

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 12 2019 (ДЕКАБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
А.В. Романов

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»
Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел/факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

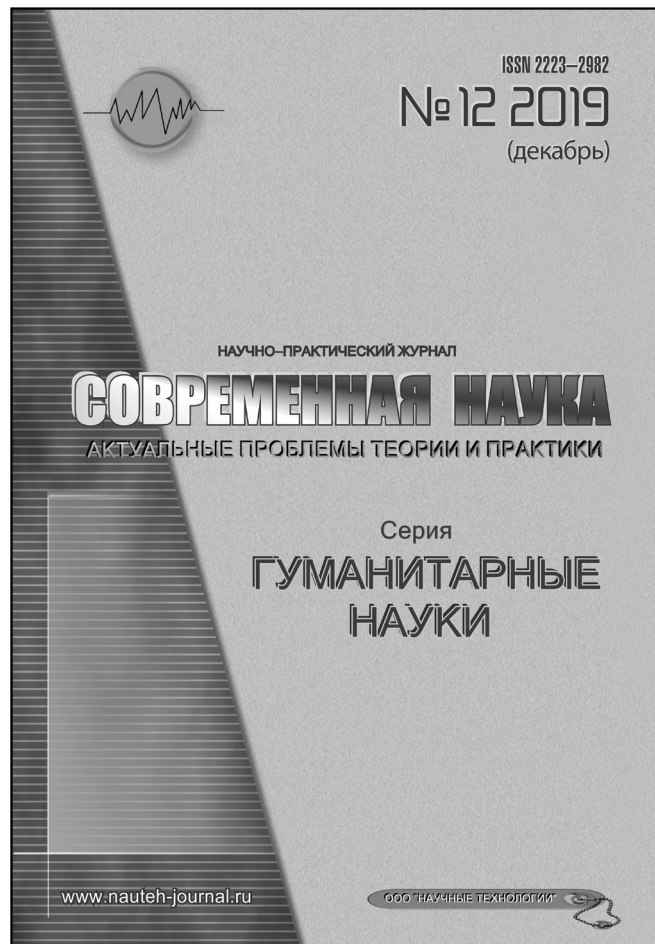
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 12 (декабрь 2019 г)

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 20.12.2019 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор,
Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская
государственная академия ветеринарной медицины и
биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор,
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н, доцент,
независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ им.
М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр
Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный
университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н.,
профессор, Московский государственный областной
университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения
детства, семьи и воспитания Российской академии
образования (ИИДСВ РАО), г.н.с.

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-
Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-
Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор,
Северный (Арктический) Федеральный университет им.
М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н., профессор,
МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор,
Московский гуманитарный университет

Петрусинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н.,
профессор, Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский
государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор,
Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный
университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный
университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт
экономики РАН, г.н.с.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор,
МГУ им. М.В. Ломоносова

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор,
Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор,
Московский Государственный Областной Университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО
МИД России, ст. преподаватель

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор,
Владимирский филиал Финансового университета при
Правительстве РФ, ректор

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Богданова Н. А., Солнцева Е. Г. — Основные стратегии внешней политики Мао Цзэдуна
Bogdanova N., Solnceva E. — Mao Zedong's main foreign policy strategies 6

Исмаилова А. И. — У истоков зарождения и развития русско-ауховских отношений
Ismailova A. — At the origins and development Russian-Aukhov relations. 9

Омаров А. И., Гусейнова А. А., Гусейнова Б. М. — Из истории вхождения обществ Юго-Западного Дагестана в состав Российской Империи
Omarov A., Huseynov A., Guseynova B. — From the history of entering societies of South-West Dagestan in the composition of the Russian Empire 15

Синельников И. Ю. — Деятельность правоохранительных органов по борьбе с государственными преступлениями в начале XX века (на материалах Рязанской Губернии)
Sinelnikov I. — Activities of law enforcement agencies to combat state crimes in the early twentieth century (on materials of the Ryazan province) 21

Шорохов В. А. — Архивные материалы по истории непризнанной Автономной Республики Бадахшан (1991–1994) из государственного архива ГБАО
Shorokhov V. — Archival materials on the history of the unrecognized Autonomous Republic of Badakhshan (1991–1994) from the state archive of GBAO 24

Ярцев С. В., Лебединец Н. В. — Некоторые спорные вопросы локализации и этнической идентификации венетов, покоренных Эрманарихом
Yartsev S., Lebedinets N. — Some controversial questions of localisation and ethnical identification of Venets, subdued by Armanarich. 29

Педагогика

Алиева З. — Опыт как основа профессионального становления будущего учителя музыки
Aliyeva Z. — Experience as the basis of professional formation of the future music teacher 38

Бикбаев В. М. — Некоторые аспекты методологии диагностического исследования сформированности иноязычной коммуникации в профессиональном становлении офицера Сухопутных войск
Bikbaev V. — Some aspects of methodology of diagnostic research of formation of foreign language communication in professional formation of the officer of Land forces. 41

Голаев М. М. — Развитие туристско-рекреационной отрасли в системе современного школьного образования
Golaev M. — The development of the tourist and recreational industry in the system of modern school education 45

Гулая Т. М., Герасименко Т. Л. — Межкультурная компетентность современного преподавателя в условиях глобализационных трансформаций
Gulaya T., Gerasimenko T. — Cross-cultural competency of a modern teacher in the conditions of global transformations 51

Иневаткина С. Е., Шляпкина Т. А. — Исследование особенностей развития дошкольников с нарушениями речи
Inevatkina S., Shlyapkina T. — Study of peculiarities of development of preschoolers with speech disorders ... 57

Иневаткина С. Е., Щукина В. А. — Исследование уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития
Inevatkina S., Schukina V. — Study of the level of formation of communicative universal educational actions in younger schoolchildren with delay of mental development 61

| | |
|--|--|
| Каменева Н. А., Ширяева Н. Н. — Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в высшей школе | Сулицкая Е. Е., Курбакова О. А., Демидова И. В. — Разработка электронного курса по профессиональному иностранному языку для студентов специальности «Таможенное дело»: в поисках оптимального решения |
| <i>Kameneva N., Shiryayeva N.</i> — Foreign languages formation of professional communicative competence in higher education 65 | <i>Sulitskaya E., Kurbakova O., Demidova I.</i> — Developing the e-course for teaching professional foreign language to customs students: in search of optimal solutions..... 97 |
| Лунев В. В., Лунева Т. А., Слащинин Д. Г., Штарк Е. В., Рахинский Д. В. — Подходы к самоорганизации обучающихся | Тураева Т. Л., Дубовицкая Т. В. — Методические рекомендации по физике: по итогам ЕГЭ-2019 в Воронежской области |
| <i>Lunev V., Luneva T., Slashilin D., Stark E., Rakhinskiy D.</i> — Approaches to self-organization of students 70 | <i>Turaeva T., Dubovitskaya T.</i> — Methodological recommendations on physics: by the results of the USE-2019 in the Voronezh region. 103 |
| Лутай С. В. — Применение здоровьесберегающих технологий на занятиях по физической культуре со студентами, имеющими избыточный вес тела | Тютюева И. А., Филютина Т. Н., Юдина В. А., Скоробогатова Н. В. — Основные функции экспертов чемпионата «Абилимпикс» и содержание конкурсного задания по направлению «Психология» |
| <i>Lutai S.</i> — Application of health-saving technologies in physical culture lessons with students having over body weight 76 | <i>Tyutyueva I., Filyutina T., Yudina V., Skorobogatova N.</i> — Basic functions of experts of "Abilimpix" championship and contents of competition task on "Psychology" direction..... 111 |
| Мурза А. Б., Алферова Т. Л. — О роли разнообразия, эстетики и экстралингвистических знаний при изучении английского языка | Часов К. В., Паврозин А. В., Стадник С. С. — Методические особенности использования игровых технологий при обучении математике в техникуме |
| <i>Murza A., Alferova T.</i> — The importance of diversity, aesthetics and extra-linguistic knowledge in English language learning 79 | <i>Chasov K., Pavrozin A., Stadnik S.</i> — Methodological features of the use of gaming technologies in teaching mathematics in a technical school 117 |
| Никулин А. В., Лебедева Е. Г., Луценко Е. В. — Спортивный клуб как фактор формирования готовности студентов к выполнению контрольных нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного Комплекса «ГТО» | Шадрина С. Н., Борисова Л. П., Холлохова В. Г. — К вопросу об изучении индигенного подхода в этнопедагогических исследованиях |
| <i>Nikulin A., Lebedeva E., Lutsenko E.</i> — Sports club as a factor of formation of readiness of students to performance of benchmarks of the all-Russian sports Complex «TRP»..... 84 | <i>Shadrina S., Borisova L., Hellojava V.</i> — On the question of studying the indigenous approach in ethno-pedagogical studies 122 |
| Панарина Г. И. — Использование Кайдзен-технологии в учебном процессе в контексте иноязычного образования | Якутина Н. В., Любская О. Г., Солтан Н. П. — Познавательная активность и эмоциональная удовлетворенность студентов художественно-технологического профиля при занятиях физической культурой |
| <i>Panarina G.</i> — Application of Kaizen in the process of teaching in the context of foreign language education 89 | <i>Yakutina N., Lyubskaya O., Soltan N.</i> — Cognitive activity and emotional satisfaction of students of artistic and technological profile during physical training..... 126 |
| Синюкова Е. Ю. — Аксиологические подходы к специфике среднего профессионального образования | |
| <i>Sinyukova E.</i> — Axiological approaches to the specifics of secondary vocational education 93 | |

| | |
|--|---|
| Ярославцева Н. В., Костюкова Т. А. — Кластерный подход в перспективном развитии системы региональных образовательных услуг | Масленникова Л. Н. — К вопросу о структуре языковой репрезентации события как фрагмента языковой картины мира |
| <i>Yaroslavtseva N., Kostyukova T.</i> — Cluster approach in the perspective development of the system of regional educational services 130 | <i>Maslennikova L.</i> — Revisiting the problem of the structure of language representation of the event as a fragment of the linguistic world view ... 160 |
| Филология | |
| Андреева Т. Е., Садовникова И. И., Стручков К. Н. — Половозрастные характеристики оленя в эвенском и эвенкийском языках | Проничева О. Ю. — Тексты институционального дискурса: прагматический потенциал и интерпретация |
| <i>Andreeva T., Sadovnikova I., Struchkov K.</i> — Sex and age characteristics of deer in the Evenk and Evenk languages 132 | <i>Pronicheva O.</i> — Institutional discourse texts: pragmatic potential and interpretation 166 |
| Атласова Э. С. — К вопросу об исследовании частных форм глаголов в юкагирском языке | Спицына Н. А., Гундобина А. В. — Социокультурные особенности американского студенческого сленга |
| <i>Atlasova E.</i> — To the question on the study of private forms of verbs in Yukagir language 136 | <i>Spitsyna N., Gundobina A.</i> — Socio-cultural features of the American student slang 170 |
| Бочарова А. В. — Дискурсивный хронотоп в диалогической интеракции интернета | Степанов М. С. — Семиотическое отчуждение: структура, механизмы, генезис |
| <i>Bocharova A.</i> — Discursive chronotope in dialogical interaction of the internet 140 | <i>Stepanov M.</i> — Semiotic alienation and its structures, mechanisms and origins 175 |
| Григоренко Н. А. — Опыт описания диалектной языковой личности | Стенура А. В. — О формировании целей изучения графических дисциплин у студентов технического вуза |
| <i>Grigorenko N.</i> — Experience of the description of the dialect language personality 144 | <i>Stepura A.</i> — About formation of the purposes of studying of graphic disciplines at students of technical high school 179 |
| Денко М. В., Сурмятова Ю. В., Храмова Н. А. — Перифрастические словосочетания как фрагмент английской и французской лингвоцветовых картин мира | Харатокова М. Г., Хапсирокова Л. М. — Из опыта сопоставительно-переводческого изучения пословиц в абазинском и русском языках |
| <i>Deneko M., Surmyatova Yu., Khramova N.</i> — Periphrastic units as a fragment of the German linguistic colour world outlook 148 | <i>Kharatokova M., Hapsirokova L.</i> — From the experience of comparative-translative study of proverbs in Abazin and Russian languages 182 |
| Кузнецова М. А. — Категория персональности в поэзии Веры Полозковой | Янь Сяо — Проблема перевода китайской лингвистической терминологии в аспекте переводческой вариативности |
| <i>Kuznetsova M.</i> — Category of personality in poetry of Vera Polozkova 152 | <i>Yan Xiao</i> — The problem of translation of Chinese linguistic terminology in the aspect of translation variability 188 |
| Лукина М. П. — Юкагирский язык в условиях полилингвизма: проблемы и современная языковая ситуация у тундренных и лесных юкагигов | |
| <i>Lukina M.</i> — Yukagir language in the conditions of polylinguism: problems and modern language situation in tundra and forest Yukagiers 156 | |
| | Информация |
| | Наши авторы. Our Authors 191 |
| | Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 194 |

ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ МАО ЦЗЭДУНА

MAO ZEDONG'S MAIN FOREIGN POLICY STRATEGIES

*N. Bogdanova
E. Solnceva*

Summary. The article is devoted to the main strategies of Mao Zedong's foreign policy since the formation of the People's Republic of China, the main stages of the formation of diplomacy of the New China are traced. A detailed explanation of the adoption of a strategy as the basis of China's foreign policy during the reign of Mao Zedong is given.

Keywords: history, diplomacy, history of China, history of diplomatic relations, Mao Zedong, the relations between China and the Soviet Union, the relations between China and America.

Богданова Надежда Андреевна

*К.и.н., Российский университет дружбы народов
nad973@yandex.ru*

Солнцева Елена Георгиевна

*К.филол.н., Российский университет дружбы народов
solntseva-elena@yandex.ru*

Аннотация. В статье проведен анализ основных стратегий внешней политики Мао Цзэдуна со дня образования КНР с выводами. Прослежены ключевые этапы становления дипломатии Нового Китая, а также принятия той или иной стратегии, как основы внешнеполитического курса КНР времен правления Мао Цзэдуна.

Ключевые слова: история, дипломатия, история Китая, история дипломатических отношений, Мао Цзэдун, китайско-советские отношения, китайско-американские отношения

1 октября 2019 г., в день празднования 70 — й годовщины образования Китайской Народной Республики, Си Цзиньпин поздравил китайский народ, который за прошедшие 70 лет, благодаря своим усилиям и борьбе, «смог достичь успехов, изумивших мир» [1].

В своей торжественной речи по случаю образования КНР Си Цзиньпин особо отметил, что в этот день, семьдесят лет назад, «товарищ Мао Цзэдун торжественно объявил здесь всему миру, что КНР основана, и китайский народ поднялся», что народ Китая помнит заветы Мао Цзэдуна и продолжает во внешней политике придерживаться ряда его постулатов, таких как «поддержание мира во всем мире» [1].

Почти 70 лет назад, накануне основания КНР, Мао Цзэдун выступил с речью о трех важных для страны внешнеполитических решениях, а именно: «сложить другой очаг», подразумевая начало нового периода в истории дипломатических отношений Китая; «подмести комнату чисто, чтобы потом можно было приглашать гостей», т.е. избавиться от прежних внешнеполитических связей для заключения новых союзов. Третьим решением Мао Цзэдуна стала стратегия «одностороннего курса» дипломатической политики, т.е. отношения со странами социалистического лагеря [2].

Мао Цзэдун на тот момент осознавал необходимость объединения с Советским Союзом, подчеркивал намерение США доминировать в мире. Ю.М. Галенович в книге «Сталин и Мао. Два вождя» приводит слова Лю

Шаоци по поводу выбора главным союзником СССР: «В этот момент нам хотелось бы надеяться на то, что Советский Союз сможет признать Новый Китай прежде упомянутых государств. Мы будем проводить политику «склонения в одну сторону», т.е. будем стоять с Советским Союзом в лагере борьбы против империализма» [3. С. 57]. Эта стратегия стала основой внешней политики КНР в первые дни появления нового Китая, оказав глубокое влияние на развитие дипломатии и международных отношений с другими государствами. С 1949 г. по 1950 г. КНР установила с СССР и странами социалистического лагеря дипломатические отношения, основанные на дружбе и равноправии, взаимном уважении территориальной целостности и суверенитета, взаимном ненападении, взаимном невмешательстве в дела друг друга, равенстве и взаимной выгоде, а также мирном сосуществовании.

Однако, в конце 1950 -х гг. XX в. взаимоотношения двух стран стали заметно ухудшаться, охлаждение между дружными ранее государствами продлилось почти 30 лет. Согласно китайским источникам, причина в том, что «СССР не выказывал должного уважения суверенитету Китая, а стремился сделать так, чтобы КНР зависела от СССР в военных и дипломатических вопросах» [4].

До конца 1960 — х гг. КНР придерживалась дипломатической стратегии «против империализма и ревизионизма», направленной на борьбу с СССР и США, которые являлись сверхдержавами «первого мира» и боролись

за мировое господство. Основными причинами проведения данного курса для китайской стороны стали противостояние между странами третьего и первого миров, столкновение государств первого и второго миров, борьба за господство между Советским Союзом и США.

Используя существующие противоречия на мировой арене, китайское правительство, основываясь на древней политике китаецентризма, поставило для себя цель собрать вокруг Поднебесной страны третьего и второго миров. По этому поводу 17 сентября 1969 г. ЦК КПК выпустил «Лозунги в честь празднования 20-й годовщины со дня образования КНР» [5]. 22-й лозунг звучал как «народы всего мира объединяйтесь в борьбе против любых форм империализма, против агрессии социалистического империализма, в частности против агрессивных войн с использованием атомного оружия! Если такая война произойдет, народы всего мира должны поднять революцию, чтобы остановить ее, мы должны быть готовы уже сейчас!» [5].

В 1960 — х — 1970 — х гг. руководство КНР во главе с Мао Цзэдуном придерживалось курса на ускорение развития страны, на сближение с США и странами Запада против «наиболее опасного источника военной угрозы — СССР» [6. С. 98] Тактику нормализации отношений с Вашингтоном, вопреки прежним установкам, китайским дипломатам пришлось применить в интересах внешней политики КНР. Данная стратегия получила название «одной линии» или «одного фронта».

Как справедливо отметил исследователь Е. Н. Грачиков, для дипломатии 1971–1978 гг. характерно проведение политики «одной линии» или «одного фронта» (一条线), т.е. установление союзнических отношений с США и с государствами, располагающимися на приграничных территориях с Советским Союзом [7]. Нельзя также не согласиться с исследователем Цзян Линфэем, который в статье о «Дипломатической стратегии и приемах Мао Цзэдуна во внешней политике» отметил, что лидер, выбрав наиболее подходящий момент, использовал разногласия между сверхдержавами. Целью политика стало улучшение отношений с США, одновременно изолируя СССР, который на тот момент представлял наибольшую опасность для КНР [8. С. 10–11]. Китай добился цели, дипломатические отношения с США были установлены, а правителю Поднебесной удалось продемонстрировать эффективность своей внешней политики. Цзян Линфэй также пишет, что Мао Цзэдун смог создать благоприятные условия для проведения в дальнейшем Дэн Сяопином курса четырех модернизаций [8. С. 8].

С 1949 по 1976 гг. Мао Цзэдуном были определены следующие дипломатические стратегии: стратегия «дер-

жаться одной стороны» (1949 — конец 1950-х гг.); 5 принципов мирного сосуществования (с 1953 г.); стратегия «против империализма и ревизионизма» (конец 1950-х — конец 1960-х гг.); стратегия «перегнать Великобританию, догнать США» (1958 г.); стратегия «политики одного фронта» (1971–1978 гг.), а также выдвинута теория «трех миров» (1974 г.).

Китайские историки одной из особенностей дипломатии Мао Цзэдуна считают «поддержание независимости, невозможность допустить вмешательство любого государства или международной организации во внутренние дела Китая» [9]. В результате, Китай и сегодня неуклонно придерживается курса на самостоятельную, независимую, мирную внешнюю политику, основной целью которой является сохранение самостоятельности Китая, целостности его суверенитета и территории, создание благоприятной международной обстановки для проведения в Китае политики реформ и открытости, модернизации страны, защита мира на всей планете и содействие совместному развитию.

Председатель КНР Си Цзиньпин, продолжая следовать заветам Мао Цзэдуна, в речи 1 октября 2019 г. подчеркнул, что китайский народ должен «нести высоко знамя мира, развития, сотрудничества и взаимной выгоды, следовать по пути мирного развития, придерживаться открытости, работать с представителями всех стран мира ради формирования сообщества единой судьбы человечества, чтобы пролить свет мира и развития на весь земной шар» [10].

Из приведенного выше анализа можно сделать вывод, что основные стратегии в области внешней политики и дипломатии, сформулированные Мао Цзэдуном почти 70 лет назад, в то время соответствовали историческим требованиям китайской революции и стали основой для внешнеполитического курса лидеров КНР последующих поколений. Поскольку, «поддержание независимости, невмешательство других стран или международных организаций во внутренние дела Китая» [11], а также принцип поддержания «мира во всем мире» актуальны и сегодня. Мао Цзэдун утверждал, что не следует поддаваться какому-либо давлению извне. Китайский народ готов самостоятельно разрабатывать планы по международной стратегии страны в соответствии с ситуацией во внешней и внутренней политике КНР, что «революцию и строительство китайский народ может осуществить собственными силами» [11].

Как сказал в своей торжественной речи Председатель КНР Си Цзиньпин, Китай и дальше будет придерживаться стратегии «мирного сосуществования», а также продолжать политику открытости, поддерживать народы всего мира [10].

ЛИТЕРАТУРА

1. РИА Новости. Си Цзиньпин: ни одна сила в мире не может остановить развитие Китая. <https://ria.ru/20191001/1559300159.html> (дата обращения: 12.11.2019).
2. 张勉励: 毛泽东在1949年三大外交决策中的形势判断——以中美苏三方文献档案对比研究为视角«Чжан Лици: Мао Цзэдун о трех главных стратегиях 1949 г.» 09.10.13 <http://theory.people.com.cn/n/2013/1009/c83867-23138929.html> (дата обращения: 02.09.2019).
3. Галенович Ю. М. Сталин и Мао. Два вождя. М.: Восточная книга. 2009. 574с.
4. 李捷 (Ли Цзе). 中苏论战与中苏关系. 《东欧中亚研究》 1999年. 第5期. 22 – 31页 (Китайско-советские полемики и отношения) / Ли Цзе // Восточноевропейские и центральноазиатские исследования. — 1999. — № 5. — С. 22–31.
5. 庆祝中华人民共和国成立二十周年口号 (Лозунги в честь празднования 20-й годовщины со дня образования КНР). Режим доступа: http://book.kongfz.com/item_pic_28481_367393798/ (дата обращения: 20.01.2016).
6. 楚树龙, 金威. 中国外交战略和政策. 北京. Чу Шулуи, Цзин Вэй. Дипломатическая стратегия и политика Китая. Пекин, 2008. 495 с.
7. Грачиков Е. Н. Внешняя политика Китая: стратегии в контексте идентичности и глобальной перспективы // Международные отношения (International Relations). 2015. № 3. С. 290–306.
8. 江凌飞 (Цзян Линфэй). 毛泽东的外交谋略及实践. 世界知识杂志. 北京. 1993年第24期. 第10 – 11 页 (Приемы и дипломатическая стратегия Мао Цзэдуна) / Цзян Линфэй // Мирное знание. — Пекин, 1993. — № 24.
9. 毛泽东国际战略思想研究. Международная стратегия Мао Цзэдуна. Режим доступа: <http://wenku.baidu.com/view/1c6363ba1a37f111f1855b17.html?re=view> (дата обращения: 03.06.2018).
10. Сяньхуа новости. Си Цзиньпин произнес важную речь на приеме по случаю 70-й годовщины образования КНР. 01.10.19 http://russian.news.cn/2019-10/01/c_138437739.htm (дата обращения: 02.11.2019).
11. 黄庆 (Хуан Цин). 张萍 (Чжан Пин). 毛泽东和平外交思想的基本主张及其历史贡献 (Основные позиции и исторический вклад Мао Цзэдуна в проведение политики мирной дипломатии. 21.04.2015). Режим доступа: <http://www.txssw.com/news/wrmzd/maozedongxingjijulunwenku/61122.html> (дата обращения: 23.02.2018).

© Богданова Надежда Андреевна (nad973@yandex.ru), Солнцева Елена Георгиевна (solntseva-elena@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

У ИСТОКОВ ЗАРОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКО-АУХОВСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Исмаилова Айна Исамуддиевна

К.и.н., доцент, Чеченский государственный
университет
ayna_ismailova@inbox.ru

AT THE ORIGINS AND DEVELOPMENT RUSSIAN-AUKHOV RELATIONS

A. Ismailova

Summary. The article highlights information relating to the 16th century when fugitive Russians from central Russia appeared on the Terek. Based on the analysis of available documents and archival data, the evolution of the development of Russian-Aukhov relations is examined, factors that influenced the development of Russian-Aukhov relations not only in the 19th century, but also on the further socio-economic development of the Aukhov people are identified.

Keywords: Okoh, Okoh old, Auch, Gachalka of Akkha, Phurchhoshka of Akkha, Rus, tsar, and nationality.

Аннотация. В статье освещаются сведения, касающиеся XVI века, когда на Тереке появились беглые русские из центральной Руси. На основе анализа имеющихся документов и архивных данных рассмотрена эволюция развития русско-ауховских отношений, выявлены факторы, оказавшие влияние на развитие русско-ауховских отношений не только в XVI веке, но и на дальнейшее социально-экономическое развитие ауховского народа.

Ключевые слова: Окох, Окох старый, Аух, Пачалкъя Аьккха, Пхъарчхошка Аьккха, Русь, царь, поддонство.

В XVI веке на Тереке появились беглые русские из центральной Руси. Когда именно они появились вблизи Ауха, установить не удастся. Полагают, что беглые русские проникли до Терека еще в XIV веке.[10, с. 2; 3, с. 3] Если исходить из того, что в 1555 г.[10, с. 3; 3, с. 3] атаманы этих беглых русских пришли в Москву к царю с повинной, т.е. с просьбой о прощении за бегство от бывших хозяев, то можно полагать, что в большинстве своем эти беглые русские пришли на Терек вероятно где-то в 20–30 годы XVI века, не раньше. Сам факт прибытия в Москву их атаманов[3, с. 3] с повинной говорит о том, что к царю пришли представители того поколения людей, которое сбежало от бывших хозяев.

Беглые русские (историки назовут их потом терскими казаками) поселились по обе стороны берега р. Терека. Большая часть из них расположилась на приграничных землях Окоха (Аьккха или Пачалкъя Аьккха). Как известно, в то время Аух состоял из двух политических образований, названных русскими Окохом и Окохом старым. Но сами ауховцы называли их соответственно Аьккха и Ширча Аьккха. Позднее начали называть Пачалкъя Аьккха и Пхъарчхошка Аьккха. Поскольку место поселения русских примыкало к Пачалкъя Аьккха (или по-русски Окох), они имели непосредственные контакты с глчалкьоевцами. В результате чего у них сложились дружеские отношения. Видимо, русские беженцы из центральной Руси поселившись среди радушно принявших их ауховцев, естественно в ответ также были доброжелательны, благодарны и не могли причинять им зло или притеснение на их же земле. Это и послужило быстрому установ-

лению между ними союзнических и даже родственных отношений.

Но вскоре вслед за ними на границе тех же глчалкьоевцев появились войска Московского царя Ивана Грозного, которые также доброжелательно отнеслись к ауховскому населению. Как известно, в 1552 г. Иван Грозный завладел Казанским ханством, а в 1556 г. было разгромлено Астраханское ханство. В 1557 г. кабардинцы приняли подданство Руси. Малая Кабарда располагалась за Тереком и доходила до впадения Сунжи в Терек. На том месте и появились войска Ивана Грозного их союзника и покровителя.

Со временем появления русских войск на границе Ауха совпало притеснение Турцией кавказских народов. В частности, Грузия обращалась к Руси за помощью против Турции. Войска Московского царя остановились там, где было наибольшее скопление терских казаков. Для укрепления присутствия Московского государства на Тереке было решено построить город. Его строили в 1567 г. [13, с. 9] на левом берегу Терека у слияния с ним реки Сунжи.

В то время местные владетели усиленно вели разговоры о необходимости создания единого государства, объединив территорию Дагестана и вайнахов, а если получится, включая Осетию и Кабарду.[6] Но поскольку кабардинцы уже приняли подданство Руси, предполагалось объединить Дагестан и Вайнахскую Землю. Но разногласия были большие, многие феодалы, особенно горного Дагестана, не хотели признать власть правителя.

Они больше надеялись на труднодоступность гор врагу. В этом движении принимали участие и ауховские предводители. Но Ушарма-лидер Пачалкъя Аьккха — давно заметил, что определенная часть феодалов рвется к созданию государства не в интересах народа, а в своих корыстных целях. Ушарма постепенно отошел от этого движения и начал искать пути сближения с воеводами Ивана Грозного, обосновавшимися на противоположном берегу Терека.

После того, как воеводы Ивана Грозного основали город и тем самым дали понять местным владетелям, что они собираются обосноваться на Тереке на долго, лидер Пачалкъя Аьккха Ушарма решил навестить русских воевод. С собой он взял своего сына Шихи, своего преемника, будущего главы Пачалкъя Аьккха.[3.с.64] Ушарме и его сыну Шихе русскими была оказана большая честь и уважение. Это пробудило в Ушарме уверенность, что на русских можно положиться и рассчитывать на их помощь.

Вскоре русское влияние на Тереке ослабилось. В документах русско-кавказских отношений нет сведений, касающихся событий в Аухе с 1567 по 1588 год. Однако на это свет проливают некоторые косвенные данные. Но и они не раскрывают полную картину событий, которые происходили в указанный период. Появление русских на Тереке насторожило Турцию, крымского хана, Персию, которые требовали снести городки и поселения русских в регионе. Ввиду осложнения ситуации Московское правительство распорядилось «те города разорити».[Цит:3.С.64] Влияние Московского царя на Тереке намного пошатнулось. Видимо был отозван в Астрахань и гарнизон г. Терки.

Сведения из приведенного документа свидетельствует, что терские казаки, обосновавшиеся на границе Пачалкъя Аьккха, сгруппировались вокруг предводителя той части Ауха. 500 человек казаков входило в дружину, которую возглавлял Шиха. До усиления Московского царя на Тереке в 1587 г. Ушарма умер.[4, с. 32]

На месте Ушармы стал его сын Шиха,[1, с. 6] который не уступал своему отцу в развитости и знании управленческой деятельности. Он сразу стал выполнять завещание отца, которое заключалось в том, чтобы сблизиться с Московским царем. Не смотря на ослабление присутствия Московского государства на Тереке, он вместе с терскими казаками стал отстаивать интересы русских на Северо-Восточном Кавказе.[3, с. 63] Он со своей дружиной одержал ряд побед над местными противниками русской ориентации.

У нас чрезвычайно мало сведений о предводителе Пхъарчхошка Аьккха. В конце XVI века до 30-х годов

XVII века предводителем той части Ауха был Маь1адий (в русских источниках Магдей). Пхъарчхошка Аьккха или Ширча Аьккха (по русски Старый Окох) простиралась в предгорной полосе и на плоскости, ограниченной реками Яссий и Сулаком. Эти реки ауховцы называли по разному Аьлза, Аьлзан, Салкъ, Гайсу. А Пачалкъя Аьккха простиралась по одноименному Пачаокъой Лам (Качкалыковскому хребту) от р. Яссий до Гуьмса, а также на плоскости вплоть до Терека. Пачалкъя Аьккха нередко именовалась просто Аьккха. Потому в русских источниках она известна, как Окох, что значит Аьккха или Аух.

Если в 90-е годы XVI века предводителем Пхъарчхошка Аьккха был Маь1адий,[12, с. 90;6.] то нет сомнения в том, что в ранний период предводителем ее был отец Маь1адия. Последующие события показывают, что оба предводителя Ауха действовали сообща. Ведь обе части Ауха в совокупности носили названия Аьккха или Аух. Разумеется, возможно у них были и расхождения во мнениях. Однако по проблеме об отношениях к русским, видимо, у них было много общего.

В Московском дворе тоже произошли изменения. Умер Иван Грозный. Царем «всёя Руси» стал его сын Федор Иванович. После некоторой перестановки, связанной со смертью царя и после стабилизации политической обстановки в стране, «государевы ратные люди» вновь появились на Тереке.

Возобновив Терский город, расположенный у слияния Сунжи с Тереком, новое начальство решило поставить другой город на дороге, идущей из Астрахани. По существу, это была караванная дорога, которая шла на Кавказ из Астрахани, Поволжья и Средней Азии. Тот новый город был возведен в 1588 г. в устье Терека (восточнее нынешнего Кизляра) на притоке Терека, который называли Тюменьский. И город назвали «Терк, Терку, Терки»,[10, с. 5] а старый стал называться Сунженским городом. Таким образом, эти два города с поселениями терских казаков, иногда называемые острожками, составляли единую укрепленную линию, представляющую собой передовые посты Руси на Кавказе. О том, что казаков надо всячески поддержать и усилить, отмечали воеводы в своих донесениях к царю: «Если казаков по Терку и в гребнях не будет, и Терскому городу будет теснота большая» [10, с. 5] — писали они, ссылаясь на сложную военно-политическую обстановку в регионе.

По-прежнему феодалы Дагестана и предводители вайнахов обсуждали проблему объединения и создания самостоятельного государства под эгидой какого-нибудь мусульманского государства. Называли Турцию, Персию, Крымское ханство. Стал популярным лозунг «Дагестан в границах времен Абу-Муслима» т.е. предполагалось объединение в одно государство территории,

которую захватили и контролировали арабы в VIII веке. Эта проблема еще более активизировалась наследниками дагестанских правителей, начавшими междоусобную борьбу. Дело в том, что в 1577 г.[2, с. 41] умер Шамхал Чопан. Его наследники не стали признавать себе равным Султан-Махмуда, мать которого была кабардинкой из узденей Анзоровых. Это был начальный период междоусобной борьбы наследников Шамхала, которая приобрела ярко выраженный характер в конце XVI века и в первые десятилетия XVII века.[5, с. 52; 9, с. 94–96] А пока местные владетели обсуждали проблему создания мусульманского государства, или хотя бы объединения Дагестана и Вайнахской Земли. Каждый сбор лидеров заканчивался большим скандалом и разногласием. Среди них были и ауховские предводители, в том числе и Шиха Ушармаев.

Уставшие от бесплодных споров вокруг создания самостоятельного государства из Вайнахской Земли и Дагестана и заметив корыстные цели многих феодалов, выступающих за объединение, Ушармаев Шиха отвернулся от этого движения, и, когда вновь начало усиливаться влияние русских на Тереке, он решил последовать примеру кабардинцев — принять подданство Руси. Как только начали строить второй русский город, Шиха Ушармаев прибыл в этот город «и дал правду», т.е. выразил верность Руси.[3, с. 64]

Осенью 1588 г. предводитель Пачалкъа Аьккха Шиха Ушармаев отправил в Москву вместе с другими послами своего племянника (по сестре) Боотия (Батай) [8, с. 117] к царю Руси с письмом, в котором просил принять Аух в подданство. Это был чрезвычайно смелый и решительный шаг одного из руководителей Ауха того времени. Видимо он рискнул на такой шаг, несмотря на многочисленные препятствия на этом пути. События конца XVI и начала XVII века показали, что не все тайповые старейшины Ауха дали согласие на союз с христианским государством, каким являлась Русь. Видимо в своих выступлениях перед тайповыми старейшинами Ауха Шиха Ушармаев доказывал доброжелательное отношение русских к ауховцам. А по поводу того, что Русь христианское государство, у ауховского лидера было убеждение, что она и христианское и мусульманское государство.[3, с. 64] Со своей стороны дагестанские феодалы и не подозревали, что он решится на такой шаг.

По свидетельству документов русско-кавказских отношений ауховское посольство в составе пяти человек прибыло в Москву 20 октября 1588 г. Вместе с ними прибыли в Москву грузинские и кабардинские предводители.[3, с. 62]

Царь Федор Иванович принял их 16 ноября 1588 г. «Великому князю Ших Мурза челом бьет», [3, с. 62] — пи-

сал Шиха Ушармаев. В этом историческом письме, круто изменившем политическую обстановку Ауха и навечно связавшем судьбу ауховского народа с судьбой великого русского народа, Пачалкъоевский предводитель перечислял заслуги перед Русью Ушармы и его самого. Отмечал, что даже в то время, когда были снесены русские города на Тереке, он отстаивал интересы Руси и «не приставал ни к Турскому, ни Крымскому», т.е. не перешел в их сторону.[Цит.:3, с. 102–103]

В своем ответном письме «Царь всея Руси» Федор Иванович Шиху и его отца называл «холопами государевы старинные». А по поводу их заслуги перед Русью, указал, что их «прямая служба ведома». Далее по поводу принятия Ауха в подданство писал: «...держати тебя и твой юрт хотим под своей царскою рукою и в обороне тебя держати хотим ото всех твоих недругов».[Цит.:3, с. 102–105] В заключении царь дал указание Астраханскому и Терскому воеводам по поводу принятия Ауха в подданство.

Царь указал Шихе, чтобы тот оказал всякое содействие воеводам и поставлял в Терский город зерно, фураж и прочие продукты питания.[3.с.102–105] В залог верности Руси просил привести в Терский город свою семью, брата и других близких родственников, а также обеспечивать безопасное следование русских послов в Грузию и обратно.

Так предводитель Пачалкъа Аьккха Шиха Ушармаев, последовав примеру кабардинцев, совершил решительный шаг, приняв русское подданство и тем самым обеспечил опеку над ауховцами могучего государства Русь.

Поскольку после этого акта глава Пхьарчхошка Аьккха Ма1адий (Магдей) не проявил нежелание подчиниться Руси, можно предположить, что на подданство Руси он также согласился. Но у нас нет уверенности, что он разделял мнение Шихи Ушармаева по вопросу внешней политики Ауха. Похоже на то, что на подданство Руси он согласился после принятия Ауха в подданство. Следует полагать, что он согласился с этим, исходя из уже совершившегося факта.

Вскоре Шиха Ушармаев привел в Терский город своих людей во главе со Смаилем (вероятно Самаил). Известно почему не свою семью и брата, как просил царь. Эти люди обосновались у Терского города, завели свое хозяйство, выполняли разные поручения воевод, т.е. несли «государеву службу», [3, с. 524] становились переводчиками, сопровождали русских послов до Грузии и обратно.[8.с.119] Присутствие этих ауховцев в Терском городе свидетельствовало о верности Ауха подданству Руси. Активной политической деятельностью занялся и сам Шиха Ушармаев. То он организует проводы

русских послов из г. Терки в Грузию и обратно, то сам сопровождает русских послов. Одновременно, как об этом просил царь Федор Иванович, Шиха вел переговоры с местными кавказскими владельцами о беспрепятственном пропуске русских послов через их земли, а также выступал посредником в переговорах между местными феодалами и Русью о принятии ими подданства Руси. Так, например, «Уварский» (аварский) нуцал и его брат «Черный князь» обещали это сделать, но отложили «покамест с поля хлеб попрячут».[Цит.:7.с.63]

О том, что у Ш. Ушармаева в вопросе принятия подданства Руси были противники, показывают документы 90-х годов XVI века и первых десятилетий XVII века. Как только стало известно, что Аух принят в подданство Руси, возникла буря негодования[11, с. 27] среди тех, которые выступали за создание мусульманского государства. Чем это было вызвано? В оценке этой ситуации многие специалисты на наш взгляд допустили большие ошибки, которые привели к ложному направлению в освещении истории ауховцев.

Во-первых, приняв подданство Руси, Аух отошел от движения за создание самостоятельного мусульманского государства на Северо-Восточном Кавказе. Для значительной части ауховского духовенства союз с Русью — христианским государством — был крайне нежелательным делом. Они, как и все феодалы и дагестанские правители, выступали за союз, (за опеку) с каким-нибудь мусульманским государством, но ни в коем случае с христианским.

Во-вторых, и это было главным для большинства дагестанских феодалов, приняв подданство Руси, Аух стал недостижимым для феодалов, которые, прикрывая идеей объединения народов с целью создания государства, помышляли о захвате чужих земель. Ведь безземельные феодалы из дагестанских правителей решительно выступали за объединения Дагестана и Вайнахской земли исключительно в своих корыстных интересах. Они методом постепенного просачивания хотели завладеть участками прежде всего в Аухе. Планы эти рухнули с принятием ауховцами подданства Руси. Естественно, что они были озлоблены на действия Шихи Ушармаева.

О сложной обстановке в Аухе и нависшей над жизнью Ш. Ушармаева опасности сообщали казаки, которые служили царю вместе с ауховским предводителем. Они писали: «...от шевкальских и горских людей теснота великая», что «они преследуют его по всем дорогам и хотят убить так, что ему прожить в Окуках никак невозможно».[11, с. 27] Исходя из этого и ряда других противоречивых сведений, историки искажают общеизвестные факты. Они утверждают, что дагестанские правители и феодалы имели контроль над Аухом, за что преследовали са-

мозванного Шихи Ушармаева. Но документы русско-кавказских отношений отрицают эти домыслы. Белокуров, работавший над документами этого периода, еще в 80-е годы XIX века отмечал: «Шамхалы и его приемники имели первоначальную резиденцию свою в горах, в местечке Кумух до конца XVI века, и около этого времени Шамхалы начали жить зимою в Буйнаке и в Тарках, где застают их водворение русского владычества в Дагестане».[3, с. 1] Нечто подобное отмечала и Гаджиева С.Ш. в своей монографии «Кумыки».[5, с. 48]

Шиха Ушармаева обвиняли в измене делу объединения Дагестана и Вайнахской Земли. О том, что ауховский предводитель довел до сведения соотечественников, что дагестанский правитель и феодалы заинтересованы в создании государства не для того, чтобы обеспечить обороноспособность народа, а для своих выгод в захвате чужих земель, видно из письма «служивых окочан».[7, с. 85] С целью разорвать союз ауховцев с русскими и тем самым создать ситуацию для захвата Ауха один из дагестанских феодалов по имени Ахмат-Хан напал с братом на Ш. Ушармаева и убил его,[7.с.94] что случилось примерно в середине 90-х гг. XVI века. Феодалы думали, что после этого ауховцы попросят одного из них быть над ними князем. Они призывали на родину даже тех, которые были посланы на службу царю в Терский город.[7.с.96] Однако расчет этот не удался. Ауховцы не пригласили к себе в предводители ни одного из них и не стали отзываться своих людей из Терского города. Вскоре Ботий (Батай), который в 1588 г. ездил в Москву в качестве посла Шихи Ушармаева, поселился в городе Терки, выражая тем самым верность Ауха подданству Руси.

Некоторым историкам большую пищу дали строки из письма «служивых окочан» Терского города. Они писали: «...многие горские князи мурзы нас призывали к себе, и мы, нехотя им, горским князьям и мурзам, служить и под ними век быти, покиня свои дома и животы, все пометав, з женами, з детьми из Окотцкой земли утекли душою да телом и прибегли в твою царскую отчину в Терский город».[Цит.:7, с. 96] Из этого письма получается, что в Терский город ушли ауховские беглецы. Так можно было понять, если забыть о наличии «служивых окочан» в Терском городе и не знать кто и как их там поселил. За такое недомыслие ухватились те, которые преднамеренны были исказить исторические факты. Они не обратили, или скорее всего не хотели обратить внимание на тот факт, что эти «окочане» не сами, «утекли» в Терский город, а их первую группу привел сюда Шиха Ушармаев, а вторую группу прислали ауховские тайповые старейшины.[3, с. 554;6] Если содержание того письма рассматривать как отражение всего Ауха, то выясняется внутривнутриполитическая обстановка. Видимо речь идет о том, что дагестанские феодалы призывали ауховцев присоединиться к движению за объединение

и создание самостоятельного мусульманского государства. Но ни в коем случае одних этих «служивых окочан», а всего ауховского народа.

Шиха Ушармаева в русско-ауховских отношениях заменил Боотий. В 1605 году Боотий совершил поездку в Москву. Это уже вторая поездка Боотия.[8, с. 122] Его принял Лжедмитрий I.[3, с. 517; 7.с.72–73] Прием был пышным. Поездка эта, на наш взгляд, была совершена Боотием с целью заручиться поддержкой у царя и быть авторитетным человеком в Терском городе. По возвращению из Москвы, как и прежде, он обосновался в Терском городе. Однако ту атмосферу, которая существовала при жизни Ш.Ушармаева в отношении ауховцев с Москвой восстановить не удалось. В Терском городе на тот момент особым уважением пользовались кабардинские князья. Началась травля Боотия и «служивых окочан». Чувствуя явное предпочтение терских воевод кабардинских князей, Боотий решил оставить Терки. Ночью 8 декабря 1608 г. в тайне от воевод он покинул русский стан. С ним ушли и ауховские «служивые люди», несколько человек аварцев и некоторые представители дагестанских народов.[3, с. 524] Была организована погоня, но основных людей поймать не удалось. Привели несколько человек работников и кое-какое количество скота. У бежавших в Терском городе остался фураж, некоторое количество скота и имущество. Их раздали «государевым ратным людям» в счет государственного жалования. [3, с. 526] А Боотий в сопровождении «служивых окочан» во главе с Смагилом укрылся в низовьях реки Сунжи.

Бегство Боотия из русского стана рассматривалось как политический акт. Был поставлен под сомнение и союз Ауха с русскими. Потому в Терском городе забили большую тревогу и, видимо, не без основания. Однако в 1614 г. во главе со Смагилом в Терский город пришли Урак Итинов, Бабурка Ураков, Адиса Бабердин, Урак Молодой, Келя Илзияров, Дидей Мустаповов, Юзашар Янбесов, Батыр Акин, Ахмад Иналов, Одя Ятеков, Кентя Кербек, Чюрюбаш Алебеков, Табура Ураков, Урак Янсеков, Тебулат Бибердин, Арахча Мачюкин, Смаилко Ичин, Псенчай Чоробашов и другие, Всего 160 человек с семьями.[3, с. 554] Прибывшие в Терский город ауховцы говорили, что они, прибыв «от всех окочан» принесли грамоту «от Акочан». Любопытны и некоторые уточнения: «от Акоз» и «Мичкиз». Они заявили также, что прибыли, как и «прежде служить государю».[3, с. 554]

Внутриполитическая обстановка в описываемое нами время в общих чертах характеризуется борьбой за объединения Дагестана и Вайнахской Земли с тем, чтобы на их основе создать государство. Но, как мы видели, это оказалась делом не из легких. Одни феодалы выступали за, другие против. А ауховцы, приняв под-

данство русских, еще более осложнили эту проблему. После того, как Боотий ушел из Терки, встал вопрос, не разорвется ли союз Ауха с Русью? И не включится ли Аух в общее движение населения региона. Очевидно подняли головы ауховские сепаратисты, придерживающиеся антирусского курса. Видимо шла бурная дискуссия на тему, как быть: признать ли подданство Руси или нет. Можно предположить, что с 1608 г. по 1614 г. в Аухе основным вопросом был именно вопрос об отношении к русским. И нет сомнения, в том, что в Аухе были значительные силы, которые призывали народ разорвать союз с Русью. Об этом свидетельствует столь затяжное обсуждение этого вопроса, а также приход ауховских представителей в Терский город спустя почти 6 лет после ухода их из Терки. Те, которые настаивали на возобновлении союза с Русью, основной упор делали на то, что сможет ли такое государство себя защитить. Не лучше ли прибегнуть к защите русских, нежели надеяться, что это сделает Турция или Крымский хан, которые находятся от Северо-Восточного Кавказа на значительном расстоянии. Видимо, в таких обсуждениях принимали участие и чеченцы («мичкизы» приграничных с Аухом сел). Поэтому не случайно, что среди 160 человек, прибывших в Терский город, есть и мичкизы.[3, с. 554]

В конце концов возобладали те силы, которые выступали за возобновление связи с Русью. В том, что эта дискуссия закончилась в пользу союза с Русью, на наш взгляд, есть заслуги и Боотия. Бежав из Терков, он тем самым вызвал политический кризис. Однако мы полагаем, что он не мог забыть о приемах, устроенных ему и другим послам в Москве. И мы допускаем мысль, что он имел заслуженный авторитет среди соотечественников, как последователь дела Шихи Ушармаева. Однако, видимо, он сам отстранил себя от политической жизни и более в документах русско-кавказских отношений не упоминается. Таким образом развернувшаяся острая политическая борьба в Аухе в конце XVI века и в первые десятилетия XVII века, в основном завершилась в пользу союза с Русью. Но борьба еще предстояла. Хотя, выражая волю большинства жителей Ауха и Ичкерии (Мичкиза) в Терский город вернулись союзники россиян, но обстановка в Аухе и Ичкерии оставалась очень сложной.

