных предложений между собой. Упомянутые в данной дефиниции признаки лежат в основе множества классификаций. Значимым для нашего исследования является разделение повторов по близости расположения в тексте на контактные (многократное появление идентичных лексем в одной и той же синтагме или в смежных синтагмах) и дистантные (повторяющиеся слова и словосочетания находятся в разных речевых сегментах), предложенное М.П. Брандес [2, с. 103–104], Л.П. Водясовой и Е.А. Жиндеевой [3, с. 42]. Вторая группа представляет наибольший интерес, т. к. наряду с выполнением функций контактного повтора дистантные отражают главные сюжетные мотивы произведения.

По полноте совпадения основы И.В. Арнольд различает частичные (при повторе однокоренных слов, относящихся к разным частям речи) и полные (многократное появление в тексте лексем с идентичной основой) [1, с. 130]. Данная классификация также имеет значение при анализе идиостиля,

т. к., по мнению Л.П. Водясовой и Е.А. Жиндеевой, использование частичных повторов способствует возникновению игры слов, которая организует «различные типы движения» в произведении: мысли автора и взора читателя, переход от тождественности к различию понятий и, наоборот, фокусировка и ослабление внимания получателя текста [3, с. 41].

Одним из главных доказательств принадлежности лексического повтора как основного стилистического приема к идиостилю Биргит Вандербеке является частота его применения в ее произведениях. На материале романа “Das Muschelessen” было выявлено 339 случаев употребления лексических повторов, в романе “Ich will meinen Mord” – 1475. В приведенной ниже таблице показано количественное распределение обнаруженных повторов по группам, соответствующим двум используемым нами классификациям (см. табл.).

Лексические повторы в романах Биргит Вандербеке

Название романа/ Вид повторов	По близости расположения в тексте		По полноте совпадения лексем	
	Контактные	Дистантные	Полностью совпадающие	Частично совпадающие
Ich will meinen Mord	621	854	1066	409
Das Muschelessen	207	132	275	64

Разберем коммуникативную интенцию Биргит Вандербеке на примере пассажа из романа “Ich will meinen Mord” («Я хочу быть убитой»). Сюжет данного произведения охватывает несколько часов, проведенных писательницей-рассказчицей в поезде, в течение которых она придумывает истории о своих попутчиках. Б. Вандербеке «играет» на грани выдумки и реальности, на схождении и расхождении сюжетных линий выдуманных героев, резкие повороты в повествовании осуществляются преимущественно посредством использования перечисленных видов лексического повтора. Так, в самом начале книги рассказчица (говорящая, очевидно, от лица самого автора) делится с читателем трудностями профессии писателя на конкретном примере: “*Auf den ersten Seiten* tun meine Leute, was ich ihnen sage. Wenn ich sie in eine Bar schicke und dort *weißen Whisky* trinken lasse, gehen sie widerstandslos hinein und trinken den *weißen Whisky*, anstatt Kaffee zu bestellen oder Bier oder Limonade. Sie fragen nicht einmal, warum *ausgerechnet* sie in *ausgerechnet* dieser Bar *ausgerechnet weißen Whisky* trinken müssen, alle anderen Gäste trinken Bier, der Kellner versteht nicht, was sie verlangen, weil es alle möglichen Sorten *Whisky* gibt, aber von *weißem Whisky* hat er noch nie gehört, meine Leute würden auch viel lieber Bier trinken, als sich erst mit dem Kellner und sodann mit dem Wirt über die Existenz *weißen Whiskys* zu unterhalten, die dieser bei aller Höflichkeit rundheraus wenn nicht abstreitet, so doch lebhaft bezweifelt. *Auf den ersten Seiten* bringe ich sogar den Wirt dazu, seine Frau sich an eine Flasche *weißen Whisky* erinnern zu lassen, die irgendwo endgelagert im Keller herumliegt, Geschenk eines Gastes nach einer Irlandreise, und schließlich sitzen sie brav in der Bar und trinken meinen überbezahlten *weißen Whisky*, weil ich es will. Leider geht das nur *auf den ersten Seiten*. Nach und nach werden sie renitent” [20, с. 5]. Из этого пассажа мы узнаем, что на *первых страницах* (*auf den ersten Seiten* – 3 случая употребления) персонажи, как правило, поступают так, как велит им автор, но впоследствии изменяют своей покорности. Дистантный повтор *auf den ersten Seiten* подчеркивает временность послушания героев, а контактный *ausgerechnet* (именно – 3 словоупотребления) – абсолютность их повиновения в начале. Безропотно выполняемый приказ выпить *белого виски* (*weißen Whisky* – 7 случаев употребления) также наглядно демонстрирует полное подчинение героев воле писательницы, а постоянные повторы (как контактные, так и дистантные) служат логическому выделению редкого сорта виски, которого, скорее всего, даже нет в предполагаемом баре, показывая абсурдность желания рассказчицы, и возводят словосочетание “*weißer Whisky*” в статус ключевого понятия новеллы, ассоциируемого со «строптивостью» и «послушанием» действующих

лиц и в целом со сложностью создания произведений. Такое воздействие на читателя оказывает появление данной лексемы в следующем отрывке:

“Der Inspektor links neben mir wird das Weihnachtsfest wie immer mit seiner Familie verbringen, die aus sage und schreibe zweiundfünfzig Personen besteht, den neun Geschwistern des Inspektors sowie den Eltern und den insgesamt siebenundzwanzig Kindern der zehn Geschwister und – Ich will es nicht wissen! Bitte nicht! In der Toilette eine leichte Übelkeit, eine **Panik** im Magen, infolge des Hungers, infolge der unerträglichen Vorstellung, weitere zweiundfünfzig Personen führen zu müssen, zweiundfünfzig Personen. <...> Zweiundfünfzig Personen führen zu müssen, das heißt: für vierunddreißig Personen (die achtzehn Minderjährigen abgezogen) nicht nur zu wissen, wo sie das Kreuzchen machen, sondern auch noch warum; eine leichte panische Übelkeit, Durst: Eau non potable, untrinkbares Zugwasser anstatt eines **weißen Whiskys**, jede einzelne dieser zweiundfünfzig Personen in ein Leben zu stecken ist schriftstellerisch ein Alptraum...” [20, с. 51]. Когда один из уже созданных персонажей вдруг упоминает свою большую семью, писательница впадает в **панику** от количества новых героев, которых придется ввести в повествование: *пятьдесят два человека* (*zweiundfünfzig Personen* – 5 словоупотреблений) со своей предысторией и мотивацией. Дистантные и контактные повторы этого словосочетания демонстрируют состояние ужаса рассказчицы от объема предстоящей работы, а всплывший знакомый сорт **белого виски**, вместо которого девушке-автору в прямом и переносном смысле приходится пить непотребную поездную воду, символизирует поставленный под угрозу сюжет истории.

В приведенном текстовом пассаже бросается в глаза и частичный повтор на фоне полного: *eine leichte Übelkeit*, eine **Panik** im Magen – *eine leichte panische Übelkeit*. С помощью такой игры слов Биргит Вандербеке акцентирует внимание на состоянии писательницы. Метафоричность словосочетания *eine Panik im Magen*, выражающая ее плохое самочувствие, раскрывает с изменением части речи и стилистической функции причину ее тошноты.

В книге Б. Вандербеке “Das Muschlessen” лексический повтор используется, как следует из результатов произведенного нами количественного подсчета, реже, однако также является одним из ключевых художественно-выразительных средств, с помощью которых автор раскрывает основную идею произведения. Действие романа разворачивается вечером дня, когда отец семейства должен вернуться из командировки, а его жена, дочь и сын ждут его, приготовив ужин из моллюсков. В отсутствии отца остальные домочадцы предаются далеко не самым приятным воспоминаниям о совместной жизни с ним и постепенно приходят к осознанию, что лучше бы ему не возвращаться. Дистантный полный повтор словосочетания “richtige Familie”, встречающийся читателю в тексте всего произведения двадцать шесть раз, можно считать экспликацией главной причины такого отношения семьи к ее главе: “... mein Bruder und ich es besser fänden, wenn er [Vater] nicht käme, am besten überhaupt nicht mehr käme, weil es uns keinen Spaß mehr machte, eine richtige Familie, wie er es nannte, zu sein, in Wirklichkeit, haben wir gefunden, waren wir keine richtige Familie, alles in dieser *Familie* drehte sich nur darum, dass wir so tun mussten, als ob wir eine richtige Familie wären, wie mein Vater sich eine *Familie* vorgestellt hat, weil er keine gehabt hat und also nicht wusste, was eine richtige Familie ist, wovon er jedoch die genauesten Vorstellungen entwickelt hatte...” [19, с. 16–17].