Для освещения ауховской истории до второй половины XVI века у нас почти нет письменных источников. Мы с благодарностью относимся к тому, что в русских источниках, начиная со второй половины XVI века, сохранились сведения об ауховцах.

Документы русско-кавказских отношений, которые фиксируются с освещения события второй половины XVI века, поставили перед историками множество вопросов. На основе данных этих источников стало воз-

можным найти решения по ряду вопросов. Названными русскими Окох и Окохом Старый являются Аьккха и Ширча Аьккха. Позднее начали называть Г1ачалкъя Аьккха и Пхъарчхошка Аьккха и, естественно пхъарчхой и г1ачалкъой. Уставшие от безобразия дагестанских феодалов, стремившихся под фальшивым лозунгом о единстве Вайнахской Земли и Дагестана, обманным путем пытались стать хозяевами Ауха. Ауховцы вспоминали о мирной и безопасной жизни, которая была им обеспечена Русским государством в предыдущие периоды на протяжении более 150 лет. Все это было до колониальных войн России на Кавказе. Колониальные устремления царизма на Северо-Восточном Кавказе круто изменили

отношения местного населения к России. Если в начале отношения ауховцев с Русью были доброжелательные и даже братскими, то когда Россия начала колониальную политику, братские отношения ауховцев с Россией переросли во враждебные.

Территория Ауха десятилетиями была ареной военных действий между колонизаторами России и национально-освободительным движением горцев Северо-Восточного Кавказа. Все это не могло не отразиться на судьбе ауховского народа не только в жизни XVI века, но и в дальнейшем социальном и экономическом развитии народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурахманов Д. Б., Гапуров Ш. А., Закриев Б. Б., Ранние этапы Российско-чеченских политических взаимоотношений XVI–XVII вв. // Чеченцы в сообществе народов России. Назрань, 2008.
2. Ассари Дагестан. Махачкала, 1929.
3. Белокуров С. А., Сношение России с Кавказом. М-1882. Вып. 1.
4. Гриценко Н. П. Города Северо-Восточного Кавказа, Ростов Н/Д. 1984.
5. Гаджиева С. Ш. Кумыки Махачкала, 1961 г.
6. Из личного архива Исмаилова И. И.
7. Кабардино-русские отношения в XVI–XVII вв. М., 1957. Т. 1
8. Магомедова Т. С. Чечня в политике России на Северном Кавказе в 1617 г. // Чеченцы в сообществе народов России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 420-летию установления добрососедских отношений между народами России и Чечни. Т. 2. Назрань, 2008.
9. Очерки истории Дагестана. Махачкала, 1940 г. Т. 1,
10. Попко И. Д. Терские казаки со стародавних времен, СПб-1880 г.
11. Потто В. А. Два века терского казачества. Владикавказ 1912.
12. Русско-дагестанские отношения в XVII — первой половине XVIII в.: Сборник документов Махачкала, 1958
13. Утверждение русского владычества на Кавказе. Тифлис 1904. Том. 3, Ч. 1.

© Исмаилова Айна Исамуддиевна (ayna_ismailova@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИЗ ИСТОРИИ ВХОЖДЕНИЯ ОБЩЕСТВ ЮГО-ЗАПАДНОГО ДАГЕСТАНА В СОСТАВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

FROM THE HISTORY OF ENTERING SOCIETIES OF SOUTH-WEST DAGESTAN IN THE COMPOSITION OF THE RUSSIAN EMPIRE

**A. Omarov
A. Huseynov
B. Guseynova**

Summary. The study of the new history of one of the small peoples of Russia and Dagestan allows us to expand our understanding and factology of the specifics and features of the process of small peoples joining the empire. An analysis of the positive and negative factors and consequences of this process makes it possible to identify the causes of the migration of tsakhurs to the territory of modern Azerbaijan, the liquidation of the feudal sultanism of Ilisuisk, its transformation into an ordinary administrative unit-site. In the new administrative "military — people's" management system introduced in the North-East Caucasus, borders are violated, ethnically homogeneous societies are included in different administrative units — districts and naibes.

Keywords: Tsakhurs, Ilisu Sultanate, Shirvan, Jaro-Belokan society, khanates, Caucasian administration, Russian command, empire.

Омаров Абдулкадыр Исаевич

*Д.и.н., профессор, Дагестанский государственный университет
levzerov@mail.ru*

Гусейнова Асият Абдурагимовна

*К.и.н., доцент, Дагестанский государственный университет
guseynova.a.1968@gmail.com*

Гусейнова Байзат Магомедовна

*К.и.н., доцент, Дагестанский государственный университет
dag.ist@mail.ru*

Аннотация. Исследование новой истории одного из малочисленных народов России и Дагестана позволяет расширить наши представления и фактологию специфику и особенности процесса вхождения малых народов в состав империи. Анализ положительных и отрицательных факторов и последствий этого процесса дает возможность выявить причины миграции цахуров на территорию современного Азербайджана, ликвидацию феодального султанства Илисуйского, превращение его в рядовую административную единицу-участок. В новой административной «военно — народной» системе управления, введённой на Северо-Восточном Кавказе, нарушаются границы, этнически однородные общества оказываются включенными в разные административные единицы — округа и наибства.

Ключевые слова: Цахуры, Илисуйское Султанство, Ширван, Джаро-белоканское общество, ханства, Кавказская администрация, Российское командование, империя.

Многие аспекты российско-дагестанские взаимоотношений в XIX веке, особенно в период движения горцев, руководителем которого был Шамиль, достаточно широко разработаны в отечественной историографии, что в рамках данной статьи является проблематичным обозначить даже основные публикации по данной тематике.

В тоже время, следует заметить, что в последние годы появились серьезные труды, в которых предпринята попытка объективно осветить сложный комплекс проблем, возникших перед имперским правительством и горскими владетелями и обществами.

Следует отметить монографию О.Р. Айрапетова, М.А. Волхонского, В.М. Муханского, в которой объясняется и анализируется историческое значение вхождения в империю новых кавказских территорий, что давало «почти всегда для многих народов... шанс на выживание, развитие, достижение определенных и притом весьма неплохих результатов национальной культуры». [5, С.4]

Коллективный труд историков и этнологов из академических центров и регионов также даст возможность разобраться в сложной ткани «взаимодействия имперских властей и местных сообществ». [18, С. 5]

В монографии А.И. Омарова предпринята попытка основное внимание сконцентрировать на раскрытии имперской политики в административно-политическом, судебно-правовом, социально-экономическом и культурно-национальном направлениях. [14]

Процесс формирования экономического, политического и социокультурного единства Северо-Восточного Кавказа и России, реализация мирных форм интеграции в состав империи анализируют Е.В. Великая, Н.Н. Великая.[8]

В работах В.В. Дегоева, посвященных месту и роли Кавказа в российской политике XIX века рассматриваются некоторые детали, имеющие отношение и к нашей теме.[9]

В своей совокупности эти публикации позволяют несколько расширить наши представления относительно вхождения горских обществ в состав Российской империи.

Во второй половине XVIII — начале XIX в. Кавказ продолжал оставаться яблоком раздора для крупных феодальных держав: Ирана, Турции и России.

Начало XIX в. — переломный период в истории национальных окраин империи. С 1801 г. Россия активно увеличивает свое влияние на Кавказе.

Цахурский султанат (небольшое дагестанское владение) в это время оказывается между двух огней: российская власть активизировалась в Восточном Закавказье, а Джаро-Белоканский союз обществ мешал Цахурскому султанату осуществлять свою внутреннюю политику.

В марте 1803 г. была осуществлена Джарская экспедиция под руководством Гулякова, по настоянию первого российского лица на Кавказе Цицианова, участниками которой стали и илисуйские отряды. В подданстве России оказались Илисуйское султанство и Джаро-белоканское общество. Цицианов являясь противником мусульманства писал письма с угрозами в адрес илисуйского Али-султана: «Бесстыдный и с персидскою душою султан! И ты еще мне смеешь писать? Дождешься ты меня к себе в гости за то, что своей чести шелком дани не платишь целых 2 года... доколе ты не будешь верным данником великого моего государя, дотоле буду желать кровью своею мои сапоги вымыть» [1, С. 635]. Гордый Али-султан I никак не прореагировал на угрозы, рассудив: «собака лает, ветер носит» [2, С. 329].

В октябре 1805 г. Али-султан передал свой престол племяннику — Ахмед-хану, политика которого существенно отличалась от политики его предшественника. В первую очередь было принято решение наладить отношения с Россией, для этого в 1807 г. вместе с сыном Алхаз-беком осуществил поездку в Тифлис к генералу И. В. Гудовичу, с целью подтвердить свою преданность императору Александру I. Император высоко оценил поступок молодого Ахмед-хана и выдал на его имя рескрипт о пожаловании чина полковника и жалование в 1200 руб. в год [2, С. 327].

Надежность власти Ахмед-хана и его верность России были проверены временем. Во время вторжения иранских войск (1812 г.), во главе с Аббас-Мирзы в пределы Шекинского ханства, Ахмед-хан с войсками пришел на помощь Джафар-кули-хану Шекинскому. Благодаря совместным усилиям персы были обращены в бегство.

Осложнению политической ситуации в Илисуйском султанстве способствовали события 1826–1828 гг. Приход иранских войск на Кавказ спровоцировал выступление против Ахмед-хана, который был вынужден бежать в Цахур. Но Ахмед-хан понимал, что приход персов — временное явление. Он хотел посмотреть, как поведет себя илисуйский джамаат. В свою очередь Илисуйский султанат опираясь на поддержку Джарского общества избрал султаном Бала-ага-бека, получивший фирман от иранского принца Аббас-Мирзы. Ожидания Ахмед-хана оправдались, российские войска остановили это восстание, и он восстановил свою власть над Илису. Бала-ага-бек был арестован и отправлен в Метехский замок по распоряжению генерала Ермолова.

В 1830 г. Ахмед-хан скончался, унаследовавший власть Муса-султан, вскоре умер. Даниял-султан — родной брат Мусы-султана, племянник Ахмед-хана Казикумухского стал следующим илисуйским султаном. 14 февраля 1831 г. генерал И. Ф. Паскевич утвердил Даниял-бека в звании султана и пожаловал ему чин капитана. Даниял-бек навел порядок в султанатстве, так как имел хорошие организаторские способности. Его жесткий политический курс способствовал стабилизации ситуации в султанстве, а также оказывал влияние, как на Ширван, так и на Дагестан в целом. Однако, начиная с 1830 г., тучи над Даниял-султаном стали сгущаться из-за известных джарских восстаний. Петрушевский И. П. писал, что «сокрушение Джарского общества, чего хотел добиться илисуйский султан, в итоге, оказалось ударом для султанства: раз Джар как политическая единица региона перестал существовать — становилось лишним и султанство. Русское правительство и не собиралось лишать султана сразу всех прав помещика и его доходов, так как он добросовестной службой государству дослужился до чина генерал-майора, но оставлять его в роли, хотя бы вассального князька «государя» казалось правительству ненужным и даже не безопасным» [15, С. 144].

К тому же, брат Даниял-султана Мамед-бек замышлял убить султана. В декабре 1832 г. произошла ссора между братьями. В деревне Бегляр Мамед-бек напал на Даниял-султана с обнаженным кинжалом, но был остановлен ударом нукера. Другого брата Халил-бека убили и ограбили при выезде в деревню Тангыт его же нукеры. Мать убитых сыновей обвинила в их гибели Даниял-султана. Расследованием данного дела занимался генерал Антропов и доказал его непричастность.

После 1830 г. султан начинает терять свою власть. Султан оказался в подчинении у начальника Джаро-белоканского общества, что, конечно, ему не нравилось.

В 1840 г. роль султана была сведена до простого участкового заседателя Илисуйского участка (с сохра-

нением титула султана), но из-за того, что такая «должность» унижала достоинство султана, с него сняли обязанности участкового заседателя. В 1842 г. он снова оказался в подчинении военно-окружного начальника Джаро-белоканского округа, генерала Шварца, принявшегося энергично ограничивать права Даниял-султана. Даниял-султан обращаясь к российскому правительству, просит оградить неприкосновенность прав его владения и снабдить «новой высочайшей грамотой «на владение».[15, С.145].

Именно это письмо и подсказало русскому правительству идею избавиться от слишком непокорного султана. Им была избрана тактика лавирования с султаном. Чтобы не обострять отношения, в 1842 г. Комитет по делам Закавказского края принял решение пожаловать Даниял-султану чин генерал-майора, и представить управление султанством согласно праву, утвержденного в 1831 году.

Позиция русского правительства не устраивала Даниял-Султану. С 1841 г. он начал вести переговоры с имамом Шамилем. Шамиль также был заинтересован в таком сотрудничестве, так как хорошо знал и самого Даниял-султана, и его предков, но Даниял-султан не особо торопился переходить на его сторону. Когда его терпение закончилось, он отправил письмо имаму, в котором написал: «Я собираюсь в поход на Илису и через три дня мой байрак (знамя-А.О.) будет установлен на твоём доме; я устал ждать твоего прихода и поэтому иду к тебе сам» [3, С. 148].

Илисуйский султан написал письмо генералу Нейдгардту от 4 июня 1844 г., в котором в жесткой форме спрашивал: «...желает ли правительство удовлетворить мои просьбы и возратить мою собственность, или же нет?».

3 июня 1844 г. так и не получив ответа, Даниял-бек и его подданные присягнули на верность Шамилю в Джума мечети в Илису и вместе с ним начал борьбу с Российской империей. Русский историк П.И. Ковалевский с явным уважением относился к Даниял-султану и считал что «...Шамиль одержал серьезную победу — присоединив к нему Илисуйского султана Даниял-бека. Хотя его владения были небольшими, но сам он был человеком умным, храбрым и влиятельным» [11, С. 235].

Армия Даниял-султана выступила против генерала Шварца, который «в период атаки в первой линии ставил милицию, призванную из местного населения, а русские офицеры и солдаты спасались за их спинами» [13, С. 37].

На помощь Даниял-султану в регион, в котором было восстание, пришли наиб Башир-бек и шейх Джамалудин

Казикумухский (известный теолог, учитель всех имамов и ученик Магомеда Ярагского). Генерал Шварц захватил с. Алибегли, Ках и подошёл к Илису. Даниял-султан начал укреплять оборону Илиса. Для этого он приказал перекрестить дорогу, между отвесной скалой и р. Курмух, каменной стеной и несколькими завалами[3, С. 148]. Генерал Шварц высказал свои опасения генералу Нейдгардту. «Усиливается влияние Даниял-султана на умы жителей Каспийской области и Белоканского округа. Благодаря пропаганде подданных султана, они стали считать его дело общим для всех мусульман. Если мы будем медлить, то в данных обстоятельствах это будет иметь самые пагубные для нас последствия» [3, С. 148]. 21 июня, под руководством генерала Шварца был нанесён удар по Илисе. Даниял-султан и его отряды встретили эту атаку шквальным огнём, в результате чего войскам генерала Шварца был нанесен серьезный урон.

Полному разрушению подверглось селение Илису. О чем гордо писал Шварц генералу Нейдгардту: «Местечко Илису, в котором 600 каменных домов, я разорю до основания. Уничтожив это разбойничье гнездо можно рассчитывать на установление спокойствия в прежних владениях султана, я оставляю здесь только мечеть и султанский дом, который может служить и укреплением» [3, С. 148]. .

Итогом военных операций 1844 г. стало официальная ликвидация Илисуйского султанства. Территория бывшего султанства была полностью разорена. К Самарскому округу отошёл Горный магал, включавший часть территории султанства на севере Главного Кавказского хребта, а равнинные территории султанства к Илисуйскому приставству [4, С. 434].

События 1844 г. с подвигли Даниял-султана Илисуйского перейти на сторону имама Шамиля. В связи с чем, власти изменили свое отношение к султану. Не зря наместник Кавказа князь М.С. Воронцов в письме императору Николаю I отмечал: «Я занимался здесь секретным расследованием, что могло послужить причиной с нашей стороны, такого гнусного поступка храброго, но вспыльчивого азиатца» [12, С. 72]. Воронцов решил обратиться к министру Чернышеву, с просьбой о прощении Даниял-султана и восстановлении отношений с генералом.

В мае 1844 г., из укрепления Темир-Хан-Шура, где тогда находился главнокомандующий Кавказским краем генерал-адъютант Нейдгардт, рапортует военному министру Чернышеву «о принятии мер для временного управления бывшим Илисуйским владением и Рутульским магалом». К рапорту приложил и свои инструкции для утверждения «относительно штатов управления» [17, Л.1–3].

По инструкции бывшее Илисуйское владение и Рутульский магал, объединяются в Илисуйский округ и подчиняется особому правлению впредь до особого распоряжения. Округ разделялся на три магала — Илисуйский, Рутульский и Ингилойский, которым управлял наиб, назначаемый джаро-белоканским военно-окружным начальником.

Кроме наиба, магал имел своего кадия. Магальский кадий подчинялся окружному кадию. Население всех трех магалов, кроме высшего сословия, принадлежали к классу государственных крестьян [16, С. 202].

«Блистательной эпохой» Шамиля в истории движения горцев 20–50-х гг. называют период с 1842 по 1848 гг. Начиная с 1841 г. на его стороне выступал знаменитый Хаджи-Мурад, а в 1844 г. Даниял-бек. Ими было нанесено серьезное поражение царским генералам и значительно увеличена территория имамата. Также, Даниял-бек Илисуйский всегда следил за своим бывшим владением. Из описания Зиссермана А.Л. в 1847 г. «Элисуйское владении сложилась такая ситуация при которой султан считался как бы отсутствующим хозяином, но отдавал распоряжения, и его приказы, исполнялись быстрее и охотнее и исправнее наших распоряжений» [10, С. 194].

Даниял-бек не прекращает борьбу за контроль над своими владениями. Утром 4 мая 1847 г. Даниял-султану завоевал Илису и отправил в Белоканы с мюридами наибов Адалова и Мола-Шахбана. После взятия Илисы сподвижниками Даниял-султана были арестованы илисуйский пристав и его помощники — Хаджи Аббаса и Хан-Баба-бека. В тоже время генерал Шварц собрал войска и вошёл в Илису 6 мая, отбросив Даниял-султана и его сподвижников в Аварию через Мухахское ущелье.

В 1848 г. имам Шамиль под влиянием Даниял-бека занялся приготовлениями к походу в Самурскую долину. Немного ранее, Даниял-бек направил письмо жителям Цахура, Ихрека, Шиназа, Рутула и Ахты, в котором говорил, что он, изучив их письма, рекомендовал им следовать советам «молы Рамазана», действовавшего от его имени и обещал награду за хорошую службу.

Даниял-султан отправился в сторону Ихрекской долины 28 августа 1848 г. вместе с 4-тысячным отрядом. Полковник Рот распорядился отправить, прапорщика Абумуслим-бек с 800 всадниками вместе с Муса-беком с 600 милиционерами в Ихрек [13, С. 234]. В результате сражения отряд мюридов был разгромлен. В тоже время, Даниял-бек ускорился и уже 30 августа подошел к Ихреку и разбил отряд полковника Рота [13, С. 234].

Даниял-бек продолжил свой поход и 5 сентября 1848 г. вместе с 4000 тыс. конницей вошел в Шиназ. От-

сюда им были разосланы прокламации жителям долины. 7 сентября к Рутулу со своими отрядами подошли наибы Хаджи-Мурад и Даниял-бек. Немного позже, 12 сентября 1848 г., в Рутул прибыл имам Шамиль. Историк Г.М. Мусавев отметил, что секретарь Шамиля-А.О. Мухаммад Тахир ал Карахи очень тепло пишет о встрече Шамиля, Даниял-бека и Хаджимурада в Рутуле [13, С. 234].

В Самарскую долину Шамиль прибыл с расчетом уничтожить имеющиеся там царские войска, а долину присоединить к имамату. Этим планам не суждено было сбыться. В течение долгого времени он безуспешно осаждал Ахтынскую крепость. Тем временем, из Дербента подошли войска под командованием Аргутинского и Шамиль вынужден был покинуть Самурскую долину [13, С. 234].

Сильный авторитет Даниял-султана был безупречен в султанстве. Этот факт подтверждает то, что после его перехода на сторону имама Шамиля многие цахуры последовали за ним. Складывающаяся ситуация не устраивала русское командование. Оно приняло решение ударить по экономическому и политическому положению не только Даниял-султана, но и цахуров.

Для того чтобы наказать цахуров, российскими властями были приняты крайние меры: было решено переселить их на плоскость. Первыми пострадали сел. Гелмец и Куржул, в июне 1852 г. войска сожгли их дотла. Из донесения генерала Врангеля: «23 числа наши войска беспрепятственно взяли эти селения. За то, что они пошли за Даниял-султаном, селения были уничтожены до основания» [3, С. 148]. Далее Воронцов приказал переселить 1500 семейств цахурских жителей [12, С. 235]. Переселенцам запрещалось перекочевывать на лето в горы, что отрицательно сказалось на отгонном скотоводстве — основном занятии цахуры. По приказу князя Воронцова жители, «часть которых бежала в горы, были выселены на плоскость и размещены по несколько семейств в разные аулы, а их деревни разорены и сожжены дотла: целый участок превратился в развалины, и обитаемая в течение долгих веков местность стала пустыней» [10, С. 207].

Переселенческая политика военных привела к отрицательным результатам. Это выражалось в еще большей озлобленности народа из-за действий военной администрации и еще теснее сплотило его вокруг Даниял-султана.

По этому поводу Ермолов писал Воронцову: «... не понимаю я Даниял-бека, как не ослабевает он в неприятиях, всегда наказываемый поражением. Характер замечательный! Жаль, что предместники твои не умели извлечь из него пользы» [11, С. 235].

Военное командование решило довести переселение до конца и переселять и цахуров селений Курдул, Гелмец, Цахур, Мишлеш, Хияк, Калял, Микик, и жителей труднодоступных селений Суваглинского ущелья: Ках, Баш, Агдам, Сувагиль, и др.

Таким образом, владения Даниял-султана шесть лет были ареной столкновений между горцами и царскими властями, которые для подавления сопротивления использовали решительные и жестокие меры.

Многие переселенцы страдали от политики переселения, а некоторые даже погибли, так как не смогли приспособиться к новым климатическим условиям. Большие селения, основанные жителями на плоскости, превратились в «ничтожные деревушки, в 3–4 семьи [6, № 1–2]. В 1861 г. царские власти разрешили цахурам вернуться на прежнее место жительства, т.е. в родной Горный магал [16, С. 225].

В 1858–1859 гг. к русским стали переходить многие общества и наибы Шамиля, и силы имама уменьшались с каждым днем. Даниял-султан до последнего был рядом с Шамилем. Но в августе 1859 г. он переходит на российскую сторону. Начались переговоры между имамом Шамилем и князем Барятинским, в которых Даниял-султан выступил в качестве посредника. После сдачи русским Даниял-султан какое-то время находился в Тифлисе, затем переселился в Шеки, а в 1869 г. — вместе с семьей переселился в Турцию.

В 1859 г. Дагестан окончательно вошел в состав Российской империи, после пленения Шамиля. Новая территория нуждалась в преобразованиях. Административные и социальные реформы были отражены в специально разработанном «Проекте положения об управлении Да-

гестанской областью от 5 апреля 1860 г.». Эти реформы затрагивали и Юго-Западный Дагестан.

Здесь следует отметить, и то что, долгое время не было административного деления на территории цахуров и рутулов. Подтверждение тому — то, что Ихрек и Мюхрек в одно время входили в состав Казикумухского ханства. Ихрекское наибство Самурского округа было образовано из Цахурского владения и долины Кара-Самура, куда входили Мюхрек, Ихрек, Нижний Катрух, Чатрух, Аракул. Впоследствии и Ихрекское наибство было ликвидировано. В итоге, вся огромная территория от Кусура до Хлюта, объединилась в одно Рутульское наибство. Здесь был создан Лучекский участок для частичного облегчения управления.

Образование Дагестанской области и введение централизованной системы управления, привели к отдельным положительным изменениям в общественно-политической жизни горцев. Однако, в целом они носили колониальный характер, при проведении этих реформ не учитывались в достаточной мере ни этнические, ни исторически сложившиеся границы, часто намеренно разделялись те или иные народности Дагестана на несколько наибств, округов с однородным по этническому составу населением. Примером может служить Самурский округ, куда входили лезгины, рутулы, цахуры, азербайджанцы, лакцы и аварцы.

Таким образом, можно констатировать, что данная ситуация, сложившаяся в юго-западных районах Дагестана, создала для будущих поколений проблемы разделения народов, обществ, которые в советский период истории России были заретушированы и скрыты, но которые начали проявляться в период ослабления государственности, и которые до конца не решены в постсоветской истории Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акты, собранные Кавказской Археографической Комиссией (далее: АКАК). Т.2. Письмо Цицианова к Али-султану илисуйскому от 9 сентября 1805 г. Тифлис, 1868. С. 685.
2. АКАК. Т. 3. Тифлис, 1869. С. 329.
3. АКАК. Т. 9. Тифлис, 1883. с. 148.
4. АКАК. Т. 8. Тифлис, 1904. с. 434.
5. Айрапетов О.Р., Волконский М. А., Муханов В. М. Дорога на Гюлистан... Из истории российской политики на Кавказе во второй половине XVIII- первой четверти XIX в. М.: Книжный мир. Международный Институт Новейших государств, 2014.
6. Вучетич. Четыре месяца в Дагестане // Кавказ. 1864. № 1–2.
7. Волконский Н. А. Трехлетие в Дагестане. 1848 г. // Кавказский сборник. Т. 7. Тифлис, 1889. С. 545.
8. Великая Е.В., Великая Н. Н. Мирные формы интеграции Северо-Восточного Кавказа в состав Российской империи (1801–1859 гг.): монография / Е. В. Великая, Н. Н. Великая; под ред. проф. С. А. Головановой. — Армавир: РИО АГПУ, 2015. — 252 с.
9. Дегоев В.В., Стамова И. И. Приз для победителя. Международное соперничество на Кавказе в первой трети XIX века / В. В. Дегоев, И. И. Стамова; под ред. А. В. Серегина; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России; Центр проблем Кавказа и региональной безопасности ИМИ МГИМО(У). — М.: МГИМО-Университет, 2013. — 455 с.; 9 с. илл. — (Серия «Кавказский архив»); Дегоев В. В. История, опрокинутая в политику. Три досье «до востребования». МГИМО-Университет, 2013–522 с.

10. Зиссерман А. Л. Двадцать пять лет на Кавказе. М.: Кучково поле, 2014. — 576 с.
11. Ковалевский П. И. История завоевания Кавказа. Т. 2. Петроград, 1915. 235 с.
12. Летинова Э. М. Иллирийское султанство — жемчужина из сокровищницы нашей истории. Баку, 1993. с. 37.
13. Мусаев Г. М. -С. Участие рутулов в Кавказской войне // Народно-освободительное движение горцев Дагестана и Чечни в 20–50-х гг. XIX века. Материалы Всесоюзной научной конференции. Махачкала, 1989. с. 233–235.
14. Омаров А. И. Политика России на Северо-Восточном Кавказе в XIX — начале XX века. — Махачкала: Алеф, 2014—329 с.
15. Петрушевский И. П. Джаро-белоканское вольное общество в первой половине XIX в. Махачкала, 1993. — 165 с.
16. Рамазанов Х. Х., Шихсаидов А. Р. . Очерки истории Южного Дагестана. Махачкала, 1964. с. 274.
17. РГВИА. Ф. ВУА. Д. 6561. Л. 1–3.
18. Северный Кавказ в составе Российской империи. М: Новое литературное обозрение, 2007. -460с.

© Омаров Абдулкадыр Исаевич (levzerov@mail.ru),

Гусейнова Асият Абдурагимовна (guseinova.a.1968@gmail.com), Гусейнова Байзат Магомедовна (dag.ist@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный университет

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ ПО БОРЬБЕ С ГОСУДАРСТВЕННЫМИ ПРЕСТУПЛЕНИЯМИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛАХ РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ)

ACTIVITIES OF LAW ENFORCEMENT AGENCIES TO COMBAT STATE CRIMES IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY (ON MATERIALS OF THE RYAZAN PROVINCE)

I. Sinelnikov

Summary. The article analyzes the methods of law enforcement agencies to combat state crimes in Russia of the early twentieth century. On the basis of archival sources the author carries out their research of activity in the Ryazan province, in particular activity of provincial gendarmerie management. The article considers measures aimed at preventing and combating state crimes. The analysis of criminal and political crimes in the Ryazan province is carried out, specific archival cases of state crimes are investigated.

Keywords: the history of the gendarmerie, provincial gendarmerie, state crimes.

Синельников Илья Юрьевич

*К.и.н., доцент, Рязанский филиал Московского
Университета МВД России имени В. Я. Кикотя
Iliia.s1977@yandex.ru*

Аннотация. В статье анализируются методы работы правоохранительных структур по борьбе с государственными преступлениями в России начала XX века. На основе архивных источников автор исследует их деятельность в Рязанской губернии, и в том числе — деятельность губернского жандармского управления, рассматривает меры, направленные на профилактику и борьбу с государственными преступлениями. В статье проводится анализ уголовных и политических преступлений в Рязанской губернии, исследуются конкретные архивные дела о государственных преступлениях.

Ключевые слова: История жандармерии, губернное жандармское управление, государственные преступления.

Важнейшей функцией государства во все времена оставалась борьба с преступностью, от которой во многом зависела стабильность в обществе. Поэтому особенно важным представляется конструирование рациональной модели системы правоохранительных органов, позволяющей эффективно выполнять поставленные перед ней задачи. В начале XX столетия в России наблюдался рост политической преступности. Эта тенденция прослеживается и в Рязанской губернии. Так, на 1 января 1899 года по архивным документам было зарегистрировано 361 государственное преступление, что на 25 случаев больше, чем в предыдущем году [2, с. 54], а на 1 января 1901 г. совершено уже было 370 преступлений [3, с. 46]. И хотя разница в показателях незначительная, все же, на наш взгляд, наблюдается динамика роста. В указанный период времени (конец XIX в.) отмечается и увеличение государственных преступлений, в том числе и в Рязанской губернии. Согласно Уголовному уложению 1903 г. (далее — Уложение) имелись три группы государственных преступлений:

- ◆ посягательства на внутренние основы государства, а именно на саму государственную организацию, на целостность государственной территории и на носителей государственной власти;
- ◆ посягательства на внешнюю безопасность государства;

- ◆ посягательства на иностранное государство [6, с. 183–187].

Уложение 1903 г. оказалось последним фундаментальным законодательным актом имперской России в области уголовной политики, в нормах и содержании которого, нашли свое отражение особенности политического и социально-экономического развития в предпоследнее десятилетие существования империи. В эти годы законодатели значительное внимание уделяют борьбе с антигосударственным терроризмом и экстремизмом, с нелегальными организациями. Дальнейшую разработку получают уголовно-правовые нормы о государственной измене и шпионаже, что обусловило принятие в 1912 г. закона «О государственной измене путем шпионства в мирное время».

Говоря о методах, используемых в деле борьбы с такими преступлениями, следует отметить, что в арсенале МВД было три наиболее часто используемых оперативных средства борьбы: перлюстрация, наружное наблюдение и агентура. Каждый из них призван был дать свой результат. Это наглядно видно на примере деятельности учреждений Рязанской губернии. В этой провинции полиция совместно с жандармерией осуществляла борьбу с государственными преступлениями, используя указан-

ные средства. И такое взаимодействие было необходимым, поскольку данные преступления, пусть и совершались вдалеке от столиц, все же представляли серьезную опасность для государства. К осени 1905 г. в Рязанской губернии накал политической борьбы повсеместно нарастал. Так, за ноябрь–декабрь 1905 г. по официальным данным число крестьянских выступлений достигало 82, т.е. в среднем по 41-му выступлению в месяц (по сравнению с 10 за май–октябрь этого года) [5, с. 11].

В эти годы особенно активно развернулось протестное движение крестьянства. Наиболее остро оно проявлялось на юге Рязанской губернии, где крестьяне в результате реформы 1861 г. были особенно обделены землей [7, с. 220]. В этих условиях Рязанское губернское жандармское управления (далее ГЖУ) вынуждено было активизировать свою работу, направленную на сбор сведений о политических настроениях жителей всех уездов; обнаружение и поиск политических преступников, а также производство дознания по уголовным делам, отнесенным к их компетенции. Эту работу ГЖУ проводило в тесной взаимосвязи с полицией, которая обладала более широкой сетью агентуры и была ближе к населению. Так, в своих отчетах за 1905 г. на имя начальника Рязанского ГЖУ полковника И.И. Гриневича о политических настроениях в губерниях, уездные исправники указывали, что крестьяне губернии относятся к полиции и жандармерии крайне враждебно. Аресты обвиняемых на местах воспринимались как незаконные, а в случаях вынесения судами оправдательных приговоров эти настроения усиливались. Деятельность судов признавалась населением законной и «правильной». Такое положение вещей порождало у обвиняемых ложное представление о вседозволенности и, как писали в отчетах исправники, население считало, что «можно все делать» [9, л. 10, 33].

Имеющиеся архивные документы о деятельности Рязанского ГЖУ дают нам представление о той работе, которую проводили ее офицеры по борьбе с политическими преступлениями. Конечно, сведения эти являются далеко не полными ввиду того, что в 1917 году многие архивные документы были безвозвратно утрачены. В числе преступлений, предусмотренных Главой 5 «О смуте» Уголовного Уложения 1903 г., наиболее часто встречались «оскорбление царя», а также «хранение и распространение запрещенной литературы и прокламаций», реже — «призывы к неподчинению власти и к изменению государственного строя». Обвиняемыми по таким преступлениям были в основном крестьяне — 135 дел. Реже всего встречались: мещане — 13 дел, студенты — 3 дела, учителя — 9 дел, военные — 5 дел, чиновники — 5 дел, священники — 3 дела, дворяне — 1 дело [9]. При этом крестьяне, в основном, привлекались за «оскорбление царя», «хранение и распространение проклама-

ций и запрещенной литературы», а также за «призывы к неуплатам податей и разграблению помещичьих имений» [7, с. 224].

В конце XIX в. в Рязанской губернии был создан и тайно действовал марксистский кружок, а в конце 1900 г. уже была организована группа РСДРП. Революционно настроенные массы принимали участие в забастовках, террористических актах и разного рода беспорядках не только в губернском центре, но и уездных городах. Так, 9 февраля 1902 г. по подозрению в подготовке политической демонстрации в Москве и участии в ней в числе 95 человек был арестован житель г. Ряжска Рязанской губернии Николай Белов. Вместе с другими 32 осужденными он был «назначен на выдворение в Иркутскую губернию и отдачу под гласный надзор». С него была взята подписка о правилах полицейского надзора, отобраны данные о его личности. Ему был определен срок надзора в 3 года.

13 апреля 1900 г. исправник сообщил в Иркутское губернское правление, что административно-ссылный Н. Белов прибыл «к месту выдворения и подчинен гласному надзору полиции». 27 октября 1902 г. Н. Белову было объявлено, что «Государь Император, Всемилостивейшее повелел соизволить разрешить Белову с 1-го июля 1903 года переселиться в Европейскую часть России». Белову было запрещено селиться в городах: Рига, Ярославль, Екатеринославль и Новая Александрия. При этом за ним продолжал осуществляться надзор полиции до 1 марта 1904 г. Согласно выданному Белову проходному свидетельству он должен был следовать от г. Иркутска до г. Рязани. На это ему давалось 15 суток. Несмотря на «милость государя», по прибытию в Рязанскую губернию Белов все же нарушил условия полицейского надзора: 12 и 13 июля 1903 г. он самовольно отлучился в Ивано-Богословский монастырь Рязанского уезда, за что и был привлечен к ответственности и арестован. 18 июня 1904 г. Рязанское ГЖУ распорядилось освободить Н. Белова из-под стражи «и отдать на поруки отцу и матери». При этом он был освобожден под залог имущества, стоимость которого «превышала 1000 рублей». Одновременно за ним был установлен негласный (секретный) надзор и негласное наблюдение. 17 августа 1905 г. Н. Белов подал прошение о выдаче ему удостоверения, позволяющее ему беспрепятственно выезжать за границу, которое было удовлетворено [10].

По другому делу 23 марта 1901 года рязанскому полицмейстеру от рязанского губернатора поступило уведомление о том, что студент Московского университета Владимир Татаринов был удален из г. Москвы в г. Рязань за участие в студенческих беспорядках. Татаринову предписывалось не являться в Москву до 15-го апреля 1901 г. По прибытии Татаринова в Рязань по поручению

полицейстера пристав Астраханской части установил за ним «самое строгое негласное наблюдение». В предписании требовалось наблюдать за его образом жизни и окружением, о чем «незамедлительно докладывать» [11]. Следует отметить, что в начале XX в. количество студентов, высланных из Москвы за участие в беспорядках в Рязани, было немалым. Встречались среди них и женщины. Иногда такие студенты брались на поруки. Так, например, 23 апреля 1901 г. в Рязань из Москвы за участие в беспорядках были высланы студенты университета Георгий Спиридонов, Владимир Пушкарев, Николай Бродский и Георгий Пашин. Первые трое были отданы на поруки отцу, матери и тетке, соответственно [11, с. 46].

31 марта 1904 г. у квартиры инспектора мужской гимназии сработало взрывное устройство. Дознание по этому преступлению производило Рязанское ГЖУ. Под подозрение попали несколько лиц, среди которых были и студенты — Кожин Иван, Полотебнов Алексей, Колбасников Сергей, Завадие Самуил, Беляев Михаил, Чесалин Семен, Малиновский Михаил. За последним подозреваемым было установлено скрытое наблюдение. Помощник пристава докладывал, что с 4-х до 7-ми часов вечера Малиновский был в гостях у Сазоновых, а потом вернулся на квартиру. Вся деятельность Малиновского контролировалась. Контроль осуществлялся не только за ним, но и за его окружением. Рязанский полицейстер сообщал начальнику Рязанского ГЖУ, что у Малиновского на непродолжительное время там остановился неизвестный студент, который в 23 часа с поездом № 7 выехал вместе с ним. В поезде был подслушан разговор, в ходе которого было установлено, что ими планируются «происшествия».

Несмотря на тщательное расследование и оперативные меры полиции и жандармерии, установить причастных к производству взрыва лиц не удалось. 21 ноября 1904 г. дознание по этому делу было прекращено [4]. С 1906 г. в губернии наблюдается спад протестных движений, что видно из архивных документов. Так с мая по август было зафиксировано 168 выступлений [8, с. 14]. В мае 1906 г. в губернии произошла самая крупная сельскохозяйственная забастовка. В июне этого года рязанский губернатор доносил в Департамент полиции о тех мерах, которые были приняты для борьбы с ней: «Аграрное движение сразу началось в Данковском, Раненбургском, Рязском и Сапожковском уездах. Всюду посланы казаки, сосредоточены отряды стражников. Лично выезжаю сегодня с прокурором в Раненбургский, Данковский уезды; на имения графа Игнатьева, барона Менгдена, Нечаева-Мальцева, Шаблыкина, как наиболее угрожаемые, обращено особое внимание» [6].

В итоге можно сделать вывод, что основными методами работы правоохранительных структур в Рязанской губернии с государственными преступлениями были негласное наблюдение и агентурная работа, причем именно на последнюю возлагалась особая надежда в борьбе с возрастающим революционным движением. На рубеже XIX — XX вв. рязанские правоохранительные структуры осуществляли систему мер как профилактического, так и санкционного характера, направленных на поддержание правопорядка в губернии и борьбу с преступностью. Однако революционные события 1905–1907 годов показали несостоятельность этой работы. Налицо была неспособность власти и ее органов решать возросший объем правоохранительных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный Архив Рязанской области. Ф. 1292. Оп.1. Д.272. Л.10, 33.
2. Государственный Архив Рязанской области. Ф. 1292. Оп. 1. Д. 1.
3. Государственный Архив Рязанской области. Ф. 1309. Оп. 97. Д. 354.
4. Государственный Архив Рязанской области. Ф. 1309. Оп. 97. Д. 345.
5. Государственный Архив Рязанской области. Ф. 1292. Оп. 1. Д. 148.
6. Государственный Архив Рязанской области. Ф. 5. Ст. 3. Оп. 4. Д. 4211. Л. 18.
7. Государственный Архив Рязанской области. НСБ. Обзор Рязанской губернии за 1898 год. Рязань: Губернская типография, 1900. 49 с.
8. Государственный Архив Рязанской области. НСБ. Обзор Рязанской губернии за 1890 год. Рязань: Губернская Типография, 1901. 36 с.
9. Крестьянское движение в Рязанской губернии в годы первой русской революции: (Документы и материалы). Рязань: Кн. изд-во, 1960. 334 с.
10. Романовская В.Б., Рогов С.Л. Политические преступления по уголовному уложению 1903 года // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2007. № 3. С. 183–187.
11. Учреждения и чиновники Министерства внутренних дел в российской провинции 1861–1917 гг.: на материалах Рязанской губернии: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02 / Синельников Илья Юрьевич. Рязань, 2012. 320 с.

© Синельников Илья Юрьевич (Iliia.s1977@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АРХИВНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ИСТОРИИ НЕПРИЗНАННОЙ АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ БАДАХШАН (1991–1994) ИЗ ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИВА ГБАО¹

ARCHIVAL MATERIALS ON THE HISTORY OF THE UNRECOGNIZED AUTONOMOUS REPUBLIC OF BADAKSHAN (1991–1994) FROM THE STATE ARCHIVE OF GBAO

V. Shorokhov

Summary. The paper overviews materials on the history of the unrecognized Badakhshan Autonomous Republic (1991–1994) from the State Archive of the Gorno-Badakhshan Autonomous Region (GBAR) of the Republic of Tajikistan. The author examines the content of the most interesting documents, which give an insight into the focal points of the foreign and economic policies of the «self-proclaimed» entity, the involvement of the regional elite into events of the Tajikwide scale and the process of reintegration of the Pamirs into the Republic of Tajikistan.

Keywords: Right-bank Badakhshan, Civil War in the Republic of Tajikistan, ARB, GBAO, State Archive of GBAO.

Шорохов Владимир Андреевич

*К.и.н., доцент, Санкт-Петербургский
государственный университет
v.shorohov@spbu.ru*

Аннотация. В статье дается общая характеристика материалов из Государственного архива Горно-Бадахшанской автономной области (ГБАО) Республики Таджикистан, отражающих историю непризнанной Автономной республики Бадахшан (1991–1994). Автор анализирует содержание наиболее интересных из исследованных документов, дающих представление об основных направлениях внешней и экономической политики «самопровозглашенного» образования, вовлеченности региональной элиты в события общетаджикистанского масштаба и процессе реинтеграции Памира в состав республики.

Ключевые слова: Правобережный Бадахшан, Гражданская война в Республике Таджикистан, АРБ, ГБАО, Государственный архив ГБАО.

Одно из наиболее ярких явлений, сопровождавших распад СССР и продолжающих сопутствовать попыткам углубления дезинтеграции постсоветского пространства — формирование многочисленных «самопровозглашенных», «непризнанных» и «частично признанных» политических новообразований. Все они стремятся к двум взаимосвязанным и в равной степени достижимым целям — фактической независимости и международному признанию. При этом далеко не все из этих республик, подобно исчезнувшей Ичкерии и существующему по сей день Нагорному Карабаху, форсировали обретение полной внешнеполитической самостоятельности. Зачастую они довольствовались повышением уровня территориальной автономии в рамках процесса «суверенизации» (типичный пример — Каракалпакстан). К числу региональных политических проектов последнего типа, потерпевших фиаско, относилась и существовавшая в годы гражданской войны в Таджикистане Автономная республика Бадахшан (далее — АРБ).

Более или менее подробная история АРБ до сих пор остается крайне малоизученной. Показательно, что если время ее появления (9 декабря 1991 г.) на сегодняшний день хорошо документировано, то хронология ликвидации непризнанной республики остается спорной. Например, М. М. Худоёров считает, что АРБ «формально существовала до ноября 1994 г., то есть до принятия на всенародном референдуме новой Конституции Республики Таджикистан» [23, с.78]. Однако, как показало изучение архивных материалов, эта точка зрения не может быть признана верной. Политическая актуальность тематики, а также отсутствие сборников документов по истории первых лет независимости Таджикистана предопределили скудость историографии данной проблемы. Это либо обзорные статьи [11; 27], либо исследования на другие темы с краткими экскурсами в новейшую историю Памира [6; 30; 31; 33]. Можно констатировать, что до недавнего времени единственным автором, целенаправленно изучавшим политические процессы в Горном Бадахшане после 1991 г., был

¹ Исследование подготовлено при поддержке гранта Президента РФ для поддержки молодых ученых (кандидатов наук) № МК-5515.2018.6 «Россия и этнополитические процессы в Горно-Бадахшанской автономной области Таджикистана (1991–2005)».

М. М. Худоёров [23; 24]. Важно отметить, что данный исследователь пользовался, преимущественно, теми официальными документами, которые были опубликованы в региональной периодике. С 2014 г. группа исследователей СПбГУ реализует научные проекты по изучению становления независимости Таджикистана. Весной 2018 г. этим коллективом были начаты архивные изыскания, направленные на формирование источниковой базы для изучения истории АРБ и роли России в судьбе этого недолговечного политического образования.

Потенциально значимые материалы по теме должны были также отложиться в архивах России, Таджикистана, Узбекистана, а также ряда международных организаций (прежде всего, гуманитарных структур ООН и низаритской общины). Однако доступ к большей части фондов ограничен или закрыт. Прежде всего, это относится к Центральному пограничному архиву ФСБ РФ (г. Пушкино), куда были переданы фонды подразделений Группы пограничных войск России в Таджикистане, сформированной в 2005 г. Кроме того, без сомнения, значительная часть источников по рассматриваемой теме находится в Архиве Министерства обороны республики Узбекистан (г. Ташкент). Скорее всего, часть информации о событиях тех лет сохранилась и в архиве 201-й Гатчинской военной базы (бывшей мотострелковой дивизии) ВС России, дислоцирующейся в Таджикистане с 1945 г. Особую ценность имеют доступные для ознакомления фонды Центрального пограничного музея ФСБ, где отложились не только письменные источники по рассматриваемой проблеме, но также значительный по объему и четко атрибутированный фотоматериал.

Наконец, раскрытие темы АРБ нельзя себе представить без знакомства с Центральным государственным архивом Таджикистана (г. Душанбе) и Государственным архивом Горно-Бадахшанской автономной области имени Х. Бурибекова (г. Хорог, далее — ГА ГБАО). Посещение последнего одним из авторов статьи в марте 2018 г. позволило ввести в научный оборот большое количество уникальных документов, отражающих историю ГБАО/АРБ 1989–1993 гг. [8; 30; 34]. Однако в силу величины выявленных фондов, их языковой специфики и разнородности, а также ограниченного времени ознакомления с ними, детальное изучение этого хранилища остается делом будущего. Цель предлагаемой вниманию читателя работы — дать предварительную характеристику материалов из ГА ГБАО, отражающих историю Горного Бадахшана в годы гражданской войны в Таджикистане, а также выделить особенно интересные, на наш взгляд из исследованных единиц хранения.

Наибольшую ценность для исследователя новейшей истории региона представляют протоколы и решения

сессий областного Совета народных депутатов (фонд 1, опись 49), распоряжения Исполнительного комитета Совета народных депутатов ГБАО (далее — СНД ГБАО, фонд 1, опись 50), а также постановления Президиума Верховного Совета и Верховного Совета Таджикистана (фонд 1, опись 48). Кроме того, в архиве хранится наиболее полная из известных нам подшивок официального СМИ области — газеты «Бадахшон». Статьи, интервью и информационные материалы из этого периодического издания (на русском и таджикском языках) необходимы для реконструкции общественно-политической ситуации в ГБАО и Таджикистане в целом. Ряд документов, опубликованных в «Бадахшоне», отсутствует в соответствующих архивных делах. Перечисленные первоисточники позволяют детально представить историю Горного Бадахшана в 1990-х — начале 2000-х гг.

Важнейшими из перечисленных групп документов являются те, которые отражают деятельность СНД ГБАО/АРБ. Этот орган регионального самоуправления возник в рамках перестроечной децентрализации в январе 1990 г. и играл ключевую роль как во внутреннем развитии Бадахшана, так и в его сношениях с большинством внешних акторов, по крайней мере, до окончания гражданской войны в 1997 г. Именно его признавали легитимным и власти в Душанбе, и российские пограничники, и руководство Коллективных миротворческих сил, и международные гуманитарные организации. 27 июля 1992 г. именно в Хороге представители основных политических сил Таджикистана при участии председателя ВС РТ А. И. Искандарова заключили первое перемирие [16, л. 34].

Одновременно СНД и его исполком взаимодействовали с оформившимися в 1992 г. отрядами оппозиции, а некоторые из полевых командиров вошли в его состав. В марте 1993 г. произошла легализация боевиков: Президиум СНД АРБ объявил об образовании «отряда самообороны Памира» из числа памирских моджахедов [12]. Одновременно был создан политический совет оппозиционных движений и отрядов самообороны. Гражданские силы в этой структуре были представлены, в основном, радикальной интеллигенцией, а боевики — важнейшими полевыми командирами (Маджнун Паллаев, «Алеша» Аембеков, Саламшо Мухаббатов, Холбаш Холбашев, Балхиер Замиров). Основной целью работы политического совета было провозглашено недопущение эскалации конфликта на Памире [23, с. 69–70]. Позже (в августе) явно под давлением боевиков СНД принял решение о создании «отрядов содействия охране границы» [19]. Так у пограничников появились непрошенные помощники, а у АРБ — официальные вооруженные силы, значительная часть которых в 1995 г. перешла на сторону Душанбе [23, с. 71]. После отказа от статуса автономной республики Совет продолжил свою работу, с 2000-

х гг. превратившись в Маджлис [3; 4; 5]. Таким образом, именно материалы СНД ГБАО являются ключом к реконструкции новейшей истории региона.

Как уже было сказано, 49 опись архива содержит протоколы, решения сессий, а также законопроекты, обсуждавшиеся областным законодательным органом. Всего в описи содержится 113 дел за 1990–1994 гг. При этом в предисловии к описи указано, что в архив поступило 190 дел, из которых 77 «включении в опись уничтожение» (так в тексте документа) [25, л. 2]. Очевидно, что в их число попали и такие, несомненно, интересные для исследователя источники, как материалы восьмой сессии СНД ГБАО. Нами были просмотрены протоколы и решения СНД (дела с 1 по 10), т.е. 718 пронумерованных листов (с учетом пронумерованных — около 1000) в основном машинописного текста, набранного преимущественно на таджикском языке. Следует особо отметить, что остальные 103 единицы хранения (под заголовком «Основания к заседаниям Облсовета»), содержащие гораздо больший объем информации, ждут своего исследователя.

Часть изученных материалов описи 49, относящихся к 1990–1991 гг., как уже было сказано, публиковалась нами ранее. Материалы 1992–1994 гг. также содержат немало интересной информации. Так, протокол седьмой сессии СНД, датированный 31 мая 1992 года (что само по себе интересно, учитывая тот факт, что сессия работала 9–10 апреля), отражает жаркие дискуссии вокруг Декларации о преобразовании ГБАО в автономную республику Бадахшан, которая, фактически, означала вступление автономии в открытый политический конфликт с Душанбе. Содержание итогового текста декларации подробно исследовано М.М. Худоёровым [23, с. 59–61]. Текст обсуждения показывает резкий рост влияния в Совете представителей «демократической» партии «Лали Бадахшон» (А. Мирзоджалолов, Ш. Шочамолов) [15, л. 3–8].

Принимая во внимание, что еще в декабре 1991 г. это движение памирских столичных интеллигентов было почти неизвестно за пределами Душанбе [22, с.4], его внезапный успех в регионе свидетельствует, во-первых, о нарастании конфликта с центральной исполнительной властью, которая активно боролась с «демоисламистами», а, во-вторых, об усилении политической турбулентности в самом регионе. Неудивительно, что одним из важнейших пунктов повестки сессии было обсуждение подавления демонстраций оппозиции в Душанбе, вылившееся в осуждение президента Р. Набиева и председателя ВС РТ С. Кенджаева. При этом оппозиционно по отношению к правительству оказались настроены, в том числе, члены СНД из числа коммунистов [2; 15].

Учитывая тот факт, что главным объектом критики были, по сути, проявления неуважения к памирцам и засилье ленинабадской номенклатуры, фактически, перед нами ярчайшее свидетельство регионализации Таджикистана, которая стала одной из главных причин гражданской войны. Интересно и то, что в ходе работы над декларацией волевым политическим решением народных депутатов в качестве краткого названия АРБ был введен в оборот двусоставный термин «Памир-Бадахшан» [2, л. 4, 31; 29, с. 1]. Можно предположить, что этот шаг был попыткой «убить двух зайцев». С одной стороны, было подчеркнуто современное политическое единство двух исторических областей ГБАО (населенного памирцами правобережного Бадахшана и восточного Памира — населенной киргизами Мургабской горной пустыни), с другой — обособленность автономии от остального Таджикистана (что несколько смазывалось признанием таджикского языка единственным государственным). В том же деле содержится огромное количество информации об экономической катастрофе, которая постигла ГБАО в первой половине 1992 г. Наиболее яркими свидетельствами разрухи, вероятно, могут служить упоминаемое в документах закрытие школ и яслей в Мургабском районе, пятимесячную невыплату зарплат медицинским работникам, нехватка продовольствия и топлива, повышение цен и т.д. [15, л. 11, 15–19].

Материалы Исполнительного комитета СНД ГБАО за 1989–1994 гг., составляющие опись 50 первого фонда областного архива, существенно отличаются от документов самого законодательного органа. Судя по тексту описи, 30 июня 1998 г. в архив поступило 128 единиц хранения, которые доступны по сей день. Тематически это распоряжения исполкома и их проекты, протоколы его заседаний и материалы к ним [26]. Главной «внешней» особенностью этой группы источников является существенная доля документов на русском языке. В делах с первого по пятое последние преобладают. Содержание материалов описи 50 во многих отношениях не менее ценно, чем данные о работе СНД. Дело в том, что реализация политических решений, принятых на сессиях народными депутатами, ложилась «на плечи» Исполкома, который реально контролировал административный аппарат АРБ и финансовые потоки, шедшие из Душанбе, а также контакты непризнанной республики с рядом внешних акторов. Особенно интересен в этом отношении период пребывания на посту председателя Облсполкома рушанского полевого командира Б. О. Замирова (1993–1994 гг.).

Среди документов за 20 августа 1993 г., например, есть и уже упоминавшееся решение СНД о создании «отрядов содействия охране границы с Афганистаном» и проект открытия полномочного представительства

АРБ в Москве, и документы, отражающие взаимодействие со структурами Ага-хана IV [10]. В октябре того же года было решено создать торгпредство АРБ в Алма-Ате [17], а в марте 1994 г. было подготовлено рамочное положение, определявшее функции, границы полномочий и подчиненность представительств автономии «на территориально-административных регионах Республики Таджикистан, других областей и республик СНГ» [13]. Координировать международные хозяйственные контакты региона должен был комитет внешних экономических связей при Исполкоме [14].

Последним заслуживающим внимания внешнеполитическим действием Б.О. Замирова стало заключение соглашения с Российской финансово-промышленной трансконтинентальной корпорацией о поддержке инвестиций в промышленность региона, финансировании памирских СМИ, лоббировании интересов Бадахшана в правительстве России, а также внедрении в регионе российской банковской системы в обмен на лицензию на поисковые работы и обработку недр, заключенное в первой половине 1994 г. [9] Интересно, что заключался договор 2 апреля от лица «Автономной области Бадахшан», а решение о его ратификации принимал СНД Горно-Бадахшанской автономной области. Это возвращает нас к проблеме датировки существования АРБ. На наш взгляд, ключ к установлению даты исчезновения республики нужно искать среди документов областного архива. В данный момент с их помощью можно определить лишь верхние и нижние хронологические рамки этого события. Первая дата — 19 января 1994 г., когда был сформирован состав архивного дела № 118 описи 50 фонда 1, в котором, в основном, используется аббревиатура АРБ. Второй хронологический рубеж — 18 марта 1994 г. Отмеченная этим числом единица хранения оперирует исключительно термином ГБАО. Таким образом, уже ранней весной 1994 г. попытка суверенизации Памира была признана неудавшейся политическими лидерами региона. Это не означало, однако, полного отказа от лавирования между правительством Душанбе, Объединенной таджикской оппозицией и внешними акторами, которое, по сути, завершится только с подписанием Московского соглашения 27 июня 1997 г., положившего конец гражданской войне в Таджикистане.

Помимо активизации внешнеполитической деятельности Исполком автономии в 1993–1994 гг. много внимания уделял экономическим проблемам региона. Так, формировалась юридическая база для развития частного бизнеса [10], предпринимались попытки наладить практически прекратившиеся сбор налогов [20, 21] и ремонт дорог [1]. Одним из радикальных запланированных решений, направленных на преодоление кризиса, о реализации которого нет данных, должна была стать приватизация ряда государственных предприятий АРБ (облепихового цеха, КБО и других объектов в Хороге), намеченная на 1994 г. [18] Однако реализация этих начинаний, очевидно, была почти невозможна в условиях, когда легальная власть практически не контролировала большую часть Бадахшана.

Огромное количество интереснейших документов отложилось в описи 48 фонда 1 (постановления Президиума Верховного Совета и Верховного Совета Таджикистана). К сожалению, нам удалось лишь бегло просмотреть дела 49–65, хронологически охватывающие 1990–1993 гг. Не давая здесь, в силу специфичности тематики и поверхностного знакомства с материалом, подробную характеристику содержимого этой описи, подчеркнем лишь особенность, общую для всех изученных нами текстов. Это сочетание полной вовлеченности региональных администраторов АРБ (А.И. Искандарова, Г.Ш. Шахбозова, Б.О. Замирова и др.) в общетаджикские дела даже в периоды де-факто вооруженной конфронтации между оппозиционным Хорогом и контролируемым «Народным фронтом» Душанбе.

Вероятно, именно сохранение каналов взаимодействия вкуче с общим страхом перед суннитской радикализацией противников правящего режима и постепенным усилением контроля российских пограничников над Пянджским рубежом [7] привели к столь незаметному исчезновению АРБ и относительно «мягкой» реинтеграции Бадахшана в состав Таджикистана. Подводя итог этому краткому обзору, отметим, что дальнейшая работа в фондах ГА ГБАО открывает широкие перспективы подлинно научного изучения постсоветской истории Памира и Таджикистана в целом, а также роли России в преодолении кризиса, охватившего Среднеазиатский регион в 1990-е гг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Информация «О ходе выполнения решения Исполнительного комитета Совета народных депутатов АРБ за № 144 от 10 августа 1992 года «О работе Горно-Бадахшанского производственного управления автодорог по развитию и улучшению содержания автомобильных дорог» // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 50. Д. 116. Л. 97–100.
2. Карори аз 10 апрели соли 1992 № 103 «Дар бораи вазъияти сиёсии шаҳри Душанбе» // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 49. Д. 6. Л. 32.
3. Конституция Республики Таджикистан. URL: https://base.spininform.ru/show_doc.fwx?rgn=2213 (дата обращения: 10.11.2019)
4. Конституционный закон Республики Таджикистан от 30 июля 2007 г. № 303 «О Горно-Бадахшанской автономной области». URL: https://base.spininform.ru/show_doc.fwx?rgn=18413 (дата обращения: 10.11.2019)

5. Конституционный закон Республики Таджикистан от 17 мая 2004 г. № 28 «О местных органах государственной власти». URL: https://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=8244 (дата обращения: 10.11.2019)
6. Малашенко А. В. Таджикистан: долгое эхо гражданской войны / Брифинг Центра Карнеги. 2012. Vol.14. № 3. 12 с.
7. Митюсов В. Н. Научное сообщение: Службно-боевая деятельность Краснознаменной пограничной группы ФПС России в Республике Таджикистан (1995–2001 гг.). М., 2005. 32 с. // Архив Центрального пограничного музея ФСБ РФ. НА-1436. С. 7–10.
8. Овсянников Д. В. Андреев А. А. Национальная и конфессиональная идентичность населения ГБАО в позднесоветский период: к вопросу о возникновении «памирцев» // *Нациестроительство: состояние, проблемы, перспективы: Материалы Всероссийской научной конференции*. Москва, 30 ноября 2018 г. / Отв. ред. М. А. Омаров. М.: РГУ, 2018. С. 141–151.
9. О наделении Российской трансконтинентальной финансово-промышленной корпорации полномочиями по осуществлению инвестиционной политики на территории Горно-Бадахшанской автономной области // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 49. Д. 9. Л. 36–38.
10. Основные материалы к протоколу № 8 заседания Исполнительного комитета Совета народных депутатов АРБ от 20 августа 1993 г. (решения с № 138 по № 161) // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 50. Д. 114. Л. 9–31.
11. Паршин П. Б. Место и роль Горно-Бадахшанской Автономной области в Государственной системе Таджикистана // *Международная аналитика*. 2016. Т. 16. Вып. 2. С. 83–96.
12. Пешниход ба сессияи Шурои намояндагони халки ЧМБ // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 49. Д. 7. Л. 30–31.
13. Положение о представительстве Горно-Бадахшанской автономной области на территориально-административных регионах Республики Таджикистан, других областей и республик СНГ // Основные материалы к протоколу № 3 заседания Исполнительного комитета Совета народных депутатов ГБАО от 18 марта 1994 г. // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 50. Д. 120. Л. 60–62.
14. Положение о комитете внешних экономических связей исполнительного комитета Горно-Бадахшанского областного Совета народных депутатов // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 50. Д. 116. Л. 86–91.
15. Протоколы № 7 сессияи хафтуми (даъвати бистуякуми) Шурои депутатҳои халки ЧМБ аз 31 май соли 1992 // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 49. Д. 6. Л. 3–9, 11–19.
16. Постановление Президиума Верховного Совета республики Таджикистан «О соглашении о мире, подписанном 27 июля 1992 года в Хорог» // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 48. Д. 57. Л. 34.
17. Решение об открытии торгово-экономического представительства в Республике Казахстан // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 50. Д. 116. Л. 9.
18. Решение «О программе разгосударствления и приватизации государственных предприятий по АРБ на 1994 год» // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 50. Д. 118. Л. 46–48.
19. Совет народных депутатов АРБ: Решение «О дополнительных мерах по укреплению охраны государственной границы» // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 50. Д. 114. Л. 25.
20. Справка «О выполнении решения Исполкома Совета народных депутатов Автономной республики Бадахшан от 31 марта 1993 года № 41 «О деятельности кооперативов, малых и арендных предприятий в АРБ»» // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 50. Д. 117. Л. 17–18.
21. Справка «О ходе выполнения доходной части бюджета за восемь месяцев 1993 года» // ГА ГБАО. Ф. 1. Оп. 50. Д. 116. Л. 55–58.
22. Хабиб Л. «Что за «Лаъли Бадахшон» // *Бадахшони Совети*. 1991. 18 декабря 1991 г. С. 4.
23. Худоев М. М. Социально-политические и этнокультурные трансформации на постсоветском Памире: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.07. М., 2012. 225 с.
24. Худоев М. М. Проблема Памирской автономии в Таджикистане на рубеже 1980–1990-х гг. // *Вестник Челябинского Государственного Университета*. 2011. Т. 237. Вып. 22. С. 78–81.
25. Хукумат ГБАО. Фонд № 1. Опись № 49 дел постоянного хранения за 1990–1994 годы // ГА ГБАО. 7 л.
26. Хукумат ГБАО. Фонд № 1. Опись № 50 дел постоянного хранения за 1989–1994 годы // ГА ГБАО. 5 л.
27. Шарафиева О. Х. Роль региональных кланов во внутренней политике Таджикистана // *Вестник Томского Государственного Университета*. 2012. Т. 359. С. 98–100
28. Шорохов В. А. Между миражами перестройки и реальностью: Совет народных депутатов Горного Бадахшана в 1989–1991 гг. // *Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Отечественная история*. 2019. № 7 (176). С. 91–101.
29. Эълomiaи ба Чумхурии мухтори Бадахшон табдил додани ВМКБ // *Бадахшон*. 1992. 6 мая.
30. Brasher R. Ethnic Brother or Artificial Namesake? The Construction of Tajik Identity in Afghanistan and Tajikistan // *Berkeley Journal of Sociology*. 2011. Vol. 55. P. 97–120.
31. Brasher R. Ethnic Brother or Artificial Namesake? The Construction of Tajik Identity in Afghanistan and Tajikistan // *Berkeley Journal of Sociology*. 2011. Vol. 55.
32. Daudov A. Kh., Shorokhov V. A., Andreev A. A. Anatomy of the Political Transformations during the Period of the Dissolution of the USSR on the Material from Kūhistoni Badakhshon // *Vestnik of Saint Petersburg University. History*. 2018. Vol. 63. Issue 3. P. 819–821.
33. Rashid A. *The Resurgence of Central Asia: Islam or Nationalism*. London: Oxford University Press, 1994. 288 p.

НЕКОТОРЫЕ СПОРНЫЕ ВОПРОСЫ ЛОКАЛИЗАЦИИ И ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ВЕНЕТОВ, ПОКОРЕННЫХ ЭРМАНАРИХОМ

SOME CONTROVERSIAL QUESTIONS OF LOCALISATION AND ETHNICAL IDENTIFICATION OF VENETS, SUBDUED BY ARMANARICH

**S. Yartsev
N. Lebedinets**

Summary. This research is devoted to the complex problems of the ethnical identification and territorial localisation of venets subdued by the goths governor Armanarich in the IV century. The VIc.author Iordan's narration is the main source of the research, his message contradiction being the slavonicethnogenesis most important problem as well. Antique authors' Pliny, Tacit and Ptolomey accompanying facts about the venets/veneds, including the Pevtinger map material, have contradictory data and don't give the opportunity to locate exactly and to identify ethnically this nation. Butwhile identifying venets with archaeological memorials, the least of contradictions arise when we compare them with the population of posdnezarubinets culture chronological horizon and especially with the kiev culture memorials. The scientists agree that the starting point of eastern slavonic nations formation is undoubtedly the zarubinets culture crisis and disintegration.

To the authors mind just at this time some forced migrant groups get from their new neighbours the archaic name of venets. Soon this denomination comes within eyeshot of romans being reflected in the sources. Through the name of venets, in all probability, was never the self-name of the people of posdnezarubinets and kiev culture settlements, as well as of later slavs, Iordan knew well that at his time the goths called the latter vandams.

Just due to this reason he tried to explain this phenomenon in his work. But he had to transfer the VIc.events, when the slavs really existed, to the IVc., when there were no slavs and goths called venets some other neighbours. Such a transfer of venets-slavs from the VIc.to the IVc. was desperately necessary to Iordan because it showed the reader that in the past all the slavs, raging everywhere now, incompliantly obeyed to the Armanarich hold.

Keywords: venets, goths, slavs, Armanarich, zarubinets culture, pshevorsk culture, kiev culture.

Ярцев Сергей Владимирович

*Д.и.н., доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого
s-yartsev@yandex.ru*

Лебединец Наталия Викторовна

*К.полит.н., доцент, Тульский государственный педагогический университет
Им. Л. Н. Толстого
lebedinecnv@mail.ru*

Аннотация. Исследование посвящено сложным вопросам этнической идентификации и территориальной локализации венетов, покоренных в IV веке готским правителем Эрманарихом. Главным источником исследования является рассказ об этих событиях автора VI в. Иордана, неоднозначность сообщения которого является, в том числе, важнейшей проблемой славянского этногенеза. Сопутствующие сведения о венетах/венедах античных авторов Плиния, Тацита и Птолемея, включая материал Певтингеровой карты, содержат противоречивые данные и не позволяют точно локализовать и этнически идентифицировать этот народ. Однако, в ходе идентификации венетов с археологическим памятниками, меньше всего противоречий возникает, при их отождествлении с населением культур поздnezарубинецкого культурно-хронологического горизонта и особенно с памятниками киевской культуры. Исследователи согласны, что отправной точкой процесса формирования восточных славянских народов, безусловно, является кризис и распад зарубинецкой культуры. По мнению авторов, именно в это время, некоторые группы вынужденных мигрантов, получают архаичное имя венетов от своих новых соседей. Вскоре это наименование попадает в поле зрения римлян, что и находит свое отражение в источниках. Несмотря на то, что имя венетов, по всей вероятности, никогда не являлось самоназванием жителей поселений поздnezарубинецкой и киевской культур, а также более поздних славян, Иордан хорошо знал, что в его время, готы называли последних, вендами. Именно по этой причине, он предпринимает попытку объяснить в своем труде данный феномен. Однако, при этом, ему приходится спроецировать события VI века, когда действительно существовали славяне, на IV век, когда такого народа еще не было, а венетами готы называли совершенно других своих соседей. Такой перенос венетов-славян из VI века в события IV столетия, был крайне необходим Иордану, так как показывал читателю, что свирепствующие сейчас повсеместно славяне, в прошлом все безропотно подчинялись власти Эрманариха.

Ключевые слова: венеты, готы, славяне, Эрманарих, зарубинецкая культура, пшеворская культура, киевская культура.

Среди народов покоренных готским правителем IV в.н.э. Эрманарихом, Иордан упоминает и венетов. В переводе Е.Ч. Скржинской этот фрагмент звучит так: «После поражения герулов Германарих двинул войско против венетов, которые, хотя и были достойны презрения из-за [слабости их] оружия, были, однако, могущественны благодаря своей многочисленности и пробовали сначала сопротивляться. Но ничего не стоит великое число негодных для войны, особенно в том случае, когда и бог попускает и множество вооруженных подступает. Эти [венеты], как мы уже рассказывали в начале нашего изложения,— именно при перечислении племен,— происходят от одного корня и ныне известны под тремя именами: венетов, антов, склавенев. Хотя теперь, по грехам нашим, они свирепствуют повсеместно, но тогда все они подчинились власти Германариха» [Iord.Get.,119] [9, с. 90]. В другом месте Иордан уточняет, что Дакию «наподобие короны, ограждают скалистые Альпы. У левого их склона, спускающегося к северу, начиная от места рождения реки Вистулы, на безмерных пространствах расположилось многолюдное племя венетов. Хотя их наименования теперь меняются соответственно различным родам и местностям, все же преимущественно они называются склавенами и антами» [Iord.Get.,34–35] [9, с. 71–72].

А. Н. Анфертьев, критически восприняв данный текст Е.Ч. Скржинской, принципиально перевел его ключевое место, несколько по-другому: «Они же, как мы сказали в начале [нашего] изложения или в каталоге народов, произойдя из одного корня, породили три народа, то есть венетов, антов и славян, которые, хотя теперь свирепствуют всюду, по грехам нашим, тогда, однако, все подчинялись власти Херманарика» [Iord.Get.,119] [2, с. 111]. Как видим, этот вариант перевода, однозначно предполагает наличие в Барбарикуме, помимо исторических антов и славян, еще и древних венетов, что не может не вызывать вопросов.

Стремясь преодолеть данное противоречие, Д. А. Мачинский предложил новый перевод спорного текста: «Они же [венеты] как мы сказали в начале [нашего] изложения или в каталоге народов, произошедшие от одного корня, три ныне названия произвели, то есть венетов, антов и склавенев; эти, хотя, по грехам нашим, ныне свирепствуют всюду, тогда, однако, все подчинились власти Херманарика» [Iord.Get.,119] [18, с. 30]. В этом варианте перевода, венеты в тексте Иордана выступают в качестве общего названия того народа, части которого теперь называются преимущественно склавенами и антами. Другими словами, венеты во времена Иордана оказываются известными под тремя именами венетов, склавенев и антов, из которых первое является общим и древним, а остальные современными для автора [19, с. 436–438].

Обратим внимание, что в любом из предложенных вариантов перевода текста Иордана, наличие венетов покоренных Эрманарихом в IV веке, большинством из ученых не оспаривается. Действительно, несмотря на фольклорный характер источника Иордана в данном месте своего труда [61, s. 252–257], оригинальные сведения об этом древнем народе, явно свидетельствуют в пользу реального существования указанных варваров в римскую эпоху. Правда мы не знаем, являлись ли они, собственно историческими венетами или были лишь названы этим древним именем. Этнической и территориальной идентификации венетов покоренных Эрманарихом, также мешают некоторые трудно разрешимые противоречия в тексте Иордана, как например, расхождение сведения о трех самостоятельных народах, с сообщением о венетах — предков славян. В последнем случае венеты Иордана должны быть идентичны венетам/венетам Плиния, Тацита и Птолемея, что порождает следующий ряд противоречий [2, с. 154, пр. 201].

Как уже не раз отмечалось, устоявшаяся концепция традиционно связывает венетов Плиния, Тацита и Птолемея с Вислой. Следовательно, если Иордан называет венетов предками славян, то именно Повисленье является центром славянских земель, где и должны находиться многие достаточно древние археологические и языковые материалы славян. Исходя из этой точки зрения, венеты античных источников — славяне, а славянская принадлежность археологических памятников данного региона в этой концепции, должна приниматься за аксиому. Ненадежность такой аргументации, очевидна [41, с. 31–35, пр.23].

Конечно, в позднее время славян действительно называли венетами, как это делали, например, прибалтийские финны. Но это название может восходить к прибалтийско-скифской эпохе, когда у последних еще не было контактов со славянами, и первоначально относилось к другим соседям — действительно венетам Тацита и следовательно, было перенесено на славян, переселившихся в северо-восточном направлении, значительно позднее [2, с. 127–132, пр.102]. Однако происхождение славян и антов «из одного корня», подтверждают и другие авторы, свидетельствующие об их близком родстве. Так, Прокопий говорит об этнокультурной близости славян и антов, и их общем в прошлом, имени «споры» [Procop., IV, VII, 14, 22–30]. Однако если следовать точному смыслу текста Иордана, склавеневы и анты не тождественны всем ранее известным венетам, но составляют лишь одну из многих современных ему их групп. Другими словами, только в его время, какая-то часть венетов стала называться славянами [43, с. 55–59, пр. 2] и антами. Тем не менее, многие исследователи никогда не сомневались, что венеты, покоренные Эрманарихом, являлись именно славянами [60, s. 99; 48, s. 361; 62, s. 88]. При этом их совершенно не смущало то, что анализ письменных

свидетельств о венетах первых веков н.э., не дает оснований делать такие выводы.

Венеды упомянуты Плинием I в.н.э. в контексте уставших этногеографических представлений автора [Plin. Nat. Hist., I, II, 67, 170; V, VI, 7.18–19], и поэтому не могут рассматриваться в отрыве от особенностей его «Естественной истории» [41, с. 32–33, пр. 23]. По мнению Ф.В. Шелова-Коведяева упоминание венетов на Висле, может быть связано с мифической рекой Эридан, соединяющей Северный океан со Средиземным морем, и по которой в цивилизованные страны поступал янтарь. Главный же Янтарный путь в первых веках нашей эры пролегал с севера на юг по Висле, затем вверх по Дунаю и его притокам, а потом, пройдя по притокам По и самой реке (в бассейне которой могли жить венеды), завершался в ее устье. Так как венеды являлись участниками заключительного этапа янтарного пути и поэтому их могли считать главными поставщиками янтаря. Может поэтому, Плиний и упомянул их в связи с Вислой [41, с. 35, пр. 23]. Однако этноним венетов/венедов (Veneti, Venethi, Venetes, Venedi, Beneti, Eneti), учитывая довольно широкое распространение в Европе и в Малой Азии, никогда не являлся самоназванием славян [56, с. 34; 64, с. 68]. Очевидно, что этим термином обозначали совершенно разные народы, ведь их язык отличался между собой, как например, у кельтских и италийских венетов [Pol., II, 17]. Даже форма написания данного этнонима отличается у разных авторов: Venedi — у Плиния [Plin. NH., IV, 97], Venethi — у Тацита [Tac. Germ., 46], Οὐενέδαι — у Птолемея [Ptolem., III, 5, 7, 8], Venethi/Venethae — у Иордана [Iord. Get., 34, 119]. Тем не менее, в ономастике германских и кельтских племен (ср. имя царя квадов — Ванний) и этнонимике Европы (на Рейне, в Альпах; в Ирландии; в Британии), был широко распространен корень *Wenn* — *Wann*, по-видимому, уходящий своим происхождением в древние времена. В этом случае, мы имеем дело с архаикой, сохранившейся на периферии Средней и Западной Европы, и относящейся к совершенно разным неславянским народам [41, с. 33–34, пр.23]. Видимо, только после появления славян на территории древнего местопребывания венедов, они превратились в вендов для своих соседей [33, с. 116]. Возможно, этому способствовало и то, что в отличие от многих сложных наименований варваров, название венетов, было для римлян наиболее понятным, известным и удобным в произношении [52, с. 640]. В любом случае, сведения Плиния I в.н.э., вряд ли могут помочь в решении проблемы этнической идентификации и локализации венетов Иордана покоренных Эрманарихом [42, с. 40–44, пр.3].

Следующее свидетельство о венетах содержится в сочинении известного древнеримского историка I–II вв.н.э. Корнелия Тацита «О происхождении, расположении, нравах и населении Германии»: «Здесь граница Свевии. Я колебаюсь, причислить ли народы певкинов, венетов и фенов к германцам или сарматам. Впрочем, певкины,

которых некоторые называют бастарнами, в отношении речи, образа жизни, мест обитания и жилищ ведут себя как германцы. Все они живут в грязи, а знать в бездействии. Смешанными браками они обезображивают себя, почти как сарматы. Венеты многое усвоили из [их] нравов, ведь они обходят разбойничьими шайками все леса и горы между певкинами [Нижнее Подунавье и Карпаты] и фенами [саамы, жившие в Прибалтике севернее Немана [19, с. 512–513]]. Однако они скорее должны быть отнесены к германцам, поскольку и дома строят, и носят щиты, и имеют преимущество в тренированности и быстрой пехоте — это все отличает их от сарматов, живущих в повозке и на коне» [Tacit.Germ., 46.1–2] [42, с. 39].

Несмотря на все трудности идентификации венетов Тацита, оригинальные сведения об этом народе, вновь свидетельствуют, что речь идет о реально существовавшем народе. При этом, если по античным географическим представлениям, территория Восточной Европы принадлежала двум крупным этническим группам — германцам на западе и сарматам на востоке, то логично, что при упоминании в этих районах других народов, авторам приходилось выбирать между сарматами или германцами [30, с. 70–71]. Тем не менее, по мнению Ф.В. Шелова-Коведяева, в тексте Тацита отсутствует внутренняя мотивация сравнения венетов по занятию грабежом, именно с сарматами. Ведь территория последних не простиралась далее Карпат и не достигала Повисленья. Более того, перечень племен Свевии занимает практически все Повисленье, что совсем не оставляет места для венетов [Tacit.Germ., 43.2, 44.1]. Все это, по мнению ученого, не позволяет венетам занять место в реальной этнографии Германии [42, с. 40–44, пр. 3]. Однако заметим, что певкины в начале II в.н.э. достигли Прутско-Днестровского междуречья и Дунайской дельты [42, с. 40, пр. 2] (поляншти-лукашевская культура) и вступили в соприкосновение с сарматами. Поэтому упоминание Тацитом венетов в контексте с этими двумя народами, вполне оправдано, и не должно вызывать возражений. Правда, несмотря на это, очевидно, что точная локализация и этническая идентификация венетов по данным Тацита, также остается практически невыполнимой задачей.

В этой связи, в качестве дополнительного аргумента, нередко приводится титул «Венедикус», полученный императором Волусианом (251–253 гг.) за кампанию в Даккии [42, с. 43, пр. 3]. Однако данный титул, вполне может являться обычным девизом — политическим призывом к римлянам покорить все северные страны, вплоть до океана [33, с. 118]. Тем не менее, заметим, что именно в низовьях Дуная (в районах Буджакской степи между низовьями Дуная, Днестра и Прута) с начала III в.н.э. начинают фиксироваться памятники типа Этулия, которые А.В. Гудкова отождествляет с венетами [6, с. 271–304]. Заманчиво связать это оседлое население, генетически

связанное с зубрицкой группой археологических памятников и киевской культурой, с разбойничьими шайками, обходящими все леса и горы между певкинами и фенами. Особенно, если речь идет о самом начале миграции этого народа с северных районов на юг, что и могло послужить причиной информации о передвигающихся разбойничьих отрядах венетов. Однако, в свою очередь, точно локализовать на карте находящиеся в постоянном движении варварские отряды, исходя только из текста Тацита, абсолютно невозможно.

Мало чем может нам помочь в решении этого вопроса и «Географическое руководство» Птолемея II в.н.э. Давно было замечено, что вся венецкая номенклатура сосредоточена автором в юго-восточном углу Балтийского моря: Венедский (Гданьский) залив Сарматского океана (Балтики) [Ptol.Geogr., III, 5.1,7,10], сами венецы вдоль побережья этого залива [Ptol.Geogr., III, 5.7], в районе устья Вислы [Ptol.Geogr., III, 5.8] и севернее его [Ptol.Geogr., III, 5.9], а также Венедские горы в районе Восточнопрусского приморского плато [Ptol.Geogr., III, 5.5] [43, с. 50–55]. При этом вся эта венецкая приморская ономастика хорошо согласуется с сообщениями Корнелия Непота об индах доставляющих янтарь [Corn. Nep., fr. 7] и записками Гая Юлия Цезаря, лично победившим венетов в морском сражении [Caesar, De Bello Gallico, III, 8]. Данные венецы жили на Британских островах, являлись хорошими мореходами и принадлежали к кельтскому миру [41, с. 24–25, прим. 2]. Очевидно, что во всех этих случаях, венецы никакого отношения к славянам не имеют. Тем не менее, венецов Птолемея, так же как венетов/венецов Плиния и Тацита, нередко отождествляют именно со славянами [4, с. 5–37]. При этом даже утверждают о продвижении древнеславянских племен во II в.н.э. к Балтийскому морю. Однако стоит напомнить, что Птолемей при работе над своим трудом опирался на многочисленные сведения разновременных источников. В этом и ряде других факторов [8, с. 22–24], и кроется причина многих ошибок и противоречий в его тексте. Великий географ старался собрать наиболее полные сведения об окружающей ойкумене. По этой причине в его труде нередко нарушена географическая последовательность, а одни и те же этносы фигурируют под разными наименованиями. Пытаясь уместить на одном пространстве народы, населявшие данные земли в разное время, античный географ не только смешал этнонимы на создаваемой им карте, но и сместил на северо-восток всю этнографическую картину в целом. Все эти особенности Птолемеевой карты необходимо учитывать при попытке локализации венецов, опираясь на его сведения. Поэтому предполагать реальное переселение венецов к устью Вислы, вряд ли будет оправдано [43, с. 55–59, пр.2].

Казалось бы, с опорой на такие ненадежные и противоречивые сведения античных источников, иден-

тификация венетов Иордана становится практически невозможной. Крайней точкой зрения на эту проблему можно считать позицию А.Н. Анфертьева, убежденного в том, что рассказ Иордана о покорении венетов Эрманарихом, является чистой фикцией, сочиненной Кассиодором или его предшественником [2, с. 153, пр.197]. Более того, покорение Эрманарихом венетов, по своей достоверности, в ряде случаев, стало приравниваться к фантастической войне готов с египетским фараоном из того же источника [Iord. Get., 47] [33, с. 112–122]. Тем не менее, некоторые ученые, пытаясь разрешить противоречия письменных свидетельств о венетах/венедах, предложили не связывать между собою различные свидетельства об этом народе. Так, по мнению Г. Биркхана, удаленные друг от друга венецы, это племена различной этнической и культурной принадлежности, которые возникли независимо друг от друга [47, с. 201–202]. Однако приверженцы противоположной точки зрения, продолжают утверждать, что дошедшие до нас противоречивые сведения об этом народе, вполне могут относиться к остаткам единого древнего населения, имеющего иллирийское происхождение [59, с. 7–34]. Это обстоятельство, похоже, объясняет наметившиеся уже в античное время тенденции к объединению разных венетов в одно целое [Strabo, IV, 4,1; V, 1, 4–5]. Может быть и Иордан, пытаясь соединить антов и славян с венетами, отчасти находился под влиянием этой объединительной концепции. В любом случае, очевидно, что с легендарным именем венецов, возможно, связать любой малоизвестный народ, пришедший издалека, попавший в поле зрения империи и подходящий под определенные образные характеристики. Именно это и позволяет допустить возможность реального существования каких-то варваров, оказавшихся скрытых под этим архаичным именем и действительно покоренным Эрманарихом.

В доказательство этой точки зрения, можно привести важные данные, единственного уцелевшего от античности и дошедшего до нас в виде поздней копии, рисованного дорожника. Названный по имени одного из владельцев Певтингеровой картой, он являлся официальным справочником дорог Римской империи, предназначенным для государственных служащих, отправляющихся в путь [30, с. 63–68]. Исследователи, отмечая многослойность данной карты, в основном исходили из ее датировки между II и IV вв. [13, с. 54–55]. Несмотря на сильное смещение географических объектов из-за попытки изобразить населенные пункты вдоль дорог [31, с. 49], без учета подлинного масштаба [30, с. 63]), расположение основных рек Северного Причерноморья, относительно друг друга, воспроизведено верно [30, с. 73]. Имя венецов встречается в Певтингеровой карте дважды. Первый раз в виде слитно написанного Venadisarmatae, что вряд ли является ошибкой, ведь одиночные этнонимы отделены друг от друга точкой, а подобные слитные

наименования, таких дублетов не имеют [30, с. 75–76]. При этом вене́ды-сарматы расположены на самом побережье Северного океана, северо-западнее горного массива с названием *Alpes Bastarnice* (Бастарнских Альп). Считается, что это единственные на карте севернее Дуная (в данном его течении) горы, поэтому их определение как Бастарнских, несомненно указывает на северо-западные отроги Карпат. Восточнее от расположения вене́дов-сарматов (от районов верховьев рек Тисы, Прута, Днестра и Вислы) по побережью Северного океана упомянуты *Blastarni*, *Dacpetorogiani* (возможно свободные даки), затем, уже за устьем Танаиса, — неизвестные по другим источникам *Manirate* и страна *Saurika*, которая, находясь близ Меотиды, может быть понята или как испорченное название *Taurika* — Таврика или как страна саваров или свариков. Это может объяснить, почему Крымский полуостров на данной карте, не был специально выделен как полуостров [30, с. 69–70].

Второй раз имя вене́дов — *Venedi* нанесено Юго-Восточнее Бастарнских Альп, в междуречье Дуная и реки *Agalingus*, которая, беря начало на восточных склонах Карпат, впадает в Черное море северо-восточнее Дуная. Обычно ее отождествляют с Днестром. Вене́ды занимают последнее на востоке место в ряду названий: *Piti*, *Gaetae*, *Dagae*, *Venedi*. Расположение гетов и даков в районе Карпат, Днестра и Дуная, не вызывают сомнений, несмотря на присутствие здесь неких пити (гепидов?) [30, с. 73]. В этом случае, похоже, что применительно к *Venedi*, карта может указывать на памятники типа Этулия в Буджакской степи, как уже говорилось выше, принадлежавшие, по мнению А. В. Гудковой, именно вене́дам. Однако, несмотря на все высказанные предположения, искажение реальных координат географических объектов на Певтингеровой карте, и как следствие ошибочное смещение живших в глубине материка народов к морским берегам, свидетельствует, как минимум об осторожности, с которой необходимо подходить к сведениям данного источника [33, с. 118]. Во всяком случае, Певтингерова карта не сильно проясняет ситуацию с вене́дами. Очевидно, что решить данную проблему с опорой на сведения этой карты, вряд ли будет возможным.

Конечно, на определенные этнические контакты готов, может указывать и необычное имя Винитария (преемника Эрманарика по Иордану). А. Н. Анфертьев приводит подборку подобных имен, доказывая, что оба имени не были редкостью в германской среде уже в VI–VII вв. Не исключено, что композиты этого типа вообще представляют собой вторичные образования из более ранних имен, непосредственно образованных из этнонимов. Однако справедливо считается, что установить по особенностям появления этих имен, характер контактов готов с вене́тами и вандалами, а также эпоху, когда они происходили, не представляется возможным [2,

с. 146, пр.160]. Хотя, конечно, сама вероятность таких контактов, может косвенно свидетельствовать об исторической реальности событий гето-вене́тской войны.

Таким образом, противоречивые и запутанные сведения всех дошедших до нас источников, не позволяют точно локализовать и этнически идентифицировать вене́тов/вене́дов. В такой ситуации, очевидно, что на помощь должна прийти археология. Однако поиск этого легендарного народа с опорой на археологические источники, чрезвычайно сложен и также не находит среди ученых единой точки зрения. Диапазон мнений, на этот счет, достаточно широк, начиная от привязки вене́тов к культурам, имеющим отношение к славянскому этногенезу, и заканчивая оригинальной попыткой соотношения исторических вене́тов с вельбаркской культурой, традиционно считающейся готской [21, с. 147–150]. Наиболее популярной здесь концепцией, особенно до недавнего времени, являлась гипотеза, отождествляющая вене́тов/вене́дов письменных источников, в том числе и вене́дов-сармат Певтингеровой карты, с памятниками пшеворской культуры в междуречье Одера и Вислы. Однако когда одни исследователи считали эту культуру германской [49, s. 10–27], другие, наоборот, отстаивали, по большей части, ее славянское происхождение [35, с. 201–215; 36, с. 117; 37, с. 26; 38, с. 97–124]. В последнем случае, нередко утверждалось о существовании на данной территории в I–II вв. н.э. славянской вене́дской культуры [54, s. 65–89]. Оппоненты этой точки зрения, принципиально отождествляли все пшеворские памятники исключительно с вандалами, и обосновывали культурное единство последних с лугиями [51, s. 56; 50, s. 305]. Как известно, пшеворская культура существовала с конца II в. до н.э. до начала V в. н.э. на среднем течении Вислы, до Одера на западе и Волыни на востоке. В первых веках нашей эры племена — носители пшеворской культуры продвинулись далеко на юго-восток, до верховьев Тисы и Днестра, где, судя по Певтингеровой карте и обитали вене́ды. В. В. Седов, признавая участие как славянских, так и германских племен в создании пшеворской культуры, вычленил восточный ареал культуры как преимущественно славянский и связал его с вене́дами [36, с. 60–63; 30, с. 76], отождествив последних с вене́дами-сарматами Певтингерových таблиц [36, с. 117]. Но, в этом случае, вене́дами, могли быть названы не только пшеворцы-праславяне, но и пшеворцы-германцы, наличие которых в качестве вандальского этнического элемента восточногерманского мира, как уже говорилось выше, не вызывает сомнений [14, с. 173]. Борьба же готов с вандалами, разгромленными еще Геберихом, вполне могла продолжиться и при его приемнике — Эрманарихе [15, с. 209]. Однако то обстоятельство, что в рассказе Иордана о покорении вене́тов Эрманарихом, вандалы не были названы своим обычным именем, более склоняет нас к мысли о борьбе гот-

ского рикса, с какими-то другими, малоизвестными нам племенами, теснее связанными с готами и получившими от них собственно наименование венеты.

В отличие от приверженцев висло-одерской прародины славян, другая группа ученых, принципиально пытается разместить венетов, в точном соответствии с текстом Тацита, между певкинами (поянешти-лукашевские археологические памятниками) и фенами (памятниками дьяковской культуры). В этом случае, венеты/венеды обычно отождествляются с постзарубинецкими памятниками типа Рахна-Почеп в Среднем Поднепровье [57, с. 75–96; 58, с. 218–230], либо с памятниками зубрицкой культуры в западных районах Волыни и Подолии [10, с. 139], а иногда даже с древностями III–IV вв., так называемого «полесского белого пятна» в бассейне Припяти [19, с. 442–443]. В последнем случае, именно здесь, на берегах Припяти и ее притоках, по мнению И. О. Гавритухина и располагалась основная зона формирования ядра пражской культуры [5, с. 82–83]. В этой связи, историко-культурной основой данной раннеславянской культуры, было предложено считать зарубинецкую культуру Полесья II в. до н.э.—середины I в. н.э., правда только в позднем варианте [17, с. 94] и культуру поздней штрихованной керамики середины I в. до н.э.—первой половины III в. н.э., расположенную севернее Полесья. В результате неожиданного, даже, как говорят, «взрывного» перехода к позднему этапу культуры штрихованной керамики, здесь резко возросла воинственность ее носителей, началась миграция населения в южном направлении [7, с. 3–4, 53]. В ходе этого процесса, по мнению Д. А. Мачинского, носители культуры поздней штрихованной керамики попали под влияние элементов зарубинецкой культуры Полесья и на этом этапе стали соответствовать венетам Тацита. Новое население стало основным этнокультурным, языковым и, вероятно, генетическим предком этноса, создавшего в IV–V вв. корчакско-пражскую культуру и получившего известность с начала VI в. под именем *slavēne* [19, с. 564]. При этом ранний этап корчакско-пражской культуры второй половины IV в., хронологически соответствует первому историческому событию с участием славян, выступивших под именем венетов в войне с Эрманарихом [19, с. 445–449]. Однако, несмотря на все логические построения этой предложенной концепции, так и осталось неизвестным, как жители нескольких десятков небольших поселков, смогли «расплодиться» в миллионные орды исторических славян, и могли ли вообще [22, с. 96].

Тем не менее, известный исследователь славянских древностей Д. Н. Козак, был убежден, что именно зарубинецкая культура, явилась фундаментальной основой развития древнеславянской общности [11, с. 24–25], а сформировавшаяся на ее основе зубрицкая культура Поднестровья и Волыни, принадлежала к западной

части многочисленных племен венедов, описанных Тацитом [12]. Однако эти выводы не соответствовали широко распространенному мнению о принадлежности зарубинецкой культуры бастарнам [53, с. 147, 154; 55, с. 86; 44, с. 43–52; 45, с. 104–109]. Разрешая это противоречие, С. Е. Рассадин, даже попытался связать Тацитовых венетов с наследием именно бастарнской зарубинецкой культуры [32, с. 9–20].

Идентификация легендарных венетов, в контексте поиска раннеисторических славян, неизбежно привела исследователей к дискуссии об атрибуции археологических памятников, прилегающих к черняховской культуре. При этом особое внимание, уделялось выявленным следам разрушений, так как они могли являться своеобразным маркером войн Эрманариха с соседними народами, в том числе и с венетами. А. М. Обломский, например, с походом Эрманариха на венетов, связал гибель поселений в верховье Дона [28, с. 152]. Правда верхнедонские поселения круга Каширка-Седелки, судя по материалу, вряд ли переживают середину IV в. н.э. [20, с. 42–84; 24, с. 122–140; 26, с. 88–89; 28, с. 143; 1, с. 163–164]. Сожжение домов и очистка данной территории от ушедших сюда ранее из Северного Причерноморья неких варварских групп, не захотевших подчиниться власти готов, скорее всего, произошла гораздо раньше, еще при Геберихе. Хотя, конечно, учитывая наличие на некоторых памятниках как минимум двух строительных периодов сгоревших построек [26, с. 87–89], борьба действительно была достаточно упорной.

Однако лучше всего соответствует походу Эрманариха на «многочисленных» венетов, археологический материал, отражающий более серьезное противостояние готов с населением позднезарубинецкого культурно-хронологического горизонта и киевской культуры [17, с. 94–96; 46, с. 243, 280–286; 29, с. 104–108; 39, с. 18–20; 26, с. 88; 63, р. 7–9, 55–60]. Выявленные здесь археологические артефакты, отчетливо документируют драматические события наступления готов на своих соседей, борьба с которыми, по всей видимости, перешла в затяжную войну с многочисленными трагическими эпизодами, связанными с пожарами, грабежами и захватом пленных. Более того, довольно четко фиксируется включение части носителей киевской культуры лесостепного левобережья в состав черняховского социума. Это притом, что в районе Деснинско-Сейминского Полесья наблюдается полное отсутствие контактов черняховского и киевского населения и присутствие довольно жесткой пограничной линии [25, с. 87–89]. Очевидно, что венеты действительно «пробовали сначала сопротивляться» [lord. Get., 119], чем осложнили продвижение готского населения на северо-восток. Поэтому, несмотря на то, что наступление готов на киевское население фиксируется уже с конца III в., массовая миграция черняховцев

на территорию Сейминско-Донецкой группы киевской культуры, станет возможной только со второй четверти IV в.н.э. [16, с. 143].