Отец, имеющий собственное представление о правильной семье, на протяжении долгих лет терроризирует жену и детей, пытаясь приблизить их к придуманному идеалу. Это понятие, которое глава семейства вбивает в головы своих домочадцев и содержанию которого требует соответствовать, отображает посредством своего повторения крайнюю степень усталости и раздражения матери, сына и дочери, выражает суть основной сюжетной линии и идею романа: демонстрацию домашнего насилия (как психологического, так и физического) с целью его предотвращения.

Персонаж жены изображается автором как наиболее покладистый и слабовольный, готовый подстраиваться под деспотичного мужа. Для создания подобного образа Биргит Вандербеке прибегает к частичному дистантному лексическому повтору: “... meine Mutter ist rasch im Bad verschwunden

und hat sich vorsichtshalber gekämmt und die Lippen mit Lippenstift nachgezogen, <...> und mit ihrem *Feierabendgesicht* ist sie herumgegangen und hat gesagt, er wird schon bald kommen. Meine Mutter hat sich oft an einem Tag gleich mehrmals *umgestellt*, und zu jeder *Umstellung* hat ein neues *Gesicht* gehört. In der Schule hat sie das seriöse *Gesicht* gehabt und ist streng gewesen, <...> ihr *Schulgesicht* war wirklich furchteinflößend <...>. Zu Hause hat sie das abgespannte, erschöpfte *Gesicht* gehabt, das *Haushaltsgesicht*...” [19, с. 13]. Повторяющийся корень *Gesicht* (лицо – 6 словоупотреблений) в сложных словах, каждое из которых относится к определенному окружению, в котором женщина надевает свою «маску» (*Feierabendgesicht* – праздничный облик для мужа; *Schulgesicht* – строгий вид учительницы для школьников; *Haushaltsgesicht* – изможденное лицо дома) иллюстрирует ее способность приспосабливаться к меняющейся ситуации. Контактный повтор основы в лексемах *umgestellt* (*непестриваться*), *Umstellung* (*перенастройка*) только подчеркивает ее стремление угодить другим, в особенности – мужу.

Подводя итоги исследования, следует снова сконцентрировать внимание на понятии идиостиля, включающем в себя индивидуальные способы отбора, комбинирования и мотивированного использования того набора языковых средств, которыми автор овладел в течение жизни. Таким образом, в идиостиль входят и предпочитаемые писателем стилистические приемы и художественно-выразительные средства. Анализируя творчество Биргит Вандербеке, мы пришли к выводу, что характерным для ее стиля тропом является лексический повтор (называние одного и того же слова или словосочетания в обозримом контексте с целью их эмоционального и логического выделения и связи предложений между собой) различных видов. С помощью данного тропа писательница обозначает лейтмотивы произведений и их переплетение, описывает персонажей и объясняет мотивы их поведения и сам мир чувств, наполняет отдельные лексемы субъективным метафорическим содержанием.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: стилистика декодирования. 3-е изд. М.: Просвещение, 1990.
2. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. М.: Высшая школа, 1983.
3. Водясова Л.П., Жиндеева Е.А. Лексический повтор как текстообразующий компонент и стилистический прием выразительности в художественном пространстве К.Г. Абрамова // Вестник Челябин. гос. ун-та. 2012. № 17(271). С. 37–43.
4. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. М.: Либроком, 2010.
5. Грибова Н.Н. Реализация концепта «искусство» как проявление идиостиля писателя (на материале произведений Э.Т.А. Гофмана и М.А. Булгакова): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2010.
6. Григорьев В.П. Грамматика идиостиля: В. Хлебников. М.: Наука, 1983.
7. Долинин К.А. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1985.
8. Красавский Н.А. Биоморфная метафора как способ экспликации эмоций в немецких и русских художественных текстах // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2013. № 9(84). С. 49–52.
9. Красавский Н.А., Блинова И.С. Художественно-выразительные ресурсы метафоры и эпитета в произведениях Стефана Цвейга // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-1(64). С. 97–100.
10. Лагута О.Н. Учебный словарь стилистических терминов. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 1999.
11. Леденева В.В. Идиостиль как система отношений // Вестник Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2001. № 3-5(23). С. 12.
12. Пищальникова В.А. Проблема идиостиля. Психолингвистический аспект. Барнаул: Изд-во Алтайск. ун-та, 1992.
13. Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / под ред. Ю.А. Жлухтенко и А.А. Леонтьева. Киев: Вища школа, 2009.
14. Сильман Т.И. Проблемы синтаксической стилистики (на материале немецкой прозы). Л.: Просвещение, 1967.
15. Федотова М.А. К вопросу о разграничении понятий идиостиль и идиолект языковой личности // Записки романогерманской филологии. 2013. № 1(30). С. 220–226.
16. Чернышева Т.А. Идиостиль: лингвистические контуры изучения // Вестник Череповец. гос. ун-та. 2010. № 1(24). С. 29–33.
17. Шаховский В.И. Стилистика английского языка. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.
18. Щукин В.Г. Лингвистические аспекты проблемы идиолекта: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1978.
19. Vanderbeke Birgit. Das Muschelessen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1997.
20. Vanderbeke Birgit. Ich will meinen Mord. Berlin: Rowohlt Berlin Verlag GmbH, 1995.

VICTORIYA YAGOTINCEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**LEXICAL REPETITION AS A COMPONENT OF INDIVIDUAL STYLE
OF BIRGIT VANDERBEKE**

There are differentiated the notions of idiolect and individual style. There are defined the components of individual style. There is revealed the basic artistic-expressive means of its individual style – lexical repetition based on the novels “Das Muschelessen” and “Ich will meinen Mord” by the modern German writer Birgit Vanderbeke. There are stated its pragmatic function and the role in describing the characters and the ideas of the novels.

Key words: *individual style, idiolect, lexical repetition, text, passage, character.*

Экономические науки

УДК 33

А.Р. БАУБЕЛЬ
(baubiel@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПЛАН ГОЭЛРО: МОДЕЛЬ ПЛАНОВОЙ ЭКОНОМИКИ В РОССИИ*

Представлен анализ плана электрификации ГОЭЛРО как модель плановой экономики в СССР. Рассматриваются основные направления в изучении плановой экономики на основе использования широкого круга исторической и специальной литературы, автор показывает. Выделяются этапы, а также суть и значение плана ГОЭЛРО в становлении и развитии плановой экономики в СССР в последующие периоды.

Ключевые слова: СССР, план ГОЭЛРО, плановая экономика, электрификация страны, советское экономическое чудо.

В современном представлении плановая экономика представляет такую экономическую систему, в которой распределение ресурсов контролируется правительством в централизованном порядке [6]. Плановую экономику характеризуют общественная собственность практически на все материальные ресурсы и коллективное принятие экономических решений посредством централизованного экономического планирования. Все крупные решения, касающиеся объема используемых ресурсов, структуры и распределения продукции, организации производства, принимаются центральным плановым органом [17].

В 1920 г. был разработан план по масштабной электрификации страны, который носил название Государственная электрификация России (ГОЭЛРО). У В.И. Ленина, который и являлся вдохновителем этого плана, было свое представление о дальнейшем развитии страны, а также о коммунизме. Он утверждал, что «коммунизм – это есть Советская власть плюс электрификация всей страны» [8].