В отличие от затяжной борьбы с носителями киевской культуры, с обитателями этулийских поселений в низовьях Дуная (венедями А.В. Гудковой), черняховское население уживалось без кровопролитного военного противостояния. Несмотря на отдельные факты перекрытия этулийских поселений черняховскими, общий фон отношений, по мнению А.В. Гудковой, был, по-видимому, мирный. Неизвестно, ни одного разгромленного этулийского поселения [6, с. 369], что не позволяет связать венедов покоренных Эрманарихом с памятниками типа Этулия.

Таким образом, исходя из сведений наших источников, меньше всего противоречий возникает, при отождествлении венетов Иордана с населением культур позднезарубинецкого культурно-хронологического горизонта и с памятниками киевской культуры. Однако такое решение данной проблемы, в свою очередь, также вызывает ряд вопросов. С одной стороны, нельзя исключить того, что классическая зарубинецкая культура и генетически связанные с ней другие, схожие культуры, действительно были оставлены историческими бастарнами. Однако, с другой стороны, именно с этого культурного и хронологического уровня и начинают отчетливо проследиваться археологические трансформации, последние из которых, уже явно имеют раннеславянский характер. Может быть, в составе зарубинецкой культуры, помимо бастарнов, уже изначально находились люди, по своему происхождению принадлежавшие к кельто-иллирийскому кругу [19, с. 447], или воздействие различных факторов на пришедшее в движение варварское население, было настолько велико, что радикально изменило его социально-культурный облик. В любом случае, отождествление носителей зарубинецкой, киевской и последующих раннеславянских культур с венетами письменных источников, не соответствует всем остальным данным о европейских венетах/венедах, не имеющих никакого отношения к славянскому этносу. Разрешить данное противоречие, по нашему мнению, возможно, только допустив версию об искусственности славяно-венедской проблемы, созданной Иорданом после спроецирования им событий VI века в IV век [34, с. 168]. Другими словами, славяне-венеты, впервые были зафиксированы только в период начавшейся миграции и трансформации круга постзарубинецких древностей и киевской культуры в раннеславянские пеньковскую и колочинскую культуры, после чего были механически перенесены Иорданом в IV в. При этом возможно, что и в сложении корчакско-пражской культуры, по некоторым особенностям отличающейся от других раннеславянских культур, также приняли участие отдельные

группы носителей позднезарубинецкого облика [19, с. 446–447]. В этом случае, несмотря на принципиальное сходство всех раннеславянских культур колочинской, пеньковской и корчакско-пражской, некоторые существенные отличия между ними, должны определяться степенью участия в славянском этногенезе носителей культур позднезарубинецкого культурно-хронологического горизонта и киевской культуры. Следовательно, в основе отличия корчакско-пражской культуры от родственных пеньковской и колочинской культур, лежит опосредованное участие в ее становлении носителей киевской культуры [40, с. 396], при доминировании элементов других культур, например, той же пшеворской или карпатских курганов [22, с. 96–100].

Однако даже если этнокультурным ядром всех славянских культур, оказывается киевская культура [40, с. 401–403], это не помогает найти венетам место в реальной этногеографической карте Восточной Европы римского времени. Напомним, что отправной точкой процесса формирования восточных славянских народов, безусловно, является кризис (или распад) зарубинецкой культуры [3, с. 98]. Пришедшие в это время в движение группы населения с территории данной культуры, под напором сармат к середине I в.н.э., уходят на север в Подесенье, на запад в район верхнего течения Южного Буга [38, с. 136–138], смешиваются вместе с пшеворским населением в междуречье верховьев Днестра и Западного Буга Подолии (Черепин-Рипнев) [10, с. 139], а также с этнической средой местных племен в районе Днепровского Левобережья и в бассейне Северского Донца, где потом на основе позднезарубинецких древностей, возникнет сейминско-донецкий вариант киевской культуры [23; 27, с. 41–43]. Возможно, некоторые из таких мигрирующих племен, сильно изменив свой облик, доходят даже до Буджакской степи, [6, с. 271–304]. По-видимому, именно в это время, некоторые группы указанных мигрантов, получают архаичное имя венетов от своих новых соседей. Вскоре это наименование попадает в поле зрения римлян, что и отразилось в источниках. Однако, несмотря на то, что имя венетов, по всей вероятности, никогда не являлось самоназванием жителей поселений позднезарубинецкой и киевской культур, а также более поздних славян, Иордан хорошо знал, что в его время, готы называли последних, вендами. Именно по этой причине, он предпринимает попытку объяснить в своем труде данный феномен. Однако, при этом, ему приходится спроецировать события VI века, когда действительно существовали славяне, на IV век, когда такого народа еще не было, а венетами готы называли совершенно других своих соседей. Видимо низкий уровень этногеографических представлений о территории Восточной Европы, особенно о районах удаленных от побережья в глубь материка, был характерен не только для римлян, но и для готов, которые сами являлись пришлыми здесь варварами. Именно поэтому возникает желание

всякий малоизвестный и пришедший с севера народ, связывать с полулегендарными венетами/венедами, которых в первых веках нашей эры, уже практически невозможно было разместить на реальной этнической карте Европы [42, с. 43, прим. 3]. Перенос же венетов-славян из VI века в события IV столетия, был крайне необходим Иордану, так как показывал читателю, что свирепствующие сейчас повсеместно славяне, в прошлом все безропотно подчинялись власти Эрманариха.

Таким образом, в основе рассказа Иордана о покорении венетов Эрманарихом, безусловно, лежат реально существовавшие события. Однако данный рассказ не соответствует историческим реалиям в самом главном — в имени племени, с которым вели борьбу готы. Что же касается VI века, то предполагать реальное историческое существование третьей венетской группы славян с опорой на текст Иордана, также не представляется возможным.

ЛИТЕРАТУРА

- Акимов Д. В. Заселение территории Верхнего Подонья в эпоху Великого переселения народов: истоки, пути и ритмы // Лесная и лесостепная зоны Восточной Европы в эпохи римских влияний и Великого переселения народов. Тула: Гос. Музей-заповедник «Куликово поле», 2012. Вып. 3. С. 163–179.
- Анфертьев А. Н. Иордан // Свод древнейших письменных известий о славянах. Том I (I–VI вв.). М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1994. С. 98–160.
- Арион О.В., Башкатов Ю. Ю., Обломский А. М., Терпиловский Р. В. У истоков славянства // Позднестаробульварские памятники на территории Украины (вторая половина I — II в.н.э.) (Раннеславянский мир. Выпуск 12). М.: ИА РАН, 2010. С. 93–110.
- Баран В. Д. Славяне в середине I тысячелетия н.э. // Проблемы этногенеза славян. Киев: Наукова думка, 1974. С. 5–37.
- Гавритухин И. О. Начало великого славянского расселения на юг и запад // Археологічні студії. Київ; Чернівці, 2000. Т. 1. С. 72–90.
- Гудкова А. А. I–IV вв. в Северо-Западном Причерноморье (культура оседлого населения) // STRATUM plus. 1999. № 4. С. 233–406.
- Егорейченко А. А. Культуры штрихованной керамики. Минск: БГУ, 2006. 213 с.
- Зубарев В. Г. Историческая география Северного Причерноморья по данным античной письменной традиции. М.: Языки славянской культуры, 2005. 504 с.
- Иордан. О происхождении и деяниях гетов. *Getica* / Иордан. Вступ.статья, пер.и коммент.Е.Ч.Скржинской. М.: Издательство восточной литературы, 1960. 435 с.
- Козак Д. Н. Етнокультурна історія Волини (I ст. до н.е. — IV ст. н.е.). Київ: Наукова Думка, 1992. 172 с.
- Козак Д. Н. Взаємовідносини слов'ян і германців на території України в першій половині I тис.н.е. // Археологія. 1993. Вип. 2. С. 24–35.
- Козак Д. Н. Венеди. Київ: Ін-т археології НАНУ, 2008. 470 с.
- Куник А. А. Примечания к книге: Дорн Б. Каспий, о походах древних русских на Табаристан // ЗАН. 1875. Т. 26. Кн. I. С. 54–55, 430–436.
- Левада М.Е. «Неготские» элементы в восточногерманских древностях позднего римского времени северопричерноморской зоны // БЧ. 2005. Вып. VI. С. 172–176.
- Левада М.Е. «Другие германцы» в Северном Причерноморье позднего римского времени // Боспорские исследования. 2006. Вып. XI. С. 194–251.
- Магомедов Б. В. Черняховская культура. Проблема этноса. Lublin: Wyd-wo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001. 290 с.
- Мачинский Д. А. К вопросу о территории обитания славян в I–VI веках // АСГЭ. 1976. Вып. 17. С. 82–100.
- Мачинский Д.А. О прародине славян I–V вв. и о этносоциуме Русь/Ros в IX в. (чрезвычайно развернутый комментарий к некоторым сообщениям «Баварского географа») // Истоки славянства и Руси. Сборник статей по материалам X чтений памяти Анны Мачинской. Старая Ладога, 24–25 декабря 2005 г. СПб.: Нестор-История, 2012. С. 25–127, 134–165.
- Мачинский Д. А. Скифия — Россия. Узловые события и сквозные проблемы: в 2 т. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2018. Т. 1. 616 с.
- Медведев А. П. III Чертовицкое городище: Материалы 1-й половины 1 тыс.н.э. // Археологические памятники Верхнего Подонья первой половины 1 тыс. н.э. Воронеж: Изд-во Воронежского госуниверситета, 1998. Вып. 12. С. 42–84.
- Мячикова И. И. Венедская проблема и этногенез славян // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2012. № 1(15). Ч. 2. С. 147–150.
- Назин С. В. Происхождение славян: реконструкция этнонима, прародины и древнейших миграций. М.: Грифон, 2017. 280 с.
- Обломский А. М. Этнические процессы на водоразделе Днепра и Дона в I–V вв.н.э. М.; Сумы: Археологическое агентство, 1991. 287 с.
- Обломский А. М. О памятниках лесостепного Подонья позднеримского времени // Верхнедонской археологический сборник. Липецк: Успех-Инфо, 2001. Вып. 2. С. 122–140.
- Обломский А. М. Днепровское лесостепное Левобережье в позднеримское и гунское время (середина III — первая половина V в.н.э.). М.: Наука, 2002. 256 с.
- Обломский А. М. Лесостепное Подонье // Восточная Европа в середине I тысячелетия н.э. (Раннеславянский мир. Вып. 9). М.: ИА РАН, 2007. С. 73–132.
- Обломский А. М. Памятники киевской культуры в лесостепной зоне России (III — начала V в.н.э.) (Раннеславянский мир. Археология славян и их соседей. Вып. 10). М.: ИА РАН, 2007. 320 с.
- Обломский А. М. Некоторые соображения о походах дружин короля готов Эрманариха на восток // Лесная и лесостепная зоны Восточной Европы в эпохи римских влияний и Великого переселения народов. Тула: Гос. музей-заповедник «Куликово поле», 2008. Вып. 1. С. 142–162.
- Обломский А. М., Терпиловский Р. В. Среднее Поднепровье и Днепровское Левобережье в первые века н.э. М.: ИА АН СССР, 1991. 177 с.

30. Подосинов А. В. Певтингерова карта // Свод древнейших письменных известий о славянах. Том I (I–VI вв.). М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1994. С. 63–80.
31. Подосинов А. В. Античные источники // Древняя Русь в свете зарубежных источников / Под ред. Е. А. Мельниковой. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. С. 21–68.
32. Рассадин С. Е. Венеты и бастарны // *Barbaricum*. 1992. Т. III. С. 9–20.
33. Рассадин С. Е. Между Альпами и океаном: венеты — «другие германцы»? // *Гістарычна — археалогічны зборнік*. 2002. № 17. С. 112–122.
34. Рикман Э.М. О начале расселения и этнических контактах праславян в Карпато-Дунайских землях // *Советская этнография*. 1981. № 2. С. 167–175.
35. Русанова И. П. Славянские древности VI–VII вв. М.: Наука, 1976. 216 с.
36. Седов В. В. Происхождение и ранняя история славян. М.: Наука, 1979. 157 с.
37. Седов В. В. Современное состояние проблемы этногенеза славян // *Slavia antiqua*. 1996. Т. XXXVII. С. 25–36.
38. Седов В. В. Славяне: Историко-археологическое исследование. М.: Языки славянской культуры, 2002. 618 с.
39. Терпиловский Р. В. Венетські племена першої половини I тис. н.е. у Півніпрор'ї // *Археологія та історія Північно-Східного Лівобережжя (I – початок II тис.)*. Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2003. С. 16–22.
40. Терпиловский Р. В. Наследие Киевской культуры в V–VI вв. // *Archeologia o początkach Słowian: materiały z konferencji, Kraków, 19–21 listopada 2001 / pod red. P. Kaszaniowskiego i M. Parczewskiego*. Krakow: Księg. Akademicka, 2005. S. 387–402.
41. Шелов-Коведяев Ф. В. Плиний // Свод древнейших письменных известий о славянах. Том I (I–VI вв.). М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1994. С. 18–36.
42. Шелов-Коведяев Ф. В. Тацит // Свод древнейших письменных известий о славянах. Том I (I–VI вв.). М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1994. С. 37–45.
43. Шелов-Коведяев Ф. В. Птолемей // Свод древнейших письменных известий о славянах. Том I (I–VI вв.). М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1994. С. 46–62.
44. Щукин М. Б. Сарматские памятники Среднего Поднепровья и их соотношение с зарубинецкой культурой // *АСГЭ*. 1972. Вып. 14. С. 43–52.
45. Щукин М.Б. О трех путях археологического поиска предков раннеисторических славян. Перспективы третьего пути // *АСГЭ*. 1987. Вып. 28. С. 103–118.
46. Щукин М. Б. На рубеже эр: Опыт историко-археологической реконструкции политических событий III в. до н.э. — I в. н.э. в Восточной и Центральной Европе. СПб.: «Фари», 1994. 324 с.
47. Birkhan H. *Kelten. Versuch einer Gesamtdarstellung ihrer Kultur*. Wein: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 1997. 1270 s.
48. Ebert M. *Südrufland im Altertum*. Bonn: K. Schroeder, 1921. 436 s.
49. Gołowski K. *The Chronology of the Late Roman and Early Migration Periods in Central Europe*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1970. 126 s.
50. Hachmann R. *Die Goten und Skandinavier*. Berlin: Walter de Gruyter, 1970. 584 s.
51. Hachmann R., Kossak G., Kahn H. *Germanen und Kelten am Rhein in der Zeit um Christi Geburt // Völker zwischen Germanen und Kelten*. Neumünster, 1962. S. 9–68.
52. Kolendo J. *Wenetowie w Europie środkowej i wschodniej. Lokalizacja i rzeczywistość etniczna // Przegląd historyczny*. 1984. T. 75. Z. 4. S. 637–653.
53. Kossina G. *Die deutsche Vorgeschichte*. Würzburg: Curt Habitzsch, 1914. 255 s.
54. Kostrzewski J. *Germanie przedhistoryczny w Polsce // Przegląd Archeologiczny*. 1946. T.7. S. 65–89.
55. La Baume W. *Urgeschichte der Ostgermanen*. Danzig: Danziger Verl.-Ges., 1934. 167 s.
56. Much R. *Deutsche Stammeskunde*. Leipzig: Kessinger Publishing, 1900. 150 s.
57. Nowakowski W. *Ludy na północno-wschodnich skrajach Barbaricum. «Germania» Tacyta w świetle analizy źródeł archeologicznych // Meander*. 1990. Bd. 2. H. 3. S. 75–96.
58. Nowakowski W. „HIS SVEBIAE FINIS” — Concept of the Border of the Barbarous World at the East Baitic Coast in the Roman Period // *Barbaricum*. 1992. T. 2. S. 218–230.
59. Okulicz J. *Einige Aspekte der Ethnogenese der Balten und Slawen im Lichte archaologischer und sprachwissenschaftlicher forschungen // Quaestiones Mediaevi*. V.III. 1986. S. 7–34.
60. Schmidt L. *Geschichte der deutschen Stämme bis zum Ausgange der Völkerwanderung, 1. Abteilung: Die Geschichte der Ostgermanen*. Berlin, Weidmann, 1910. 493 s.
61. Schmidt L. *Die germanischen Reiche der Völkerwanderung*. Leipzig: Quelle & Meuer, 1913. 550 s.
62. Schwarz E. *Germanische Stammeskunde*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 1956. 248 s.
63. Šćukin M., Kazanski M. et Sharov O. *Des les Goths aux hunns: Le nord de la mer noire au Bas — empire et a I, epoque des grandes migrations / Archaeological Studies on Late Antiquity and Early Medieval Europe (400–1000 A.D.): Monographs I. British Archaeological Reports International Series 1535*. Oxford: John and Erica Hedges Ltd., 2006. 482 p.
64. Zeuss K. *Die Deutschen und Nachbarstämme*. Heidelberg: Carl Winters universitätsbuchhandlung, 1925. 778. s.

© Ярцев Сергей Владимирович (s-yartsev@yandex.ru), Лебединец Наталия Викторовна (lebedinecnv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОПЫТ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Алиева Зарема

Доцент, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский
инженерно-педагогический университет»

Alieva1954@mail.ua

EXPERIENCE AS THE BASIS OF PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE MUSIC TEACHER

Z. Aliyeva

Summary. The article deals with the problem of professional and personal experience formation in preparing a future music teacher who is able to realize the necessary knowledge and skills in future musical and pedagogical activities. The problems of experience formation as a set of qualities and the effectiveness of an individual's activity are considered, the directions of her individual experience, artistic and aesthetic, moral and aesthetic, as well as musical and aesthetic experience are described. The components of experience are identified, aimed at creating solid soil in the acquisition of professional and personal experience of a future music teacher, providing his methodological orientation.

Keywords: professional formation, music teacher, musical and pedagogical activity, individual experience, personal experience, artistic and aesthetic, moral and aesthetic experience, practical-subject activity, intersubjective experience, value orientations.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессионально-личностного опыта при подготовке будущего учителя музыки, способно реализовать необходимые знания и умения в будущей музыкально-педагогической деятельности. Рассмотрены проблемы формирования опыта как совокупность качеств и эффективность деятельности личности, описаны направления ее индивидуального опыта, художественно-эстетического, нравственно-эстетического, а также музыкально-эстетического опыта. Выявлены компоненты опыта, направленные на создание твердой почвы в приобретении профессионально-личностного опыта будущего учителя музыки, обеспечивающего его методическую ориентацию.

Ключевые слова: профессиональное становление, учитель музыки, музыкально-педагогическая деятельность, индивидуальный опыт, личностный опыт, художественно-эстетический, нравственно-эстетический опыт, практически-предметная деятельность, интересубъективный опыт, ценностные ориентации.

Введение

Проблема формирования профессионально-личностного опыта является закономерным отбражением противоречий, возникающих между возрастающими требованиями к качеству специальной подготовки будущего учителя музыки и практикой обучения в высшем учебном заведении; между теоретической и практической подготовкой обучающихся и их способностью реализовать необходимые знания и умения в будущей музыкально-педагогической деятельности.

В научной литературе исследования проблемы формирования опыта как совокупность качеств, определяют эффективность деятельности личности охватывали следующие направления: индивидуальный опыт (Л. Большакова, Л. Воробьева, Т. Добудько, Н. Кузьмина, О. Лактионова, А. Маркова, К. Платонов, Р. Рогожникова, О. Савченко, В. Стрельников, А. Хуторский и др.), личностный опыт (Д. Барашева, О. Музыка, К. Тороп и др.), художественно-эстетический (О. Шевнюк, Т. Сердюк и др.), нравственно-эстетический опыт (О. Олексюк, С. Хлебик, и др.), музыкально-эстетический опыт (Т. Завадская и др.).

Специфика влияния музыкального искусства на формирование опыта личности обоснована в работах Б. Асафьева, О. Костюка, В. Медушевского, В. Остроменского и др. Ценной является теория становления опыта в процессе активной творческой деятельности, направленной на освоение достижений предшествующих поколений.

Источником возникновения опыта выступает не осознание, а практически-предметная деятельность, в ходе которой определяющим фактором выступает объективная закономерность данной деятельности.

По мнению В. Иванова, опыт является своеобразной исследовательской формой освоения окружающего мира, совокупностью иерархично упорядоченных разновидностей деятельности человека, где познания и искусство выступают как специальные виды деятельности [3, с. 46].

Опыт включает кроме объективного содержания также интересубъективный. Он способен сберечь восприятие предмета или явления как переживание деятельности, ощущение внешнего как внутреннее самочувствие. Вместе с тем, в опыте отражены не толь явления, а и их значение для жизнедеятельности субъекта. Это возмож-

но благодаря тому, что опыт аккумулирует не просто чувствительные данные, но и схемы деятельности, субъективные деятельностные отношения, по которым прошлое может быть актуализировано в настоящее.

Опыт выступает как весомая составляющая структуры личности, а его формирование как одно из направлений личностного становления и развития. Считается, что опыт является своеобразной призмой, через которую личность воспринимает, оценивает какое-либо социальное влияние и определяет его значимость для себя.

В структуре опыта психологи В. Давыдов, С. Рубинштейн выделяют, с одной стороны, знания, умения и навыки, добытые в процессе деятельности и общения, а с другой — чувственный опыт, своеобразные чувства, переживания отдельных моментов, оставившие свой след в внутреннем мире человека. В зависимости от логики развития опыта этот феномен рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, добытых на основе наблюдений, переживаний, эмоциональных оценок в процессе непосредственного взаимодействия личности с внешней средой [1, с. 6].

На наш взгляд, следует акцентировать внимание на вопросах передачи накопленного опыта. Так как полностью опыт может быть передан только в условиях приобщения субъекта в соответствующей деятельности, в процессе которого формируются дополнительные знания, подтверждаются и углубляются ценностные ориентации, а главное — приобретаются необходимые знания, умения и навыки. Именно в таких условиях, особенно значимым становится личностный опыт, который формируется целенаправленно и осознанно.

К. Платонов в своей концепции динамичной функциональной структуры личности выделяет опыт как одну из подструктур, объединяющей знания, навыки, умения и привычки, и характеризует индивидуальную структуру личности. Исследователь считает, что в основу четырех подструктур личности (направленность, опыт, особенности психических процессов и биопсихические процессы) могут быть положены все известные качества человека. Раскрывая связь структур осознания, личности и деятельности, автор определяет, что в опыте проявляется динамика форм отображения: от краткосрочных психических процессов к стойким качествам личности, а также динамика уровней развития способов деятельности. На опыт влияют нижние подструктуры: такие особенности, как память, эмоции, восприятие, чувства, волевые процессы. В свою очередь опыт влияет на высшую подструктуру — направленность личности, ее ценностные ориентации. Поэтому, если источником опыта является тренировка и упражнения, а основным способом формирования навыков является обучение — то ре-

зультатом опыта личности выступает ее воспитанность [5, с. 113–117].

Таким образом, становится понятным, что развитие каждого элемента системы требует высокого уровня ответственности каждого из них, а это, в свою очередь, дает новый качественный уровень развития всей системы.

Отдельные компоненты опыта рассматриваются в педагогических трудах, посвященных проблемам творчества, импровизации, анализа музыкальных произведений, создающих твердую почву для многогранных форм приобретения профессионально-личностного опыта будущего учителя музыки и обеспечивает его методическую ориентацию.

Музыкально-эстетический опыт — сложное интегративное личностное создание, которое является процессом и результатом усвоения личностью способов музыкальной деятельности и отражения в этой деятельности эстетического содержания идей и образов музыкальных явлений (Т. Завадская). Музыкально-эстетический опыт рассматривается как вид художественно-эстетического опыта личности и основа музыкальной культуры, а предисловием и источником его формирования выступает музыкальная деятельность.

К структурным компонентам музыкально-эстетического опыта Т. Завадская относит мотивационно-ориентированный, операционно-перцептивный, контрольно-оцениваемый. Учена дает структуре музыкально-эстетического опыта некоторую процессуальность, обращая внимание на такие составные, как: музыкальные знания, сенсорные и интеллектуальные способности, обобщения и специальные умения, словесную и исполнительскую интерпретацию [2, с. 53–56].

Важную роль с точки зрения педагогики играет вопрос нахождения максимально эффективных условий и путей педагогического руководства процессом interiorизации духовного опыта человечества (Г. Йолов, Ф. Кеппель, И. Лернер, О. Олексюк и др.). Сферу искусства называют «другой действительностью», а готовность читать целостно конкретное — чувственное отображение жизни, данное в системе музыкальных образов, играет огромную роль во взаимодействии с искусством и составляет неотъемлемую часть опыта личности. Весомой является мысль о том, что чем выше уровень художественного развития человека, тем богаче его опыт, тем большее влияние зазнае его духовный мир в процессе взаимодействия с многогранностью искусств.

О. Олексюк, анализируя проблему формирования нравственно-эстетического опыта в сфере музыкального искусства, выделяет: опыт восприятия, опыт освоения ка-

тегорий эстетики и опыт ценностно-ориентированной деятельности. Важнейшим компонентом нравственно-эстетического опыта в сфере музыкального искусства ученая называет опыт восприятия, который является стержнем нравственно-эстетического опыта, его систематизирующим ядром, пронизывающим все другие структурные компоненты. Следующим компонентом нравственно-эстетического опыта в сфере музыкального искусства автор считает опыт освоения категорий эстетики, важным моментом которого является знание выразительных возможностей музыкальных средств в раскрытии нравственно-эстетического содержания. Самостоятельным и очень важным компонентом нравственно-эстетического опыта, по мнению О. Олексюка, является опыт оценочной и ценностно-ориентированной деятельности [4, с. 85].

Ценностные ориентации являются одним из центральных личностных созданий, которые характеризуют

внутреннюю сторону опыта личности, а также ее отношения к действительности, тесно связанные с формированием содержательного аспекта направленности личности.

ВЫВОДЫ

Таким образом, процесс формирования профессионально-личностного опыта предусматривает овладение будущим учителем музыки совокупности специальных, психолого-педагогических и методических знаний, умений и навыков, а также сформированность профессиональных личностных качеств и компетенций. Высокий уровень развития профессионально значимых качеств будущего учителя музыки при сформированной позитивной мотивации является важным условием, обеспечивающим его высокую продуктивность в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов // Междунар. Ассоциация «Развивающее обучение». — М.: Интор, 1996. — 544 с.
2. Завадская Т. М. Объективные и субъективные факторы формирования музыкально-эстетического опыта младших школьников / Т. М. Завадская // Музыкальное искусство в духовном развитии личности. — Чернигов, 1993. — 180 с.
3. Иванов В. П. Человеческая деятельность — познание — искусство / В. П. Иванов. — К.: Научная мысль, 1977. 252 с.
4. Олексюк О. М. Педагогика духовного потенциала личности: сфера музыкального искусства: учебное пособие / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. — К.: Знання України, 2004. — 264 с.
5. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — М.: Наука, 1986. — 255 с.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1976. — 416 с.

© Алиева Зарема (Alieva1954@mail.ua).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский инженерно-педагогический университет

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ОФИЦЕРА СУХОПУТНЫХ ВОЙСК

SOME ASPECTS OF METHODOLOGY OF DIAGNOSTIC RESEARCH OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN PROFESSIONAL FORMATION OF THE OFFICER OF LAND FORCES

V. Bikbaev

Summary. The article discusses the features of the formation of foreign language communication officer within the professional development of the officer. It is noted that the formation of foreign language communication officer is a socio-pedagogical process, due to motivation and ability to self-education, as well as the conditions of professional activity.

Keywords: formation of foreign language communication, professional formation, professional experience.

Бикбаев Вадим Манцурович

*К.полит.н., доцент, Новосибирское высшее военное командное училище
vadim_bikbaev@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования иноязычной коммуникации офицера в рамках профессионального становления офицера. Отмечается, что формирование иноязычной коммуникации офицера является социально-педагогическим процессом, обусловленным мотивацией и способностью к самообразованию, а также условиями профессиональной деятельности.

Ключевые слова: формирование иноязычной коммуникации, профессиональное становление, профессиональный опыт.

Профессиональное становление офицера — глубоко индивидуальный процесс. Вместе с тем, в совокупности индивидуальных процессов существуют сходные тенденции, в том числе и такие, которые характеризуют запрос языковой подготовке, непрерывному профессиональному образованию и поддержке самообразования офицера в отношении иноязычной коммуникации. В силу вышесказанного актуальным является рассмотрение объекта и предмета диагностического исследования иноязычной коммуникации.

Прежде всего, необходимо отметить, что формирование иноязычной коммуникации офицера является социально-педагогическим процессом вследствие как личностного характера профессионального становления (мотивация и способность к самообразованию), так и его зависимости от условий профессиональной деятельности, и социально-профессиональной ситуации (в частности, перспективы военной службы).

Эти и многие другие факторы определили формат диагностического исследования формирования иноязычной коммуникации современных офицеров Сухопутных

войск Российской Федерации как социально-педагогическую диагностику.

Социально-педагогическая диагностика есть комплексный, междисциплинарный процесс познания развивающейся личности, предполагающий особое исследовательское внимание к социальным, психологическим, экономическим, экологическим и др. факторам среды, окружения и ведущей деятельности, для выявления их закономерного влияния на эффективность педагогических факторов.

Особенностью социально-педагогической диагностики является обязательный контекст личностного развития как одна из тенденций профессионального становления офицера.

Диагностика формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск, таким образом — это комплексное, междисциплинарное исследование обобщенных динамических и результативных характеристик процесса профессионального становления офицеров Сухопутных войск, выражающегося через одну из его

современных тенденций — формирование иноязычной коммуникации, предполагающее внимание к взаимосвязанным педагогическим, личностным, профессионально-деятельностным, профессионально-психологическим факторам, характерным для военного образования и военной службы.

Комплексным результатом такого исследования выступает социально-педагогический диагноз — научное знание о наличии и остроте проблемы формирования иноязычной коммуникации офицеров, основных противоречиях, определяющих ее современную постановку, наиболее общих факторах, обуславливающих проблематику процесса на каждом этапе профессионального становления офицера Сухопутных войск, а также предполагаемые пути разрешения проблемы. На основе диагноза уточняется и корректируется методология исследования процессов формирования иноязычной коммуникации.

Соответствующим образом нами сформулирована *цель* диагностического исследования, которая заключается в получении социально-педагогического диагноза для выборки из генеральной совокупности (курсанты и офицеры Сухопутных войск Вооруженных Сил Российской Федерации, выполнявшие новые профессиональные задачи с востребованной иноязычной коммуникацией) и для каждого из этапов их профессионального становления.

Объектом диагностического исследования выступают различные субъективные процессы формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск в контексте их профессионального становления. Характеризуя их связь, можно утверждать, что диагностическое исследование обеспечивает погружение в проблему, а его объект — это результат локализации объекта диссертационного исследования.

Предметом исследования выступают обобщенные, насколько это возможно, лишённые субъективности характеристики процесса формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск Российской Федерации на различных этапах профессионального становления.

Основными из них являются:

- ◆ квалификационные (результаты, противоречия и трудности формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск в связи с задачами современной военно-профессиональной деятельности);
- ◆ личностные (связанные с воспитанием и самовоспитанием, личностным развитием);
- ◆ профессионально-деятельностные (связанные с опытом военно-профессиональной деятельности и организацией военной службы);

- ◆ профессионально-психологические (связанные с отношением к иноязычной коммуникации в офицерской среде);
- ◆ педагогические (связанные с непрерывным профессиональным образованием офицера) факторы и корреляции формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск (*организационный аспект диагностики*);
- ◆ прогнозы формирования иноязычной коммуникации в военном образовании в ближайшей, среднесрочной и дальней перспективах (*прогностический аспект*);
- ◆ возможные пути совершенствования языковой подготовки офицеров Сухопутных войск на различных этапах профессионального становления (*ориентировочный аспект*).

Таким образом, рассматривая иноязычную коммуникацию как тенденцию, а ее сформированность как результат профессионального становления офицера, следует сделать вывод о том, что ее формирование обладает такой же сущностью и атрибутами, как и сам процесс профессионального становления. В связи с тем, что процесс личностного развития носит целостный характер, тенденции профессионального становления представляют собой проявления одного и того же явления. Обобщая авторские положения, мы пришли к заключению, что в перечисленных работах выделяются содержательные отличия, в самой же природе процессов и факторах, их определяющих, существенных различий нет. [2], [4], [5], [8], [10], [11], [12], [13], [15], [16]

В тоже время, ряд авторов указывают на следующие содержательные особенности процессов формирования иноязычной коммуникации субъектов профессионального становления. И. В. Атаманова, в частности, подчеркивает, что это личностно обусловленный процесс, который «движется» за счет реальных (в профессиональной деятельности) и моделируемых (в профессиональном образовании) иноязычных коммуникативных ситуаций. Формирование иноязычной коммуникации (у автора — коммуникационной компетенции) — есть процесс трансформации иноязычной культуры во внутренний мир человека, присвоение этой культуры. Личная позиция выражается в активном освоении профессионального опыта и знаний, погружении в культуру. [1]

Е. В. Сребницкая, также выделяет коммуникативные ситуации, как основу процесса формирования соответствующих тенденций профессионального становления, но она, акцентирует влияние и на не педагогических условиях формирования коммуникаций: социокультурном контексте, типе отношений в коллективе, личной приверженности стратегии сотрудничества и т.д. [14]

Итак, главное заключается в том, что формирование иноязычной коммуникации в процессе профессионального становления — это не прямой результат языковой подготовки, это процесс изменения личностной позиции субъекта по отношению к коммуникации в профессиональной деятельности.

В 2004 г. этот факт выделила в своем диссертационном исследовании А. С. Крылова. Сущность и движущие силы процесса формирования иноязычной коммуникации, согласно утверждению А. С. Крыловой, видны при интеграции системного (человек — саморазвивающаяся система), личностно-ориентированного (главное — личная позиция) и деятельностного (движущие силы в коммуникативной деятельности) подходов. Отсюда раскрываются существенные механизмы формирования иноязычной коммуникации — профессиональная рефлексия, ценностное отношение, планирование профессионального развития и пр., а со стороны образовательной системы — стимулирование и мотивация, воспитание, а уже затем — обучение. [9]

Положения, характеризующие процесс формирования иноязычной коммуникации в контексте профессионального становления специалиста, содержатся в монографии и диссертационном исследовании Л. В. Яроцкой.

Коммуникацию автор характеризует как лингвосоциокогнитивную основу профессиональной культуры специалиста нового поколения» Автором обоснована генеральная стратегия интернационализации профессионального образования, в реализации которой языковая подготовка выступает средством. Авторская концепция, включенная в число теоретических основ настоящего исследования, основана на выделении в формировании иноязычной коммуникации явлений первого и второго порядков. По мнению Л. В. Яроцкой, первичным выступает «... опережающее развитие мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания», «вторич-

ное, лингвокультурное основание должно осваиваться будущим специалистом как реализация осознанной им личной потребности в профессиональном развитии». [17], [18]

В ряде исследований сущность формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск Вооруженных Сил Российской Федерации конкретизируется на основе общих представлений о процессе профессионального становления офицера, профессиональное становление признается процессом сознательного, мотивированного, прогрессивного самоизменения профессионала в его стремлении к профессиональному акме, которому способствуют педагогические воздействия, условия социально-профессиональной среды и профессиональной деятельности. [1], [3], [6], [7], [9], [14]

Обобщая основные идеи и положения научных исследований вышеуказанных авторов, можно дать следующее рабочее определение объекта диагностического исследования.

Формирование иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск Российской Федерации — это, в первую очередь, процесс изменения его субъективной позиции по отношению к иноязычной коммуникации как к средству военно-профессиональной деятельности, владение которым определяет профессиональную реализацию в перспективе развития военного дела. Внутренней движущей силой изменений выступают личностные, а внешней — социально-профессиональные и педагогические (создание лингво-культурного основания, профессиональное воспитание, организационно-педагогическая деятельность, управление развитием кадров) факторы. Во вторую очередь — это формирование профессионального опыта иноязычной коммуникации и удовлетворение в непрерывном профессиональном образовании связанного с ним запроса на профессиональные знания, умения и навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаманова, И. В. Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности как психологического феномена: дис. ... к.п.н.: 19.00.13 / Атаманова Инна Викторовна. — Томск, 2014. — 211 с.
2. Данчук, И. И. Методическая подготовка в вузе как фактор профессионально-педагогического становления будущего учителя технологии: монография / И. И. Данчук. — Новосибирск: ЦРНС, 2016. — 103 с.
3. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. — 752 с.
4. Дронова, Т. А. Концепция формирования интегрально-креативного стиля мышления в процессе личностно-профессионального становления педагога: монография / Т. А. Дронова. — Воронеж: Научная книга, 2011. — 385 с.
5. Ерастов, А. С. Формирование педагогической позиции тренеров в процессе профессионального становления: автореф. дис. ... к.п.н.: 13.00.08 / Ерастов Алексей Сергеевич. — М., 2017. — 23 с.
6. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — М.: Академический проспект, 2008. — 336 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. — 400 с.

8. Коротов, В. М. Введение в общую теорию развития личности: лекции / В. М. Коротов. — М.: Педагогика, 1991. — 135 с.
9. Крылова, А. С. Иноязычная подготовка как фактор профессионального становления специалиста отрасли связи в средней профессиональной школе: автореф. дис. ... к.п.н.: 13.00.01 / Крылова, Алла Сергеевна. — Казань, 2003. — 18 с.
10. Лазарев, М. А. Формирование художественной культуры в профессиональном становлении современного педагога: монография / М. А. Лазарев. — М.: МАО, 2014. — 179 с.
11. Марьенко, И. С. Организация и руководство воспитательной работой в школе / И. С. Марьенко. — М.: Просвещение, 1974. — 224 с.
12. Овчинникова, Ю. В. Образ мира личности на разных этапах личностно-профессионального становления: автореф. дис. ... к.п.н.: 19.00.13 / Овчинникова Юлия Валерьевна. — Томск, 2017. — 23 с.
13. Плугина, М.И., Донская, Л. Ю. Профессиональное становление и имидж преподавателя высшей школы: акмеологический подход: монография / М. И. Плугина, Л. Ю. Донская. — Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2010. — 250 с.
14. Сребницкая, Е. В. Профессиональное становление будущих лингвистов-переводчиков в процессе иноязычной подготовки в вузе: дис. ... к.п.н.: 13.00.08 / Сребницкая Елена Владимировна. — Магнитогорск, 2007. — 168 с.
15. Фокина, И. В. Мотивационная сфера личности студента-психолога: особенности развития в процессе профессионального становления: монография / И. В. Фокина, Н. В. Носова, О. К. Соколовская. — Волгоград: ВолгГТУ, 2018. — 147 с.
16. Харламов, И. Ф. Саморазвитие личности и воспитание / И. Ф. Харламов // Советская педагогика. — 1990. — № 12. — С. 28–35.
17. Яроцкая, Л. В. Иностраный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография / Л. В. Яроцкая. — М.: Триумф, 2016. — 256 с.
18. Яроцкая, Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста: иностранный язык, неязыковой вуз: дис. ... д.п.н.: 13.00.02 / Яроцкая Людмила Владимировна. — М., 2013. — 454 с.

© Бикбаев Вадим Манцурович (vadim_bikbaev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Новосибирск

РАЗВИТИЕ ТУРИСТСКО-РЕКРЕАЦИОННОЙ ОТРАСЛИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE DEVELOPMENT OF THE TOURIST AND RECREATIONAL INDUSTRY IN THE SYSTEM OF MODERN SCHOOL EDUCATION

M. Golaev

Summary. The article deals with the problem of the current state of the tourism and recreation industry in the school education system. The author approaches the analysis of this problem, based on the relationship of the development of tourism activities in schools and the general trends in the development of the tourism industry. The article shows the opportunities and prospects of institutions of general secondary education in the development of tourism and recreational activities with students. The author analyzes the development of ways, forms and methods of organizing tourist and recreational activities in various regions, identifies the ways of development of this industry in the school system of the Karachay-Cherkess Republic. The article presents practical examples of the organization of tourist and recreational activities in schools from the standpoint of various tasks to be solved (educational, educational, research, etc.).

Keywords: school education system, students, tourist activities, tourism and recreation industry in school education, prospects, opportunities, development.

Голаев Мурат Мухаммадиевич

Аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, (г. Карачаевск)
murat.golaev_09@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема современного состояния туристско-рекреационной отрасли в системе школьного образования. Автор подходит к анализу данной проблемы, исходя из взаимосвязей развития туристической деятельности в школах и общих тенденций развития туристической отрасли. В статье показаны возможности и перспективы учреждений общего среднего образования в развитии туристической и рекреационной деятельности с обучающимися. Автор анализирует развитие путей, форм и способов организации туристско-рекреационной деятельности в различных регионах, выявляет пути развития данной отрасли в системе школьного образования Карачаево-Черкесской республики. В статье приведены практические примеры организации туристско-рекреационной деятельности в школах с позиций различных решаемых задач (образовательных, воспитательных, исследовательских и т.д.).

Ключевые слова: система школьного образования, обучающиеся, туристическая деятельность, туристско-рекреационная отрасль в школьном образовании, перспективы, возможности, развитие.

На настоящем этапе развития системы школьного образования значительно расширяется спектр всевозможных образовательных средств, а также способов и форм обучения. Ряд этих форм и средств, действительно, представляют собой инновационные процессы, которые активно продвигают вперед научную педагогическую и психолого-педагогическую теорию и практику. Многие образовательные технологии, которые успешно использовались ранее, сегодня не являются достаточно актуальными в свете новых преобразований. Тем не менее некоторые из них, хотя и не являются инновационными и фундаментальными, все же не претерпевают устаревания в связи с богатством предоставляемого образовательного потенциала. К таким технологиям сегодня можно отнести методы, приемы и формы развития и реализации образовательного потенциала туристско-рекреационной отрасли [1; 6; 7].

В течение последнего десятилетия ситуация развития туристско-рекреационной отрасли в системе школьного образования претерпела значительные качественные изменения, шагнув от секционной работы, включающей,

как правило, походы выходного дня (далее ПВД) и непродолжительные туристические «вылазки» на природу, к реализации масштабных образовательно-туристических программ и уникальных маршрутов, проектов, в рамках которых стало возможным внедрение ставших уже необходимыми образовательных инноваций (например, междисциплинарная интеграция, многоуровневое проектирование и т.п.) [1; 6].

Известно, что десять лет назад (2009г) в туристической отрасли Карачаево-Черкесской республики было спрогнозировано падение туристического рынка, в большинстве своем затрагивающим, конечно же, внешние туристические направления, которые служили мощной альтернативой развитию туристско-рекреационной отрасли в образовательных учреждениях (в основном за счет активного развития семейного туризма и отдыха, которые предоставлял развивающийся туристический рынок). Эти прогнозы предписывали сокращение активности туристического рынка Карачаево-Черкесской республики в пределах 40%. Многие из обучающихся учреждений среднего школьного образования (в составе

семей) вынуждены были менять планы на каникулярное время (в соответствии с планами на отпуск родителей), причем независимо от финансового состояния семьи. В этой связи необходимо отметить, что эта тенденция коснулась практически всего населения республики, вне зависимости от области и дохода. Среди семей с низкими и средними доходами (дети которых составляют наибольшую часть обучающихся учреждений общего среднего образования) проценты изменивших планы по проведению отдыха очень были высоки и составляли порядка 75%. Однако, в целом по региону как отмечает статистика, даже более половины «высокодоходников» не скрывали, что им пришлось скорректировать свои отпускные проекты. Таким образом, туризм стал одним из первых секторов, ощутившим на себе последствия финансового кризиса. Но, как говорится, возникающие проблемы способны генерировать и различные пути их преодоления. Так, ситуация на туристическом рынке, образовавшаяся несколько лет назад, дала толчок поиску альтернатив для развития туристско-рекреационного сегмента, и не только в республике и ее отдельных областях, но и даже в сети функционирования различных учреждений, чья деятельность, так или иначе, связана с туристической сферой. Не составила исключения и система школьного образования [8].

В системе школьного образования туристско-рекреационный сектор стал не только наиболее востребован, он стал разнообразным и в некоторой степени даже коммерческим, вовлекая в свою сферу родителей, педагогов, знакомых и других лиц, интересующихся туризмом, а также совместным времяпрепровождением с детьми.

На сегодняшний день туристическая деятельность в школьных образовательных учреждениях Карачаево-Черкесской республики не просто возрождается, она становится широкоиспользуемой и оценивается самими педагогами с позиций высокоэффективной технологии обучения и воспитания.

Так, например, широко развиваются в сети школьных учреждения республики оздоровительные направления туристско-рекреационной отрасли. Богатство рекреационных ресурсов Карачаево-Черкессии в это отношении определяет приоритет данных направлений. Туристско-рекреационные ресурсы определяют формирование особого продукта туристическо-оздоровительной деятельности, которая становится все более предпочитаемой как школьниками, так и педагогами, а также родителями и иными участниками образовательных отношений. В этом ракурсе широколиственные леса, зона высокогорья, богатая флора и фауна становятся не только аспектами туристско-оздоровительной деятельности, но и важным концептом научно-познавательной деятельности, сопровождающей интеграцию

учебного процесса в формы организации туристско-рекреационной отрасли.

На настоящем этапе развития системы школьного образования это говорит о том, что сложившаяся ситуация требует продуманного подхода к дальнейшему развитию туристско-рекреационной сфере в среде образовательных учреждений. Как бы ни казалось это удивительным, система школьного образования от случившегося десятилетия назад кризиса в туристической индустрии могла и может только выиграть. Среднестатистический покупатель туров, которым является та же семья, имеющая от одного до нескольких детей (обучающихся) в Турцию или Египет стал обращать внимание на просторы родного региона, историческое наследие края, в котором проживает и развивается ребенок. Региональный школьный туризм в свете происходящих событий стал одним из наиболее рациональных решений, освоение которого на настоящем этапе развития вполне уверенно составляет конкуренцию популярным ранее зарубежным направлениям, а в ряде случаев формирования опыта организации туристско-рекреационной деятельности в школах и привлекает обучающихся из-за рубежа с целью ознакомления с географией, историй Карачаево-Черкессии, специфики культуры и архитектуры, обмена образовательным и туристическим опытом и мн. др. [4].

За счет расширения туристического потока внутри самой республики, образовательные учреждения, имеющие развитый секционный туристический сектор смогли добиться дополнительных вливаний денежных средств в индустрию локального туризма. Перспективы школьного туризма на этом фоне стали выглядеть достаточно привлекательными как для самих обучающихся и участников образовательного процесса, так и для привлеченных лиц. Статистика последних лет показывает, что видное место среди предпочтений в программах реализации туристско-рекреационного сектора в учреждениях Карачаево-Черкесской республики стали занимать предложения об отдыхе в Тебердинском заповеднике, а также части Кавказского заповедника.

Также в рамках туристско-рекреационной деятельности школ республики занимают и туристические маршруты в другие регионы страны. Так, например, для школьников, родителей и педагогов разрабатываются предложения об отдыхе, например, на Селигере, на Байкале, в Карелии и т.п. За последнее время в школах Карачаево-Черкессии осуществляется около 20-ти туристических маршрутов на Байкал, что, соответственно, формирует и спрос на рынке размещения: в настоящее время на территории Байкала широко развито размещение школьных приезжих групп в каникулярное время [3].

Таким образом, школьная туристско-рекреационная индустрия имеет все шансы на успешное развитие. Конечно, во некоторых случаях этому способствуют складывающиеся экономические ситуации, которые, с одной стороны, удешевляют отдых в рамках школьных туристических программ, а с другой, в познавательных и образовательных целях побуждают детей и родителей отказаться от дорогих и не всегда безопасных систематических зарубежных поездок.

Необходимо также отметить, что организация и тенденции развития туристско-рекреационной отрасли в системе школьного образования определяется рядом факторов, среди которых:

- ◆ цель программы, мероприятия, похода, путешествия и т.п.; цель является основным фактором и определяется направленностью туристско-рекреационной деятельности (образовательная, познавательная, физкультурно-оздоровительная, спортивная, досуговая и пр.; цель определяет формы достижения задач туристско-рекреационной отрасли в системе школьного образования, например, экскурсия, ПВД, туристический поход, туристическая поездка и пр.);
- ◆ специфика региона посещения, что позволяет разнообразить и сделать уникальным практически любой региональный маршрут (например, скалолазание и альпинизм, отдых на водоемах, изучение горной местности или музеи и исторические памятники региона и т.п.);
- ◆ продолжительность и сезонный период туристического маршрута или поездки;
- ◆ опыт и подготовка обучающихся-участников туристической группы или маршрута.

Рассматривая данные факторы, следует, конечно же, отметить, что сама по себе туристическая поездка, организованная школой как путешествие (познавательный туризм), с одной стороны, будет рассматриваться как наиболее привлекательная для школьников и родителей. Однако, тем не менее, и обычный ПВД можно сделать маршрутом открытий, приобретения полезный навыков и расширения предметного знания с учетом регионального компонента (например, география, история края и т.д.), чем Карачаево-Черкессия незаурядно славится.

Помимо этого, приобретение важных навыков пребывания в некомфортных условиях, проявление смелости, развитие терпения и мн. др. совсем в другом ракурсе формируют личность обучающегося, позволяя приобрести специфические характерологические черты и свойства, которые в дальнейшем помогут максимально быстро адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей действительности [3; 4; 5].

Таким образом такая форма организации туристско-рекреационной деятельности в системе школьного образования является одной из наиболее популярных, разнообразных и часто организуемых.

Любой школьный туристский поход, от оздоровительного до спортивного похода высшей категории сложности, характеризуется определенной степенью автономности. Школьники-участники туристской группы в большей или меньшей степени изолированы на период похода от обычных условий их жизнедеятельности и находятся в новых, гораздо менее комфортных, по сравнению с домашними, условиях.

Действительно, смена ребенком обычной «домашней» среды жизнедеятельности на необычную «природную» среду заключает в себе определенную опасность (риск). В походе на школьника-туриста оказывают воздействие целый ряд неблагоприятных факторов (факторов риска):

- ◆ Во-первых, это факторы внешней среды: смена привычного климатического пояса, сложные погодные условия похода.
- ◆ Во-вторых, это факторы физической (физиологической) трудности маршрута: высокие физические нагрузки, изменение режима питания и водного режима, кислородное голодание в горах и пр.
- ◆ В-третьих, это факторы технической сложности маршрута: неблагоприятные характеристики рельефа, лесных массивов, водных преград и пр.
- ◆ В-четвертых, это факторы психической напряженности похода: повышенный уровень эмоциональной нагрузки и, как следствие, возбудимость нервной системы от пребывания обучающихся длительное время «внутри» малой группы людей с ограниченностью общения и пр. Однако, даже в таком ракурсе поход как распространенная деятельность школьных туристических организаций привлекает, формируя жизненно необходимые навыки учащихся.

Необходимо также отметить, что в рамках развития и совершенствования туристско-рекреационной отрасли в системе школьного образования Карачаево-Черкессии присутствует и обмен туристическим опытом образовательных учреждений других регионов России.

Рассмотрим один из примеров организации туристического маршрута ПВД как маршрута первооткрывателей туристских дорог в регионе. Маршрут был разработан и реализован в рамках взаимодействия одной из средних общеобразовательных школ КЧР (г. Карачаевск) и туристического клуба Карачаево-Черкесского государственного университета [8].

Здесь необходимо отметить что в системе школьного образования существует и перспективно развивается такая форма туристической деятельности как интеграция туристско-рекреационной сферы вузов и подшефных школ.

Так, интенсивно развивается такая интеграционная оздоровительная туристическая деятельность, например, в Карачаевском районе. Причем любителей сходить летом в походы различной сложности с каждым годом становится все больше и больше, как среди обучающихся, так и среди педагогов. Вести группу школьников в поход — дело непростое.

Однако, задачи похода могут быть распределены так, чтобы и школьники, и педагоги, и студенты были ответственными за какие-либо организационные моменты. Так, в данном примере, преподаватели, студенты и школьники, имеющие туристический опыт и достаточный уровень знаний по географии местности (группа I), были ответственны за разработку первопроходческого маршрута, а школьники и иные недостаточно опытные участники (группа II при руководстве и направляющих действия группы I) — за организацию питания в походе.

Далее представим результат этой открытческой туристической деятельности.

Группа I.

Разработка нового туристического маршрута на озеро Хурла-Кель. Маршрут непростой: лесные заросли, сложная береговая линия, переходы вброд (Рис. 1) (синей линией отмечен маршрут следования).

Группа II.

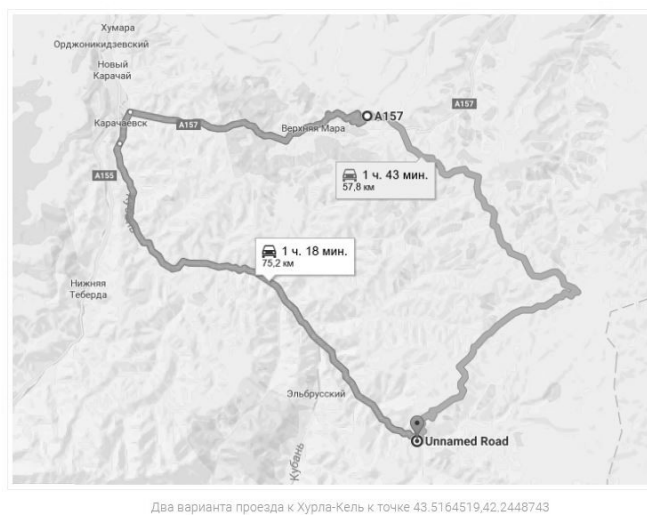
Как же правильно подойти к организации питания между маршбросками и в период отдыха, чтобы оставались силы еще на общение, увеселительные игры, наблюдения за природой в активном режиме?

Пункт номер один в данной программе — составление «раскладки». Раскладка — это определение того, какие продукты необходимо взять в поход и в каком количестве. Причина ситуации, когда продукты закончились, а впереди еще неделя пути, заключается в неверном составлении раскладки.

Обычно поход можно разбить на несколько периодов: участки подхода, акклиматизационный период, штурмовые дни, радиальные выходы, дневки и дни реабилитации.

Необходимо учесть:

- ◆ время на приготовление пищи;



Два варианта проезда к Хурла-Кель к точке 43.5164519,42.2448743

Рис. 1. Разработка нового туристического маршрута в рамках совместной туристско-рекреационной деятельности вуза и подшефной школы

- ◆ рацион и калорийность на данный участок маршрута;
- ◆ способы термообработки пищи (сухое питание, варить, печь, жарить, необходим кипяток или достаточно просто теплой или горячей воды);
- ◆ вид используемого топлива (примечание: бензин или газ учитывают при распределении веса как продукт);
- ◆ варочная посуда: кан или автоклав.

Вес дневного рациона на 1 человека зависит от необходимости ккал на данном маршруте, режима передвижения, наличия забросок, физических возможностей группы, разнообразия рациона, климатогеографических условий, других походных условий и составляет от 500 до 1200 г/сутки (в данном походе 650–750г/сутки).

Определяются: вкусовые предпочтения, наличие вегетарианцев, мясо с утра или вечером, использование термосов.

Первый способ:

1. считается количество завтраков, обедов, перекусов и ужинов на всем маршруте;
2. подбирается соответствующее количество гарниров, мясных добавок, молочных наполнителей, сладкого и т.д.;
3. подразумевается многовариантность раскладки;
4. продукты распределяются, как правило, по наименованиям.

Второй способ:

1. составляются пары (тройки) дежурных;
2. каждая смена всегда готовит одинаковую еду, она же ее и несет;
3. количество дней маршрута делится на количество смен дежурных;
4. полученный результат показывает, сколько раз будет дежурить каждая смена и, соответственно, через сколько дней будет полный повтор раскладки;
5. продукты распределяются контейнерным способом по дням.

В предложенном примере организации первопродходческого маршрута был использован второй способ раскладки [3; 8; 9].

Такой опыт может быть положен в основу разработки уникальных маршрутов от западных склонов Эльбруса до побережья Чёрного моря, а также составить основу увлекательных горных путешествий.

Данный опыт является примером того, что развитие туристско-рекреационной деятельности в системе школьного образования имеет важную роль и решает значимые задачи:

- ◆ приобретение важных жизненно необходимых знаний, умений и навыков поведения в нестандартных ситуациях, развитие смекалки, воображения, физических, физиологических и психофизиологических качеств, обеспечивающих способность к адаптации и поддержанию психологического равновесия в любой жизненной ситуации;
- ◆ формирование физических качеств, обеспечивающие развитие способности и физической готовности к преодолению различных естественных препятствий, которым в рамках туристической деятельности относят подъемы, спуски, длину переходов, общий километраж похода, веревочные переправы, переправы вброд и т.д.);
- ◆ приобретение способности и уверенности в ориентировке на незнакомой местности и в незнакомых условиях, что также обеспечивает и способность ориентироваться в возникающих сложных жизненных ситуациях при сохранении высокого уровня нервно-психической и стрессовой устойчивости;
- ◆ задачи здорового образа жизни, решаемые за счет сублимации интересов школьников от видов пассивной деятельности к активному отдыху;
- ◆ автономное жизнеобеспечение, что позволяет сформировать качества ответственности за свою деятельности и поступки, проявление ответственности за свои решения и готовность выстраивать свой путь, ориентируясь на то, что

всегда необходимо продумать путь и варианты решений предстоящих задач;

- ◆ экологические задачи, которые интегрируются практически в любые виды туристско-рекреационной деятельности в системе школьного образования: наблюдение законов природы, сохранение чистоты и порядка, оценка влияния воздействия природы на общее состояние организма, соблюдение правил экологического туризма и пр.;
- ◆ содействие успешной социализации личности, проявляющее в формировании умений взаимодействия в коллективе;
- ◆ полноценная реализация принципа природосообразности обучения и воспитания, который является основным императивом гуманизации отношений в обществе;
- ◆ задачи туристско-краеведческого характера, позволяющие узнать как можно больше о своем крае, регионе, его особенностях и развитии, а также природных памятниках, памятниках культуры и т.п. [8; 9].

Вот только небольшое переченя задач, которые положительно перспективно решаются в рамках использования образовательно-воспитательного потенциала туристско-рекреационной деятельности в учреждениях общего среднего образования Карачаево-Черкесской республики.

Как правило, развитие туристско-рекреационной отрасли в системе школьного образования очень тесно взаимосвязано с процессом физического воспитания школьников. В связи с этим, школьный туризм одной из интегративных задач ставит развитие любви школьников к активному движению, формированию культуры тела, повышению уровня здоровья и т.п.

Эта задача и синтез функций физического воспитания и развития туристско-рекреационной отрасли в учреждениях общего среднего образования обуславливают целесообразность таких форм организации деятельности как туристические кружки и секции, спортивные секции по ориентированию, летние спортивно-оздоровительные и туристические лагеря, всевозможные слеты, соревнования и походы.

Экспериментальная деятельность школ в данном направлении показывает, что данный вид деятельности является востребованным среди подрастающей молодежи, а современные школьники, в большинстве, с удовольствием откликаются на мероприятия туристско-рекреационной направленности.

Так, например, исследования в школах КЧР показали, что проведение учебных занятий по биологии, геогра-

фии, краеведению на природе, в условиях похода или на территории ботанических садов, заповедников и заказников являются интересными, уникальными и занимательными для школьников. Около 70% школьников, обучающихся в этих школах, отмечают, что в таких формах организации предметные знания усваиваются легче и всегда есть возможность познать что-то новое и необычное. Свыше же 77% этих школьников отмечают, что с удовольствием ходили бы в походы и посещали различные туристические мероприятия [2].

Для успешного развития такой туристско-рекреационной деятельности в системе школьного образования нужна хорошо отлаженная система работы учителей предметников совместно с преподавателями физической культуры, чтобы иметь возможность осуществлять годичное планирование туристических мероприятий.

Таким образом, при оценке возможности системы образовательных учреждений общего среднего образования в Карачаево-Черкесской республике обязательно необходимо учитывать наиболее значимые факторы развития новых видов туристско-рекреационной отрасли. Например, природные условия, безопасность, удаленность от ключевых клиентских туристических рынков, уровень развития транспортной инфраструктуры и др. Для разви-

вающихся интегративных видов туризма: образовательно-научная активность школ в регионе, уровень развития преемственности «школа-вуз-производство» и др.

Таким образом, состояние развития туристско-рекреационного сектора в системе современного школьного образования приобретает широкие образовательные и познавательные перспективы в рамках воспитания и обучения подрастающего поколения. Для более полного раскрытия потенциала туристско-рекреационной деятельности в учебно-воспитательном процессе необходимо:

- ◆ обеспечить наличие перспективной концепции развития туризма и рекреации в образовательном учреждении;
- ◆ разработать план, программу и комплекс мероприятий по реализации потенциала туристско-рекреационной деятельности в школьной системе образования, а также наметить пути привлечению частных и государственных инвестиций;
- ◆ обеспечить взаимодействие в данном направлении всех участников образовательных отношений;
- ◆ обеспечить продвижение программы развития туристско-рекреационной отрасли в регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов, Э. Н. Образовательные программы и методические материалы для реализации третьего дополнительного урока физической культуры: Под редакцией канд. биол. наук Э. Н. Абрамова. — Курган, 2005. — 100 с.
2. Адамова, Т. П. Внедрение занятий туризма в учебный процесс / Т. П. Адамова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 25. — С. 3–4.
3. Вахеркин, К. В. Развитие школьного туризма [Электронный ресурс] / К. В. Вахеркин. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2015/11/15/razvitie-shkolnogo-turizma>
4. Виндюк, А. В. Предпочтения школьников в выборе видов активного туризма / А. В. Виндюк // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. — 2007. — № 6. — С. 51–53.
5. Гомилевская, Г. А. Организация туристской деятельности в контексте формирования познавательной активности школьников / Г. А. Гомилевская, Н. Б. Калачинская // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. — 2017. — № 4 (39). — С. 99–114.
6. Кизиляева, Е. Ю. Влияние туристской деятельности школьников на учебный процесс / Е. Ю. Кизиляева // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 185–187.
7. Койчуева, Д. А. Обеспечение конкурентоспособности туристского комплекса Карачаево-Черкесской республики / Д. А. Койчуева // Вестник университета. — 2012. — № 1. — С. 37–39.
8. Канцеров, Р. А. Финансовые аспекты формирования эффективной системы индустрии туризма в Карачаево-Черкесской Республике / Р. А. Канцеров, А. С. Аджигова, Н. Н. Школьникова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 3: Экономика. Экология. — 2017. — № (41). — С. 21–30.
9. Редина, В. А. Этапы развития детско-юношеского направления туристско-рекреационной деятельности в Харьковской области / В. А. Редина, И. А. Скрыль // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. — 2013. — № 1. — С. 122–127.

© Голаев Мурат Мухаммадиевич (murat.golaev_09@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

CROSS-CULTURAL COMPETENCY OF A MODERN TEACHER IN THE CONDITIONS OF GLOBAL TRANSFORMATIONS

**T. Gulaya
T. Gerasimenko**

Summary. The article deals with the phenomenon of multiculturalism as a problem and resource of social development, modes of cultural globalization, the importance of cross-cultural competence for social development. Cultural enrichment, multiculturalism are attributes of the modern world. However, in the context of globalization, the problems of multiculturalism acquire new peculiarities and become more acute. Cross-cultural competency is a key resource that contributes to social development.

The authors research the specifics of the formation of cross-cultural competency of future professionals in a multicultural environment; identify key linguistic and didactic principles of its development. The authors consider cross-cultural competency as an aspect of language personality formation, emphasizing the links between a foreign language and culture of the country the language of which is being learnt.

Keywords: cross-cultural competency, competence, cross-cultural communication, multicultural space, language and culture, dialogue of cultures, cultural heterogeneity, globalization.

Гулая Татьяна Михайловна

ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет
имени Г. В. Плеханова», Москва
tg87rs@rambler.ru

Герасименко Татьяна Леонидовна

ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет
имени Г. В. Плеханова», Москва
gerasimenko_2005@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен мультикультурализма как проблемы и ресурса общественного развития, модусы культурной глобализации, значение межкультурной компетенции для развития общества. Культурное взаимообогащение, поликультурность являются характерными атрибутами современного мира. Однако, в условиях глобализации, проблемы многокультурности обретают новые характеристики и обостряются. Межкультурная компетентность — ключевой ресурс социального развития, способствующий сближению наций и расширению культурных контактов.

В статье исследуется специфика формирования межкультурной компетентности будущих преподавателей в поликультурной среде; определяются лингводидактические принципы, являющиеся основой ее развития.

Авторы рассматривают межкультурную компетентность как аспект формирования языковой личности, подчеркивая связь иностранного языка и культуры страны изучаемого языка.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, компетенция, межкультурная коммуникация, поликультурное пространство, язык и культура, диалог культур, культурная разнородность, глобализация.

Введение

Проблемы межкультурного взаимодействия, трансквилизационного культурного влияния наблюдались на протяжении всей истории человечества. До наступления современной культурной глобализации, они проявлялись во времена распространения мировых религий и культур аристократических имперских элит, позже (с конца XVIII века) эти модусы культурной глобализации уступили место новым секулярным идеологиям и мировоззрениям, прежде всего, — либерализму и социализму.

Мощные технические и институциональные изменения второй половины XX века, мировоззренческая позиция scientизма, новые телекоммуникационные технологии, международные медиа-корпорации, везде-

сущность символов поп-культуры и консюмеризма, массовые миграционные потоки, и т.д. определили новое состояние и формы культурной глобализации, а, следовательно, и новые проблемы, связанные с такими аспектами, как традиционные культурные ценности, национальная идентичность, национальные интересы.

Несмотря на космополитические и наднациональные претензии, присутствующие в этих идеологиях и стилях мышления, объектом наиболее эффективного культурного влияния на протяжении почти двух веков были интересы национальных государств, хотя последние тенденции свидетельствуют об изменении ситуации. [4]. Таким образом, появляется необходимость актуализировать оценку места национальных идентичностей, культурных ценностей не только в обществе в целом, но и в системе образования как важнейшей сфере, где

эти ценности формируются и развиваются в процессе получения профессиональной квалификации. Формирование межкультурной компетентности современного педагога — важная задача системы образования в условиях глобализационных трансформаций.

Постановка проблемы. Как известно, процесс глобализации, в целом, приводит к конфликту между тем, что является индивидуальным или локальным, и тем, что является общим и повсеместным. Это можно продемонстрировать на определениях понятия идентичности, которое рассматривают на разных уровнях: глобальном, национальном, региональном, этническом, локальном, индивидуальном. Понятно, что глобальное и национальное является скорее общим и повсеместным, хотя первое имеет универсальный, космополитический характер, а второе, так или иначе, ограничивается определенной территорией и проявлением соответствующих национально-культурных особенностей. Что касается региональных, этнических, локальных, индивидуальных идентичностей, то это, в первую очередь, разнообразные (географические, исторические, культурные) партикуляризмы. В культурном плане последние ассоциируются с историей регионов, этнических, локальных сообществ.

Свою роль здесь играют также историческая память, особенности жизненного опыта, верования, язык, обычаи, моральные ценности и нормы. Индивидуальная идентичность в каждом случае базируется на знании соответствующих универсалий и партикуляризма, а также на чувстве принадлежности к некоторым из них. Естественно, хорошо развитое чувство этнической или национальной идентичности не должно способствовать развитию в современных условиях изоляционизма и этноцентризма, сопровождаемых боязнью, ксенофобией, недоброжелательностью по отношению к другим культурам, верованиям, ценностям.

Если такая опасность сохраняется, то, возможно, именно глобализация выступает тем повсеместным фактором, который нейтрализует радикальные партикуляризмы. И это является основанием формирования и распространения универсального мышления, универсальных ценностей. Действительно, глобализация в этом плане продуцирует изменения в направлении уподобления (унификации), прежде всего, материальных элементов культуры. Примером здесь могут выступать современная глобальная электронная технологизация или «макдонализация». Однако, этот процесс не сопровождается духовным ростом народов мира и победой возвышенных универсальных ценностей. Напротив, распространение консюмеризма, например, девальвирует элементы духовности в жизни людей, обедняет, так или иначе, их национальные, этнические, локальные ценности.

Материал исследования. В связи с интеграцией системы образования в России в европейское и мировое образовательное пространство актуальность приобретает совершенствование системы подготовки будущих специалистов в условиях высших учебных заведений. В частности, в вузах, которые осуществляют подготовку будущих преподавателей иностранного языка, актуальным становится формирование межкультурной компетентности выпускников, что проявляется в понимании специфики межкультурных отношений, возникающих в поликультурном пространстве.

Важным профессиональным качеством современного специалиста становится способность к осуществлению профессионального общения на иностранном языке, которое не может быть эффективным без знания правил и норм межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация, как правило, происходит в условиях культурных различий, а значит, важно ознакомить будущих специалистов с особенностями той культуры, язык которой изучается, и с представителями которой будущим преподавателям придется вступать в межкультурное речевое взаимодействие.

Формирование межкультурной компетентности предполагает способность к межкультурной коммуникации в области будущей профессиональной деятельности, а также создание условий для усвоения студентами специфики межкультурных отношений, а именно: различий в структурах речевых актов родного и изучаемого языков и культур, системы ценностей, особенностей вербального и невербального поведения в соответствии с нормами определенной культуры.

Период профессиональной подготовки является наиболее благоприятным для формирования компетентной личности, готовой успешно решать различные вопросы в сфере межнационального взаимодействия.

Как отмечает О.В. Юдина, «повышая иноязычную межкультурную компетентность, мы повышаем и профессиональную компетентность. Именно поэтому изучение иностранного языка в высших учебных заведениях приобретает культурологический смысл, поскольку будущий специалист нового типа, владеющий иностранным языком, должен осуществлять профессиональную деятельность на международном уровне, познавать другую культуру и осмысливать собственные этнокультурные первоисточники, быстро адаптируясь в поликультурном пространстве и проявляя толерантное отношение к чужому языку и культуре» [10, с. 35].

Несмотря на то, что мы рассматриваем проблему формирования меж-культурной компетентности будущего

преподавателя в высших учебных заведениях, можно предположить, что современный преподаватель всегда выступает как представитель культуры страны, язык которой он преподает, и эта культура определенным образом отражается в его речи и речевом поведении. Таким образом, вузовский процесс изучения иностранного языка можно частично рассматривать как межкультурное общение со всеми его особенностями, поскольку языковая, социальная и коммуникативная компетенции одного из субъектов (преподавателя) всегда более высокая, чем другого (студента). В таком общении актуализируется понятие межкультурной компетентности.

Как видно из исследований ученых (Н.И. Алмазова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.А. Маслова, О.П. Садохин, И.А. Стернин и др.), во время обучения будущих специалистов следует обращать внимание на сформированность таких важных компонентов межкультурной компетентности, как лингвокультурологическая и лингвокраеведческая компетенции.

Лингвокраеведческая компетенция предполагает знание лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение использовать их адекватно коммуникативной ситуации; лингвокультурологическая компетенция — готовность к восприятию другой формы коммуникативного поведения, пониманию его различий и варьирования от культуры к культуре, формирование стратегий предотвращения не только смысловых, но и культурных недоразумений.

Межкультурная компетентность является важным аспектом формирования языковой личности преподавателя иностранного языка, поскольку она предусматривает положительное отношение к различным этническим группам, существующим в пределах одного государства или нескольких стран. В связи с этим выделяют следующие принципы ее формирования:

1. принцип познания универсальных ценностей национальной этнокультуры;
2. принцип связи родной и иностранной культур;
3. принцип этнографического подхода к трактовке языковых знаков;
4. принцип языково-поведенческих стратегий и тактик;
5. принцип осознания психологической стороны межличностного и межэтнического диалога;
6. принцип эмфатического отношения к участникам процесса межкультурной коммуникации [2, с. 237].

Современные специалисты должны понимать культуру не только своей страны, но и других народов, культуру человечества в целом. Эта проблема диктует необходимость мыслить глобально, формировать у студентов то-

лерантное отношение к культуре других этносов. Именно понимание культуры других народов приводит к адекватному восприятию чужих традиций, обычаев и ценностей. Для развития культуры в обществе необходимы культурная осведомленность, условия существования поликультурной среды, охватывающей не только отечественные культурные ценности, но и ценности, принадлежащие всему человечеству.

По мнению И.В. Соколовой, результатом профессиональной подготовки студентов является овладение ими следующими социокультурными ценностями [8, с. 23]:

- ◆ личные ценности человека, находящегося в постоянном диалоге с собой, с другими людьми, национальной культурой, культурами изучаемых стран;
- ◆ ценности педагогической деятельности;
- ◆ ценности культуры общения на государственном, родном, иностранном языках;
- ◆ ценности образовательной среды факультета, высшего учебного заведения, а также педагогической практики, где происходит формирование будущего специалиста;
- ◆ ценности культуры личности (правовой, педагогической, психологической, экономической, эстетической).

Цель межкультурного общения — удовлетворить потребности общества, используя необходимые для этого ресурсы с наименьшими потерями для всех участников коммуникации. При этом могут возникнуть определенные проблемы. Во-первых, во время межкультурной коммуникации люди, для которых конкретный язык является иностранным, воспринимают содержание и форму определенных лингвистических структур не так, как носители языка, которые, в свою очередь, тоже не могут использовать все доступные средства коммуникации, поскольку второй участник диалога их не понимает. Во-вторых, в случае возникновения проблемы общения, участники диалога могут расширить или сузить границы конфликта, в зависимости от содержания нужной информации и средств ее передачи [9, с. 348].

В настоящее время многообразие культур и языков рассматривается как один из ценнейших элементов мирового культурного наследия, а также как средство межкультурного взаимодействия в поликультурном и мультилингвальном пространстве. Таким образом, изучение языков международного общения должно происходить в контексте диалога культур (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.) и приводить к формированию межкультурной компетентности.

Согласно В.В. Сафоновой, обучение в контексте диалога культур предполагает создание дидактико-ме-

тодических условий для сопоставительного изучения иноязычной и родной культур при формировании коммуникативных умений межкультурного общения, причем методической доминантой должна быть выработка у учащихся способности ведения диалога культур [6, с. 166]. Язык рассматривается не только как инструмент социализации личности, но и как главный элемент культуры народа. Воспитание уважения к языку и культуре страны изучаемого языка способствует достижению межкультурного понимания.

Исследования в области социолингвистики (О.С. Ахманова, Л.Б. Никольский, Ю.Д. Дешериев и др.) и социальной психологии (Б.Я. Парыгин, Л.А. Петровская, Г.М. Андреева, И.М. Богомолова) показали, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо не только умение владеть языковым материалом, но и владение сводом знаний, связанными с культурой и обычаями этой общности. Незнание этого материала препятствует процессу общения и вызывает «частичное расхождение между коммуникативно языковыми сообщениями в наборе знаний о мире» [7, с. 10].

Как известно, культура является комплексом субъективаций (представлений, ценностей, норм и др.) и объективаций (действий, речи, артефактов), которые обязательно должны усваиваться в процессе межкультурного образования и использоваться в повседневной деятельности.

Важнейшая функция культуры – решение проблем общества с учетом культурных паттернов, демонстрирующих преобладающие ценности и верования, характеризующие данную культуру и отличающие ее от других.

В широком понимании, с культурными паттернами можно связывать особенности человеческого поведения [1]. Поэтому, ученые все чаще говорят не просто об обучении молодого поколения, а о межкультурном образовании как индивидуальном процессе развития личности, что обуславливает изменение ее поведения, связанного с пониманием и принятием культурно специфических форм поведения представителей других культур.

Обобщенные результаты социологических исследований показывают, что ценности, освещаемые СМИ, можно разделить на несколько групп:

1. ценности прагматизма, материальные блага, внешность, мода, удовольствия, впечатления;
2. ценности типа: мир во всем мире, здоровье, счастье, жизненная стабильность;
3. классическая ценностная триада: истина, добро, красота;
4. ценности определенных категорий населения: женщины, мужчины, дети, взрослые, пенсионе-

ры; крестьяне, горожане; предприниматели, профессионалы, фрилансеры и т.д.;

5. ценности, подлежащие изменению, трансформации, девальвации: возрастные, поколенческие, семейные, профессиональные, политические, социальные, культурные.

Не все указанные группы ценностей имеют потенциал универсалий.

Считаем, что подобный потенциал присущ, прежде всего, классическим ценностным триадам, типичным для конкретных исторических стадий, а именно: триады добра, истины, красоты; веры, надежды, любви; свободы, равенства, братства; справедливости, ответственности, достоинства. Несомненно, универсальность обозначенных ценностных триад базируется на их устойчивости, неизменяемости и даже «вечности».

Все нации имеют подобные универсальные ценности, но их претворение в жизнь носит разный характер, так как условия реализации варьируются и определяются культурой страны. Сами названия этих ценностей, которые тождественны по своему смыслу, различаются в разных культурах и обществах, что создает определенные трудности при их сравнении и толковании.

Сегодня компетентность стала предметом заинтересованности ученых-исследователей в области социогуманитарных дисциплин. И это не случайно, ибо компетентность, ее многочисленные разновидности выступают существенной характеристикой человеческого капитала, который является совокупностью знаний, умений, навыков, используемых для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества в целом.

В условиях глобализации, быстрых технологических, политических и культурных преобразований человеческий капитал меняется и приобретает новые характеристики.

Человек, способный справиться с современными вызовами, рисками, проблемами должен компетентно, грамотно воспринимать объективные требования действительности и адекватно, квалифицированно формулировать задачи и способы решения возникающих проблемных ситуаций.

Чтобы приобрести соответствующие знания, умения, навыки и ценностную позицию человек должен, как свидетельствует практический опыт, учиться на протяжении всей жизни. Действительно, глобализационные трансформации общества требуют непрерывного развития ключевых компетенций, реализация которых приносит пользу как отдельному индивиду, так и обществу в целом.

В 2006 г. Совет Европы принял Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, формируемые в процессе непрерывного обучения в течение всей жизни. [5]. В документе приводится перечень компетенций, которые необходимы гражданам Европейского Союза для их самореализации, социальной интеграции, активной гражданской позиции и возможности трудоустройства в современном обществе знаний.

Данный перечень содержит восемь ключевых компетенций, которые предусматривают следующие умения и знания [5]:

1. общаться на родном языке;
2. общаться на иностранных языках;
3. владеть математическими и основными научно-техническими знаниями, и навыками;
4. обладать компьютерной грамотностью;
5. обладать способностью учиться;
6. уметь пользоваться социальными и гражданскими правами;
7. быть инициативными и предприимчивыми;
8. иметь знания и представления о мировом культурном наследии [8].

Сферы применения некоторых ключевых компетенций могут пересекаться, частично совпадать и дополнять друг друга. Например, умения в сфере информационно-коммуникационных технологий являются необходимым условием образовательного процесса; умение учиться способствует повышению компетентности в других сферах человеческой активности. Некоторые элементы или характеристики присущи всем ключевым компетенциям. Это касается критического мышления, креативности, инициативности, решения проблемных ситуаций, оценок решений, конструктивного управления эмоциями.

Необходимо понимать, что требование одновременного овладения профессией на высоком уровне теми, кто изучает русский язык (иностранцы студенты), и теми, кто является носителями языка и культуры (русские студенты), можно рассматривать как игнорирование условий личностно-ориентированного образовательного процесса. Радикально различаются и условия использования языка. Так, в частности, естественное использование родного языка всегда является ситуативно обусловленной последовательностью выполняемых действий, тогда как те, кто находится на стадии освоения системы иностранного языка, используют «чужеродные» знаки как средство для установки аналогий с национально-культурной символикой своего народа [2, с. 217–219].

Поликультурное образование может разнообразить опыт межкультурного общения специалистов, актив-

но сотрудничающих в различных сферах. Приобщаясь к культурному наследию, человек познает жизненный опыт не одного поколения, а всего человечества. Поэтому важным условием является создание поликультурной среды, способствующей признанию культурной самобытности народов и формированию толерантности.

В практике поликультурного обучения с целью формирования у будущих специалистов межкультурной компетентности получили распространение активные методы обучения: дискуссии, инструктаж, деловые игры, моделирование, кросс-культурные собеседования, анализ этнокультурных ситуаций, межкультурные тренинги, метод мониторинга и диагностики и др. которые предоставляют студентам возможность принять участие в активном контролируемом межнациональном взаимодействии.

В современных условиях, профессиональная компетентность будущих преподавателей иностранного языка представляет собой совокупность знаний, умений, способов осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке. Поэтому подготовка студентов к межкультурной коммуникации путем формирования межкультурной компетентности при обучении в вузе становится требованием времени, одним из условий будущей успешной профессиональной деятельности.

Повысить качество иноязычной подготовки будущих специалистов поможет использование личностно-ориентированного подхода к обучению, при котором студенты принимают активное участие в процессе своего профессионального становления.

Методика формирования межкультурной компетентности должна основываться на таких лингводидактических принципах, как:

- ◆ принцип лингвокультурологической и лингвокраеведческой направленности;
- ◆ принцип направленности на формирование межкультурной грамотности будущих специалистов;
- ◆ принцип контрастивности, отражающий межкультурный аспект обучения;
- ◆ принцип сопоставления языка и культуры.

Итак, межкультурная компетентность — это не только фактор адаптации к разнородности, избегания эксклюзии и маргинализации, мотивации толерантности, солидарности и интеграции в современные общества и культуры. Поликультурность выступает ресурсом развития, который может превратиться в человеческий капитал, стать фундаментом креатива, оригинального решения проблем благодаря переносу тех или иных элементов из одних культурных контекстов в другие.

Развитая межкультурная компетентность подразумевает уважение к другим точкам зрения, традициям, культурам, а также готовность мирным путем разрешать любые конфликты. Люди с такой компетентностью обладают, как правило, способностью видеть себя на месте других людей, даже ассоциировать себя с ними, принимать как свои их убеждения и взгляды. В современном обществе таких людей намного больше, чем в прежних, традиционных, социумах.

Выводы

Современные глобализационные процессы значительно ускорили процесс взаимопроникновения культур, что привело к появлению новых проблем, проти-

воречий и конфликтов во взаимоотношениях стран и народов. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что именно межкультурная компетентность, являющаяся неотъемлемой составляющей современного человеческого капитала, может быть ключевым ресурсом разрешения проблемных ситуаций как внутри отдельных культур, так и во взаимоотношениях между ними.

Для обеспечения эффективности процесса формирования межкультурной компетентности следует разрабатывать новые методологические подходы и приемы, определять педагогические условия их реализации, над чем сегодня и работают отечественные ученые и педагоги-практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб.: КАРО, 2005. — 352 с.
2. Емельянов Ю. Н. Основы культуральной антропологии. — СПб., 1994. — 270 с.
3. Кутуев П. От евроцентрического модерна до плюралистических модернов: эволюция исторической социологии Ш. Эйзенштадта / Кутуев П., Якубин О., Макаренко Д., Герчановский Д. // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2016. — № 3. — С. 117–127.
4. Райхштайн А. Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранные языки в школе. — 1986. — № 5. — С. 10–14.
5. Рекомендация Европейского Парламента и Совета (ЕС) «Об основных компетенциях для обучения на протяжении всей жизни» // Рекомендация 2006/962/ЕС Европейского Парламента и Совета (ЕС) «Об основных компетенции для обучения на протяжении всей жизни» от 18 декабря 2006 года. — URL: <https://pandia.ru/text/82/289/81670.php> (дата обращения: 25/09/2019).
6. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. — Воронеж: Истоки, 1996. — 237 с.
7. Сдобников В. В. Коммуникативная ситуация как фактор определения стратегии перевода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. — Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2017. — Вып. 14. — С. 27–32.
8. Соколова И. В. Профессиональная подготовка будущего учителя-филолога по двум специальностям: монография — Р/нД.: Ин-т пед. образования и образования взрослых; АРТ-ПРЕСС, 2018. — 400 с.
9. Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. — Ижевск: УдГУ, 2012. — 116 с.
10. Юдина Е. В. Система упражнений для обучения будущих менеджеров межкультурного общения на немецком языке // Иностранные языки. — 2009. — № 2. — С. 35–39.

© Гулая Татьяна Михайловна (tg87rs@rambler.ru), Герасименко Татьяна Леонидовна (gerasimenko_2005@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

STUDY OF PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

*S. Inevatkina
T. Shlyapkina*

Summary. The article raises the problem of creating conditions for the disclosure of the abilities of each child, including those with speech disorders. A set of diagnostic material is presented that will allow you to assess the level of development of preschool children. The criteria for analyzing the results are considered in detail. The results of the study of the level of cognitive, speech and emotional development in preschool children with speech impairments are described.

Keywords: preschoolers with speech impairment, cognitive processes, connected speech, emotional development.

Иневаткина Светлана Евгеньевна

*К.псх.н., доцент, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)
svetlaj23@mail.ru*

Шляпкина Татьяна Александровна

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Аннотация. В статье поднимается проблема создания условий для раскрытия способностей каждого ребенка, в том числе с нарушениями речи. Представлен комплект диагностического материала, который позволит оценить уровень развития детей дошкольного возраста. Подробно рассматриваются критерии анализа результатов. Описываются результаты исследования уровня познавательного, речевого и эмоционального развития у дошкольников с нарушениями речи.

Ключевые слова: дошкольники с нарушениями речи, познавательные процессы, связанная речь, эмоциональное развитие.

В настоящее время одной из главных задач общеобразовательной организации является создание условий для раскрытия способностей каждого ребенка, воспитание полноценной личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. При этом, в последние годы не уменьшается количество детей, которые имеют те или иные особенности в развитии, в том числе нарушения речи [4; 5].

В работах С.Г. Щербак отмечается, что нарушение речи — это отклонение от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, при нормально развивающемся слухе и интеллекте. Указанное нарушение затрудняет процесс взаимодействия и общения со взрослыми и сверстниками, ограничивает возможности социальной адаптации дошкольника [7, с. 334].

По мнению многих отечественных исследователей (Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, С.Н. Сазоновой, Т.Б. Филичевой) распространенным речевым нарушением является общее недоразвитие речи. При указанном нарушении может встречаться глубокое недоразвитие речи (первый и второй уровни общего недоразвития речи), так и отдельные проблемы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя речи (третий уровень общего недоразвития речи) [3; 6].

В формате данной работы представлены результаты исследования, позволяющие оценить уровень познава-

тельного, речевого и эмоционального развития старших дошкольников с нарушениями речи перед поступлением в школу.

Эксперимент проводился на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Прогимназия № 119» г.о. Саранск. Испытуемые — это дошкольники в возрасте 6–7 лет, имеющие общее недоразвитие речи III уровня.

Диагностический инструментальный был представлен несколькими методиками.

Методика: «Корректурная проба» (детский вариант).

Цель: исследование уровня сформированности внимания.

Педагог предлагает карточку, на которой изображен стимульный материал к методике «Корректурная проба» (детский вариант) и озвучивает инструкцию.

Инструкция: «Посмотри, на этой карточке изображены предметы, тебе необходимо зачеркнуть все елочки, обвести все звездочки».

Критерии обработки данных: высокий уровень — точное и правильное выполнение задания; средний уровень — трудности в разграничении подчеркиваний и обведение нужных фигур; низкий уровень — большая

часть задания недоступна, выполнение заданий без учета распределения действий с фигурами, необходима постоянная направляющая помощь, либо задание не выполнено.

Методика: «Запомни пять картинок».

Цель: выявление уровня сформированности кратковременной зрительной памяти.

Педагог раскладывает 5 простых предметных картинок и предлагает их запомнить не называя, после этого картинки убираются.

Инструкция: «Посмотри на картинки и запомни, что на них изображено. Я сейчас уберу картинки, а ты будешь мне их называть».

Критерии обработки данных: высокий уровень — количество запомнившихся слов 4–5 единиц; средний уровень — количество запомнившихся слов 3 единицы, требовалась стимулирующая помощь со стороны экспериментатора; низкий уровень — количество запомнившихся слов 1–2 единицы, требовалась направляющая помощь, либо задание не выполнено.

Методика: «Заборчик» (комбинированный).

Цель: исследование уровня сформированности мышления.

Педагог начинает раскладывать палочки в виде заборчика предлагает испытуемому; далее дошкольник перемешивает палочки, а педагог предлагает построить заборчик с самого начала, но уже самостоятельно.

Инструкция: «Построй заборчик по образцу».

Критерии обработки данных: высокий уровень — самостоятельное точное и правильное построение заборчика в нужной последовательности по образцу; средний уровень — самостоятельное построение заборчика по образцу, после обучения, применение организующей и направляющей помощи; низкий уровень — большая часть задания недоступна, самостоятельное установление закономерности в распределении палочек по образцу затруднено, требуется многократная направляющая помощь со стороны экспериментатора, либо задание не выполнено.

Методика: «Четвертый лишний».

Цель: исследование уровня сформированности мышления.

Педагог предлагает карточку, на которой изображен стимульный материал к методике «Четвертый лишний» и озвучивает инструкцию.

Инструкция: «Посмотри, на этой картинке один предмет лишний. Покажи, какой и объясни свой выбор».

Критерии обработки данных: высокий уровень — точное и правильное выделение лишнего предмета, объяснение своего выбора; средний уровень — допуск 2–3 ошибок при выделении лишнего предмета, трудности при объяснении своего выбора; низкий уровень — большая часть заданий недоступна, значительные трудности в классификации понятий по определенному признаку, необходима постоянная направляющая помощь, либо задание не выполнено.

Методика: Сюжетная картина «Лето».

Цель: исследовать уровень развития речи, возможность составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания.

Предлагается составить рассказ по предложенной картине.

Инструкция: «Составь рассказ».

Критерии оценки: высокий уровень — самостоятельно составлен связный рассказ; средний уровень — рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на конкретные детали на картине; низкий уровень — рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету, либо задание не выполнено.

Методика: «Назови и посчитай звуки».

Цель: исследование уровня развития речи, звуко-слогового анализа и синтеза — способность определения последовательности и количества звуков в слове.

Предлагается посчитать количество звуков в слове и называть определенный по последовательности звук.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я назову слово. Скажи, какой первый (2,3,4) звук в слове? Сколько всего звуков в этом слове?»

Слова: кот, нос, суп, вата, кот, сом, лимон, сироп, сук, малыш, грач.

Критерий оценки: высокий уровень — все задания выполнены верно с первой попытки или допускаются

одна — две ошибки, но исправляются самостоятельно; средний уровень — задания выполняются с ошибками, одно-два задания недоступны, требуется организующая помощь; низкий уровень — значительные трудности в выделении звуков и при подсчете количества звуков в слове, требуется направляющая помощь педагога, либо задание не выполнено.

Методика: «Повтори за мной».

Цель: исследование уровня развития речи, воспроизведения звуко-слоговой облика слов в структуре предложения.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я скажу предложение, а ты повтори его».

Предложения: В аквариуме плавают золотые рыбки. Волосы подстригаются в парикмахерской. Водопроводчик чинит водопровод. У фотографа фотоаппарат со вспышкой. На перекрестке стоит регулировщик.

Критерий оценки: высокий уровень — правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления или воспроизведение точное, но темп несколько замедлен, могут быть запинки; средний уровень — замедленное, послоговое воспроизведение, с запинками, одно-два слова с искажением слоговой структуры; низкий уровень — искажение слоговой структуры слов, либо задание не выполнено.

Методика: «Наблюдение».

Цель: исследование особенностей эмоциональной сферы дошкольника.

Педагог наблюдает за поведением испытуемого в группе (в свободной деятельности, при общении со сверстниками и взрослым, на занятиях).

Обработка результатов по методике «Наблюдение». При обработке результатов принимаются во внимание следующие показатели: эмоциональные, поведенческие, вербальные и невербальные реакции.

Уровень познавательного развития у дошкольников с нарушениями речи характеризуется следующими особенностями: низкий (58,3%) и средний (41,7%) уровень сформированности внимания и памяти, в основном средний (75%) уровень мышления.

Многие дошкольники при выполнении заданий отвлекались, особые сложности проявились при выполнении методики «Корректирующая проба». При запоминании картинок испытуемые столкнулись с трудностями.

Очень многим потребовалась направляющая помощь экспериментатора. При этом достаточно хорошо справились с методиками, направленными на исследование уровня сформированности мышления. Трудности возникли при объяснении своих действий и обосновании выбранного ответа.

При исследовании уровня сформированности умения проводить звуко-слоговой анализ и синтез у большинства испытуемых (58,3%) был обнаружен средний уровень — при выполнении задания отмечались небольшие трудности в выделении позиции звука в слове, требовалась направляющая помощь экспериментатора. Низкий уровень показали 41,7%. Отмечались значительные трудности в выделении звука, подсчете количества звуков в слове. Требовалась направляющая помощь педагога, необходимо было проговаривать слова и голосом выделять необходимый звук для упрощения задания. Среди дошкольников с нарушениями речи не было обнаружено испытуемых с высоким уровнем сформированности изучаемого умения.

Исследование уровня сформированности умения воспроизводить звуко-слоговой облик слов в структуре предложения позволило выделить испытуемых с низким (50%) и средним (50%) уровнями. При среднем уровне отмечалось замедленное, послоговое воспроизведение, с запинками, одно-два слова с искажением слоговой структуры. Дошкольники, продемонстрировавшие низкий уровень испытывали достаточные трудности в правильности и точности воспроизведения предложений, состоящих из слов сложной слоговой структуры, требовалось более медленное проговаривание слов. Отмечались сложности в воспроизведении слов сложной слоговой структуры, послоговое произнесение слов.

Результаты исследования уровня сформированности языкового анализа и синтеза и заключались в подсчете количества слов в предложении, назывании расположения слов относительно друг друга, а также подсчете количества слогов. Низкий уровень показали 41,7% испытуемых. Подсчет количества слов в предложении вызывал достаточные сложности, выделение позиции слова затруднено, для определения количества слогов в слове требуется постоянная помощь экспериментатора, конкретный разбор примера. Средний уровень был выявлен у 58,3% испытуемых. Отмечались трудности в определении количества слов, не всегда верно обозначен порядок слов, деление слов на слоги затруднено, требуется направляющая помощь экспериментатора.

Уровень связной речи у большинства дошкольников с нарушениями речи (58,8%) низкий. Испытуемые столкнулись со значительными трудностями при воспроизведении рассказа.

Далее были проанализированы результаты, полученные в ходе наблюдения за поведением дошкольников с нарушениями речи. Наблюдение проводилось за поведением дошкольников с нарушениями речи в свободной деятельности, в общении со сверстниками и взрослыми, на занятиях. Полученные данные позволили разделить испытуемых на три группы: 1) «агрессивные»; 2) «активные»; 3) «тревожные».

К первой группе относится 16,7% испытуемых, поведение которых характеризуется тем, что они часто толкают сверстников, щипают, замахиваются, обзывают других. В разговоре со взрослым грубят, не выполняют просьбы. Испытуемые второй группы (25%) демонстрировали социально одобряемые реакции. Так, дошкольники всегда реагировали на просьбу взрослого, не ссорились со сверстниками, боялись кого-либо обидеть. В общении проявляли активность и желание помочь сверстнику справиться с заданием. Испытуемые третьей группы (58,3%) проявляли застенчивость и тревожность, не проявляли инициативы не на занятиях, не во взаимодействии со сверстниками. От взрослых часто сторонились, боясь привлечь к себе внимание. Очень часто высказывали тревогу по поводу допущенной ошибки при выполнении задания.

Таким образом, уровень развития дошкольников с нарушениями речи может характеризоваться опреде-

ленными особенностями. Достаточно часто встречаются нарушения связной речи, которые заключается в основном в затрудненном словообразовании и построении грамматических форм; нарушения звукопроизношения и фонетико-фонематическое недоразвитие. Кроме того, у детей указанной категории часто обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей и явлений; снижен уровень сформированности внимания, памяти. Особенности эмоционально-волевой сферы у многих дошкольников с нарушениями речи характеризуются повышенной тревожностью. Указанные результаты, позволяют утверждать о необходимости комплексного психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева) по теме: «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья».

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, С. В. Информационная компетентность педагога-дефектолога / С. В. Архипова, А. С. Чаприна // Гуманитарные науки и образование. — 2018. — Т. 9. — № 4 (36).
2. Барцаева, Е. В. Особенности сформированности компонентов структуры социальной адаптации дошкольников в организациях дополнительного образования / Е. В. Барцаева, Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. — 2017. — № 3 (31). — С. 7–14.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — М.: Эксмо, 2011. — 288 с.
4. Иневаткина, С. Е. Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Е. Иневаткина, Е. М. Карзина // Специальное образование: научно-методический журнал. — 2018. — № 3. — С. 51–60.
5. Рябова, Н. В. Современное состояние инклюзивного образования / Н. В. Рябова, Т. А. Парфенова, О. Е. Ефимова // В мире научных открытий. — 2015. — № 5.3 (65). — С. 995-Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Н. Сазонова. — М.: Академия, 2005. — 144 с.
6. Щербак, С. Г. Организация инклюзивного образования детей с нарушениями речи в дошкольной образовательной организации / С. Г. Щербак // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской науч.-практ. конф.; ответст. за выпуск Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. — Челябинск, 2016. — С. 333–341.