По словам одного из составителей современного учебника по экономической теории, плановая экономика эффективнее работает в пределах отдельного предприятия, но не исключаются моменты, когда и в масштабах страны необходимо предпринять внедрение плановой экономики [19]. Наиболее полезный результат такая экономика приносит в условиях военного времени, когда рыночные механизмы не позволяют быстро сосредоточить все ресурсы страны ради защиты от внешнего врага. В мирное время не всегда получается правильно распределить обязанности участников плановой экономики, более того, государство может превратить директивный план не в рекомендацию, а в попытку добиться неукоснительного исполнения, заставляя при этом людей и хозяйственные предприятия действовать строго в соответствии с плановыми заданиями [Там же].

В нашей стране внедрение такого вида экономики стало нормой для периода 1930–1980-х гг. Внедрение такого типа экономики в конце 1920-х гг. стало возможным в результате острой политической борьбы, где экономические вопросы были ключевыми, и победы в ней И.В. Сталина, который являлся ярым сторонником плановой экономики.

Со стороны государства производился полный контроль над экономикой. Абсолютно все плановые задания, которые спускались на предприятия, совхозы и колхозы следовали из центральных органов, министерств. Обмен товарами также планировался в центре и шел через систему предприятий государственной торговли непосредственно к потребителю.

* Работа выполнена под руководством Такташевой Ф.А., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Основоположниками идеи о том, что при исключении рыночного механизма ценообразования и при управлении экономикой с помощью административных и политических решений получается модель чистой плановой экономики, являются классики марксизма-ленинизма – К. Маркс и Ф. Энгельс [13]. Именно они провозгласили плановую экономику главным преимуществом социализма и в общих чертах описали принципы её функционирования.

Однако, несмотря на то, что они, К. Маркс и Ф. Энгельс, первые заговорили о таком виде экономики, в их работах отсутствовал анализ нового социально-экономического строя; не было работ, где излагалась бы законченная и системная теория социализма. Если проанализировать все их работы по социализму, то можно сделать вывод о том, что характеристика социализма выводилась ими из анализа противоречий капитализма [12]. Ими были выявлены следующие принципы плановой экономики: основа плановой экономики – общественная собственность; плановая экономика непосредственно подчинена цели роста благосостояния всех членов общества.

Именно эти основополагающие принципы, выявленные К. Марксом и Ф. Энгельсом, были превращены В.И. Лениным в теоретическую базу социализма, развиты им и реализованы на практике.

Если говорить о том, кто в действительности заложил основы научной теории плановой экономики, так это были вовсе не марксисты, а Вильфредо Парето, Энрике Бароне, Фридрих фон Визер [1, 14]. Данную теорию они создали в качестве «побочного продукта» теории общего экономического равновесия. Они как бы оказали «услугу» социалистам, которая заключалась в доказательстве того, что плановая экономика как модель централизованного управления ценами и производством, которая учитывает многообразные потребности и ведет к равновесию спроса и предложения, теоретически возможна [6, с. 194].

В ранних работах В.И. Ленина, которые были написаны им еще до Октябрьской революции, были затронуты идеи плановой экономики. Он описывает такой вид экономики как систему управления на микроуровне, конкретном предприятии, «Все народное хозяйство, организованное как почта, с тем чтобы техники, надсмотрщики, бухгалтеры, как и все должностные лица, получали жалование не выше заработной платы рабочему, под контролем и руководством вооруженного пролетариата, – вот наша ближайшая цель. Вот какое государство, вот на какой экономической основе нам необходимо» [7, с. 50]. Также В.И. Ленин указывал на тот факт, что основной задачей социалистической революции является «превращение всего государственного экономического механизма в единую крупную машину, в хозяйственный организм, работающий так, чтобы сотни миллионов людей руководились одним планом» [11, с. 7].

В.И. Ленин небезосновательно начал задумываться о разработке и внедрении плана электрификации на всей территории СССР. В своих работах, которые были написаны в период 1896–1913 гг., он особо внимательно и подробно останавливался на вопросах применения электрической энергии в различных отраслях народного хозяйства. В.И. Ленин утверждал, что электрификация – основа современного технического прогресса.

Взгляды В.И. Ленина на электрификацию можно увидеть и понять из его слов, которые были написаны в его сочинениях: «...в настоящее время, когда возможна передача электрической энергии на расстояния... нет ровно никаких технических препятствий тому, чтобы сокровищами науки и искусства, веками скопленными, пользовалось все население, размещенное более или менее равномерно по всей стране» [10, с. 151]. Именно из этой цитаты можно увидеть, какую основную задачу ставил В.И. Ленин после октября 1917 г.

О первых набросках плана ГОЭЛРО можно говорить уже с работы В.И. Ленина «Набросок плана научно-технических работ» [9, с. 222], который напечатан в его сочинениях и разработан в апреле 1918 г. Уже в начале 1920 г. Г.М. Кржижановский предоставил В.И. Ленину проект статьи «Задачи электрификации промышленности», получив в ответ восторженный отклик со стороны вождя. Именно этот проект стал главным толчком в сторону создания плана ГОЭЛРО и принятия положения о Государственной комиссии по электрификации России (24 марта 1920 г.) [2, с. 56–57].

Содержание плана ГОЭЛРО, который официально назывался «План электрификации РСФСР», представлял собой объемный документ, который насчитывал свыше 600 страниц, а также прилагалась карта электрификации России. Документ был представлен 6 главами [15], из которых можно выделить основные задачи, которые ставились в правительстве: первой, следовательно, главной задачей ставилась электрификация и непосредственно сам план государственного хозяйства; вторая задача состояла из электрификации и вводе и эксплуатации её в топливоснабжении; следующая задача заключалась в вводе и эксплуатации электрификации в сфере водного снабжения и энергии; немаловажной была следующая задача, а именно, ввод и эксплуатация электрификации в сельском хозяйстве страны; следующая задача затрагивала эксплуатацию электрификации в сфере транспорта; и последняя, но важная задача для развития государства, это ввод и эксплуатация электроэнергии в сфере промышленности. Из этого следует, что при таком серьезном и судьбоносном шаге, как создание плана электрификации России, правительство старалось разрешить наиболее важные проблемы, которые накопились в стране, для того чтобы улучшить благосостояние всего населения страны, а также позиции на мировой арене.

После завершения всех основных глав следовала «Пояснительная записка к схематической карте электрификации России» и собственно сама карта электрификации.

Стратегический план ГОЭЛРО, который подразумевалось окончательно осуществить через 10–15 лет, предусматривал строительство 30 районных электрических станций, из которых 20 – Теплоэлектростанции (ТЭС) и 10 Гидроэлектростанции (ГЭС), общей мощностью 1,75 млн кВт. Однако это были не единственные электрические сооружения. Предполагалось также строительство Штеровской, Каширской, Горьковской, Шатурской и Челябинской районных тепловых электростанций, а также гидроэлектростанций, таких как: Нижегородская, Волховская, Днепровская, две станции на р. Свирь и др.

Проект ГОЭЛРО предусматривал проведение экономического районирования, выделение транспортно-энергетического каркаса территории страны. Правительство во главе с В.И. Лениным ставило перед собой задачу проведения коренной реконструкции на базе электрификации всех отраслей народного хозяйства страны, в которой основное преимущество отводилось росту тяжелой промышленности, а также рациональному размещению промышленности по всей территории страны.

Можно говорить о том, что принятый план ГОЭЛРО в 1920 г. был первым подробным планом, исходившем от В.И. Ленина, который излагал вопросы организации системы общехозяйственного планирования. Это доказывается тем, что на реализацию этого плана отдавалось 10–15 лет, что составляет достаточно большой промежуток времени.

После принятия плана электрификации России, для обеспечения последовательного решения всех поставленных задач, а также для контроля над этими действиями и проверки, в 1921 г. на базе Комиссии ГОЭЛРО создается Государственная плановая комиссия [3]. В дальнейшем она была переименована в Государственный плановый комитет, что сокращенно называлось Госпланом, который возглавлял Г.М. Кржижановский вплоть до 1930 г.