© Иневаткина Светлана Евгеньевна (svetlaj23@mail.ru), Шляпкина Татьяна Александровна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION
OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL
EDUCATIONAL ACTIONS IN YOUNGER
SCHOOLCHILDREN WITH DELAY
OF MENTAL DEVELOPMENT**

**S. Inevatkina
V. Schukina**

Summary. The article raises the question of changing the purpose of school education and introducing a system of universal educational actions. The concept of "communicative universal educational actions." The diagnostic tools are described in detail. The results of a study aimed at studying the level of formation of communicative universal educational actions in primary school children with mental retardation are discussed

Keywords: communicative universal educational activities, primary schoolchildren, children with mental retardation.

Иневаткина Светлана Евгеньевна

*К.псх.н., доцент, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)
svetlaj23@mail.ru*

Щукина Валентина Александровна

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Аннотация. В статье поднимается вопрос изменения цели школьного образования и введения системы универсальных учебных действий. Рассматривается понятие «коммуникативные универсальные учебные действия». Подробно описывается диагностический инструментарий. Говорится о результатах исследования, направленного на исследование уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, младшие школьники, дети с задержкой психического развития.

За последние десятилетия система образования переживает период реформирования и модернизации. В рамках указанного процесса, поменялась цель школьного образования, которая на сегодняшний день заключается в формировании у обучающихся умения учиться. В связи с этим, возникает необходимость в формировании и развитии универсальных учебных действий у школьников. Разработчики идеи указывают четыре вида универсальных учебных действий: познавательные, коммуникативные, личностные, регулятивные. В формате данной работы мы рассмотрим особенности формирования коммуникативных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития.

По мнению ряда отечественных исследователей (А.Г. Асмолова, К.П. Зайцевой, И.А. Неткасовой) высокий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий позволяет обучающимся планировать учебное сотрудничество, строить речевые высказывания, осуществлять постановку и решение возникающих проблем [2; 4; 5].

В концепции универсальных учебных действий, лежащей в основе Федерального государственного образо-

вательного стандарта начального общего образования, коммуникация отождествляется не с простым обменом информацией, а в своем самом широком и полном значении. В соответствии со своей основной и исходной функцией коммуникативные действия обеспечивают сознательную ориентацию младших школьников на позиции других людей [1; 2; 3].

Коммуникативные универсальные учебные действия предполагают группу умений, которые осваиваются обучающимися: способность действовать с учетом позиции другого человека; взаимодействие с партнерами по совместной деятельности; обмен информацией; планирование и организация сотрудничества с учителем и сверстниками; работа в группе [2; 6; 7].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в формате данной работы коммуникативные универсальные учебные действия понимаются как совокупность действий, которые обеспечивают социализацию детей, их сознательную ориентацию на позиции других людей, а также партнеров по деятельности или общению, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в обсуждении проблем, адаптироваться в группе сверстников,

строить взаимодействие и сотрудничество с взрослыми людьми.

Представим результаты проведенного исследования, направленного на исследование уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г.о. Саранск и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22» г.о. Саранск. В качестве испытуемых выступили младшие школьники с задержкой психического развития. Учащиеся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г.о. Саранск (8 учащихся второго класса) составили экспериментальную группу, а учащиеся «Средняя общеобразовательная школа № 22» г.о. Саранск (10 учащихся второго класса) выступили в качестве контрольной группы.

Диагностический инструментарий был представлен следующими методиками: «Рукавички», «Ваза с яблоками», «Совместная сортировка».

Методика 1. «Рукавички». Цель: исследование уровня сформированности коммуникативных умений вести диалог.

Ход исследования. Испытуемые получают лист с изображением рукавичек и разноцветные карандаши. По инструкции педагога необходимо договориться и раскрасить рукавички так, чтобы они были из одной пары.

Инструкция: «Ребята, посмотрите на картинку с рукавичками. Вы будите их раскрашивать в паре. Прежде чем Вы начнете, необходимо договориться с собеседником о том, какой узор будет у Ваших рукавичек».

Обработка результатов. По результатам выполнения задания проводится качественный анализ, который позволяет определить низкий, средний или высокий уровень. Охарактеризуем каждый из них:

- ◆ низкий уровень сформированности коммуникативных умений — не умеет вести диалог, молчит при обращении, проговаривает только свой вариант, без договоренности начинает раскрашивать, спорит или конфликтует на этапе диалога;
- ◆ средний уровень сформированности коммуникативных умений — вступает в диалог с помощью взрослого (через вопросы), раскрашивает не в соответствии с договоренностью; соглашается сразу с собеседником; раскрашивает по договоренности, но постоянно сравнивая с рисунком соседа;

- ◆ высокий уровень сформированности коммуникативных умений — умеет вести и поддерживать конструктивный диалог, успешно договорился и выполнил задание.

Методика 2. «Ваза с яблоками». Цель: изучение уровня сформированности коммуникативного умения учитывать позицию другого.

Ход исследования. Младшим школьникам предлагается картинка, на которой изображена ваза с яблоками и четыре разноцветных карандаша: красный, желтый, зеленый и розовый.

Инструкция: «На занятии в кружке рисования за квадратным столом сидят четверо школьников — Настя, Люба, Денис и Егор. Они рисуют разноцветные яблоки, лежащие в вазе в центре стола. Обговори с другом, раскрась и подпиши рисунок каждого из четырех художников».

Обработка результатов. По результатам выполнения задания проводится качественный анализ, который позволяет определить низкий, средний или высокий уровень. Охарактеризуем каждый из них:

- ◆ низкий уровень сформированности коммуникативных умений — не учитывает позицию собеседника, предлагает свой вариант решения ситуации, объясняя его только своим желанием;
- ◆ средний уровень сформированности коммуникативных умений — пытается учесть позицию собеседника, предлагает ему уступить в этой ситуации, но в следующий раз просит, чтобы поступили, так как хочет он;
- ◆ высокий уровень сформированности коммуникативных умений — учитывает позицию собеседника при этом аргументирует свою точку зрения, ориентир при решении создавшейся ситуации не на собственное желание, а на целесообразность.

Методика 3. «Совместная сортировка».

Цель: определение уровня сформированности коммуникативного умения осуществлять совместные со сверстником действия.

Ход обследования. Испытуемые работают в паре. Каждая пара учащихся получает набор из 25 картонных фишек (по 5 желтых, красных, зеленых, синих и белых фигур разной формы: круглых, квадратных, треугольных, овальных и ромбовидных) и лист бумаги для отчета. Фишки необходимо распределить между собой согласно заданным условиям.

Инструкция: «Перед Вами лежит набор разных фишек. Пусть одному из Вас будут принадлежать красные и желтые фишки, а другому круглые и треугольные. Действуя вместе, нужно разделить фишки по принадлежности, т.е. разделить их между собой, разложив на отдельные кучки. Сначала нужно договориться, как это делать. В конце надо написать на листочке бумаги, как Вы разделили фишки и почему именно так».

Обработка результатов. По результатам выполнения задания проводится качественный анализ, который позволяет определить низкий, средний или высокий уровни. Охарактеризуем каждый из них:

- ◆ низкий уровень сформированности коммуникативных умений — задание не выполнено или фишки разделены произвольно, с нарушением заданного правила; учащиеся не пытаются договориться или не пришли к согласию, настаивая каждый на своем; возможны конфликты или младшие школьники игнорируют друг друга;
- ◆ средний уровень сформированности коммуникативных умений — задание выполнено частично: правильно выделены фишки, принадлежащие каждому ученику в отдельности, но договориться относительно четырех общих элементов и «лишних» испытуемым не удается; в ходе выполнения задания трудности связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера;
- ◆ высокий уровень сформированности коммуникативных умений — фишки разделены на четыре группы: 1) общую, где объединены элементы, принадлежащие одновременно обоим ученикам, т.е. красные и желтые круги и треугольники (4 фишки); 2) с красными и желтыми овалами, ромбами и квадратами одного ученика (6 фишек) и 3) с синими, белыми и зелеными кругами и треугольниками (6 фишек) и, наконец, 4) с «лишними» элементами, которые не принадлежат никому (9 фишек — белые, синие и зеленые квадраты, овалы и ромбы). Решение достигается путем активного обсуждения и сравнения различных возможных вариантов распределения фишек; согласия относительно равных «прав» на обладание четырьмя фишками; дети контролируют действия друг друга в ходе выполнения задания.

Рассмотрим результаты, полученные при проведении методики «Рукавички». Подробный анализ позволяет говорить о том, что среди испытуемых контрольной группы только 10% обучающихся с задержкой психического развития имеют высокий уровень сформированности умения вести диалог. Испытуемые умеют успешно самостоятельно договариваться, вести и поддерживать конструктивный диалог. У 30% обучающихся обнаружен средний уровень, который характеризуются тем,

что младшие школьники пытаются учесть позицию собеседника, предлагают ему уступить в этой ситуации, но в следующий раз просят, чтобы поступили, так как хочет он. Некоторые учащиеся, имеющие средний уровень сформированности указанного коммуникативного умения, вступают в диалог с помощью взрослого (через вопросы), раскрашивают по договоренности, но постоянно сравнивая с рисунком соседа. С низким уровнем сформированности умения вести диалог в контрольной группе — 60% испытуемых, которые долго отвлекались и не смогли приступить к выполнению задания. Анализ полученных результатов, позволяет сделать вывод о том, что у большинства испытуемых контрольной группы коммуникативное универсальное учебное действие — умение вести диалог, сформировано на низком уровне.

Данные полученные среди испытуемых экспериментальной группы практически соответствуют результатам, полученным в контрольной группе. Так, высокий уровень сформированности умения вести диалог встречается лишь у 12,5% младших школьников с задержкой психического развития. Учащиеся легко вступают и поддерживают конструктивный диалог со сверстником, самостоятельно договариваются, не оказывая давления на собеседника и прислушиваясь к его мнению. Большинство младших школьников (75%) показали низкий уровень сформированности умения вести диалог. Учащиеся не смогли поддержать диалог, молчали, в том числе при обращении к ним, начинали раскрашивать без договоренности. У 12,5% младших школьников обнаружен средний уровень, который характеризуется тем, что испытуемые вступают в диалог с помощью взрослого и не могут конструктивно и длительно его поддерживать.

Таким образом, большинство младших школьников с задержкой психического развития имеют низкий уровень сформированности коммуникативного универсального учебного действия — умения вести диалог.

Далее рассмотрим результаты, полученные при проведении методики «Ваза с яблоками». Анализ результатов показывает, что у большинства испытуемых контрольной и экспериментальной групп низкий уровень сформированности изучаемого коммуникативного универсального учебного действия: в контрольной группе — 60% учащихся; в экспериментальной группе — 62,5% младших школьников с задержкой психического развития. Низкий уровень сформированности умения учитывать позицию собеседника характеризуется тем, что испытуемые предлагают только свой вариант решения ситуации, объясняя его только своим желанием. В том числе среди младших школьников с задержкой психического развития обнаружены испытуемые, которые имеют средний уровень сформированности умения учи-

тивать позицию другого. То есть младшие школьники пытаются учесть позицию собеседника, но это происходит не спонтанно, а на уровне договора: они готовы уступить в одной ситуации, но ждут того же от сверстника в другой ситуации. Так, в контрольной группе — 30%, среди испытуемых экспериментальной группы — 25%.

Кроме того, есть учащиеся, которые показали высокий уровень сформированности умения учитывать позицию другого. Так, в контрольной группе — 10%, среди испытуемых экспериментальной группы — 12,5% учащихся с высоким уровнем обсуждаемого коммуникативного универсального учебного действия. Высокий уровень сформированности указанного коммуникативного умения характеризуется тем, что испытуемый старается учитывать позицию собеседника при этом аргументирует свою точку зрения. Основным ориентиром в данной ситуации выступает целесообразность, а не собственное желание.

Далее рассмотрим результаты, полученные при анализе данных обнаруженных с помощью методики «Совместная сортировка». Результаты позволяют говорить о том, что у большинства испытуемых контрольной и экспериментальной групп уровень сформированности умения осуществлять совместные со сверстником

действия находится на среднем и низком уровнях. Так, в контрольной группе у 60% испытуемых, а в экспериментальной группе у 62,5% испытуемых обнаружен низкий уровень сформированности указанного умения; средний уровень в контрольной группе обнаружен у 40%, а в экспериментальной у 37,5%.

Таким образом, данные констатирующего эксперимента показали, что уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников с задержкой психического развития находится преимущественно на низком уровне. Данный факт свидетельствует о необходимости организации дополнительной работы, направленной на повышение уровня указанных универсальных учебных действий у младших школьников указанной категории.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева) по теме: «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья».

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьева, О. М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников / О. М. Арефьева // Начальная школа плюс до и после. — 2012. — № 2. — С. 74—78.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
3. Гамаюнова, А. Н. Индивидуальный образовательный маршрут как условие удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной практике / А. Н. Гамаюнова // Современные исследования социальных проблем. — 2017. — Том 8. — № 1—2. — С. 35—43.
4. Зайцева, К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К. П. Зайцева // Начальная школа плюс до и после. — 2011. — № 4. — С. 78—83.
5. Неткасова, И. А. Формирование универсальных учебных действий на уроках в начальной школе. Студенческий научный форум. [Электронный ресурс] / И. А. Неткасова. — <http://www.rae.ru/forum2011/137/1070>.
6. Рябова, Н. В. Мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников / Н. В. Рябова, Е. А. Демидова, О. В. Терлецкая О. В. // Гуманитарные науки и образование. — 2018. — Том 9. — № 3. — С. 113—119.
7. Терлецкая, О. В. Особенности изучения коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Терлецкая, А. С. Крылова // Специальное образование: научно-методический журнал. — 2018. — № 3 (51). — С. 84—94.

© Иневаткина Светлана Евгеньевна (svetlaj23@mail.ru), Щукина Валентина Александровна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

FOREIGN LANGUAGES FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION

**N. Kameneva
N. Shiryaeva**

Summary. The article is devoted to the formation of foreign languages professional communicative competence of students in the higher educational institutions. The article highlights the component composition of communicative professional competence. Besides this, the scheme of organization of the educational process to form this competence is presented. The conclusion is made that formed professional communicative competence of university students gives to yesterday's graduates indisputable competitive advantages not only when starting their job, but also in all their further professional activity.

Keywords: competence approach, communicative-cognitive approach, educational process, problem-solving tasks, role-playing games.

Каменева Наталия Александровна

*К.э.н., доцент, Московский финансово-юридический университет МФЮА
n-kameneva@yandex.ru*

Ширяева Наталья Николаевна

*К.п.н., Московский финансово-юридический университет МФЮА
Shiryayeva@bk.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов высших учебных учреждений. В статье выделен компонентный состав коммуникативной профессиональной компетенции, представлена схема организации образовательного процесса в целях формирования данной компетенции. Сделан вывод, что сформированная у студентов университетов профессиональная коммуникативная компетенция дает вчерашним выпускникам вузов неоспоримые конкурентные преимущества не только при поступлении на работу, но и во всей дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативно-когнитивный подход, учебный процесс, проблемные задачи, ролевые игры.

Непрерывное взаимодействие с международным сообществом и разностороннее сотрудничество с зарубежными странами приводит к изменению требований к формированию профессиональной и коммуникативной компетенции.

Одной из основных составляющих образовательной парадигмы в настоящее время является компетентностный подход, подразумевающий способность и готовность выпускника вуза стать использовать полученные знания в практической профессиональной деятельности и в повседневной жизни в обществе.

Огромное значение в реализации компетентностного подхода отведено формированию и развитию профессиональной коммуникативной компетенции в области освоения различных видов речевой деятельности на иностранных языках.

Формирование профессиональной коммуникативной компетенции как неотъемлемой составляющей специальной лингвистической подготовки специалистов — переводчиков, преподавателей, лингвистов, педагогов со знанием иностранной языка, специалистов — культурологов, предполагает не только обучение по передовым учебным пособиями, учебно-педагогическим комплексам, но также и комбинированное

использование различных педагогических технологий, таких как: инновационные и информационные, проектные, модульные методики, что необходимо для создания и функционирования эффективной и результативной педагогической и психологической среды обучения и воспитания будущего специалиста в университете.

Вопросами формирования коммуникативных, языковых, профессиональных компетенций занимался целый ряд выдающихся деятелей — языковедов и педагогов: И.Л. Бим [1 с.13–26], А.А. Вербицкий, Е.И. Пассов [3 с.101–120], В.П. Кузовлев, Р.П. Мильруд, Е.Н. Соловова [4 с.5–11] и многие другие.

Коммуникативная компетенция в области овладения иностранными языками содержит несколько основных составляющих, определяющих способность и готовность выпускников российских университетов свободно и профессионально использовать иностранные языки в различных областях повседневной жизни — профессиональной, деловой, частной, научной, научно-исследовательской и общественной.

Еще в 1980 году коммуникативная компетенция была описана как совокупность грамматической, социолингвистической, дискурсивной и стратегической компетенций [6].

Таблица 1. Компонентный состав коммуникативной компетенции

| Основные компоненты коммуникативной компетенции | Компетенции, знания, навыки и умения, которые они подразумевают: |
|---|---|
| Лингвистическая | Речевая компетенция — овладение способностью формулировать мысли на иностранном языке, умение пользоваться всеми видами речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение). Языковая компетенция — владение системой фонетических, лексических, грамматических и орфографических знаний об изучаемом языке в соответствии с ситуациями и сферами общения. |
| Социо-лингвистическая | Способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей, участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению; овладение знаниями страноведческого характера, нормами поведения, ценностных ориентаций; социокультурного контекста. |
| Вербально-когнитивная | Способность обрабатывать, группировать, запоминать и при необходимости вспоминать сведения, знания, факт, прибегая к языковым обозначениям. |
| Предметная | Совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине |
| Профессиональная | Обладание совокупностью профессиональных знаний и опыта, требуемые для эффективного выполнения определенного круга обязанностей в конкретной области деятельности. |
| Дискурсивная | Способность произвести связные и логичные высказывания (дискурсы) разных функциональных стилей в устной и письменной речи разных функциональных стилей (статья, письмо, эссе и др.) на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании. |
| Стратегическая | Способность использовать вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась (переспрос, запрос нового слова, повторное прочтение фразы, непонятного места в тексте, использование жестов, мимики и др.). |

В настоящее время выделяют не только речевую, языковую и социолингвистическую компоненты формирования коммуникативной компетенции, но в современных педагогических исследованиях также немаловажное значение вербально-когнитивная, профессионально-предметная составляющие.

Общеизвестно, что формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов высших учебных заведений должно проходить на основе деятельностного, коммуникативно-когнитивного, компетентностного подходов в процессе иноязычной подготовки с учетом требований стандарта европейских компетенций (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment) [7].

Прежде всего, в университете должны быть организованы соответствующие условия, которые обеспечат результативность в процессе обучения и формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов. В целях развития творческих способностей и активизации самостоятельной деятельности студентов по дисциплине Иностранный язык предлагается участие учащихся в следующих видах деятельности:

- ♦ решение проблемных и проектно-поисковых задач (problem-solving tasks);

- ♦ выполнение проектных заданий по будущей специальности, проведение тематических, ситуационных исследований по заданной тематике, коррелирующей с профилем подготовки (напр., Case study);
- ♦ проведение деловых и ролевых игр, мозгового штурма (Role playing; Brainstorming);
- ♦ организация проектной и парной работы по различным тематикам (напр., Building robots/ Создание роботов; Co-creating the stories/ Совместное написание рассказов; Designing infographics/ Разработка инфографики; Compiling questionnaire, filling in the questionnaire, presenting the results/ Анкетирование и представление результатов; Job Interview/ Интервью при приеме на работу; Mergers and Acquisition/ Слияние и поглощение; Management Styles/ Стили управления).

В целях активизации разговорной речи учащихся при решении проблемных и творческих задач на практических занятиях целесообразно использовать следующие речевые модели (Табл. 2).

На Рис. 1 представлен процесс организации образовательного процесса, цель которого — формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов российских университетов.

Таблица 2

| Brainstorming/ Мозговой штурм | Decision-making / Принятие решения | Giving feedback / Обеспечение обратной связи со студентами |
|--|---|--|
| I Know! Why don't we...? How about? I've got a good idea! I think... would be better because... That's a good idea, but... | What do you think? Would you like to say something? Does anyone have any other ideas? OK, do we all agree ideas? Shall we vote? | I/ We really liked how you... I/ We though ... something / it was very good. Next time, why don't you...? Next time, how about ... doing something? |



Рис. 1. Организация образовательного процесса в высшей школе

Общеизвестной проблемой в преподавании иностранных языков является то факт, что большинство преподавателей и учителей английского языка в мире не являются носителями английского языка и не проживают в англоязычных странах и поэтому не всегда могут до конца понять саму природу преподаваемого языка и социокультурные особенности жизни в странах преподаваемого языка.

Для таких специалистов-педагогов английский язык — это иностранный, в лучшем случае второй язык, освоенный с раннего детства одновременно со своим родным языком. Преподавателям иностранных языков, не являющихся их носителями, для лучшего освоения определенных языковых явлений рекомендуется следующее:

- ◆ представлять студентам точные типовые разговорные модели для выражения смысла прочитанного и своего мнения по обсуждаемой проблеме;
- ◆ поддерживать использование и усвоения студентами активного вокабуляра по теме семинарского занятия;
- ◆ давать задания, инструкции, оценки, комментарии и объяснения на иностранном языке;
- ◆ поощрять беглую спонтанную иноязычную речь студентов;
- ◆ уделять внимание грамматическим конструкциям с соответствующим лексическим наполнением по теме семинарского занятия;
- ◆ давать задания допустимого уровня сложности и сопровождать задания объяснениями, понятными для обучающихся; на том уровне сложности языка, который соответствует пониманию учащихся;
- ◆ представлять студентам не только учебный, но и аутентичный материал из оригинальных источников (статьи из интернет-изданий, газет, журналов);
- ◆ адаптировать аутентичные и коммерческие материалы на иностранных языках [2 с. 129–136].
- ◆ обязательно обеспечивать необходимую обратную связь со студентами на иностранном языке на том уровне сложности языка, который соответствует пониманию учащихся;
- ◆ постоянно совершенствоваться и делиться со студентами личным опытом изучения языка и обогащения языковых знаний.

Вышеперечисленные действия важны также и для формирования дискурсивной компетенции в области иностранных языков. Общеизвестной рекомендацией для преподавателей-филологов и лингвистов, не носителей иностранного языка, является также совет ориентировать студентов на глобальную версию иностранного

языка (Globish English) как средства общения в области международного бизнеса и образования.

Вопросам разработки подходов к реализации педагогических знаний и квалификаций на практике в целях научного обоснования соответствующих знаний педагогического содержания учителя иностранного языка, всегда уделялось большое внимание [8 с. 83–114]. Один из таких подходов подразумевает, что языковые и речевые компоненты и компетенции обобщаются и рассматриваются в совокупности со всей методологией преподавания иностранных языков [9 с.3–14].

Поскольку преподаватели практикуют языковые и речевые навыки, необходимые для реализации конкретных стратегий обучения в классе, язык мастерства владения языком непосредственно связано с обучением в аудитории и с выполнением конкретных задач, таких как:

- ◆ Understand — понимание потребностей учащихся;
- ◆ Diagnose — диагностика проблем обучения учащихся;
- ◆ Plan — планируйте подходящие учебные цели для уроков;
- ◆ Select — выбор и проектирование учебных задач;
- ◆ Evaluate — оценка обучения студентов;
- ◆ Design — проектирование и адаптация тестов;
- ◆ Evaluate — оценка и выбор опубликованных материалов.

Заключение

Следует отметить, что акцент на учебно-познавательную деятельность студентов российских университетов, заключающейся в самостоятельном использовании способов изучения и закрепления знаний иностранных языков, дает позитивный результат в вопросах формирования коммуникативной профессиональной компетенции [5 с. 3–16]. Организация учебного процесса в вузах предусматривает применение коммуникативной, инновационной и интерактивной и проектной методик преподавания при обучении иностранным языкам. Студенты, владеющие сформированной профессиональной коммуникативной компетенцией, обладают способностью целенаправленно выстраивать речевое поведение и решать возникающие коммуникационные проблемы по мере их возникновения.

Сформированная у студентов неязыкового вуза профессиональная коммуникативная компетенция дает вчерашним выпускникам неоспоримые конкурентные преимущества не только при поступлении на работу, но и во всей дальнейшей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: (Опыт системно-структурного описания). Москва: Рус. яз., 1977. 288 с.
2. Каменева Н. А. Лексические, грамматические и стилистические особенности англоязычного интернет-сленга. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 5. С. 129–136.
3. Пассов Е. И. Методология методики: Теория и опыт применения: Избранное. Липецк: Изд-во Липецк. пед. ун-та. 2002. 228 с.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студ. пед. вузов и учителей. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с. (Учебное пособие для вузов). 27 р. с 5–11.
5. Ширяева Н. Н. Организационно-методическое обеспечение обучения иностранному языку студентов магистратуры. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова. Нижний Новгород, 2013. 19 с.
6. Center for Open Educational Resources and Language Learning (COERLL). The University of Texas at Austin URL: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/speaking/01/index.php> (Дата обращения: 20.10.2019)
7. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (Дата обращения: 20.10.2019)
8. Brick, J. 1991. China: A handbook in intercultural communication. Sydney, Australia: National Centre for English Teaching and Research, Macquarie University. 170 p.
9. Canale, M. and Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, p.1–47. URL: https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf (Дата обращения: 20.10.2019)

© Каменева Наталья Александровна (n-kameneva@yandex.ru), Ширяева Наталья Николаевна (Shiryayeva@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МФЮА

ПОДХОДЫ К САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

APPROACHES TO SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS

V. Lunev
T. Luneva
D. Slashilin
E. Stark
D. Rakhinskiy

Summary. The article deals with the concept and approaches to self-organization in the educational process. It is shown that in science there are two approaches to self-organization of students: at the level of the individual and at the level of the group. The model of training considering both variants of self-organization is perspective. It is noted that the model of training in self-organization can be based on a synergistic approach. This approach allows to integrate the pedagogical experience accumulated in science and is suitable for open systems of synergetic type, to which modern education can be attributed.

Keywords: information society, higher education, self-organization, synergetics, synergetic approach, collective training, pedagogical technologies.

Лунев Владимир Викторович

К.с.н., доцент, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (гор. Красноярск)
vladimirL1@yandex.ru

Лунева Татьяна Анатольевна

К.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева» (гор. Красноярск)
luneva@sibsau.ru

Слащинин Дмитрий Геннадьевич

К.х.н., доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева» (гор. Красноярск)
slashchinindg@sibsau.ru

Штарк Елена Владимировна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого» (гор. Красноярск)
elenashtark@mail.ru

Рахинский Дмитрий Владимирович

Д.ф.н., профессор, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет» (гор. Красноярск)
siridar@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены понятие и подходы к самоорганизации в учебном процессе. Показано, что в науке сложилось два подхода к самоорганизации обучающихся: на уровне личности и на уровне группы. Перспективным представляется модель обучения, учитывающая оба варианта самоорганизации. Отмечается, что модель обучения в условиях самоорганизации может опираться на синергетический подход. Данный подход позволяет интегрировать накопленный в науке педагогический опыт и подходит для открытых систем синергетического типа, к которым можно отнести современное образование.

Ключевые слова: информационное общество, высшее образование, самоорганизация, синергетика, синергетический подход, коллективное обучение, педагогические технологии.

В отечественном высшем образовании происходят качественные изменения, во многом они связаны с тем, что мировая цивилизация движется от индустриального к постиндустриальному, информационному этапу своего развития. Новое общество имеет другой «код» и характерные черты: быстрые технологические изменения и порождаемую этим высокую степень неопределенности, информационную насыщенность, горизонтальные структуры и сетевое взаимодействие, проектный характер работы, индивидуализацию производства и потребления и др. [27].

Вместе с природой работы меняются и требования к выпускникам. Образованность в постиндустриальном обществе определяет толерантность к неопределенности и, как следствие, выражается кластером компетенций, таких как — умение работать в проектах, создавать команды, ориентироваться в потоке информации, творчески мыслить, постоянно самообразовываться и принимать решения [19, с. 37–42].

В этих условиях первоочередной задачей образования становится обучение каждого студента умению

определять собственную образовательную траекторию в соответствии с меняющейся жизненной и профессиональной ситуацией и готовить себя жить в перспективе непрерывного образования. Современное обучение — это уже не только вопрос передачи знаний или приобретения навыков, но и формирование способностей для самостоятельного профессионального роста обучающихся [24, с. 79–80].

В связи с этим возникает потребность пересмотра образовательных технологий и модели педагогического процесса в целом. Для формирования новых качеств выпускника требуется иная образовательная среда. В предельно формализованной и управляемой традиционной педагогической системе сформировать новые способности и компетенции достаточно сложно. В связи с этим интерес представляет синергетическая парадигма в образовании, в которой делается упор на процессы самоорганизации и «мягкого» управления учебным процессом.

В отечественной педагогической науке синергетический подход одними из первых стал продвигаться Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмовым. Основное внимание в нем уделено возможности обучения и развития через самоорганизацию обучающихся [10; 11]. В работах данных авторов отмечается, что обучение в условиях самоорганизации — это не традиционная передача знаний от преподавателя к студентам, а создание педагогических условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самими обучающимися, их активное исследовательское творчество [11, с. 285].

Подчеркивается, что синергетический подход способен повысить качество обучения за счет создания информационной среды со свободным потоком информации, которая создает возможность не парных (традиционное обучение), а многочастичных столкновений знаний и идей (коллективный разум), усиливая нелинейность сред и протекающих в них процессов. Благодаря этому скорость и эффективность обучения, как и в любой нелинейной среде, может возрастать многократно [11, с. 76–77]. Поэтому синергетический подход к организации учебного процесса представляется авторам как наиболее отвечающий реалиям современного общества.

В. Г. Буданов отмечает, что модель образования как открытой системы всегда предполагает, что процессы самоорганизации в ней неизбежны и протекают непрерывно на всех уровнях: административном, педагогическом, личном. Именно самоорганизация выступает основным источником образовательных инноваций [5, с. 194].

В силу этого синергетика способна выступить новой стратегией для модернизации отечественного образо-

вания, предложив новый язык горизонтальных связей, позволяющий накапливать коллективный опыт в обучении и создавать междисциплинарное взаимодействие [5, с. 164].

Нельзя не согласиться с идеей о том, что модель образования как открытой системы всегда предполагает, что процессы самоорганизации в ней неизбежны и протекают непрерывно на всех уровнях: административном, педагогическом, личном. В современных информационных условиях мы наблюдаем становление другой самоорганизующейся образовательной реальности, которая создает условия для возникновения новых знаний и смыслов, и одновременно усложняет педагогический процесс, актуализируя новые управленческие и педагогические подходы и методы [5, с. 195].

Синергетический подход в образовании делает акцент на изучении и развитии процессов самоорганизации в учебном процессе и образовательном пространстве в целом. Уточнение понятий самоорганизации, факторов ее возникновения и технологий работы в этих условиях, является целью данной научной работы.

Сам термин «самоорганизация» впервые появился в научной работе английского кибернетика У. Эшби в середине XX века [1]. В дальнейшем он получил распространение в теории систем. В 1970–1980-е годы он стал применяться в новой научной дисциплине «Синергетика», ставшей логическим развитием общей теории систем и кибернетики. Основатели «Синергетики» Г. Хакен и И. Пригожин определяли ее как науку о самоорганизации открытых систем [29].

Г. Хакен под «самоорганизацией» понимал процесс упорядочения элементов в системе за счет внутренних факторов без специфического внешнего воздействия (под специфическим воздействием понимается такое, которое навязывает системе структуру или функционирование) [29, с. 226–227].

И. Пригожин говорит о «самоорганизации» в открытых системах, когда поступающий в систему поток энергии приводит систему в неравновесное состояние с последующим переходом в новое устойчивое состояние. Это ситуация, когда неравновесность служит источником упорядоченности [18, с. 34–35].

Исследования по теории самоорганизации велись и в отечественной науке [23]. Так, Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов дают следующее определение «самоорганизации»: самоорганизация — это процессы спонтанного упорядочивания (перехода от хаоса к порядку), образования структур в открытых нелинейных средах [11, с. 365].

По мнению основателя синергетики Г. Хакена, свойства самоорганизации обнаруживают объекты самой различной природы [28, с. 16]. Если говорить о принципиальном отличии процессов самоорганизации в неживой и живой природе, то оно заключается в значимости и качестве информационного обмена, в приоритете коммуникационной деятельности [15].

Можно выделить два основных отличия процессов самоорганизации в физических и социальных системах. Первое — в социальных системах в качестве энергии, поступающей в систему и стимулирующей процесс самоорганизации, выступает информация [15, с. 160–218].

Второе отличие социальных систем заключается в том, что в процессах самоорганизации участвуют люди, выступающие субъектами, способными к индивидуальному развитию. Если следовать идее А. П. Руденко об активной самоорганизации, то в социальной среде мы наблюдаем как бы двойные, накладываемые друг на друга процессы самоорганизации — на общественном (групповом макроуровне) и на уровне личности (индивидуальном микроуровне) [23].

В настоящий момент в отечественной педагогической науке сложилось несколько подходов к пониманию явления самоорганизации в учебном процессе. Первый подход рассматривает самоорганизацию на уровне личности. Он начал развиваться еще в советской педагогике. Классическим в этом смысле можно считать понимание К. К. Платонова. Самоорганизацию он связывал со способностью и умением личности обучающегося организовать себя, свой труд, время, отдых [21, с. 221–247]. Данный подход получил распространение и стал преобладать в современной отечественной психологии и педагогике. В большинстве работ по данной теме самоорганизация рассматривается на уровне личности обучающегося.

Так, например, Н. С. Копейна определяет самоорганизацию как осознанную совокупность мотивационно-личностных свойств, согласующихся с индивидуальными особенностями субъекта, оптимально воплощаемыми в приемах и результатах деятельности [12, с. 214–215].

Похожее определение мы встречаем у А. В. Кириловой, которая под самоорганизацией понимает упорядоченную и динамическую структуру личности, характеризующуюся интегративной совокупностью функциональных и личностных компонентов и проявляющуюся в осознанном построении деятельности по развитию «компетентности к обновлению компетенций» [9, с. 32].

С. Н. Михневич отмечает, что самоорганизация относится к числу волевых качеств личности. В его понима-

нии — это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [16].

Т. Н. Носкова и С. С. Куликова определяют самоорганизацию как процесс упорядочения сознательной деятельности личности, направленный на организацию и управление самим собой для достижения поставленных целей [20, с. 79].

Ю. В. Артемова и А. А. Шмараева рассматривают самоорганизацию как врожденную и приобретенную черту характера, от которой зависит успешность обучения. В ее основе лежат внутреннее осознание и понимание субъектом деятельности краткосрочных и долгосрочных целей, определение действий и этапов по достижению этих целей, понимание временных, психологических и физических затрат, а также критериев оценивания конечного результата [3, с. 391].

В некоторых работах предлагается структура самоорганизации личности. И. М. Истомина, А. И. Никашин выделяют следующую структуру: целеполагание, мотивация, самоконтроль, самооценка, саморегуляция, рефлексия [8, с. 8].

А. Д. Ишков говорит о целеполагании, способности анализа ситуации, планировании, самоконтроле, коррекции и волевых усилиях [14, с. 40].

Таким образом, самоорганизация, по мнению представителей данного подхода, представляет собой способность личности самостоятельно организовать свой процесс обучения. Она включает в себя такие компоненты, как планирование, мотивацию, самоконтроль, самооценку, волевые усилия. В целом мы согласны с приведенными выше определениями самоорганизации личности. Однако в педагогической практике данный подход имеет определенные недостатки. Во-первых, он не учитывает более сложные процессы самоорганизации — самоорганизацию в группе. Как уже было отмечено, в социальных системах мы часто наблюдаем именно двойную самоорганизацию — на групповом и индивидуальном уровне и их взаимовлияние.

Во-вторых, самоорганизацию личности в большинстве работ рассмотренных авторов предлагается формировать через определенную организацию учебного процесса как классическую компетенцию [20, с. 79]. По сути, рекомендуется создать полностью управляемую среду. При этом нарушается главное условие процесса само-

организации — протекание его за счет внутренних факторов без существенного внешнего воздействия. На наш взгляд, формирование способностей к самоорганизации должно строиться на принципиально ином подходе — через создание синергетических условий, при которых возможна спонтанная самоорганизация личности.

Более перспективным представляется нам второй подход. Он рассматривает самоорганизацию на уровне коллектива и берет свое начало в советских методах коллективного обучения. В связи с этим интерес представляет коллективный способ обучения В. К. Дьяченко [7]. Оно опирается на теорию Л. С. Выготского, который считал, что социальное взаимодействие с более способными учениками содействует когнитивному развитию обучающихся [25, с. 97].

Ученик В. К. Дьяченко М. А. Мкртчян отмечает, основная проблема современной практики преподавания — это проблема включения каждого члена учебной группы в учебный процесс и освоение им необходимого содержания обучения. Эта проблема не сводится к мастерству преподавателя или качеств ученика, она обусловлена характером самого процесса обучения. В рамках группового способа обучения (классно-урочная и лекционно-семинарская системы) она является фактически неразрешимой, так как охватить вниманием всех обучающихся в отведенное время преподаватель не в состоянии [17, с. 22–23].

Решение данной педагогической проблемы М. А. Мкртчян, как и В. К. Дьяченко, видит в развитии коллективного способа обучения. Коллективным учебным занятиям присуща ситуация взаимообучения, в них отсутствует общий темп обучения — члены учебной группы реализуют разные цели, изучают разные фрагменты учебного материала, разными способами и средствами. Как следствие этого, ученики осваивают учебный курс по своим маршрутам, которые в конечном итоге приходят к общей точке [17, с. 41]. Это позволяет использовать преимущества индивидуального способа обучения в условиях массового обучения.

На наш взгляд, коллективный способ обучения, безусловно, является более эффективным, чем традиционный групповой. Он позволяет ускорить процесс обучения и повысить его качество. За счет элементов самоуправления в учебном процессе создаются предпосылки для самоорганизации обучающихся, развития у них навыков самообучения, коммуникаций, логического мышления. Развитие данного способа обучения видится нам в создании условий для более широкого вовлечения учебной группы в совместный процесс обучения, коллективного обмена знаниями и опытом, а также повышения степени ее самоорганизации.

Еще одним современным вариантом коллективного способа обучения является проектное обучение. Оно также предполагает совместное выполнение учебных заданий и достаточно высокую степень самоорганизации обучающихся [4, с. 117–119]. Метод обычно реализуется в виде последовательных этапов: формирование команды проекта, выбор темы и проблемы над которой будет работать команда проекта, планирование проекта, реализация проекта командой, защита и презентация проекта, рефлексия [6]. Очевидно, что при данном способе обучения у обучающихся членов проектной команды вырабатываются навыки самоорганизации. Недостатком метода, на наш взгляд, является сложность вовлечения в работу всех участников команды.

Также интерес представляет получившее распространение в западной педагогике кооперативное обучение — педагогическая технология, которая предполагает совместную работу студентов над решением общей задачи, обмен информацией и поддержку друг друга. Работа студентов происходит в небольших группах, члены которой работают вместе и несут ответственность за свое обучение и обучение товарищей по команде. Группы (обычно состоящие из четырех студентов) имеют постоянный состав [22].

Как показывают немногочисленные исследования групповой самоорганизации студентов, она отличается от личной (индивидуальной) самоорганизации. Так, например, Н. А. Корягина и Н. А. Терентьева приводят данные исследования, в котором сравнивались результаты самоорганизации при групповом и индивидуальном выполнении задания студентами очного обучения НИУ ВШЭ. В качестве одной из основных диагностических методик использовался диагностический опросник самоорганизации А. Д. Ишкова. Опросник имеет следующие профили: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, волевые усилия. Исследования показали, что профили студентов, предпочитающих работу в группе, отличаются от профилей студентов, предпочитающих работать самостоятельно. Индивидуальная самоорганизация требует больших волевых усилий, чем групповая и подойдет далеко не всем обучающимся. Напротив, профиль учащихся, самоорганизующихся в группе, говорит, скорее, о гармоничном развитии личности [14, с. 40–41].

Отметим, что процесс групповой самоорганизации обучающихся перешел на новый уровень с развитием информационного общества и появлением архитектуры Web 2.0, переход к которой произошел в 2000-х годах. С точки зрения самоорганизации Web 2.0 открыла новые перспективы для участников образовательного процесса, поскольку позволяет создавать и осваивать учебный контент совместно, посредством группового взаимодействия [26].

Мы считаем, что в этих условиях необходимо усовершенствовать модель учебного процесса, интегрировав в него элементы групповой самоорганизации студентов и тем самым повысив скорость и качество обучения. Как известно, до сих пор основными формами организации обучения в отечественных вузах являются лекции и практические (семинарские) занятия. Они предусматривают минимальную возможность для взаимодействия обучающихся и предполагают высокую управляемость в организации учебного процесса преподавателем. В этой ситуации самоорганизация может носить только неформальный характер. Налицо противоречие между традиционной формой организации учебного процесса и компетентностным подходом, предполагающим развитие субъектности обучающихся, которое отмечают многие исследователи. такую реальность готовит выпускникам информационное общество.

Синергетический подход к организации учебного процесса предполагает переход от регулируемого и полностью управляемого режима организации, к мягкому

управлению, способствующему самоорганизации и развитию студентов. Предпочтительной формой обучения студентов должна стать коллективная форма обучения. Данная форма моделирует открытую систему с возможностью обмена информацией между участниками. Для поддержания коллективного взаимодействия внутри студенческой группы необходимо разрабатывать обучающие платформы на основе архитектуры Web 2.0.

Таким образом, развитие современного образования идет в сторону увеличения самостоятельной работы обучающихся и повышения степени их самоорганизации. В этих условиях перспективным является синергетический подход к организации учебного процесса. Он может стать одним из вариантов модернизации традиционных педагогических технологий и позволит существенно повысить скорость и качество обучения. Данный подход может интегрировать все лучшее, что было накоплено в западной и отечественной психологии и педагогике, и имеет перспективы поднять отечественное образование на качественно новый уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ashby, W. R. Principles of the Self-Organizing Dynamic System / W. R. Ashby // *Journal of General Psychology*. — v. 37. — P. 125–128.
2. Kudashov, V. I. Historical reflection in the educational process: an axiological approach / V. I. Kudashov, S. I. Chernykh, M. P. Yatsenko, L. I. Grigoreva, I. A. Pfanenshtil, D. V. Rakhinsky // *Analele Universitatii din Craiova — Seria Istorie*, 2017. — Т. 22. — № 1. — P. 139–147.
3. Артемова, Ю. В. Конструирование процесса обучения студентов самоорганизации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе / Ю. В. Артемова, А. А. Шмараева // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 2018. — № 10–2. — С. 390–394.
4. Баева, Ю. В. Метод проектов как современная педагогическая технология / Ю. В. Баева // *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 2012. — № 2. — С. 117–119.
5. Буданов, В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е дополн. / В. Г. Буданов // Москва: Издательство ЛКИ, 2009. — 240 с.
6. Горобец, Л. Н. Метод проектов как педагогическая технология / Л. Н. Горобец // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, 2012. — № 2. — С. 122–128.
7. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя / В. К. Дьяченко // Москва: Просвещение, 1991. — 192 с.
8. Истомина, И. М. Опережающие технологии самоорганизации студентов в учебном процессе / И. М. Истомина, А. И. Никашин // *Вестник Волгоградского государственного педагогического университета*, 2016. — № . — С. 7–13.
9. Кириллова, А. В. Диагностика самоорганизации будущих педагогов / А. В. Кириллова // *Среднее профессиональное образование*. — 2012. — № 2. — С. 32–33.
10. Князева, Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Москва: Наука, 1994. — 236 с.
11. Князева, Е. Н. Основания синергетики / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Спб.: Алетейя, 2002. — 414 с.
12. Копейна, Н. С. Самоорганизация в системе свойств индивидуальности / Н. С. Копейна // *Личность в системе общественных отношений. Ч. I*. — Москва: АН СССР, 1983. — С. 214–215.
13. Король, Л. Г. Динамика социально-демографической ситуации Красноярского края / Л. Г. Король, И. В. Малимонов, Д. В. Рахинский, И. Г. Синьковская // *Казанская наука*, 2014. — № 11. — С. 268–270.
14. Корягина, Н. А. Особенности самоорганизации деятельности студентов (на примере студентов НИУ ВШЭ г. Москвы) / Н. А. Корягина, Н. А. Терентьева // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 2017. — № 1. — С. 39–43.
15. Мельник, Л. Г. Фундаментальные основы развития / Л. Г. Мельник // *Суммы: ИТД «Университетская книга»*, 2003. — 288 с.
16. Михневич, С. Н. Самоорганизация студентов—первокурсников в период адаптации к обучению в вузе / С. Н. Михневич // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф. Часть II*. — Новосибирск: СибАК, 2012. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/xii/26417>.
17. Мкртчян, М. А. Становление коллективного способа обучения: монография / М. А. Мкртчян // Красноярск, 2010. — 228 с.
18. Николис, Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И. Пригожин // Москва: Мир, 1979. — 280 с.

19. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование. монография / А. М. Новиков // Москва: Эгвес, 2008. — 136 с.
20. Носкова, Т. Н. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета / Т. Н. Носкова, С. С. Куликова // Известия Российского государственного педагогического университета им А. И. Герцена. — 2009. — № 83. — С. 78–87.
21. Платонов, К. К. Структура и развитие личности: психология личности / К. К. Платонов // Москва: Наука, 1986. — 256 с.
22. Ренегар, С. Р. Кооперативное обучение в высшем образовании / С. Р. Ренегар [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://charko.narod.ru/tekst/sb_ref_2001/06_Renegar2L.pdf.
23. Руденко, А. П. Самоорганизация и синергетика / А. П. Руденко // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/what/samoorganizaciya-i-sinergetika-a-p-rudenko/>.
24. Строгеецкая, Е. В. Идея и миссия современного университета / Е. В. Строгеецкая // Вопросы образования, 2009. — № 4. — С. 67–82.
25. Тельтевская, Н. В. Роль межличностного взаимодействия в профессиональной подготовке студентов / Н. В. Тельтевская // Вестник Поволжского института управления. — 2011. — № 4. — С. 95–99.
26. Титова, С. В. Технологические, социальные и дидактические характеристики технологий Интернета второго поколения / С. В. Титова // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://istina.msu.ru/publications/article/10681478/>.
27. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер // пер. с англ. — Москва: АСТ, 2004–784 с.
28. Хакен, Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен // пер. с англ. — Москва: Мир, 1991. — 240 с.
29. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен // пер. с англ. — Москва: Мир, 1980. — 405 с.

© Лунев Владимир Викторович (vladimirL1@yandex.ru), Лунева Татьяна Анатольевна (luneva@sibsau.ru),
 Слащинин Дмитрий Геннадьевич (slashchinindg@sibsau.ru),
 Штарк Елена Владимировна (elenashark@mail.ru), Рахинский Дмитрий Владимирович (siridar@mail.ru).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сибирский федеральный университет

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ, ИМЕЮЩИМИ ИЗБЫТОЧНЫЙ ВЕС ТЕЛА

APPLICATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN PHYSICAL CULTURE LESSONS WITH STUDENTS HAVING OVER BODY WEIGHT

S. Lutai

Summary. The article actualizes the problems of the process of physical preparation of students who are overweight. The author considers this problem from the perspective of the integration of physical culture means and health-saving technologies based on self-observation, the ability to predict the factor of physical activity, self-control. The article presents an approach to increasing the motor density of physical education classes with people who are overweight. The approach is based on reducing the intervals of rest when replacing them with exercises that are performed with low intensity and meet the goals of improving health in the work of the respiratory, cardiovascular systems, musculoskeletal system. The possibility of a significant increase in the motor density of classes while maintaining a sparing training regime is proven.