Первоначально, при принятии и реализации плана ГОЭЛРО, не предпринимались шаги по решению вопросов организации системы общехозяйственного планирования. О регулярном планировании, как об основе государственной экономической политики, можно начинать говорить лишь с 1928 г. Ещё в декабре 1927 г. на XV съезде ВКП (б) была поставлена задача подготовки пятилетнего плана развития народного хозяйства, который потом будет озаглавлен как индустриализация [20]. Именно с этого момента можно говорить о начале эпохи пятилетних планов, которых в СССР насчитывалось 12, и проводились они вплоть до 1986 г. План ГОЭЛРО был выполнен в годы первой пятилетки, которая проходила в период с 1929 по 1932 гг.

План ГОЭЛРО предусматривал всестороннее развитие страны, что означало подъем не только лишь энергетики, но и всей экономики в целом. Он предусматривал строительство таких предприятий на территории России, которые обеспечивали бы грандиозные запланированные стройки всем необхо-

димым, а также опережающее развитие электроэнергетики. Все эти мероприятия привязывались и шли параллельно с планами развития территорий страны. Наблюдались случаи, когда участники в выполнении плана ГОЭЛРО проявляли инициативу – такие случаи не оставались в стороне, т. к. их поощряло советское правительство. Люди, занимающиеся электрификацией, могли спокойно рассчитывать на налоговые льготы и кредиты от государства.

Благодаря тому, что проект электрификации России был подготовлен тщательно и с рассмотрением важнейших вопросов страны, он лег в основу последующей индустриализации России, которая, как уже упоминалось выше, начинается с 1928 г. Ввиду тщательного контроля над выполнением планов ГОЭЛРО и первой пятилетки, уже к 1931 г. план электрификации был в основном перевыполнен. Если сравнивать выработку электроэнергии в стране в 1913 г., когда наблюдался пик развития в дореволюционной России, с 1932 г., то можно констатировать тот факт, что она увеличилась не в 4,5 раза, как планировалось заранее, а почти в 7 раз: с 2 до 13,5 млрд кВт.ч. Это был не единственный положительный сверхрезультат по плану ГОЭЛРО – перевыполнение его наблюдалось также и по добыче угля, нефти, торфа, железной и марганцевой руд, а также в производстве чугуна и стали.

Первая попытка планирования в экономической жизни страны, а точнее создание плана ГОЭЛРО, стала отправной точкой, с которой начинают создаваться и другие планы. Изначально создавался долгосрочный план (10–15 лет) – затем пятилетние планы – затем текущие планы. Можно говорить о том, что ГОЭЛРО являлся толчком в сфере внедрения плановой экономики в СССР, а также одной из первых действенных моделей плановой экономики. В плане электрификации страны можно проследить генетический подход к планированию, т. е. задачами были не только прослеживание объективных положительных тенденций, но также и восстановление равновесия после экономических кризисов.

План ГОЭЛРО сыграл огромную роль для дальнейшего развития экономики СССР, а также в направлении решения общехозяйственных вопросов страны путем планирования. Без принятия данного плана вряд ли удалось бы вывести СССР в столь короткие сроки в число самых развитых в промышленном отношении стран мира. Именно план электрификации РСФСР стал переломным пунктом, с которого можно говорить о формировании плановой экономики в СССР.

Литература

1. Визер Ф. Теория общественного хозяйства. 1914.
2. Декрет Совета Народных Комиссаров. Положение о Государственной комиссии по электрификации России от 24 марта 1920 г. // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1920 г. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1944. С. 56–57.
3. Декрет Совета Народных Комиссаров. Положение о государственной общеплановой комиссии // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1921 г. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1944. С. 161–162.
4. Карякин Ю.И. Кто же был инициатором и вдохновителем электрификации России? // НГ–Наука. 15 дек. 1999 г. С. 6.
5. Кржижановский Г.М. Избранное. М.: Госполитиздат, 1967.
6. Кураков Л.П., Кураков В.Л., Кураков А.Л. Экономика и право: словарь-справочник. М.: Вуз и школа, 2004.
7. Ленин В.И. Государство и революция. Гл. 3: Опыт Парижской Коммуны 1871 г. Анализ Маркса // Полное собрание сочинений. 5-е изд. Т. 33.
8. Ленин В.И. Об электрификации. 2-е изд. М.: Политиздат, 1964.
9. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. Т. 36: набросок плана научно-технических работ. 1924.
10. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. Т. 5: Аграрный вопрос и «критика Маркса». 1967.
11. Ленин В.И. Седьмой экстренный съезд РКП(б). 6–8 марта 1918 г. // Полное собрание сочинений. 5-е изд. Т. 36.
12. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. М., 1930.
13. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. К критике политической экономии. 2-е изд. М., 1958. Т. 3.
14. Парето В. Учебник политической экономии / пер. с фр. А.А. Зотов, В.Л. Силаева. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2017.
15. План электрификации РСФСР. М.: Госполитиздат, 1920.
16. Принят план ГОЭЛРО 1 января 1920 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://histrf.ru/lenta-vremeni/event/view/priniat-plan-goelro> (дата обращения: 23.07.2019).
17. Словарь по экономической теории. Новосибирск: РГТЭУ, Новосибирский филиал. В.П. Теплов, 2007.
18. Темпы плана ГОЭЛРО. [Электронный ресурс]. URL: <http://istmat.info/node/39072> (дата обращения: 24.07.2019).
19. Экономическая теория: тексты лекций / под ред. А.Ю. Шарипова и Л.Ю. Руди. 3-е изд. Новосибирск: НГАЭиУ, 2000.
20. XV конференция ВКП(б): Стенографический отчет. М.; Л.: Госиздат, 1927.

ALENA BAUBEL

Volgograd State Socio-Pedagogical University

GOELRO PLAN: THE MODEL OF PLANNED ECONOMY IN RUSSIA

The article deals with the analysis of the plan of the electrification of GOELRO as the model of the planned economy in the USSR. There are considered the basic directions in studying the planned economy on the basis of the usage of a wide range of historical and special literature. There are revealed the stages, the basic directions and the sense and the meaning of the GOELRO plan in the development of the planned economy in the USSR of the subsequent periods

Key words: *the USSR, GOELRO plan, planned economy, electrification of the country, the Soviet economical miracle.*

УДК 681.518

Е.К. СЕЛЯНИН
(eks9901@gmail.com)

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ АВТОМАТИЗАЦИИ БИЗНЕС-ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ
ДОКУМЕНТОВ ДЛЯ ПОДАЧИ ЗАЯВКИ НА СУБСИДИЮ В СООТВЕТСТВИИ
С ПОСТАНОВЛЕНИЕМ ПРАВИТЕЛЬСТВА РФ № 496 ОТ 26 АПРЕЛЯ 2017 Г.
В КОМПАНИИ-ПРОИЗВОДИТЕЛЕ АВТОМОБИЛЕЙ***

Рассматриваются предпосылки автоматизации бизнес-процесса подготовки документов для подачи заявки на субсидию в соответствии с Постановлением Правительства РФ № 496 от 26 апреля 2017 г. в компании-производителе автомобилей и приводятся возможные варианты улучшения этого процесса. Определяются критерии выбора решения по автоматизации, а также проводится сравнительный анализ рынка информационных систем на основе выделенных критериев.

Ключевые слова: автоматизация, документооборот, автомобильная промышленность, субсидия, критерии сравнения, информационные системы, анализ рынка.

Компании-производители автомобилей, ведущие бизнес и в особенности локализовавшие производство в РФ, находятся под влиянием множества факторов, которые можно условно разделить на две группы: рыночные и регулятивные.

Если говорить о рыночных факторах, то за последние 10 лет рынок новых автомобилей в РФ характеризовался разнонаправленными трендами. В период, следовавший за кризисом 2008 г., рынок автомобилей сопровождался активным ростом, после которого произошел спад в 2015 г., обусловленный объективными причинами. Несмотря на рост в 2018 г. рынок новых автомобилей имеет незначительную отрицательную тенденцию по итогам 1 квартала 2019 г. [1, 6, 11].

Регулятивные факторы заключаются в политике правительства по развитию автомобильной промышленности и экспорту продукции автомобилестроения. Данная политика была определена в 2017–2018 годах с принятием основополагающих для отрасли документов [7, 8].