Keywords: students, overweight, physical education, motor density, health-saving technologies, physical activity.

Лутай Сергей Вячеславович

*Преподаватель, Санкт-Петербургский
государственный университет телекоммуникаций
им. проф. М. А. Бонч-Бруевича, Санкт-Петербург
slutai@mail.ru*

Аннотация. В статье актуализируется проблематика процесса физической подготовки студентов, имеющих избыточную массу тела. Автор рассматривает данную проблему с позиций интеграции средств физической культуры и здоровьесберегающих технологий, основанных на самонаблюдении, способности прогнозировать фактор физической активности, самоконтроле. В статье представлен подход повышения моторной плотности занятий по физической культуре с лицами, имеющими избыточную массу тела. Подход основывается на сокращении интервалов отдыха при замене их упражнениями, выполняемыми с низкой интенсивностью и отвечающими задачам повышения здоровья в работе дыхательной, сердечно-сосудистой систем, опорно-двигательного аппарата. Доказана возможность значительного увеличения моторной плотности занятий при сохранении щадящего тренировочного режима.

Ключевые слова: студенты, избыточная масса тела, физическая культура, моторная плотность, здоровьесберегающие технологии, физическая активность.

Проблема избыточного веса тела является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных в ряду сохранения здоровья и физического развития молодежи. Малоподвижный образ жизни, информатизация многих областей жизнедеятельности и привязанность подрастающего поколения к фастфуду создают все очевидные предпосылки увеличения компонента жировой массы в организме [5].

Избыточный вес как явление в большей степени приобретаемое снижает функциональные возможности человека, затрудняет многие процессы на биохимическом уровне, препятствует нормальной двигательной активности, создавая угрозы работе сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата, а также эндокринной, дыхательной и др. систем организма. Все это предопределяет особый подход в процессе занятий физической культурой, рамки задач которой в обеспечении двигательной активности студентов, имеющих избыточную массу тела, интегрируются принципы здоровьесберегающих технологий [4].

Одним из самых эффективных путей нормализации массы тела в рамках реализации здоровьесберегающих технологий, обеспеченных мотивацией и волевыми усилиями студентов в избыточной массой тела, являются занятия физической культурой, в процессе которых планируется и регулируется физическая нагрузка, прогнозируются результаты физического развития и функционального состояния, а также закладываются базовые основы знаний функциональной самодиагностики и самоконтроля при дальнейших самостоятельных занятиях физической культурой [2].

Известно, что подход к студентам, имеющим избыточную массу тела, в условиях занятий физической культурой является несколько иным: отсутствуют упражнения, предусматривающие пороговый уровень нагрузки (например, на основе метода «до отказа»), промежутки отдыха увеличиваются (в связи с возникновением одышки, учащенного сердцебиения и т.п.), в процесс физического воспитания включаются всевозможные функциональные пробы (частота дыхания, пульсометрия, проба Ле-

Таблица 1. Изменение показателей моторной плотности занятий по физической культуре среди контрольных студентов, имеющих избыточную массу тела, % / мин.

| Недели семестра | $t_{фур}$ мин. | | МП, % | |
|-----------------|----------------|------------|------------|-----------|
| | исходное | конечное | исходное | конечное |
| I–II | 45 | 55 | 50 | 61,1 |
| III–IV | 50 | 50 | 55,5 | 55,5 |
| V–VI | 45 | 50 | 50 | 55,5 |
| VII–VIII | 50 | 50 | 55,5 | 55,5 |
| IX–X | 50 | 50 | 55,5 | 55,5 |
| XI–XII | 45 | 50 | 50 | 50 |
| $M \pm$ | 47,7 ± | 50,08 ± | 52,75 ± | 56,4 ± |

тунова и т.п.), заполняются дневники самонаблюдений, в которых фиксируются важные для данных студентов показатели (масса тела, данные самочувствия, качество сна, коэффициент здоровья, уровень физического состояния и т.д.). Но, тем не менее, физическая нагрузка при избыточной массе тела должна носить систематический поступательный (в плане возрастания нагрузки) характер, обеспечивающий эффект повышения показателей здоровья физического состояния данных студентов.

Рациональность повышения двигательной активности в данном случае при прогнозировании роста функциональной подготовленности, должна, на наш взгляд, достигаться индивидуальным подходом, реализующим поставленные задачи, но, тем не менее, интересным для студентов и не акцентирующим их эмоциональное состояние на проблеме избыточной массы. Основной задачей в такой ситуации становится варьирование интервалов нагрузки и отдыха с таким распределением в них физической нагрузки, при которой бы достигалась наибольшая моторная плотность занятия, обеспечивающая щадящий, но, вместе с тем, аэробный тренировочный эффект [1].

Рассмотрим один из таких приемов. Так, например, дифференцированный подход к организации групп студентов, имеющих избыточную массу тела, позволил нам реализовать в ходе практических занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт» комплекс последовательно сменяющих друг друга упражнений, направленных на формирование двигательных навыков в сфере развития силы основных мышечных групп, с точно установленными заранее интервалами активности и отдыха путем снижения и увеличения интенсивности выполняемых упражнений при применении фронтального способа организации деятельности студентов (Таблица 1). При

этом активно использовались тренажеры с обратной связью типа «Concept2», резиновые амортизаторы, фитболы и набивные мячи [3].

Плавные переходы от одного уровня интенсивности нагрузки к другому позволили нам не прерывать занятия для осуществления пассивного отдыха, так как в качестве релаксирующих средств мы использовали базовые асаны йоги, упражнения для развития пассивной гибкости и т.д. Такой подход к организации занятий по физической культуре позволил нам существенно повысить моторную плотность занятия, превысив общепринятую норму на 2,2–13,3% в течение семестра.

Также необходимо отметить, что соблюдение принципов рационального питания при заданном подходе к осуществлению физической нагрузки студентов позволило добиться повышения уровня функционального состояния: у 45,6% студентов — в диапазоне 0,55–0,68; 20,9% — 0,68–0,75; 33,5% — 0,75–0,84), а также коэффициента здоровья, отражающего степень адаптации студентов с избыточной массой к физической нагрузке — 47,8% в диапазоне 3–2 (уровень, близкий к удовлетворительному); в 28,1% — в диапазоне 4–3 (средний уровень) и 24,1% — 1–2 (уровень, близкий к оптимальному).

Помимо решения поставленных нами задач в организации физического воспитания студентов с избыточной массой тела такой подход позволил обеспечить повышение уровня двигательной активности этих студентов, оптимизировать их учебную работоспособность путем снятия эмоционально-нервного напряжения, а также положительно повлиять на усвоение определенных знаний, умений и навыков самоконтроля состояния собственного здоровья и физических кондиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова, Н. С. Проблема ожирения и физические нагрузки / Н. С. Богданова // Наука-2020. — 2016. — № 2 (8). — С. 120–125.
2. Заплата, О. А. Использование методики системной функциональной диагностики в процессе физического воспитания студентов вузов (методическое пособие) / О. А. Заплата, В. А. Дубчак. — Кемерово изд-во ГУ КузГТУ, 2007. — 28 с.
3. Лутай, С. В. Использование гребных тренажеров типа «Концерт-2» в процессе занятий по физической культуре со студентами ВУЗа / С. В. Лутай // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. — 2019. — № 9 (2). — С. 84–85.
4. Мусина, С. В. Физическая подготовка студентов с избыточным весом / С. В. Мусина // Juvenis scientia. — 2016. — № 2. — С. 176–177.
5. Популо, Г. М. Изучение проблемы избыточной массы тела учащейся молодежи / Г. М. Популо, С. В. Сафоненко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — № 3 (20). — С. 195–198.

© Лутай Сергей Вячеславович (slutai@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича

О РОЛИ РАЗНООБРАЗИЯ, ЭСТЕТИКИ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

THE IMPORTANCE OF DIVERSITY, AESTHETICS AND EXTRA-LINGUISTIC KNOWLEDGE IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

**A. Murza
T. Alferova**

Summary. The authors of the article believe that one of the main conditions of achieving success in teaching is both the diversity of techniques and esthetically important material.

The article gives some examples of literary models, historical facts, mutual interaction of subjects, which can help to give rise to multi-faceted comprehension of the subject of research. This awareness-raising approach can promote new cultural knowledge and make the process of learning brighter, more significant and creative.

Keywords: the diversity of techniques, esthetically important material, mutual interaction of subjects, multi-faceted comprehension, awareness-raising approach, extra-linguistic knowledge.

Мурза Александра Борисовна

*К.филол.н., доцент, Московский Государственный
Университет им. М. В. Ломоносова
murzah@gmail.com*

Алферова Татьяна Леонидовна

*Преподаватель, Московский Государственный
Университет им. М. В. Ломоносова
t.alferova@bk.ru*

Аннотация. Авторы статьи считают, что одним из главных принципов достижения успеха в преподавании является разнообразие методов и эстетически значимое наполнение материала изучения. В статье даются примеры использования литературных образцов, исторических фактов, взаимовлияния дисциплин для создания «объемного» постижения предмета изучения.

Такой просветительский подход не только способствует расширению культурологических знаний студентов, но делает сам процесс изучения более значимым, ярким, творческим.

Ключевые слова: разнообразие приемов, взаимовлияние дисциплин, эстетически значимый материал, «объемное» постижение предмета изучения, экстралингвистические знания.

Каждый преподаватель в той или иной степени пытается ответить на вопрос «как достичь успеха», как «заразить» ученика интересом к погружению в словесную вязь текста, в его оригинальные конструкции и обороты, почувствовать красоту звучания, удивительную ритмику английского предложения, емкость многих выражений.

По-видимому, не существует полной и четкой системы педагогических рекомендаций, уже потому, что обучающийся постоянно учится сам, ошибаясь и находя что-то новое, отказываясь от привычного и когда-то имевшего успех и напряженно постигая не только смысловые сложности текста, но и меняющиеся особенности восприятия и мировоззрения своих учеников («Docendo discimus» — «Уча — учусь»).

И все-таки есть некоторые принципы, которые авторам статьи кажутся важными, почти аксиоматичными. Один из них — следовать известному педагогическому правилу: «Чем многообразнее средства, которыми учащиеся знакомятся с предметом, тем лучше они постигают и крепче запоминают его особенности». Правило это предостерегает от однообразия, скуки на уроке, застав-

ляет преподавателя продумывать и систему методов подачи материала, и художественное наполнение самого примера, текста, беседы.

Обращение к литературным образцам, историческим фактам, этимологии слова, взаимовлиянию языков не только способствует «объемному» постижению предмета, расширению культурологических знаний, но вызывает эстетическое удовольствие, творческую радость. Уместно вспомнить приписываемое Альберту Эйнштейну высказывание: «It is the supreme art of a teacher to awaken joy in creative expression and knowledge».

Объяснение самых простых грамматических явлений можно подкрепить литературной цитатой. Такая иллюстрация, на наш взгляд, делает объяснение более ярким, вызывает эмоциональное сопереживание, поскольку пример из художественного текста несет в себе не только некий линейный смысл, но и обширный подтекст целой гаммы чувств, связанных у читающего с тем или иным произведением.

Конечно, объясняя употребление прошедших времен, в тех случаях, когда речь идет о двух или нескольких

действиях разной продолжительности, можно привести простой пример: «When I came home, mother was cooking dinner», апеллирующий к повседневному бытовому опыту. Но неплохо подкрепить его более выразительными строками. Ну, например, из О. Уайльда: «One evening little Hans was sitting by his fireside when a loud rap came at the door» («The Devoted Friend».) — [Литература, 1].

Одна из наших коллег, объясняя студентам возникновение времени Present Perfect, приводила следующий пример: древний англичанин, убив лису и еще теплую неся ее на плече, говорил тем, кто его встречал: «I have the fox killed». И это время включало в себя два аспекта: «убил лису в прошлом», но результат сейчас, «вот она на плече».

Эта, предшествующая Present Perfect форма, встречается у К. Марлоу и У. Шекспира. Гамлет горько упрекает мать: «Mother, you have my father much offended» [2]. Поведение королевы Гертруды в данный момент, уже после смерти мужа, оскорбляет сына, является причиной его страданий.

Объясняя время Past Perfect, можно привести строки из трагедии «Отелло»: «She loved me for the dangers I had passed, and I loved her that she did pity them» [3]. Здесь рельефно передано предшествование одного действия («опасности, которые испытал Отелло») трем другим — возникновение любви Отелло к Дездемоне, ее любви к нему и ее сочувствие к пережитому им.

Сложным сочетанием времен и модальных глаголов насыщен заключительный внутренний монолог Ника Карруэя из романа Ф.С. Фитцджеральда «Великий Гэтсби» («The Great Gatsby», 1925) [4]. Ник говорит о главном герое, Джене Гэтсби, но по сути имеет в виду тех первых романтиков, которые верили в осуществление «американской мечты».

Очевидно, литературные примеры хороши, потому что изучающий язык может почувствовать, как много эмоций передает та или иная грамматическая форма.

Хорошо, когда слово обретает осязаемость, рождает ассоциации, врезается в память. Ну, например, объясняя «family pouns», можно попросить перевести с русского: «Семейство львов лежало в желтой траве саванны» — по-английски звучит даже выразительнее: «A pride of lions was lying in the yellow grass of savannah». Или «стая океанских рыб проплывала в Гольфстриме» («The flock of ocean fish was swimming in the Gulf Stream»). Попросив перевести фразу: «Почему люди, сталкиваясь с чем-то необычным, вместо того, чтобы остановиться и подумать, начинают блеять, как стадо овец («to bleat as a flock of sheep»), можно тут же спросить, почему так

происходит. Как правило, студенты дают оригинальный ответ.

Правильный перевод образных сочетаний в политическом тексте часто зависит от владения определенными экстралингвистическими знаниями жизни, культуры, истории страны изучаемого языка. Так, ученики узнают, что эвфемизм «to bite the bullet» означает «вести себя мужественно» и пошло с тех времен, когда в военных условиях не было анестезии и оперируемому давали «закусить пулю», чтобы он не кричал от боли. А выражения «to bite the dust», «to join the majority», «to go west» значат «умереть», причем последнее имеет отношение к завоеванию Америки колонистами.

Иногда значение слова или выражения связано с историей его возникновения и без нее непонятно. Так, «moonlighting» в газетном тексте означает не «лунный свет», а «незаконные, левые заработки». Слово это появилось в острый момент истории США, в 1794 году, во время так называемого «водочного бунта» («whisky rebellion»). Тогда несколько западных округов штата Пенсильвания отказались платить налог на производимое ими виски. Известно, что президент Джордж Вашингтон считал, что федеральные законы должны неукоснительно соблюдаться. Он сам возглавил военные отряды, посланные в непослушный штат. Дело не дошло до столкновения, бунтовщики разошлись по домам, но некоторые из них продолжали делать виски в лесу при лунном свете. Так, романтическое слово «moonlighting» приобрело «привкус» виски и беззакония.

Студентам — экономистам, вероятно, будет интересно разгадать некоторые арифметические задачи-умолчания, например, в романе Э. Хемингуэя «И восходит солнце» («The Sun Also Rises», 1926, в русском переводе «Фиеста») [5]. Банковский счет и чековая книжка героя «Фиесты» (4/30) позволяют составить представление о его материальном положении. Однако, прежде чем сравнить с остатком сумму, истраченную за последний месяц, эту сумму надо найти путем вычитания. Разговор о денежных делах Брет Эшли (19/230) более определен, но и здесь для того, чтобы узнать, сколько ей остается на расходы, приходится произвести арифметическое действие. Вспоминая Ромеро, героиня сообщает, что сейчас ему девятнадцать лет, а родился он в 1905 году (19/244), и эти сведения наталкивают читателя на подсчеты, в каком году происходит действие и насколько Брет старше юного матадора.

Отдельные наблюдения автора таят в себе информацию об экономической и политической ситуации в разных странах после окончания Первой мировой войны. Пообедав в Байонне, Барнс замечает: «It was a big meal

for France but seemed very carefully apportioned after Spain» (19/232).

Действительно, во Франции тогда еще не было восстановлено разрушенное войной хозяйство, в деревнях остро не хватало мужчин. Нейтральная же Испания не только не пострадала от войны, но и извлекла выгоду от военных поставок и наплыва иностранцев. Этим, очевидно, вызван и плакат: «Hurra for the Foreigners» (15/154), который толпа несет во время праздника в Памплоне. Пятидесятифранковая купюра, которую герой романа оставляет для девушки, приведенной им в ресторан, равна примерно 4-м долларам США (3/23).

Ни в одном месте земного шара особенности времени не проявлялись с такой силой, как Париже. Огромный и прекрасный город недавно испытал затемнение, налеты авиации, обстрел из немецкого сверхдальнобойного орудия «Большой Берты». Теперь по освященным бульварам движется оживленная толпа заморских туристов, сомнительных «графов» и «герцогов». Их привлекает относительная доступность, разнообразие и острота удовольствий. Герои «Фиесты» вовсю пользуются дешевой тогдашней парижской жизни для заморских гостей. В то время как доллар и фунт стерлингов еще прочно удерживали свои позиции, французская валюта упорно падала в цене и к 1929 году сохранила лишь пятую часть своей довоенной стоимости. В репортаже 1922 года Э. Хемингуэй прямо указывает обменную ставку: «12 франков за доллар» и добавляет, что когда восстановится нормальный обмен, многим из наводняющих Париж американцам придется возвратиться в Америку [6].

Особым лаконизмом и экспрессивностью отличаются заголовки английских статей, в которых часты пропуски вспомогательных глаголов и артиклей, аллитерация и ассонанс, эвфемизмы, метафоры и подтекст.

Иногда мы играем в игру «Расшифруй заголовок», то есть восстанови полный текст заглавия и догадайся, о чем будет идти речь в статье. Конечно, мы учим, что название следует переводить, прочитав всю информацию и поняв ее смысл. Но эта «неправильная игра», во-первых, привлекает внимание студентов к специфическим особенностям лексики и грамматики заголовка, во-вторых, такое «разгадывание» увлекает, невольно становится стимулом для устной речи и часто связано со знаниями исторического, страноведческого, литературного порядка. Так, заголовок «Dylan Thomas to Lie Among Poets» послужил хорошим предлогом для того, чтобы вспомнить, где англичане хоронили известных писателей и поэтов, таких, как Чосер, Блейк, Китс, Джейн Остен и сестры Бронте, где находится «Уголок поэтов», почему талантливый валлийский поэт был похоронен рядом со своими великими предшественниками

лишь через 27 лет после смерти. Слова «Witchhunt Gets Well Under Way» заставляют вспомнить, когда понятие «witchhunt» возникло в истории человечества и какие трагические события были связаны с ним в недавнем прошлом Америки.

Говоря о географических, исторических, социально-политических событиях в Великобритании или Соединенных Штатах Америки, необходимо использовать карту этих стран. Тогда студент сможет лучше запомнить, где, например, находится Новая Англия. Он узнает, что это исторически сложившийся в начале 17 века регион в северо-восточной части США. Ныне включает штаты Вермонт, Коннектикут, Массачусетс, Мэн, Нью-Хэмпшир и Род-Айленд. Или где произошло первое сражение Гражданской войны — захват форта Самтер конфедератами 12–13 апреля 1861 года. На карте обозначен песчаный остров Моррис в гавани г. Чарльстона, штат Южная Каролина.

Иногда ребята не знают, что острова Вест Индии находятся очень далеко от Индии и представляют собой большую цепь островов между США и Южной Америкой, входящую в группы Багамских, Больших Антильских и Малых Антильских островов. На карте можно показать 11 южных штатов, пожелавших отделиться от Союза накануне Гражданской войны, или штаты, в которых находятся университеты, входящие в Лигу плюща (Ivy League Universities), а также места, где проходили военные столкновения во время тех войн, которые шли на территории Америки. Первые такие схватки происходили между белыми поселенцами и индейцами. И здесь нельзя не вспомнить романы Майна Рида и Фенимора Купера.

Вместе со студентами мы узнаем важные аспекты новых для нас предметов — философии, политологии, социологии, экономики и в то же время делимся с ними знаниями других, более знакомых нам сфер изучения. Такой просветительский подход помогает представить взаимосвязь, взаимовлияние и разных направлений в истории культуры, и разных ее представителей.

Особенно часто такая связь соединяет литературу и философию. Некоторые писатели, такие как Гете, Томас Манн, Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, М. А. Булгаков считаются также и философами. В то же время такие философы, как Вольтер, Руссо, Сартр, Камю — авторы художественных произведений.

Многие великие философы были прекрасными педагогами и кроме любви к своим ученикам и к предмету познания (необходимые качества учителя) обладали своими особыми методами. Взять хотя бы умение Сократа путем острых целенаправленных вопросов не только развивать увлеченную дискуссию, но и привести учеников

к определению основных этических понятий, таких как храбрость, честь, добро.

Часто философский текст по своим стилистическим и лингвистическим особенностям похож на текст художественного произведения. Вспомним «Диалоги» Платона (особенно «Апология Сократа» и «Федон», в которых повествуется о последней беседе Сократа с учениками перед его уходом) [7], или такую работу Ницше, как «Рождение трагедии из духа музыки» (1872).

Одним из важных этапов работы над текстом по специальности является экскурс в тот период, когда жил творец, его связи с другими деятелями его родной страны и зарубежных стран, иногда исторический, социальный или политический анализ эпохи, то что по-английски определяется как «Background Knowledge».

Вместе со студентами мы пытаемся представить личность философа или политолога, о котором будем читать, а также связь его трудов с другими явлениями научной и культурной мысли того времени. Например, начиная текст об Артуре Шопенгауэре (1788–1860) — [8], вспоминаем, как одинок и честолюбив был этот человек (студенты, как правило, знают о забавном эпизоде, когда он назначил семинар на то же время, что и Гегель), его враждебные отношения с матерью — писательницей (невольна возникает аналогия с его поэтом — современником Байроном), повлиявшие на формирование отношения философа (и поэта) к женщине и их трагического мироощущения.

Период, в который жил А. Шопенгауэр (конец просветительства и расцвет романтизма) замечателен обилием великих имен. В один год 1770-й родились Гегель (1770–1831) и Бетховен (1770–1827), создатель нового героико-драматического типа симфонизма в музыке, а дни рождения Гегеля (27 августа) и Гете (28 августа 1749 г.) почти совпадали, и гордая Германия отмечала двойной праздник каждый год. Эти талантливые люди принадлежали к одному поколению, знали работы друг друга, которые подчас вдохновляли их на создание великих произведений. Бетховен пишет музыку к драме Гете «Эгмонт» и оперу «Фауст» (к сожалению, менее известную, чем опера Гуно). А последняя часть 9-й симфонии композитора сопровождается хором, исполняющим «Оду к радости» на слова Шиллера, близкого друга Гете. Известно о дружбе Гете и Гегеля, о влиянии последнего на формирование философских взглядов великого писателя и его поэтическую драму «Фауст».

Беседа о выдающихся современниках Шопенгауэра может сопровождаться небольшими сообщениями студентов, например, об английских поэтах-романтиках (Байроне, Шелли, Саути, Вордсворте, Кольридже); о не-

мецкой романтической сказке (Гофмане, Новалисе, Тике, братьях Шлегелях); о великих французах этого периода (Бальзаке, Флобере, Стендале, Жорж Санд). Иногда какие-то особенности изучаемого периода отражены в курсовых работах студентов и более им знакомы, иногда совсем неизвестны. В любом случае, кажется важным ввести в орбиту их знаний названия произведений, музыкальных пьес, имена художников и исторических деятелей. Возможно, это вдохновит любознательных, станет стимулом для более глубокого изучения.

Иногда сама тема учебного текста подсказывает некоторые виды работ. Текст о Вольтере [8] не только дает представление об этом остроумном и бесстрашном человеке (известно высказывание одного из современников: «Под искромётными шутками Вольтера мы не заметили, как оказались под ножом гильотины»), но побуждает поразмышлять о его влиянии на русское общество, о термине «вольтерьянство» (дух свободомыслия и иронического ниспровержения авторитетов), об удивительной истории любви Вольтера к одной из красивейших и умнейших дам того времени — маркизы Дю Шателе.

Зная, что Вольтер (1694–1778) и Руссо (1712–1778) были антиподами во взглядах на цивилизацию и культуру, можно представить и разыграть их диалог. Известно, что когда Руссо бежал из Швейцарии, где власти приказали сжечь его книги, Вольтер предложил ему остановиться в своей усадьбе Ле Делис. Руссо не воспользовался этим предложением, но можно пофантазировать относительно их жарких споров, пафосом которых все-таки должны были стать слова хозяина — поборника свободы: «Я не согласен ни с одним вашим словом, но я готов отдать жизнь за ваше право сказать его».

Практически каждый текст о том или ином великом мыслителе подсказывает интересные темы для дискуссии. Читая об экзистенциализме, можно обсудить различие в трактовке некоторых ключевых тем (например, проблемы самоубийства) у Камю и Сартра и у русского философа Бердяева; влияние «философии отчаяния» на литературу, особенно американскую (например, последний роман Джона Чивера «Фальконер»); то, как иногда сама человеческая жизнь служит грустной иллюстрацией к некоторым положениям данного философского направления (судьба Оскара Уайльда).

Перед разбором текста иногда важно выделить и объяснить некоторые термины. Часто студенты делают это лучше преподавателя. Нефилософу трудно постичь разницу таких кантовских понятий, как «transcendent» и «transcendental», или то, что слова «engagement» и «commitment» имеют разное значение у разных философов. У Сартра это «приверженность, участие» (художника), а у Аллена Роба Грийе — «завербованность».

Существуют разные способы подачи материала при изучении иностранного языка. Ранее мы писали о работе с видеофильмом [9] или о способах использования рисунка на уроке [10].

Разговор о расовой проблеме в Америке хорошо сопроводить прослушиванием «spirituals» в исполнении Мехелии Джексон, Эллы Фитцджеральд или Луи Армстронга и вспомнить романы У. Фолкнера, Р. Райта, Дж. Болвина, Тони Моррисон. Бурные 60-е годы невозможно представить без поэзии американских «битников» или музыки «ливерпульской четверки».

Многие наши студенты — талантливые переводчики, некоторые из них пишут стихи и рассказы. Хотелось бы закончить эту статью примером, на наш взгляд, удачного перевода выпускника философского факультета Димы Манченкова. Дима перевел стихотворение Уолтера Рэлей (1552–1618), философа, путешественника, основателя штата Виргиния, придворного королевы Елизаветы I-й.

**Sir Water Raleigh.
On the Life of Man.**

What is our life? A play of passion;
Our mirth the music of division;

Our mothers' wombs the tiring-houses be
Where we are dressed for this short comedy.
Heaven the judicious sharp spectator is,
That sits and marks still who doth act amiss;
Our graves that hide us from the searching sun
Are like drawn curtains when the play is done.
Thus march we, playing, to our latest rest,
Only we die in earnest — that's no jest.

1612.

**Сэр Уолтер Рэлей
О жизни человека**

Что наша жизнь? Игра страстей,
Веселье музыки, страданье,
В утробах наших матерей
Нам шьют для пьесы одеянье.
Строгий судья с небес следит,
Наш каждый промах отмечает,
Кулисы из могильных плит
После спектакля нас скрывают.
Играя, ждем мы смертный час,
Серьезна только смерть для нас.

Перевод Дмитрия Манченкова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Oscar Wilde. Fairy Tales. Moscow. Progress Publishers, 1979, с.53
2. W. Shakespeare, Hamlet, Prince of Denmark. Москва. Радуга, 1985, с. 114
3. W. Shakespeare. Othello, the Moor of Venice. Moscow Progress Publishers, 1990, с. 91
4. F.S.Fitzgerald. The Great Gatsby. Москва, изд. Менеджер, 2005, с. 111
5. E.Hemingway. The Sun Also Rises. N.Y., Charles Scribner's Sons, 1956 (При цитировании и ссылках на текст романа первая цифра указывает главу, вторая — страницу).
6. Э.Хемингуэй. Репортажи. Изд. Московского Университета, 1969, с. 39
7. Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 2. Изд. «Мысль», Москва, 1993
8. З.Г.Муратова, А. Б. Мурза, Е. М. Перцев. Welcome to the World of Philosophy. Москва. Академический проект, 2005, с. 197–200; с. 176–183
9. А.Б.Мурза, Т.Л. Алферова. Ст. «Еще раз про любовь к видеофильмам. В сб. «Преподавание английского языка на гуманитарных факультетах». Москва. МАКС Пресс, 2014, Выпуск 7, с. 29–36
10. А.Б.Мурза. Некоторые виды работ с текстами по специальности. В сб. «Преподавание английского языка на гуманитарных факультетах». Москва. МАКС Пресс, 2007. Выпуск 1, с. 68–77

© Мурза Александра Борисовна (murzah@gmail.com), Алферова Татьяна Леонидовна (t.alferova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОРТИВНЫЙ КЛУБ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ КОНТРОЛЬНЫХ НОРМАТИВОВ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГТО»

SPORTS CLUB AS A FACTOR OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO PERFORMANCE OF BENCHMARKS OF THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX «TRP»

**A. Nikulin
E. Lebedeva
E. Lutsenko**

Summary. In the article "Sports club as a factor of formation of readiness of students to performance of benchmarks of the all-Russian sports Complex «TRP»" the urgency of consideration of possibilities of sports club on formation of readiness of students to performance of standards Of a complex of TRP is proved, criteria and indicators are defined, the characteristic of levels of readiness of students to delivery of standards of VFSK TRP is given. The experimental work of the sports club as a factor in the formation of students' readiness to meet the standards of the TRP Complex and the results of the study are presented.

Keywords: Sports club of the University, students, all-Russian sports Complex TRP, the level of readiness for the delivery of standards VFSK TRP, preparation for the delivery of standards TRP Complex.

Никулин Александр Валентинович

*К.п.н., доцент, Вологодский государственный университет
nikulinav74@yandex.ru*

Лебедева Евгения Геннадьевна

Доцент, Вологодский государственный университет

Луценко Евгения Владимировна

Преподаватель, Вологодский государственный университет

Аннотация. В статье «Спортивный клуб как фактор формирования готовности студентов к выполнению контрольных нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного Комплекса «ГТО»» обоснована актуальность рассмотрения возможностей спортивного клуба по формированию готовности студентов к выполнению нормативов Комплекса ГТО, определены критерии и показатели, дана характеристика уровней готовности студентов к сдаче нормативов ВФСК ГТО. Представлена опытно-экспериментальная работа спортивного клуба по формированию готовности студентов к выполнению нормативов Комплекса ГТО и результаты исследования.

Ключевые слова: Спортивный клуб вуза, студенты, Всероссийский физкультурно-спортивный Комплекс ГТО, уровень готовности к сдаче нормативов ВФСК ГТО, подготовка к сдаче нормативов Комплекса ГТО.

Введение

Концепция развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 г., утвержденная приказом Минспорта России от 21 ноября 2017 г. № 1007, нацеливает педагогических работников и руководство вузов на выполнение следующих показателей: увеличение доли студентов выполнивших или принявших участие в выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО (далее — Комплекс ГТО) до 70% к 2020 году, до 80% к 2025 году [1].

Решение данной задачи потребует не только повышения значимости Комплекса ГТО в образовательном пространстве вуза, использования средств физической культуры для подготовки к выполнению тестов, но и развитие новых форм, способствующих формированию готовности студентов к выполнению нормативов ГТО.

Одной из оптимальных форм вне учебной воспитательной работы в вузе по удовлетворению потребности в занятиях физической культурой и спортом современной студенческой молодежи выступает деятельность студенческого спортивного клуба.

Анализ теоретической литературы по исследуемой проблеме и ее современное состояние позволили выявить основные противоречия: с одной стороны, реализуется целенаправленная государственной политика по внедрению Комплекса ГТО в самые широкие круги населения, в том числе и студенческой молодежи, с другой стороны, в образовательном пространстве вуза отсутствует системно организованная работа в данном направлении; имеются возможности спортивных клубов по формировании готовности студентов к сдаче нормативов Комплекса ГТО и недооценивается их роль в вузе; признается необходимость подготовки студентов к выполнению нормативов Комплекса ГТО и отсутствует

научно-методическое обеспечение подготовки во вне учебной деятельности вуза.

Отмеченные противоречия обусловили обращение к настоящей теме исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы оптимальные педагогические условия деятельности спортивного клуба как фактора формирования готовности студентов к выполнению контрольных нормативов ВФСК ГТО?

Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Поиск эффективных путей разрешения обозначенных выше противоречий привел нас к постановке следующих **задач**: выявить возможности спортивного клуба вуза по формированию готовности студентов к сдаче нормативов Комплекса ГТО и определить в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия эффективности деятельности спортивного клуба как фактора формирования готовности студентов к сдаче нормативов Комплекса ГТО.

Клубная деятельность обладает потенциальными возможностями по продвижению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО как части общероссийской спортивной культуры и формулы национального здоровья, при организации целенаправленной деятельности создает условия для формирования готовности к подготовке и непосредственному выполнению нормативов Комплекса ГТО, разностороннему развитию личности.

2. Методы

Необходимость глубокого изучения возможностей спортивного клуба как фактора формирования готовности студентов к выполнению контрольных нормативов Комплекса ГТО потребовала использования комплекса разнообразных методов исследования: теоретический анализ, наблюдения, беседы, опытно-экспериментальная работа, обобщение независимых характеристик, цельного авторского опыта работы, анкетирование. Любой из методов выполнял по отношению к другим компенсирующую и контролируемую роль.

2.1. Модель деятельности

В качестве прогнозируемого результата была разработана модель деятельности спортивного клуба как фактора формирования готовности студентов к подготовке и сдаче норм Комплекса ГТО. Она включает два взаимосвязанных блока: спортивно-оздоровительный блок и социализирующий блок, где системообразующим

фактором является образовательно-воспитательная деятельность спортивного клуба в вузе.

Спортивно-оздоровительная составляющая реализуется в таких функциях спортивного клуба как: рекреационная, релаксационная, профилактическая, гигиеническая, фасилитационная, просветительская, аттрактивная, креативная.

Социализирующая составляющая реализуется в следующих функциях деятельности спортивного клуба: референтная, коммуникативная, идентификационная, рефлексивная, познавательная, морально-этическая, аксиологическая.

Сконструированная модель деятельности спортивного клуба представлена ценностными, личностными и деятельностными характеристиками.

2.2. Критерии и показатели

Определены критерии и показатели готовности к сдаче нормативов Комплекса ГТО: *мотивационно-ценностный критерий* включает в себя знания о физкультурно-спортивном комплексе ГТО, осознание социальной значимости результатов внедрения физкультурно-спортивного комплекса ГТО в физическое воспитание населения страны, отношение к систематическим занятиям физической культурой и спортом, мотивация к овладению умениями и навыками выполнения испытаний Комплекса ГТО; в *содержательно-операционный критерий* входят такие показатели как, позитивное отношение к физической культуре и спорту, применение знаний о физической культуре в повседневной деятельности, овладение умениями и навыками по подготовке к выполнению испытаний Комплекса ГТО; *эмоционально-волевой критерий* характеризуется мотивацией достигнуть высоких результатов при сдаче нормативов Комплекса ГТО, способностью к самоорганизации и мобилизации сил для подготовки к сдаче нормативов Комплекса ГТО.

Исходя из этого, все студенты условно были разделены на три группы, характеризующиеся различным уровнем готовности к сдаче нормативов Комплекса ГТО.

Студенты, обладающие высоким уровнем готовности (18%), позитивно относятся к реализации ВФСК ГТО в масштабах страны и образовательном пространстве вуза в частности, обладают желанием продвигать Комплекс ГТО в своей социальной группе, выполнили испытания Комплекса ГТО на серебряный или золотой знак отличия, их характеризует убежденность в том, что занятия физической культурой и спортом являются непременным условием самореализации и самосовер-

шенствования, залогом успеха в будущей профессиональной деятельности.

Студенты со средним уровнем готовности (47%) охотно соглашались, что подготовка к сдаче нормативов Комплекса ГТО является значимым условием для будущей успешной профессиональной деятельности, но стремления в постоянном овладении умениями и навыками выполнения тестов Комплекса ГТО не прослеживаются, поскольку личное здоровье не воспринимается как социальная ценность, а скорее как средство реализации личных устремлений. Нормативы Комплекса ГТО сдали на бронзовый знак или сдали не все нормативы, прекратив испытания после первой неудачной попытки.

Студенты с низким уровнем готовности (35%) нормативы Комплекса ГТО не выполняли. Они имеют ограниченные знания о том, какие испытания входят в Комплекс ГТО, где и каким образом можно пройти тестирование, недостаточно владеют умениями и навыками выполнения упражнений Комплекса ГТО. Осознание социальной значимости реализации ВФСК ГТО для сохранения и укрепления здоровья нации у них отсутствует, мотивация к овладению умениями и навыками выполнения нормативов Комплекса ГТО отсутствует [3].

2.3. Программа деятельности

С опорой на Концепцию развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года, Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Устав Общероссийской молодежной общественной организации «Ассоциация студенческих спортивных клубов России» была разработана комплексная программа деятельности спортивного клуба как фактора формирования готовности студентов к сдаче нормативов Комплекса ГТО [1,4,5].

Реализация комплексной программы деятельности спортивного клуба проходила в 3 этапа, в соответствии с которыми менялись акценты работы клуба. Например, на первом этапе, чтобы привлечь внимание студентов вуза, усилия актива клуба концентрировались на организационных моментах, осуществлялась пропаганда физкультурно-спортивного комплекса ГТО. На следующем этапе имела место диагностика, включающая в себя наблюдение, тестирование. На последнем этапе уточнялись методы и средства по формированию готовности студентов к сдаче Комплекса ГТО, ставились новые задачи, совершенствовалась и корректировалась программа клуба.

Исследование проводилось в Вологодском государственном университете в 2018–19 учебном году. Всего опытно-экспериментальной работой было охвачено 384 человека (186 студентов 1 курса института машиностро-

ения, энергетики и транспорта — экспериментальная группа, 198 студентов 1 курса инженерно-строительного института — контрольная группа).

Ответы на вопросы: «Знаете ли Вы, что такое физкультурно-спортивный комплекс ГТО?» и «Кто может сдавать нормы ГТО?» показали, что практически все студенты экспериментальной и контрольной групп достаточно хорошо осведомлены по данной теме.

Вместе с тем результаты, полученные при ответе на вопрос: «Сдавали ли Вы нормы ГТО?» свидетельствуют о том, что, не смотря на дополнительные баллы к ЕГЭ при поступлении в вуз, количество прошедших испытания в экспериментальной и контрольной группах не превысило 25% от общего количества респондентов.

Анализируя ответы на эти три вопроса можно сделать следующий вывод: к моменту окончания общеобразовательной школы у обучающихся не сформирована готовность к сдаче нормативов Комплекса ГТО. Исходя из этого, при организации деятельности спортивного клуба, был усилен акцент на формирование мотивации студентов к подготовке и участию в испытаниях Комплекса ГТО.

3. Результаты

Желая выявить вклад факторов, оказывающих влияние на формирование готовности к сдаче нормативов ВФСК ГТО в образовательном пространстве вуза, мы провели изучение мнения студентов по данному вопросу. Ответы на вопросы представлены в Гистограмме.

Результаты данного опроса подтверждают эффективность деятельности спортивного клуба по формированию готовности к сдаче нормативов ГТО.

Итоговые данные опытно-экспериментальной работы представлены в сгруппированном виде в таблице.

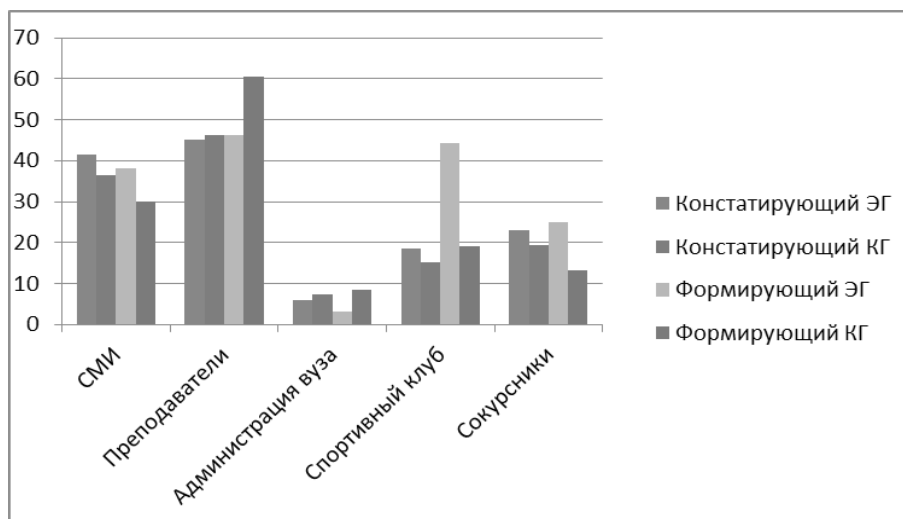
Полученные данные свидетельствуют о том, что вследствие целенаправленной работы, организованной спортивным клубом, число студентов имеющих высокий уровень мотивации к сдаче норм Комплекса ГТО, увеличилось на 18%, тогда как в контрольной группе этот показатель составил 7%; количество имеющих средний уровень мотивации к сдаче норм Комплекса ГТО выросло в ЭГ на 7%, в КГ — на 5%; число обладающих низким уровнем готовности в экспериментальной группе уменьшилось на 25%, в контрольной — только на 12%.

4. Обсуждение

Итоговые результаты позволяют заключить, что в экспериментальной группе, где использовались но-

Таблица 1. Уровни готовности студентов к сдаче нормативов Комплекса ГТО

| Этапы эксперимента | Группы | Уровни готовности к сдаче нормативов Комплекса ГТО (в %) | | |
|--------------------|-------------|--|---------|--------|
| | | Высокий | Средний | Низкий |
| Констатирующий | эксперимент | 18 | 47 | 35 |
| | контрольные | 17 | 51 | 32 |
| Формирующий | эксперимент | 36 | 54 | 10 |
| | контрольные | 24 | 56 | 20 |
| Результат | эксперимент | 18 | 7 | -25 |
| | контрольные | 7 | 5 | -12 |



Гистограмма. Результаты опроса студентов о факторах, оказывающих влияние на формирование готовности к сдаче норм ВФСК ГТО в (%) *

* — выбиралось несколько наиболее значимых факторов

вые методы и формы работы, организуемые спортивным клубом, показатели улучшились значительней, чем в контрольной группе, где применялись только традиционные методы и формы работы кафедры физической культуры, спорта и адаптивного физического воспитания и администрации вуза.

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

- ♦ анализ практики спортивно-массовой работы показал отсутствие целостной системы подготовки студентов к сдаче нормативов Комплекса ГТО в образовательном пространстве вуза и обнаружил востребованность спортивного клуба как фактора формирования готовности студентов к сдаче нормативов;
- ♦ клубная деятельность способствует активному включению в процесс взаимного обучения выполнению нормативов Комплекса ГТО своего социального окружения, членами клуба приобретает практический опыт использования средств физической культуры для успешного выполнения нормативов Комплекса ГТО;

- ♦ педагогическими условиями эффективной деятельности спортивного клуба являются: реализуется воспитательная функция клуба через расширение социального опыта; создается образовательно-развивающая среда, способствующая повышению мотивации к овладению навыками выполнения нормативов Комплекса ГТО; работа клуба по формированию готовности студентов к сдаче нормативов Комплекса ГТО строится на принципах коллективного и индивидуального подходов, сопровождается научно-методическим и информационно-образовательным обеспечением.

Исследование выдвигает ряд вопросов, которые требуют дальнейшего специального изучения. Важно продолжить исследование по изучению возможностей взаимодействия спортивного клуба с другими социальными институтами в образовательном пространстве вуза по подготовке студентов к сдаче нормативов Комплекса ГТО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 г. Утверждена приказом Минспорта России от 21 ноября 2017 г. № 1007. https://www.minsport.gov.ru/2017/doc/order1017_211117KoncepStudentSport_2025.pdf
2. Методические рекомендации по созданию и организации деятельности физкультурно-спортивных клубов, основная деятельность которых направлена на реализацию комплекса ГТО. Утверждено Министром спорта РФ П. А. Колобковым 31 марта 2017 г. <https://www.gto.ru/files/uploads/documents/58edf22028ac5.pdf>
3. Никулин, А. В. Реализация возможностей спортивного клуба по формированию здорового образа жизни в образовательном пространстве вуза. Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2007. Том 13. С. 28–31.
4. Распоряжение правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»// Российская газета. 2015. 8 июня. <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/>
5. Устав Общероссийской молодежной общественной организации «Ассоциация студенческих спортивных клубов России». http://studsportclubs.ru/sites/default/files/docfiles/ustav_ask_rossii_ot_6_noyabrya_2018_goda.pdf

© Никулин Александр Валентинович (nikulinav74@yandex.ru), Лебедева Евгения Геннадьевна, Луценко Евгения Владимировна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Вологда

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАЙДЗЕН-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

APPLICATION OF KAIZEN IN THE PROCESS OF TEACHING IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

G. Panarina

Summary. The article considers the notion of Kaizen. The author offers the idea of using Kaizen in the process of teaching foreign languages. The article is devoted to one of the most important problems of the present time — the problem of the improvement of the educational process. The author analyzed some works by foreign scholars and supposed that Kaizen might be used in the process of teaching foreign languages. This problem hasn't been studied in detail yet and it still expects to be developed in the Russian pedagogical research studies.

Keywords: Kaizen, foreign language education, improvement of the educational process, culture of mental activity, scientific organization of work.

Панарина Галина Ивановна

*К.п.н., доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина
mrs.panarina.galina@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается понятие Кайдзен-технологии. Обосновывается идея о возможности использовать ее в процессе обучения иностранным языкам. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме совершенствования учебного процесса. На основании анализа трудов зарубежных ученых устанавливается, что Кайдзен-технологии можно применять в процессе обучения. Данная проблема пока мало изучена и требует дальнейших исследований отечественных ученых.

Ключевые слова: Кайдзен, Кайдзен-технология, иноязычное образование, совершенствование учебного процесса, культура умственного труда, научная организация труда.

Перестройка всей системы российского образования в настоящее время означает переход к изменениям в системной подготовке специалистов новой формации, которая активно вовлекала бы студентов в процесс их профессионального становления и развития их индивидуальных качеств. В связи с этим процесс обучения в высшей школе нуждается в переориентации педагогического процесса, связанной с использованием новых методических приемов, современных педагогических технологий и изменением содержания профессиональной подготовки студентов, способных решать сложные задачи в постоянно меняющихся условиях жизни. Для этого выпускникам потребуется овладеть во время обучения в вузе рациональными приемами и по организации своего рабочего места, и по научной организации своего труда, и по воспитанию своей культуры умственного труда.

В соответствии с определением этого понятия в Большой Советской Энциклопедии, научная организация труда — это «процесс совершенствования организации труда на основе достижений науки и передового опыта. Термином «НОТ» характеризуют обычно улучшение организационных форм использования живого труда в рамках отдельно взятого трудового коллектива.» [1] Очевидно, что данный феномен абсолютно необходим и в учебном процессе.

Обычно при внедрении научной организации труда решаются экономические, психофизиологические и социальные задачи. Решение экономических задач направлено на достижение высокого уровня производительности труда, в том числе за счет более эффективного использования рабочей силы (в нашем случае, более эффективного применения учебных программ, материально-технической базы университета и т.д.). Психофизиологические задачи представляют собой необходимость обеспечения наиболее благоприятных условий для нормального функционирования рабочей силы (в нашем случае, постоянное повышение квалификации преподавательского состава, применение современных информационных и педагогических технологий и т.д.) И наконец, решение социальных задач нацелено на всестороннее и гармоничное развитие личности работников, повышение степени содержательности и привлекательности их труда (в нашем случае, это всестороннее и гармоничное развитие личности студентов, повышение уровня мотивации их к процессу обучения, заинтересованности в процессе и результатах учебного процесса).

«Культура умственного труда — это синтез качеств личности, которые в совокупности характеризуют личностное отношение к учебной деятельности, уровень её интеллектуальных, организационно-технических,

гигиенических сторон, дающих возможность ученику качественно, рационально, с наименьшими затратами сил и времени выполнять любую умственную работу». [5, с. 45] В понятие культуры умственного труда входят четыре взаимосвязанных компонента: личностный, интеллектуальный, организационно-технический и гигиенический. При анализе данных компонентов культуры умственного труда легко проследить связь с вышеуказанными принципами научной организации труда. Культура умственного труда со своими компонентами входит в состав более широкого понятия — научной организации труда. Данные феномены, несомненно, являются базовыми при поиске и рассмотрении путей совершенствования учебного процесса и в школе, и в вузе на современном этапе развития общества.