Распоряжением Правительства РФ «Об утверждении Стратегии развития экспорта продукции автомобильной промышленности в РФ на период до 2025 г.» от 31 августа 2017 г. № 1877-р. (далее Стратегия) определяются следующие приоритетные направления развития экспорта продукции автомобильной промышленности:

- создание общих условий для развития экспортно-ориентированных производств автомобилей и автокомпонентов;
- поддержка экспансии национальных производителей на новые зарубежные рынки;
- размещение на существующих заводах крупных экспортно-ориентированных производств моделей для глобальных рынков;
- интеграция российских производителей автомобильных автокомпонентов в производственные цепочки международных автопроизводителей [8].

В целях реализации описанных выше приоритетных направлений, в Стратегии приведены основные инструменты государственной поддержки производителей автомобилей, поставляющих продукцию на экспорт. Одним из таких инструментов является субсидирование затрат на транспортировку продукции (далее Субсидия) с прогнозируемым объемом финансирования до 2025 г. [Там же]. В 2019 г. планируется выделить 5 млрд рублей согласно Федеральному закону РФ «О федеральном бюджете на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов» от 29 ноября 2018 г. № 459 [10]. Механизм предоставления Субсидии организациям регулируется Постановлением Правительства Рос-

* Работа выполнена под руководством Афанасьева М.А., кандидата экономических наук, доцента кафедры управления информационными системами и программирования ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова».

сийской Федерации № 496 от 26 апреля 2017 г. [5]. Данный механизм будет рассматриваться далее, в контексте описания особенностей процесса подготовки документов для подачи на Субсидию в компании-производителе автомобилей (далее Компания).

Субсидия представляет собой специальную программу, направленную на поддержку производителей высокотехнологичной продукции, а именно на компенсацию до 80% фактически понесенных затрат при транспортировке продукции на внешние рынки [2].

Рассмотрев актуальность получения Субсидии для компании производителя-автомобилей, необходимо обратить внимание на то, что в настоящее время имеется ряд возможностей для улучшения и автоматизации данного процесса, перечень которых представлен ниже.

- Обновление процедуры, которая регламентирует процесс подготовки документов для подачи на Субсидию. В частности, речь идет о написании инструкции, которая содержит подробную схему, план, шаблоны документы по процессу, понятные и доступные в том числе новым сотрудникам и стажерам.

- Расширение горизонта планирования подачи документов на субсидии. В связи с тем, что в компании есть предварительная информация по поставкам на экспорт (прогноз на квартал/год), имеется возможность использовать ее для планирования подготовки документов по подаче на субсидию на эти поставки. Использование более долгосрочного варианта планирования в свою очередь позволит начать этап инициации раньше и провести его качественнее.

- Усиление контроля за сроками выгрузки документов транспортными компаниями. Данное решение также может быть реализовано через информационную систему путем выгрузки транспортными компаниями документов согласно заранее построенному долгосрочному плану подачи.

- Применение автоматизированных инструментов проверки работы, выполняемой вручную.

В ходе анализа текущего состояния бизнес-процесса было выявлено следующее проблемное место. При сканировании первичных документов систематически возникают ошибки, выявляемые на этапе сверки документов вручную сотрудником Дирекции по развитию бизнеса и экспорту. В качестве решения данной проблемы может быть применено сканирование документов с последующей их передачей с использованием информационной системы, вместо выгрузки документов сотрудниками через корпоративный сетевой диск, как это реализуется сейчас. В этом случае ответственный за сканирование документов сотрудник выполняет сканирование через интерфейс системы, подсказывающий ему, какой документ необходимо добавить для обеспечения полноты комплекта (список необходимых документов заранее известен для каждого вида поставки). Таким образом, вероятность того, что сотрудник пропустит документ при сканировании снизится. В качестве примера можно привести бизнес-практику, которая успешно реализована в сфере каршеринга и заключается в загрузке новым клиентом всей необходимой для первоначальной идентификации документации последовательно, следуя подробной инструкции в приложении.

В случае сканирования документов в рамках процесса подачи на субсидию, описанный инструмент также упростит проверку документов и исправление ошибок при их возникновении. Ответственный сотрудник может осуществлять проверку наличия документов непосредственно в электронном виде, т. к. они уже были отсортированы по комплектам в процессе сканирования. Кроме того, наличие и предоставление задействованным департаментам единых шаблонов документов (например, сводной таблицы по поставкам, которую можно заполнять онлайн с сохранением версий и ответственных за редактирование) может упростить процесс и уменьшить количество технических ошибок, а также временных издержек на обмен информацией. В результате процесс исправления ошибок может упроститься за счет автоматизации существующего документооборота и использования информационной системы при проверке документов, что в свою очередь позволит значительно сократить временные издержки и риск неполучения дополнительного финансирования.

Прежде чем перейти к описанию информационных систем, следует обратить внимание на критерии выбора систем, при помощи которых осуществлялось их сравнение (см. табл. 1 на с. 128).

Таблица 1

Анализ критериев сравнения информационных систем

№	Вид критерия	Наименование критерия	Целевое значение	Комментарии
1	Ключевой	Соответствие функциональным требованиям	Да	Функциональные возможности решения должны соответствовать требованиям компании производителя-автомобилей
2	Бинарный	Возможность настройки документооборота согласно законодательству РФ	Да	Техническая возможность использования механизма электронной подписи в перспективе для настройки юридически значимого документооборота с транспортными компаниями и Российским экспортным центром (РЭЦ)
3	Бинарный	Возможность взаимодействия с государственными информационными системами	Да	Техническая возможность обмена документами с государственными системами в перспективе (например, государственная информационная система промышленности – ГИСП)
4	Измеряемый	Количество успешных проектов	Более 10 успешных внедрений	Успешные внедрения в других компаниях характеризуют востребованность решения
5	Бинарный	Деловая репутация на рынке	Высокая репутация	Данный критерий является своего рода гарантией качества рассматриваемой информационной системы
6	Ключевой	Интеграция с существующими информационными системами компании	Да	Интеграция с продуктами Microsoft
7	Измеряемый	Производительность информационной системы	Время передачи документа/пакета документов размером 1 Мбайт должно занимать не более 1 мин.	Производительность должна быть достаточной для бесперебойной работы информационной системы

Далее рассмотрены варианты информационных систем, подходящие для автоматизации бизнес-процесса подачи документов на Субсидию.

“Directum”. Данная информационная система относится к классу ЕСМ.

Поддержка возможности работы с системой, используя различные платформы: пользовательский компьютер, веб-браузер, мобильные устройства.

Наличие решения для обеспечения юридически значимого обмена документами с контрагентами.

Основные бизнес-решения системы “Directum”:

- управление бизнес-процессами;
- управление проектами;
- межкорпоративный документооборот.

Предварительная стоимость системы из расчета приобретения Пакета в 20 базовых клиентских лицензий и базовой серверной лицензии примерно равна 311800 руб. Стоимость может меняться исходя из используемых модулей, количества лицензий, варианта поставки лицензии (стандартный или корпоративный) [3].

“**Microsoft Project**”. Профильное решение для управления проектами, имеет возможность обеспечения онлайн-работы сотрудников.

Существует три варианта облачного решения Microsoft Project: Project Online базовый, Project Online профессиональный, Project Online расширенный. Варианты расположены в порядке увеличения количества доступных характеристик, каждое следующее решение обладает характеристиками предыдущего [12].

Предварительная стоимость системы из расчета приобретения 20 подписок приблизительно равна 68740 руб. [13].

“**1С-ЭДО**”. Решение фирмы 1С, которое обеспечивает обмен юридически значимыми документами, электронными счетами-фактурами и другими электронными документами прямо из 1С: Предприятия, без использования других программ через одного из операторов электронного документооборота (ЭДО), поддерживающих технологию «1С-ЭДО».

Предварительная стоимость системы из расчета использования тарифа «1С: ИТС Проф» составляет 2966 руб. в месяц или 35592 руб. в год [4].

Ниже приведена таблица сравнения описанных систем (см. табл. 2) [9].

Таблица 2

Сравнение информационных систем разных категорий

№	Критерии выбора информационной системы	Directum	Microsoft Project	1С-ЭДО
1	Соответствие функциональным требованиям	(+) Функциональные возможности решения соответствуют требованиям компании	(+/-) Функциональные возможности решения частично соответствуют требованиям компании	(+/-) Функциональные возможности решения частично соответствуют требованиям компании
2	Возможность настройки документооборота согласно законодательству РФ	(+) Решением предусматривается использование механизма электронной подписи	(-) Данное решение не предполагает организацию юридически значимого документооборота	(+) Решением предусматривается использование механизма электронной подписи
3	Возможность взаимодействия с государственными информационными системами	(+/-) Текущая версия решения не обладает возможностью взаимодействия с государственными информационными системами	(-) Система не предназначена взаимодействовать с государственными информационными системами	(+/-) Текущая версия решения не обладает возможностью взаимодействия с государственными информационными системами

№	Критерии выбора информационной системы	Directum	Microsoft Project	1С-ЭДО
4	Количество успешных проектов	(+) 801 проект	(+) Система является одной из самых популярных в мире в своем классе	(+) 197 проектов
5	Деловая репутация на рынке	(+) Система внедрена в «Проктер энд Гэмбл», Nokian Tyres, «Авиадвигатель», «Аскона», Субару موتور, Московский ювелирный завод	(+) Система внедрена в Airbus Group, Intel, Aston Martin, Hyster-Yale	(+) Система внедрена в ПАО «Татнефть», ЗАО «Спецнефтетранс», ООО «Комацу СНГ»
6	Интеграция с существующими информационными системами компании	(+) Решение может быть интегрировано с используемыми в компании системами	(+) Решение может быть интегрировано с используемыми в компании системами	(+) Решение может быть интегрировано с используемыми в компании системами
7	Производительность информационной системы.	(+) Система соответствует целевому значению.	(+) Система соответствует целевому значению.	(+/-) Согласно отзывам пользователей, у системы имеются проблемы с производительностью.

В перспективе целесообразна передача процесса сканирования непосредственно транспортной компании, осуществившей перевозку, чтобы убрать возможное дублирование выполняемых задач (например, сейчас возможен вариант, когда транспортные компании распечатывают документы, передают их в компанию-производитель автомобилей, а сотрудники компании сканируют документы повторно для добавления в электронный архив, дальнейшей печати и передачи в РЭЦ. Существует также вариант, когда вовсе не будет необходимости в печати документов при введении электронного документооборота между транспортными компаниями, компанией-производителем автомобилей и РЭЦ. Более того, возможна непосредственная выгрузка комплектов документов в корпоративный электронный архив департаментом компании-производителя автомобилей, который первым получил комплекты документов в электронном виде.

Резюмируя описанную выше ситуацию, компании-производители автомобилей для получения субсидии на экспортные поставки продукции в соответствии с Постановлением Правительства РФ № 496 от 26 апреля 2017 г. [5] должны выполнять регламентированные действия по подаче документов на Субсидию. Можно сделать вывод о целесообразности применения информационной системы в рамках реинжиниринга процесса подготовки соответствующих документов. Для определения соответствия перспективной информационной системы потребностям заказчика была разработана система критериев и проведена сравнительная оценка имеющихся на рынке информационных систем, подходящих для целей автоматизации процесса подготовки документов. В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что система «Directum» представляется наиболее подходящим решением и отвечает поставленным требованиям.

Литература

1. Динамика российского авторынка в 2018 году // Автостат. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.autostat.ru/infographics/37409/> (дата обращения: 08.04.2019).
2. Компенсация части затрат на транспортировку продукции // Российский Экспортный Центр. [Электронный ресурс]. URL: https://www.exportcenter.ru/services/subsidirovanie/kompensatsiya_chasti_zatrat_na_transportirovku_produktsii/_kompensatsiya_chasti_zatrat_na_transportirovku_produktsii/ (дата обращения: 21.04.2019).
3. Мощная ECM-платформа для уникальных задач // DIRECTUM. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.directum.ru/system?from=menu&submenu> (дата обращения: 21.04.2019).
4. Обмен электронными документами // 1С ЭДО. [Электронный ресурс]. URL: <http://1c-edo.ru> (дата обращения: 28.05.2019).
5. Постановление правительства Российской Федерации «О предоставлении субсидий из федерального бюджета российским организациям, в том числе организациям автомобилестроения, сельскохозяйственного машиностроения, транспортного машиностроения и энергетического машиностроения, на компенсацию части затрат на транспортировку продукции» от 26 апреля 2017 г. № 496 [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102435935&backlink=1&nd=102431251> (дата обращения: 28.05.2019).
6. Продажи в России (статистика АЕБ) // АвтоБизнесРевю. [Электронный ресурс]. URL: <https://abreview.ru/stat/aeb/concerns/> (дата обращения: 08.04.2019).
7. Распоряжение правительства Российской Федерации «Об утверждении Стратегии развития автомобильной промышленности Российской Федерации на период до 2025 г.» от 28 апреля 2018 г. № 831-р. [Электронный ресурс]. URL: http://www.pravo.gov.ru/proxy/ips/?doc_itself=&nd=102468103&page=1&rdk=0&intelsearch=%E6%E8%EB%E8%F9%ED%FB%E9+%EA%EE%E4%E5%EA%F1++&link_id=102#I0 (дата обращения: 28.05.2019).
8. Распоряжение правительства Российской Федерации «Об утверждении Стратегии развития экспорта продукции автомобильной промышленности в РФ на период до 2025 г.» от 31 августа 2017 г. № 1877-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71659180/> (дата обращения: 28.05.2019).
9. Российский рынок СЭД/ECM // Tadviser. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tadviser.ru/index.php/СЭД> (дата обращения: 28.05.2019).
10. Федеральный закон Российской Федерации «О федеральном бюджете на 2019 г. и на плановый период 2020 и 2021 гг.» от 29 ноября 2018 г. № 459. [Электронный ресурс]. URL: https://www.minfin.ru/ru/performance/budget/federal_budget/budgeti/2019/?id_65=126363&page_id=4548&prop=Y&area_id=65 (дата обращения: 28.05.2019).
11. Цифра дня: на 3 новых автомобиля – 10 с пробегом // АВТОСТАТ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.autostat.ru/infographics/37144/> (дата обращения: 08.04.2019).
12. Microsoft Project // Microsoft. [Электронный ресурс]. URL: <https://products.office.com/ru-ru/project/compare-microsoft-project-management-software?tab=1> (дата обращения: 21.04.2019).
13. Microsoft Project для производства // Conteq. [Электронный ресурс]. URL: https://conteq.ru/solutions/project_production/ (дата обращения: 21.04.2019).

EVGENIY SELYANIN

Plekhanov Russian University of Economics

ON SOME PECULIARITIES OF AUTOMATION OF BUSINESS PROCESS OF DOCUMENTS PREPARATION FOR FILING AN APPLICATION FOR SUBSIDY IN ACCORDANCE WITH THE RUSSIAN FEDERATION GOVERNMENT REGULATION OF APRIL 26, 2017 № 496 IN CARMAKER COMPANY

The article deals with the conditions of automation of business process of documents preparation for filing an application for subsidy in accordance with the Russian Federation government regulation of April 26, 2017 № 496 in carmaker company. There are suggested the possible variants of improving the process. There are identified the criteria of choosing the solution of automation. There is conducted the comparative analysis of the market of information systems based on the marked criteria.

Key words: *automation, documentation procedure, vehicle manufacturing industry, subsidy, comparison criteria, information systems, market analysis.*

УДК 681.518

Н.Н. ХАМРОАЛИЕВА, А.Г. ДМИТРИЕВА
(Email1407@gmail.com, Dmitrieva.ALGR@rea.ru)

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

**ВЫБОР ИТ-ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПОДДЕРЖКИ И КОНТРОЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ КРЕДИТНОЙ
ОРГАНИЗАЦИЕЙ НОРМАТИВНЫХ ТРЕБОВАНИЙ В ЧАСТИ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ
ВОВЛЕЧЕНИЯ БАНКОВ В ЛЕГАЛИЗАЦИЮ ДОХОДОВ, ПОЛУЧЕННЫХ
ПРЕСТУПНЫМ ПУТЕМ И ФИНАНСИРОВАНИЕ ТЕРРОРИЗМА***

Рассматривается решение одной из актуальных проблем корпоративной организации путем внедрения специализированной информационной системы. Приводятся ключевые бизнес-требования к системе и критерии выбора ИТ-решения, в соответствии с которыми было проведено сравнение систем. Выбор ИТ-решения приводится, основываясь на анализе рынка информационных систем по данным рейтингового агентства "Chartis".

Ключевые слова: бизнес-требования, критерии, ИТ-решение, анализ рынка, банк, комплаенс.

Одной из основных функций является осуществление переводов денежных средств по поручению физических и юридических лиц по их банковским счетам, в том числе банков-корреспондентов, что является основным источником формирования производственных доходов банка [1]. Однако с принятием Федерального закона «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма» от 07.08.2001 № 115-ФЗ, который является регуляторным правовым механизмом, созданным для организации и осуществления внутреннего контроля и превентивных мер для пресечения сомнительных финансовых операций, имеющих преступный характер [2], банки испытывают трудности в регулировании их отношений с клиентами и выполнения перед ними своих основных обязательств в виду возросшей нагрузки. В связи с чем возникла необходимость проводить аналитику клиентов на предмет подозрительных действий и операций, ведения собственного «черного списка» клиентов и блокировки операций в соответствии с требованиями Центрального Банка и во избежание репутационных издержек и административной ответственности.

Основной задачей проекта является создание нового бизнес-процесса и его внедрение в существующие бизнес-процессы банка с минимально возможными временными, финансовыми и репутационными издержками, без рисков и издержек со стороны информационной безопасности и с сохранением лояльности клиентов.

Для решения поставленной задачи в настоящее время многие банки пошли по пути формирования рабочих групп, каждая из которых в своей кредитной организации составляет техническое задание с перечнем функциональных требований. Для решения вышеописанной задачи в рассматриваемом Банке N были сформулированы следующие ключевые бизнес-требования:

1. Автоматизированная проверка клиентской базы.
2. Наличие стандартных алгоритмов проверки клиентской базы с возможностью модификации.
3. Возможность формирования собственных «списков» Банка.
4. Использование различных типов справочников внешних признанных поставщиков.
5. Возможность гибкой настройки параметров процесса анализа выявленных совпадений со справочниками.
6. Возможность формирования и экспорта различных отчетов.
7. Высокая производительность решения.

Для анализа рынка были сформированы критерии, основные характеристики которых представлены в табл. 1 на с 133.

* Работа выполнена под руководством Афанасьева М.А., кандидата экономических наук, доцента кафедры управления информационными системами и программирования ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова».

Таблица 1

Критерии выбора ИТ-решения

№	Тип критерия	Наименование	Пояснения	Целевое значение
1	Бинарный	Деловая репутация в международном рынке	Репутация поставщика ИТ-услуги, его компетенции являются подтверждением его возможности реализовать ведущие технические решения в срок и с высоким качеством	Высокая репутация
2	Измеряемый	Количество успешных внедрений в крупнейших мировых банках	Банк ориентируется на опыт ведущих банков в рамках benchmarking, регулярно посещает конференции и бизнес-форумы	Больше 5 крупнейших банков мира
3	Ключевой	Признание решения основными банками-корреспондентами	Банк опирается на опыт банков-партнеров, осуществляет визиты в другие банки по взаимной договоренности с целью обмена опытом и деловых бизнес-практик	Да
4	Ключевой	Наличие опыта внедрений в России и СНГ	Опыт внедрений в РФ позволяет быть более уверенным в успешном внедрении решения, т. к. поставщик знаком со спецификой работы в российских банках	Да
5	Ключевой	Функциональность решения	Функциональные возможности решения должны соответствовать требованиям Банка	Да
6	Бинарный	Поддержка внутренних справочников банков и внешних авторитетных справочников российский и зарубежных провайдеров (Интерфакс, Thomson Reuters, Dou Jones и др.)	Поддержка справочников сокращает риски случайной ошибки ввиду неактуализированной информации	Желательно да
7	Измеряемый	Производительность решения	Производительность решения должна быть достаточной для бесперебойной работы системы	Сканирование клиентской базы в объеме 3 млн клиентов должно занимать не более 4 часов для пакетной проверки и для онлайн-проверки время отклика не должно превышать 3 сек.

№	Тип критерия	Наименование	Пояснения	Целевое значение
8	Ключевой	Гибкость механизмов настройки, позволяющая быстро адаптировать решение под меняющиеся требования рынка и требования банка	Ввиду необходимости оперативно реагировать на изменяющиеся требования регуляторов и рынка, необходимо без промедления адаптировать решения для минимизации финансовых рисков	Настройка занимает не более суток
9	Ключевой.	Интеграция с ключевыми платежными системами.	Требование является основным и ключевым в виду основной функции кредитной организации.	Национальная платежная система, SWIFT, VISA, Master Card.

Изучив табл. 1, можно сделать вывод о достаточно высоких и жестких требованиях, выдвигаемых банками к поставщикам и их продуктам, а также о критическом влиянии системы на бизнес-процессы банка.

Для анализа основных поставщиков ИТ-решений в банковском секторе в рамках комплаенса был использован отчет и квадрант (см. рис.) аналитического агентства “Chartis” – это исследовательская и консультационная фирма, которая предоставляет глобальные технологические и бизнес-консультации [3]. В число клиентов “Chartis” входят ведущие финансовые компании и компании из списка “Fortune 500”, ведущие консалтинговые компании и поставщики рисков технологий. На рис. изображено представление “Chartis” о ситуации с поставщиками ИТ-решений.

Risk Tech Quadrant® – это запатентованная методология, разработанная специально для рынка технологий управления рисками. Квадрант учитывает продуктовые и технологические возможности поставщиков, а также их организационные возможности [Там же].



Рис. Квадрант рейтингового агентства “Chartis” [Там же]

В квадранте отражены четыре основные категории поставщиков:

- Category leaders (Лидеры категорий);

Это поставщики технологий управления рисками, обладающие необходимой функциональностью, технологии и контента в сочетании с организационными характеристиками, способные захватить значительную долю рынка по объему и стоимости. Лидеры категорий могут продемонстрировать четкую стратегию устойчивого, прибыльного роста в сочетании с лучшими в своем классе решениями.

В конечном счете лидеры категорий объединяют глубокие знания предметной области по различным темам риска с глубокими технологическими активами и возможностями. Они могут продемонстрировать это путем удовлетворения потребностей очень крупных клиентов со сложными требованиями к управлению рисками и технологическими требованиями, а также удовлетворения потребностей клиентов со стандартизированными требованиями, которые ищут интегрированные решения от одного поставщика.

- Best-of-breed (Лучший Представитель Класса);

Поставщики лучших в своем классе решений обычно имеют растущую клиентскую базу, превосходное качество продаж и маркетинга, а также четкую стратегию устойчивого прибыльного роста. Данные поставщики решений обладают необходимой функциональностью, но им не хватает широкого сегмента технологий и функциональности, необходимых для обеспечения интегрированной системы управления рисками в масштабах всего предприятия. Лучшие в своем роде решения часто рассматриваются как подмножество более комплексной архитектуры технологий управления рисками и должны сосуществовать с другими сторонними технологиями или собственными системами для обеспечения комплексного решения данной проблемы управления рисками.

- Enterprise solutions (Корпоративные решения);

Поставщики корпоративных решений имеют четкую стратегию и видение для предоставления технологической платформы управления рисками. Они характеризуются узким сегментом своих технологических возможностей, сочетая функционально богатые приложения для управления рисками с комплексным управлением данными, анализом рисков и технологиями бизнес-аналитики. Ключевым отличием является открытость и гибкость их технологической архитектуры и подход к инструментам для анализа рисков и отчетности. Поставщики корпоративных решений поддерживают свои технологические решения с помощью комплексной инфраструктуры и возможностей обслуживания, обеспечивая лучшие в своем классе технологии. Кроме того, у поставщиков корпоративных решений есть четкие стратегии для объединения контента и данных по управлению рисками с их программным обеспечением по управлению рисками для обеспечения интегрированного «единого окна» для покупателей технологий управления рисками.

- Point solutions (Точечные решения).

Эти поставщики удовлетворяют очень важную потребность на рынке технологий управления рисками, решая конкретные проблемы управления рисками с помощью прикладных программ и технологий для конкретных областей. Поставщики точечных решений также обеспечивают мощный стимул для инноваций, т. к. их глубокий фокус на относительно узких предметных областях порождает интеллектуальный капитал. Эти поставщики часто имеют пробелы, связанные с более широкими функциональными возможностями управления рисками предприятия, и не имеют встроенных возможностей управления данными, аналитики и бизнес-аналитики, имеющихся в платформах корпоративных технологий. Кроме того, эти поставщики еще не разработали организационные характеристики для захвата значительной доли рынка. Их рост часто сдерживается нехваткой финансовых и людских ресурсов или относительно слабым исполнением продаж и маркетинга.

Лидером категории является компания “Accuity”. Поставщики “Fico Tonbeller” и “East Nets” используются для сравнения в рамках “Benchmarking”.

Их флагманскими продуктами упомянутых выше поставщиков выступают решения, представленные в сравнительной табл. 2.

Таблица 2

Сравнение ИТ-решений

№	Критерии выбора ИТ-решения	Firco Trust (Accuity)	Fico Embargo (Fico Tonbeller)	SafeWatch Filtering (East Nets)
1	Деловая репутация в международном рынке	(+) В независимом рейтинге компании “Chartis” решение является безусловным лидером. Рекомендовано к использованию Американской Банковской Ассоциацией	(-) В независимом рейтинге компании “Chartis” решение занимает одно из последних мест	(+/-) В независимом рейтинге компании “Chartis” решение находится на 6–7 месте
2	Количество успешных внедрений в крупнейших мировых банках	(+) Решение внедрено в 9 из 10 крупнейших банков мира, среди которых основные крупнейшие банки-корреспонденты, включая “JP Morgan Chase Bank”, “Citibank”, “Barclays Bank”, “Banque Societe Generale” и др.	(+/-) Решение компании внедрено в ряде крупнейших международных банков, входящих в ТОП-100	(+/-) Решение внедрено в ряде международных банков
3	Признание решения основными банками-корреспондентами	(+) Решение используется компанией “SWIFT” как базовая платформа сервиса “Sanction screening”, которая используется в качестве облачного решения для фильтрации платежей мелких и средних банков. Решение находится в эксплуатации в большинстве ключевых банков – корреспондентов	(+/-) Решение признано на международном рынке, однако не используется ключевыми банками-корреспондентами	(+/-) Решение признано на международном рынке, однако не используется ключевыми банками-корреспондентами
4	Наличие опыта внедрений в России и СНГ	(+) Имеются примеры внедрений в России и СНГ	(+) Имеются примеры внедрений в России и СНГ	(+) Имеются примеры внедрений в России и СНГ

№	Критерии выбора ИТ-решения	Firco Trust (Accuity)	Fico Embargo (Fico Tonbeller)	SafeWatch Filtering (East Nets)
5	Функциональность решения	<p>(+)</p> <p>1. Функциональные возможности решения соответствуют требованиям Банка.</p> <p>2. Решение содержит стандартный инструмент для настройки алгоритмов “Fuzzy logic”.</p> <p>3. В дополнение к стандартным алгоритмам решение содержит 42 алгоритма собственной разработки, которые позволяют сократить время настройки системы.</p> <p>4. Решение обладает уникальной логикой обработки ложных совпадений, которая позволяет анализировать полный объем документов.</p> <p>5. Решение предоставляет удобный интерфейс системы и позволяет создать и настроить рабочее место сотрудника самостоятельно</p>	<p>(+/-)</p> <p>1. Функциональные возможности решения соответствуют требованиям Банка.</p> <p>2. Решение содержит стандартный инструмент для настройки алгоритмов “Fuzzy logic”.</p> <p>3. Пользовательский интерфейс не удобен для работы</p>	<p>(+/-)</p> <p>1. Функциональные возможности решения соответствуют требованиям Банка.</p> <p>2. Решение содержит стандартный инструмент для настройки алгоритмов “Fuzzy logic”.</p> <p>3. Пользовательский интерфейс не удобен для работы</p>
6	Поддержка внутренних справочников банков и внешних авторитетных справочников российский и зарубежных провайдеров (Интерфакс, Thomson Reuters, Dou Jones и др.)	<p>(+)</p> <p>Решение поддерживает работу с ключевыми общепризнанными справочниками и позволяет использовать внутренние справочники банка</p>	<p>(+)</p> <p>Решение поддерживает работу с ключевыми общепризнанными справочниками и позволяет использовать внутренние справочники банка</p>	<p>(+)</p> <p>Решение поддерживает работу с ключевыми общепризнанными справочниками и позволяет использовать внутренние справочники банка</p>
7	Производительность решения	<p>(+)</p> <p>Согласно данным, полученным от поставщика, решение позволяет обрабатывать до 20 млн платежей в день</p>	<p>(+/-)</p> <p>Согласно данным, полученным от поставщика, решение позволяет обрабатывать до 3 млн платежей в день</p>	<p>(-)</p> <p>Согласно данным, полученным от поставщика, решение позволяет обрабатывать до 1 млн платежей в день</p>

№	Критерии выбора ИТ-решения	Firco Trust (Accuity)	Fico Embargo (Fico Tonbeller)	SafeWatch Filtering (East Nets)
8	Гибкость механизмов настройки, позволяющая быстро адаптировать решение под меняющиеся требования рынка и требования банка	(+) 1. Широкие возможности конфигурации решения без привлечения разработчика 2. Настройки параметров фильтрации осуществляются бизнес-администратором без привлечения разработчика	(+/-) Представлены возможности конфигурации решения без привлечения разработчика	(+/-) Представлены возможности конфигурации решения без привлечения разработчика, но настройки фильтра недостаточно гибкие
9	Интеграция с ключевыми платежными системами.	(+) Решение интегрировано с ключевыми платежными системами	(+) Решение интегрировано с ключевыми платежными системами	(+) Решение интегрировано с ключевыми платежными системами

В табл. 2 представлено сравнение трёх систем по критериям, описанных в табл. 1, исходя из анализа, можно заметить, что по имеющимся критериям наиболее подходящим представляется ИТ-решение “Accuity Fircosoft Trust”.

Таким образом, были рассмотрены возможные критерии для выбора ИТ-инструментария поддержки и контроля выполнения кредитной организацией нормативных требований в части предотвращения вовлечения банков в легализацию доходов, полученных преступным путем и финансирование терроризма, а также приведено сравнение ключевых программно-аппаратных средств трех поставщиков ИТ-решений в отрасли управления рисками.

Литература

1. Закон Российской Федерации «О банках и банковской деятельности» от 02.12.1990 № 395-1. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5842/ (дата обращения: 28.05.2019).
2. Закон Российской Федерации «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма» от 07.08.2001 № 115. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_32834/ (дата обращения: 28.05.2019).
3. Financial Crime Risk Management Systems: Market Update 2017 // Oracle [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oracle.com/us/industries/financial-services/fins-chartis-crime-risk-4021452.pdf> (дата обращения: 28.05.2019).

NIKOL HAMROALIEVA, ALINA DMITRIEVA
Plekhanov Russian University of Economics

CHOICE OF IT-TOOLS OF SUPPORT AND CONTROL OF FULFILLING STANDARDS BY BANKING COMPANIES IN TERMS OF PREVENTION OF INVOLVING BANKS IN LEGITIMIZATION OF INCOMES EARNED BY CRIME AND TERRORISM FINANCING

The article deals with solving one of the topical issues of corporate bodies with the help of the implementation of an oriented information system. There are given the essential business requirements to the system and the criteria of choosing IT solution, in its relation there was conducted the systems' comparison.

There is made the choice of IT solutions based on the market analysis of information systems according to the data of the rating agency “Chartis”.

Key words: *business requirements, criteria, IT solutions, market analysis, bank, compliance.*