Стратегия Кайдзен была разработана японским исследователем способов повышения качества процессов управления Масааки Имаи еще в 60-х годах прошлого века. В 1986 году в Великобритании была издана его книга «Кайдзен: ключ к успеху японских компаний», которая мгновенно стала мегапопулярной в мире. Не менее популярной стала и его вторая книга под названием «Гемба Кайдзен. Путь к снижению затрат и повышению качества».

Хотя первоначально философия Кайдзен касалась улучшения качества в сфере менеджмента на предприятиях, с тех пор Кайдзен-технологии стали использовать во многих отраслях жизни, в том числе и в сфере образования.

Вопросами совершенствования организации производственных процессов в промышленности на основе концепции Кайдзен занимались такие известные зарубежные авторы, как Д. Хоббс, И. Каору, М. Коленсо, Т. Коно, У. Левинсон, Д. Тэппинг, Д. Рассел, К. Лайкер, Т. Фабрицио. Среди российских ученых вопросами непрерывного совершенствования труда на предприятиях занимались: А. Болтрукевич, Г. В. Куликов, С. Дедиков, С. Г. Попов, С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гудкевич.

Зарубежные ученые уделили больше внимания в своих работах вопросам применения Кайдзен в учебном процессе по сравнению с отечественными исследователями. Например, И. Крегель рассматривал перспективы использования Кайдзен-технологии в процессе обучения студентов в немецких вузах, М. Ф. Суарес-Барраза и Ф. Родригес-Гонсалес исследовали потенциал Кайдзен в процессе обучения менеджменту в мексиканской школе бизнеса, М. Эмилиани анализировал пути использования Кайдзен для совершенствования учебных программ для выпускников бизнес-школ и вузов США, Г. Райс и Д. Тейлор рассматривали стратегии непрерывного совершенствования высшего образова-

ния, И. Рофф исследовал концептуальные проблемы непрерывного улучшения качества и инноваций в системе высшего образования. Кроме перечисленных выше, использование Кайдзен-технологии в учебном процессе рассматривали в своих трудах такие зарубежные ученые, как Г. Драйден, Д. Вос, Л. Фонсенка, М. Грабан, С. Кови и многие другие. В Интернете даже создан сайт Кайдзен-института (<http://www.kaizen.com/knowledge-center/what-is-5s/html>).

Стратегия «Кайдзен» (от японских слов “*kai*” — «*изменение*» и “*zen*” — «*хороший*») предполагает постоянное стремление к совершенствованию на каждом рабочем и учебном месте. Согласно философии Кайдзен препятствия существуют, чтобы мы их могли преодолеть. Другими словами, Кайдзен (“KAIZEN”) в переводе с японского языка означает «процесс непрерывного, постепенного улучшения какой-либо деятельности». На сегодняшний день перед вузами в условиях новых государственных требований к образованию стоит ряд проблем, среди которых одной из самых ключевых является повышение качества предоставляемых образовательных услуг.

Использование Кайдзен-технологии в учебном процессе позволит:

- ◆ повысить интеллектуальный потенциал каждого будущего специалиста, образовательный и профессиональный уровень выпускников, способных не только освоить, но и творчески использовать современные достижения научно-технического прогресса, а также применить на практике все полученные в процессе обучения в вузе профессиональные компетенции;
- ◆ обеспечить творческий инновационный подход к формированию системы обучения в высшем учебном заведении, учитывая познавательные способности студентов, их индивидуальные особенности и потребности самостоятельно выстраивать свою учебную траекторию;
- ◆ повысить мотивацию обучающихся к процессу обучения и к достижению учебных целей, воспитать каждого студента как личность, способную добиться успеха в профессиональной деятельности после окончания вуза.

Иностранный язык в качестве учебного предмета представляет собой широкое поле деятельности для использования Кайдзен-технологии в плане совершенствования личной дисциплины и повышения мотивации к обучению со стороны обучаемых, формирования готовности к взаимодействию с преподавателями и однокурсниками для достижения намеченных целей учебного процесса, внедрения современных отечественных и зарубежных педагогических технологий в образова-

тельный процесс, обеспечения соответствия подготовки бакалавров и магистров требованиям работодателей.

Ключевыми компонентами Кайдзен для образования являются:

- ◆ необходимые компоненты (учебные пособия, современные информационно-коммуникационные и педагогические технологии, традиционные и новые методы обучения иностранным языкам и т.д.);
- ◆ взаимодействие преподавателей и студентов, студентов друг с другом, потенциальных работодателей и выпускников, преподавателей и работодателей, представителей академического сообщества и общественности и т.д.;
- ◆ личная дисциплина и понимание своей ответственности за результаты своей деятельности всех субъектов учебного процесса;
- ◆ положительный настрой и соответствующее моральное состояние в качестве составляющих элементов мотивации к учебному процессу;
- ◆ контроль, самоконтроль, взаимоконтроль всех участников учебного процесса на всех этапах обучения;
- ◆ предложения по совершенствованию учебного процесса и пути по внедрению их в учебный процесс.

Иностранный язык может быть идеальным учебным предметом для внедрения Кайдзен-технологии в образовательный процесс. Кроме того, на занятиях по иностранному языку можно приобрести много полезных навыков, прежде всего, навыков межкультурной коммуникации и получить возможность добывать новую информацию с помощью различных источников.

Для того чтобы подтвердить актуальность темы и необходимость рассмотрения проблемы, среди студентов было проведено анкетирование. Данное исследование, проведенное с целью сбора информации, состояло из десяти вопросов, касающихся условий выполнения домашних заданий, рационального планирования своего времени, знаний о научной организации труда и Кайдзен-технологии.

Вопросы подбирались для того, чтобы выяснить, владеют ли респонденты знаниями о необходимости соблюдения правил здорового образа жизни, режиме дня, научной организации труда и соблюдают ли они их.

Данный опрос проводился среди студентов Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина в период с апреля по май 2019 года. В опросе приняли участие 40 студентов института филологии.

На первый вопрос анкеты («Когда Вы учились в школе, Вы всегда делали домашнее задание в одно и то же время?») 72,5% респондентов ответили отрицательно, и только 27,5% положительно. 95% опрошенных студентов ответили, что у них было определенное место дома для выполнения школьных домашних заданий. 87,5% респондентов сейчас делают домашнее задание в одно и то же время. 82,5% респондентов имеют дома в настоящее время определенное место для выполнения домашних заданий.

Отвечая на вопрос анкеты «Планируете ли Вы, что Вы будете делать на следующий день?», 82,5% опрошенных ответили положительно, 17,5% — отрицательно. Только 55% респондентов планируют, что будут делать на следующей неделе или в следующем месяце. Что касается друзей тех студентов, которые принимали участие в анкетировании, по их словам, 60% друзей планируют свое время на будущее, а 40% не задумываются о том, что и когда они будут делать в будущем. Однако следует отметить тот факт, что 90% опрошенных студентов отмечают необходимость планирования своих действий в будущем.

В данной анкете студентам также предлагалось дать определение такому понятию, как «научная организация труда». 52% затруднились дать какое-либо толкование этого понятия, другие дали следующие определения: НОТ — это «организация, занимающаяся организацией форм труда», «работа с исследованиями, организация конференций», «организация своего места и времени», «организация, на которой построена техническая база, которая связана с более эффективными показателями труда», «совершенствование труда при помощи различных научных технологий», «организация, помогающая правильно распределить время для учета работы».

При ответе на вопрос анкеты «Что такое Кайдзен-технология?» 28 студентов из 40 опрошенных (70%) написали, что они ничего не знают и не слышали об этом. Два человека (5%) заявили, что это «что-то японское». 10 человек (25%) дали следующие ответы: «постоянное улучшение работы», «непрерывное совершенствование», «технология распределения времени», «четкая организация своего рабочего места», «технология таймменеджмента», «методы и подходы по планированию какой-либо деятельности с целью достижения ее эффективности», «процесс постоянного улучшения деятельности», то есть 25% респондентов имеют хотя бы поверхностное представление об этой стратегии. Данный факт свидетельствует о том, что философия Кайдзен становится все более популярной в разных областях нашей жизни. Кроме того, на одном из предприятий города Ельца Липецкой области, а именно в ООО «Дж.Т.И.Елец» данная стратегия была внедрена в производство несколько лет назад и доказала свою эффективность.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что есть все основания полагать, что Кайдзен-технология, во-первых, может способствовать повышению эффективности любого процесса, в том числе, в сфере образования, и, во-вторых, на сегодняшний момент является популярной стратегией в области менеджмента во многих странах мира, так как ей посвящено множество научных исследований. В совре-

менное время проблема совершенствования учебного процесса привлекает большое внимание со стороны административных и педагогических работников. Стратегия Кайдзен помогает вести целенаправленную работу в этом направлении, позволяя сформировать у всех участников этого процесса желание добиваться поставленной цели оптимальными и рациональными средствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.bse.slovaronline.com>
2. <http://www.e-libra>read...kaydzen-klyuch-k-uspehu-yaponskih-kompanii/>
3. <http://www.kaizen.com/knowledge-center/what-is-5s/html>
4. <http://www.readli.net>gemba-kaydzen-put-k-snizheniyu-zatrat-i-povysheniyu-kachestva/>
5. Щукина, Г. И. Педагогика школы/ Г. И. Щукина. — М.: Просвещение, 2007. — 380 с.

© Панарина Галина Ивановна (mrs.panarina.galina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СПЕЦИФИКЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

AXIOLOGICAL APPROACHES TO THE SPECIFICS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

E. Sinyukova

Summary. The article reveals the ways of implementation of the axiological approach in the educational process. The problem of search and creation of new pedagogical conditions in institutions of secondary professional education is considered.

Keywords: pedagogical axiology, axiological approach, pedagogical conditions, professional values, professional competence.

Синюкова Елена Юрьевна

*Заместитель директора, ГБПОУ КО «Калужский
областной колледж культуры и искусств»
alyonka-sinyukova@yandex.ru*

Аннотация. В статье раскрываются пути реализации аксиологического подхода в образовательном процессе. Рассматривается проблема поиска и создания новых педагогических условий в учреждениях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: педагогическая аксиология, аксиологический подход, педагогические условия, профессиональные ценности, профессиональная компетентность.

Современная ситуация развития отечественной педагогики характеризуется актуализацией и гуманизацией образовательного процесса, в том числе в среднем профессиональном образовании. Анализ существующей ситуации позволяет выявить противоречивость динамики образования, все более активизируется поиск в направлении гуманизации, а подготовка специалистов в сфере культуры и искусств, строится так, чтобы ценностные ориентации его учебно-воспитательной деятельности, с одной стороны, отвечали новым социальным реалиям, а с другой стороны, воплощали в себе общечеловеческие и национальные ценности. При подготовке специалистов в сфере культуры и искусств необходимо направлять учебно-воспитательный процесс подготовки будущих преподавателей, работников культуры, в рамках среднего профессионального образования на развитие общечеловеческих ценностей, учитывая существующие новые социальные нормы и потребности. Необходимо отметить, что при осуществлении профессиональной деятельности специалист сферы культуры, является носителем ценностей, главным образом своим личным примером, воздействует на социум и преобразовывает его [5, С. 16].

Именно от сформированности профессиональных ценностей специалиста зависит, какой путь преобразования изберет общество. Подробный анализ ФГОС СПО по направлениям подготовки специалистов среднего звена в сфере культуры и искусства показал, что будущий специалист должен решать профессиональные задачи педагогической и творческой деятельности.

В данном контексте становится актуальной проблема поиска и создания новых педагогических условий, направленных на раскрытие индивидуальности, уникальности личности студента, его самореализацию, и основанных на уважении к человеку, вере в него. В современной психолого-педагогической литературе педагогические условия рассматриваются как совокупность внешних и внутренних обстоятельств, направленных на достижение поставленных образовательных целей.

С другой стороны, педагогические условия рассматриваются как специально сконструированные (смоделированные) педагогические процедуры, регулирующие различные педагогические явления и процессы. Н. М. Конжиев выделяет несколько групп таких условий.

1. Содержательные педагогические условия (культуроемкость программного обеспечения образовательного процесса; новизна, информативность образовательной деятельности учащихся; интеграция и дифференциация содержательного компонента образовательных программ; свобода учащихся в выборе индивидуального образовательного маршрута; ценностно-ориентационная направленность учебно-воспитательного процесса и т.д.).
2. Мотивационно-смысловая группа педагогических условий (устойчивый интерес к изучению учебного материала; удовлетворенность включенностью в образовательный процесс; понимание личностного и общественного значения учения; эмоционально-психологический климат занятий и т.д.).

3. Процессуально-операциональная группа педагогических условий (разнообразие коллективных, групповых и индивидуальных форм познавательной деятельности учащихся, способствующих их творческой активности; овладение преподавателями образовательных учреждений современными дидактическими и воспитательными методиками и технологиями; оптимальное сочетание методов обучения и воспитания; сочетание развития активности учащихся с педагогическим руководством в процессе организации образовательной деятельности и т.д.).
4. Группа организационно-педагогических условий (обеспечение взаимосвязи учебного и внеучебного опыта учащихся; мажорная эмоциональная тональность занятий и т.д.) [7, С.12]

И этот подход для нас важный, так как основан на гуманистической, ценностно-ориентационной направленности обучения и воспитания обучающихся опирается на особенности обучения творческим специальностям, при котором эмоциональная составляющая учебных и внеучебных занятий является основной.

В настоящее время педагогическая наука обладает значительным запасом подходов, концепций, реализующих задачи подготовки профессионала в условиях среднего профессионального образования.

Тем не менее, педагогическая аксиология анализирует и решает проблемы ценностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению, в данном случае — процесс становления специалистов через формирование профессиональной компетентности в образовательной среде колледжа. Спецификой педагогической аксиологии, по мнению В.И. Гинецинского, О.Г. Дробницкого, Н.С. Розова, В.А. Слостенина, Г.И. Чижиковой и др. можно назвать производную от основных типов общеаксиологических концепций (натуралистических, трансцендентальных, социологических, диалектико — материалистических и т.д.) [4; 10]. В своих трудах многие ученые отмечали аксиологические проблемы образования, решение которых способствует положительным изменениям в системе образования, а следовательно, и в обществе в целом, которое напрямую зависит от качества и направления образования. Мы можем рассматривать аксиологический подход как ведущий подход в контексте гуманистической педагогики, механизм, являющийся связующим звеном между познавательным и практическим подходами; устанавливающий взаимосвязи между ценностями, социальными, культурными факторами и личностью. В качестве приоритетной задачи профессионального образования аксиологический подход выдвигает раскрытие ценностей как интеллектуального, нравственного, творческого потенциала

личности, что выражается в способности свободно ориентироваться в сложных социальных и профессиональных ситуациях, выбирать, осуществлять инновационные процессы [5, С.19].

Реализация аксиологического подхода в образовательном процессе колледжа культуры и искусств, связана с проблемой развития общечеловеческих, национальных и эстетических ценностей в сфере духовной культуры студентов. Познавая суть общечеловеческих ценностей через приобщение к лучшим образцам мировой культуры на занятиях по истории искусств и истории мировой культуры, изучение произведений русских и зарубежных композиторов, на уроках музыкальной литературы, идет процесс освоения личностью мировой культуры, осознания и самореализации своих действий и поступков в контексте гуманной педагогики.

Подготовка будущего преподавателя в сфере культуры и искусств с позиции осознания реалий современного мира можно трактовать как главный критерий этих изменений. В.И. Гинецинский выделяет две образовательные системы:

- ◆ утилитарно — прагматическая, ориентирована на минимум знаний студента, для будущей успешной профессиональной деятельности;
- ◆ культурологическая, ориентированная на широкий круг знаний [4, С. 15].

Анализируя два типа образовательных систем, мы можем говорить об их сочетании с целью формирования компетентного человека, который будет свободно ориентироваться в будущей профессии. Современные исследователи (Д.И. Багаевой, С.Б. Елканова, Ю.М. Жукова, В.А. Ситарова, В.А. Слостенина) считают данную систему наиболее перспективной для раскрытия новых ценностных ориентаций человека в процессе получения им профессионального образования [10, С. 25].

На сегодняшний день одной из важнейших тенденцией профессионального образования является подготовка специалистов, которые владеют общими и профессиональными компетентностями. В педагогической науке «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, определяющих результативность профессионального труда; комбинации личностных качеств и свойств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности; способность к осуществлению сложных культуросообразных видов действий и др. [2, С.20].

Профессиональная компетентность специалиста подразумевает не только теоретическую и практическую подготовленность в области профессиональной

деятельности, но и свидетельствует о сформированности профессиональных ценностей, необходимых для самореализации и самосовершенствования.

Система ценностей в сфере культуры и искусства создает предпосылки к изменениям формулировки мотивационных установок, необходимых будущим преподавателям. Поэтому необходимо четко представить аксиологический понятийный аппарат. В научной литературе нет единого подхода в определении сущности и структуры понятия «ценности», что создает необходимость систематизации и конкретизации существующих определений.

Особое внимание в разработке проблемы ценностных ориентаций человека следует уделять культурным традициям, соответствующим целям отдельной личности, социальных групп и общества в целом. Так А. Н. Леонтьев отмечает, что ценности не первичны, а производны от соотношения мира и человека и выражают то, что значимо для человека и являются его «личностным смыслом». Ценность приобретает также актуальное значение в процессе психологического восприятия, связанного с ценностью — ориентационной деятельностью человека, следовательно, необходимо формировать в человеке способность к восприятию ценностей [8, С. 75–80].

Значимость для человека тех или иных ценностей является характеристикой принятия или непринятия им данных ценностей, т.е. его к ним отношения. В связи с этим, под отношением, согласно исследованиям следует подразумевать целостную систему индивидуальных, избирательных и сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система представляет собой комплекс, состоящий из истории развития человека, его личного опыта и внутренне определяет как его переживания, так и действия.

Основными характерными чертами ценностей являются:

- ◆ Объективность содержания, заключается в связи с определенными предметами, явлениями или их свойствами, способствующими удовлетворению потребностей человека. Согласно этому, ценностями могут являться любые предметы, социальные или природные явления, люди или их личные качества.
- ◆ Разнообразие содержания, в зависимости от потребностей личности. Ценности могут быть vitalными, социальными, нравственными, интеллектуальными, эстетическими и т.д.
- ◆ Субъективность выражения, основанная на рациональном и эмоциональном компонентах суждений человека о предметах и явлениях.

- ◆ Регулирующий характер воздействия, управление поведением человека, его деятельностью, межличностными отношениями.

Профессиональные ценности можно систематизировать по следующим критериям:

- ◆ Цели профессии, как выражение ее социальной функции, места и роли в жизни общества;
- ◆ История профессии ее ретроспектива и перспектива;
- ◆ Содержания и условия профессиональной деятельности;
- ◆ Социальная позиция профессии по отношению к другим социально-профессиональным группам и категориям;
- ◆ Личностный образец представителя данной профессии и его социальный статус;
- ◆ Профессиональная этика, обычаи, традиции и иные элементы профессиональной культуры, определяющие и регулирующие образ и стиль жизни ее представителей.

В контексте исследования выявлены следующие группы ценностей образовательной среды среднего профессионального образования:

- ◆ ценности профессионального роста (активная деятельность, интересная работа, образованность, ответственность, познание, материально обеспеченная жизнь, творчество, твердая воля);
- ◆ ценности личностного роста (познание, развитие, исполнительность, самоконтроль, самодисциплина, жизнерадостность, аккуратность);
- ◆ этические ценности (воспитанность, ответственность, честность, чуткость, независимость, широкая взглядов).

Данные ценности составляют основу ценностных ориентации и определяют профессиональное поведение будущего специалиста, определяемые им направления своей профессиональной деятельности.

Таким образом, в современной аксиологии явно обозначились основные подходы к отбору наиболее признанных в обществе ценностей и их активному внедрению, в том числе и в систему образования. Уже разработанный обществом набор понятий, которым может пользоваться личность является наиболее значимым именно в тот момент, когда человек меняет среду, общественную группу и, вместе с этим, и свои собственные идеалы и ценности, в соответствии с которым он существовал и функционировал в предыдущей среде. Именно этот период является для личности наиболее сложным и важным.

Как отмечает в своих работах Б. Г. Ананьев, подобная ситуация возникает у человека в связи с выбором им

пути своего профессионального роста и развития. Поэтому поступление обучающихся является значительным жизненным шагом, связанным, в том числе и с установкой на новые ценности, мотивы поведения и деятельности. Важность данного перехода из одной социальной группы (ученик школы, абитуриент) в другую (студент) определяется также всей системой его ценностных ориентаций в соответствии со спецификой выбранной профессиональной деятельности.

В связи с этим, необходимо рассматривать формирование профессиональных ценностей на освоение профессиональной деятельности в соответствии с особенностями выбранного трудового направления. Поэтому следует остановиться на закономерностях формирования профессиональных ценностей в сфере культуры и искусства. Профессиональная подготовка обладает рядом специфических особенностей. Выбор профессии студентами колледжа культуры и искусства лежит в плоскости художественно — эстетической деятельности. Будучи вовлеченными в мир прекрасного, студенты развивают свое мироощущение, с позиции эстетического начала и для них эта деятельность приобретает ценность в профессиональном плане. При

этом формирование профессиональных ценностей может осуществляться только в условиях, приближенных к ней. Можно смело утверждать, что у студентов творческих специальностей существует потребность в формировании профессиональных ценностей, так как сформированные профессиональные ценности необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности. Следовательно, их формирование является приоритетным направлением в процессе подготовки выпускника творческих направлений. Приобщение студентов к культурным ценностям невозможно без обращения к истории, погружение в которые помогает студентам принять культурную обусловленность и личную значимость приобретаемых знаний, умений, навыков и формируемых отношений и оценок. Конечная цель формирования профессиональных ценностей направлена на стимулирование студентов к переходу на более высокий уровень профессиональной компетентности и социальной активности. Изучение ценностно — целевых, личностно — смысловых аспектов профессионально — педагогического образования с точки зрения формирования аксиологических ориентиров, необходимо рассматривать в качестве важнейшей задачи современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотова Ж.А., Кострикова Ю. В., Радченко Е. А., Рахманова М. Н. Ценности педагогической деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2016. — № 1–2. — С. 257–259
2. Введенский В. Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя / В. Н. Введенский; Департамент образования администрации Ямало-Ненецкого автономного округа, Ямало-Ненецкий окружной институт повышения квалификации работников образования. — Санкт-Петербург: Просвещение, филиал, 2004. — 159 с.
3. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры на рубежах веков // Международный журнал исследований культуры. International Journal of Cultural Research www.culturalresearch.ru. — 2016. — № 2 (23). — С. 15–26
4. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. Уч. пос. СПб.: СПбГУ, 1992 С. 19
5. Губаренко И.В. диссертация Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущего специалиста сферы культуры, 2019
6. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М.: Академия, 2002. — 208 с.
7. Конжиев Н. М. Педагогические условия как предмет исследования / Н. М. Конжиев // Ценностно-гуманистическая ориентация образовательного процесса в школе и в вузе / Карельский государственный педагогический университет. — Петрозаводск, 2007. — С. 10–14.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. — В 2х т. — М., 1983 г.
9. Розин В. М. Психология и культурное развитие человека. Учеб. пособие. — М.: Российский открытый университет, 1994. — 144 с.
10. Слостенин В. А., Чижикова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.

© Синюкова Елена Юрьевна (alyonka-sinyukova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО»: В ПОИСКАХ ОПТИМАЛЬНОГО РЕШЕНИЯ

DEVELOPING THE E-COURSE FOR TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TO CUSTOMS STUDENTS: IN SEARCH OF OPTIMAL SOLUTIONS

**E. Sulitskaya
O. Kurbakova
I. Demidova**

Summary. The experience of developing the LMS MOODLE based e-course for teaching professional English to customs students is described in the article. The comparative analysis of traditional and e-courses as well as the insight into the evolution of electronic teaching resources enable the authors to actualize the paramount importance of e-teaching and blended learning, emphasize the priority of open online-courses in terms of teaching a professionally-oriented foreign language (English) to customs matters students in the era of digital economy. The authors describe in detail the functional units of their open online course meant for customs students. Particular attention is devoted to the model of professional readiness to foreign language communication of future customs specialists which determines the methodical basis of the course. The results of testing allow the authors to come to the conclusion that the new special purpose open online course has compelling advantages with regard to the teaching process optimization and organizing independent work of students.

Keywords: electronic content, e-textbook, mass open online course (MOOK), open online course, customs students, LMS MOODLE.

Дипломированный специалист в области таможенного дела сегодня — это высококвалифицированный профессионал, готовый не только к осуществлению широкого спектра задач, связанных с оптимизацией процедур таможенного контроля, применением тарифных инструментов государственного регулирования ВЭД, но и современный организатор, управленец, аналитик, исследователь. Помимо этого, будущий сотрудник таможенных органов должен обладать как общекультурной, так и общепрофессиональной компетенциями в области иностранного языка и, прежде всего, английского — универсального средства межкультурного общения [21]. Однако тенденция к сокращению количества часов аудиторных занятий в базовом и вариативном блоках учебных планов вузов заставляет администрацию перераспределять количество практи-

Сулицкая Елена Ефимовна
Старший преподаватель, Российский экономический университет им. Плеханова, г. Москва
Sulena@inbox.ru

Курбакова Ольга Андреевна
Старший преподаватель, Российский экономический университет им. Плеханова, г. Москва
Kurbakova-guu@mail.ru

Демидова Ирина Викторовна
Старший преподаватель, Российский экономический университет им. Плеханова, г. Москва
kravdem@yandex.ru

Аннотация. В статье описывается опыт разработки электронного курса для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку (английскому) для студентов специальности «Таможенное дело», реализованного на LMS MOODLE. Проведя сравнительный анализ традиционных и электронных учебников, рассмотрев эволюцию электронных средств обучения, авторы актуализируют электронное, а также смешанное обучение иностранным языкам и выделяют электронные управляемые курсы (ЭУК) в качестве приоритетных средств обучения в вузе на настоящем этапе. В статье описываются все функциональные блоки разработанного курса, методической основой которого стала модель готовности к иноязычному общению специалистов таможенников. Апробация разработанного курса позволяет авторам сделать вывод о неоспоримых преимуществах нового ЭУК в вопросах оптимизации учебного процесса и организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: электронный контент, электронный учебник (ЭУ), массовый открытый онлайн-курс (MOOK), электронный управляемый курс (ЭУК), таможенное дело, образовательная платформа MOODLE.

ческих занятий (контактной формы обучения) в пользу самостоятельной работы студентов, в следствие чего на курс «Иностранный язык для профессионального общения» время в сетке часов зачастую не отводится. Тем не менее именно обучение языку будущей специальности, направленное на формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, по мнению Е.А. Гордиенко, является «особым регистром» [7, с. 58] вузовского курса подготовки специалистов в области таможенного дела. Подготовка компетентных специалистов таможенной службы РФ в эпоху развития «общества знаний» [18], невозможна без активного применения передовых моделей электронного обучения иностранным языкам во всех его видах и, безусловно, смешанного обучения (blended learning and teaching) [1, 14, 15]. Специалисты в области иноязычного образова-

ния не могут игнорировать требования “net-generation”, поколения эпохи Интернета — молодых людей, которые в полной мере оценили преимущества и удобства, предлагаемые инновационными технологиями. [12]. Более того, по мнению М.Г. Балыхина и А.Д. Федоренкова, «Традиционная система образования трудно справляется с новыми реалиями. Рынок же международных образовательных услуг, безусловно, предъявляет ей новые требования. Эти требования связаны, прежде всего, с отказом от поточной системы, развитием самонаправляемого обучения, основанного на современных принципах когнитивной науки и на естественном стремлении к обучению» [3, с.30]. Кроме того, результаты сравнительного анализа функциональных особенностей традиционных и электронных учебников (ЭУ), проведённого рядом преподавателей-исследователей, свидетельствуют о том, что ЭУ — это не только веление времени, но и путь к решению задач, стоящих перед преподавателями иностранных языков в вузах [8,10].

Основной целью программы «Цифровая экономика Российской Федерации», утверждённой Правительством РФ 28 июля 2017 г., является «создание экосистемы цифровой экономики Российской Федерации, в которой данные в цифровой форме являются ключевым фактором производства во всех сферах социально-экономической деятельности» [18, с. 2]. Программа также предусматривает совершенствование системы образования, которая «должна обеспечить цифровую экономику компетентными кадрами» [18, с. 11]. Согласно материалам нацпроекта, к концу 2023 г. 100% государственных вузов страны внедрят элементы модели «Цифровой университет», которая была разработана выпускниками финансового факультета РЭУ им. Г.В. Плеханова [22]. Во многом благодаря этому РЭУ им. Г.В. Плеханова стал первым и пока единственным российским вузом, который был удостоен 5 звёзд (наивысшей оценки) в рейтинге QS Stars University Ratings в категориях «качество обучения» и «дистанционное/онлайн обучение» [19].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что сегодня исследования в области разработки и внедрения эффективных электронных контентов (ЭК) для обучения студентов различных направлений и уровней подготовки (бакалавров, магистров и специалистов) в неязыковых вузах и, в частности, студентов специальности «Таможенное дело» особенно актуальны и приоритетны для иноязычного образования.

Задачи проведённого нами исследования заключались в следующем:

- ◆ изучить новейшие достижения в области компьютерной лингводидактики и найти оптимальную форму ЭК для академических целей;

- ◆ выбрать оптимальную модель готовности специалистов таможенников к иноязычной профессиональной коммуникации для разработки ЭК на её основе;
- ◆ провести апробацию данного ЭК, объективно оценить результаты обучения с его использованием на основе анкетирования студентов и тестирования полученных ими знаний.

Компьютерная лингводидактика сегодня является одной из самых молодых (50 лет) и стремительно развивающихся областей педагогики. Появление новых форм и методов обучения идёт параллельно с развитием информационных компьютерных технологий (ИКТ), появлением на рынке новых мобильных устройств, а также совершенствованием технического оснащения учебных заведений. Несмотря на свою сравнительно короткую историю, это направление педагогики прошло ряд важных этапов: от конференции 1989 г. в Ростове, когда советскими учёными была впервые сформулирована концепция «обучающего лингвистического автомата» (ОЛА) и введено понятие «лингвистическая учебная среда», [16 с.26], которая понималась как система, содержащая лингвистические учебные курсы, универсальные системы автоматической переработки текста (АПТ), текстовые редакторы и другие программные средства [16], до появления массовых открытых онлайн курсов (2008 г.). Важной вехой в развитии электронных средств обучения стало появление понятия «электронный учебник» (ЭУ), более полное определение которого, на наш взгляд, было дано Л.Л. Собиновой, Л.Л. Босовым, Д.И. Мамонтовым, А.Г. Козленко, В.В. Терениным, согласно которому «Электронный учебник — это учебное электронное издание, содержащее системное и полное изложение учебного предмета или его части, обеспечивающее полноту дидактического цикла процесса обучения, создающее индивидуализированную активно-деятельностную образовательную среду» [4, с. 113]. Дальнейшее развитие концепции ЭУ привело к разработке массовых открытых онлайн-курсов (МООК). Более того, в 2015 г. было объявлено о создании Национальной платформы открытого образования. Однако следует заметить, что несмотря на то, что МООКи хорошо зарекомендовали себя в корпоративном обучении (Google, IBM, Microsoft, SAP, Mail.Ru, Яндекс, корпоративный университет Сбербанк и др.), а в ряде зарубежных и российских вузов внедряются курсы на таких платформах, как Coursera, Udacity и Udemu, исследования показывают, что такие курсы по-прежнему плохо «приживаются» в университетских аудиториях ввиду, прежде всего, их высокой стоимости и невозможности пополнения. Исправить эти недостатки может электронный управляемый курс (ЭУК), который представляет собой открытую гибкую образовательную среду (может быть пополнена, актуализирована и автоматизирована), разрабатываемую преподавателями,

ведущими конкретные дисциплины. Такой курс идеально подходит для организации самостоятельной работы студентов на базе технологии смешанного обучения. ЭУКи, на наш взгляд, являются на сегодняшний день основной перспективной моделью для развития академического электронного обучения, о чём свидетельствует опыт их применения в ряде вузов РФ и особенно в ННГУ им. Н.И. Лобачевского, где они успешно используются на протяжении ряда лет [13]. Поэтому нами были сформулированы следующие задачи:

- ◆ разработать высокотехнологичный интерактивный мультимедийный ЭУК, не уступающий по своим возможностям традиционному печатному учебнику, но доступный для оперативного обновления в случае его устаревания и адаптации к требованиям конкретной студенческой аудитории;
- ◆ создать необходимые условия для формирования у студентов компетенций, предусмотренных ФГОС ВО поколения 3+, на основе дальнейшего развития навыков во всех видах речевой деятельности (чтения, аудирования, говорения и письма);
- ◆ познакомить студентов с профессионально-ориентированной лексикой в области таможенного дела;
- ◆ создать благоприятную среду для самостоятельной работы студента на основе его взаимодействия с преподавателем;
- ◆ представлять учебный материал в виде полного учебно-методического комплекса, включающего учебник, практикум, хрестоматию, аудио и видео материалы, тесты для проверки усвоения материала и т.д.;
- ◆ обеспечить развитие учебной автономии студентов, предоставляя каждому студенту возможность самостоятельно выбирать образовательную траекторию за счёт наличия дополнительных материалов, привлечённых в ЭУК веб-ресурсов;
- ◆ создать предпосылки и условия для осуществления исследовательской и творческой деятельности студентов.

В разработке ЭУК мы опирались на модель формирования готовности к иноязычной профессионально ориентированной коммуникации, разработанную Е.А. Гордиенко. Данная модель «может быть представлена как система взаимосвязанных блоков: целевого, структурно-содержательного, процессуально-деятельностного, контрольно-оценочного и результативно-коррекционного» [7, с. 60]. Выбор данной модели был обусловлен тем, что каждый из её блоков наиболее полно и точно представляет задачи, стоящие перед нами. Так, целевой блок модели является отражением парадигмальных изменений, происходящих в иноязычном образовании

в вузах: переход от «антропоцентризма» к «социоцентризму» [12, с. 40]. «Реализация поставленных задач происходит через следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный, которые являются компонентами готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению будущих специалистов таможенного дела» [7, с. 60]. Компоненты готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению будущих специалистов в области таможенного дела: мотивационный (мотивы, цели, ценности), рефлексивный (адекватная самооценка), коммуникативный (умение устанавливать контакты), когнитивный определили основные структурные компоненты будущего ЭУК.

Когнитивный блок сформирован с учётом организационно-педагогических условий формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению будущих специалистов. Особое внимание при разработке ЭУК было уделено созданию комплекса лингвистических, экстралингвистических, социолингвистических и профессионально-коммуникативных знаний, при этом определяющая роль принадлежит междисциплинарной интеграции, опоре на профессиональные дисциплины, изучаемые студентами. Это повлияло на выбор основных тем курса: «Международная экономика и торговля», «Основная торговая терминология», «Тарифы», «Взимание таможенных платежей», «Всемирная таможенная организация», «История Российской таможни», «Таможенная процедура», «Таможенные службы разных стран», «Гармонизованная система описания и кодирования товаров» и т.д. Каждая тема снабжена глоссарием профессионально ориентированной лексики с подробными комментариями, что обеспечивает необходимую студентам информацию для знакомства с новым лексическим материалом. Для работы по закреплению и активизации новой лексики в ЭУК представлены разнообразные задания и упражнения, предназначенные как для работы в аудитории, так и для самостоятельной работы студентов в онлайн-режиме. Отдельный раздел курса представляет видео фильмы, посвящённые организации таможенной службы разных стран; раздел постоянно пополняется новыми видео сюжетами, которые подбираются из Интернета как преподавателями, так и студентами. Коммуникативный блок ЭУК, предназначен для формирования общепрофессиональной компетенции студентов (ОПК-2): готовности «к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности» [21, с. 8], а также развития их навыков и умений устанавливать деловые и межличностные отношения с участниками внешнеэкономической деятельности средствами вербального и невербального общения, с учётом знаний о межкультурных различиях. Данный блок представлен в виде

диалогов-образцов и ролевых игр профессиональной направленности. Особенностью процессуально-деятельностного блока модели является связь между средствами обучения иностранному языку со знаниями дисциплин профессиональной подготовки.

Для повышения мотивации студентов к овладению необходимыми коммуникативными навыками и умениями в области профессионального английского языка ЭУК снабжен целым спектром творческих заданий и видов работ: от дискуссии, подготовки презентаций, анализа деловых ситуаций (case study) до написания научных статей и создания видео роликов на профессиональные темы. Рефлексивный блок ЭУК представлен в разделе контрольно-измерительных материалов: тестах на проверку лексики, заданиях на перевод с русского языка на английский текстов, инструкций, деловой корреспонденции и документации (таможенных деклараций, сертификатов соответствия, транспортных накладных и т.д.) Для оценки качества усвоения материала рефлексивный блок содержит оценочные матрицы, специально разработанные для различных видов работ.

Для решения поставленных задач нами была выбрана образовательная платформа LMS MOODLE, которая с успехом используется в ряде высших учебных заведений РФ [2,5,6,9,11, 17] По мнению Г.С. Голошумовой и О.Е. Черновой, «...наибольшие преимущества для реализации целей электронного обучения и подготовки студентов, развития их автономности и нацеленности на образование в течение всей жизни, являющихся императивом сегодняшнего дня, имеет LMS MOODLE, обладающая значительным педагогическим потенциалом, выраженном в гибкости, вариативности педагогических подходов» [6, с. 54].

Полагаясь на все известные достоинства упомянутой LMS, нами был разработан учебный курс «Профессиональный иностранный язык (английский)», предназначенный для студентов третьего курса РЭУ им. Г.В. Плеханова, обучающихся по специальности «Таможенное дело». Целесообразность данного выбора для мониторинга результатов, достигнутых студентами в процессе освоения данной дисциплины, обусловлена тем, что учебным планом именно третьего курса предусмотрено изучение таких дисциплин профессионального цикла, как «Таможенный контроль», «Со-временные методы контроля товаров в таможенном деле», «Таможенное регулирование в свободных экономических зонах», «Таможенное регулирование торговых операций» и т.д. Таким образом, концепция междисциплинарных связей нашла отражение в тематике нашего курса и наилучшим образом мотивировала студентов к изучению английского языка своей будущей специальности. Для апробации нового ЭУК нами была выбрана группа студентов 3-го курса

очной формы обучения (в составе 36 человек), на начальном этапе обучения демонстрирующая уровень владения иностранным языком на уровне B1 по шкале CEFR, средний балл ЕГЭ по дисциплине «Иностранный язык» при поступлении составил 82 балла. Согласно рабочей программе курсу «Профессиональный иностранный язык (английский)» предшествуют дисциплины «Иностранный язык. Часть 1» (общеразговорный английский) и «Иностранный язык. Часть 2» (английский язык для делового общения), что обеспечивает определенную преемственность и стабильность в совершенствовании навыков иноязычного общения, а также определённый уровень сформированности необходимых компетенций.

Анализ данных, собранных нами в процессе апробации ЭУК (тестирование знаний студентов, анкетирование их и преподавателей), позволил нам сделать вывод о неоспоримых преимуществах работы с ЭУК в целом и его отдельными модулями в сочетании с традиционными контактными методами. Так, ЭУК на платформе LMS MOODLE позволяет:

- ◆ обеспечивать такую подачу обучающего контента, при которой студенту очевидна логика и преемственность в изучении материала, диктующая свои правила, что обеспечено структурным блоком «Урок»;
- ◆ в полной мере реализовать коллаборативные технологии; достаточно просто варьировать режимы работы: преподаватель-студент; студент-студент; преподаватель-группа студентов;
- ◆ организовать многоуровневую коммуникацию, что особенно ценно в контексте преподавания и изучения иностранного языка;
- ◆ видеоизменять, пополнять и насыщать новыми элементами учебный материал сайта, т.к. он представляет собой некий континуум;
- ◆ подавать материал курса в формате четко структурированной системы блоков-элементов определенным образом организует учебную деятельность студентов с одной стороны и активность преподавателя по контролю, мониторингу, анализу результатов с другой стороны;
- ◆ сформировать профессиональный тезаурус будущих таможенников, чему способствует «Глоссарий» как структурный компонент сайта. Специальные термины, профессиональная лексика, которыми в известной степени насыщен курс являются гиперссылками на соответствующие его статьи;
- ◆ эффективно организовать контроль за самостоятельной работой студентов по выполнению домашних заданий, подготовке к текущей и рубежной аттестации с помощью интерактивного компонента «Задание». Преподаватель имеет возможность фиксировать для себя, когда и в ка-

кой последовательности студенты отправляют выполненные задания и насколько они корректны; оценить и прокомментировать работы; определить количество набранных студентом баллов, обработать и зафиксировать их в режиме онлайн;

- ◆ организовать интерактивные виды деятельности, связанные с обсуждением предложенной проблематики и реализуемые в формате дискуссии, дискурса, работая в структурном компоненте сайта «Форум»
- ◆ отредактировать текстовую информацию при коллективной работе над проектом с помощью функционала Wiki;
- ◆ организовать входное, текущее и рубежное тестирование студентов, используя блок «Тесты». LMS MOODLE позволяет бесконечно видоизменять, модифицировать, варьировать оценочные средства с учетом конкретных потребностей учебного процесса. Студенты, получили возможность сравнивать свои достижения с достижениями других участников группы, а также с ожидаемыми прогнозируемыми результатами, сформулированными преподавателем-наставником группы с учетом известного потенциала обучающихся;
- ◆ существовать в режиме учебной автономии (студенты имеют возможность сами планировать свою учебную деятельность и нести ответственность за результаты процесса);
- ◆ развивать креативность при изучении профессионально ориентированного английского языка;
- ◆ иметь доступ к ресурсу независимо от их местоположения.

Таким образом, при существующей традиционной подаче материала (контактная работа) студенты, участвовавшие в эксперименте, получили доступ к возмож-

ностям нового ЭУК, который они особенно оценили при планировании и организации самостоятельной работы, на которую приходится 40% времени от объема дисциплины в часах. Наблюдения проводились в течение всего учебного года. На момент начала наблюдений по результатам входного тестирования с учетом доминирующей роли коммуникативной компетенции средний балл по группе составил 24 балла (при максимальной оценке в 40 баллов). В конце года по результатам тестирования средний балл в той же группе составил 32 балла, что на 33% выше предыдущего результата. Положительная динамика очевидна. Результаты проведенной апробации позволяют нам сделать следующие выводы:

- ◆ ЭУК на базе LMS MOODLE, интегрированный в учебный процесс в соответствии с концепцией смешанного обучения, способствовал очевидной оптимизации языковых навыков студентов, применяемых в сфере профессиональной коммуникации.
- ◆ ЭУК позволил повысить эффективность и оптимизировать самостоятельную работу студентов.

Следует также заметить, что преподавателям, ведущим курс, приходится переосмысливать свои принципиально новые роль и функции в обновленном образовательном пространстве, предусматривающем активное использование информационных технологий. В отличие от традиционной парадигмы образования, наделяющей преподавателя полномочиями директивного характера, новые формы и средства трансформируют имидж преподавателя-наставника и ментора в менеджера и консультанта, управляющего процессом изучения курса. Системная проектная деятельность и постоянный активный поиск инновационных подходов все чаще преобладают в профессиональной деятельности преподавателей вузов сегодня и приходят на смену отработанным (привычным), традиционным алгоритмам работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айнутдинова И. Н. Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (blended learning) при обучении иностранным языкам в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. — 2015. — № 6. — С. 74–77.
2. Артына М.К., Доржу Н. С. Опыт использования MOODLE в практике преподавания иностранных языков в вузе. // Вестник ТГУ 2017. — № 4 (35). — С. 119–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35017742> (Дата обращения: 20.01.2019 г.).
3. Балыхин М.Г., Федоренков А. Д. Инновационное обучение: Российские электронные ресурсы и учебники. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: вопросы образования. Языки и специальность — 2014. — № 4 — С. 28–37.
4. Босова Л. Л., Д. И. Мамонтов, А. Г. Козленко, В. В. Теренин. Дидактические и дизайн-эргономические требования к электронному учебнику. Образовательная политика. № 6 (56). 2011. С. 112–119. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26138025> (Дата обращения: 25.01.2018 г.).
5. Воног В. В., Прохорова О. А., Использование LMS MOODLE при обучении иностранному языку в аспирантуре в рамках смешанного и дистанционного образования. // Вестник КемГУ. — 2015. — Т.3. № 2 (62). С. 27–30 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23659992>. (Дата обращения: 20.01.2019 г.).
6. Голошумова Г. С., Чернова О. Е. Возможности использования электронной образовательной платформы MOODLE в образовательном процессе вуза. //Филологический класс, 3(49) / 2017. С. 52–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30103717> (Дата обращения: 30.01.2018 г.).
7. Гордиенко Е. А. Теоретическое обоснование модели формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2015. — Т. 3 Педагогика. № 1. — С. 58–66

8. Горохова Н. Э. Электронный учебник по английскому языку для магистрантов в контексте современной образовательной парадигмы. // Вестник НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. — 2012. — № 17. С. 198–206.
9. Добрыдина Т. И., Масленникова О. Г., Надеждина Е. Ю. Перспективы использования виртуальной образовательной платформы MOODLE в обучении иностранным языкам // Вестник КемГУ — 2014. — Т. 2 № 3(59). С. 282–287. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22674570> (Дата обращения: 25.01.2019 г.).
10. Качалов Н. А., Собинова Л. А. Характеристика и сравнительный анализ традиционных и электронных учебных пособий в процессе обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению студентов технического вуза. // Профессиональное образование в современном мире. — 2014. № 4(15), С. 67–75: URL: <http://www.sibran.ru/upload/iblock/ce7/ce7d57a4ac4507d10f0f0a1590117e84.pdf> (Дата обращения: 30.01.2018 г.).
11. Ковалёва Ю. Ю. Из опыта реализации электронно-модульного обучения иностранному языку студентов технического вуза. // Лучшие практики электронного обучения. Материалы II методической конференции. Министерство образования и науки РФ; Национальный исследовательский Томский государственный университет. — 2016. С. 58–63. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26578033> (Дата обращения: 20.01.2019 г.).
12. Кузнецов А. Н. Компетентностный потенциал дисциплины (на материале образовательной области «Иностранный язык»: монография — М.: ФГБОУ МГАУ, ВПО, 2014.
13. Кузьмин И. В. Современное конфигурирование рабочего пространства преподавателя вуза // Инновационные методы обучения в высшей школе. Выпуск 2016 (Сборник статей по итогам методической конференции ННГУ 10–12 февраля 2016 г.). — Нижний Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2016. — С. 143–147. URL: <http://www.unn.ru/site/images/docs/cko/sbornik2016.pdf> (Дата обращения: 20.01.2018 г.).
14. Малинина И. А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе // Современные научные исследования и инновации. 2013. — № 10 (30). — С. 42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20616908> (Дата обращения: 20.01.2018 г.).
15. Матухин Д. Л. Технология организации смешанного обучения иностранному языку в высшем учебном заведении // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 5. — С. 592–596.
16. Пиотровская К. Р. Современная компьютерная лингводидактика. Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. Издательство: Всероссийский институт научной и технической информации РАН (Москва), № 4, 1991. С. 26–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30335978> (Дата обращения: 28.01.2018 г.).
17. Подстрахова А. В. Языковое образование в вузе: возможности и проблемы внедрения информационно-коммуникативных технологий // Вестник ВлГУ. Серия: педагогические и психологические науки. 2015. — № 22 (41). — С. 84–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24814678> (Дата обращения: 20.01.2019 г.).
18. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (Дата обращения: 24.01.2019 г.).
19. Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова: сайт. URL: <https://www.rea.ru/ru/Pages/Search/results.aspx#k=%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5#s=31> (Дата обращения: 15.01.2019 г.).
20. Сумцова О. В., Белоусова Е. Б. Внедрение электронных курсов в программу обучения студентов технических вузов иностранным языкам. // Высшее образование сегодня. Российский новый университет. (Москва). 2016. № 10. С. 41–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27424894&> (Дата обращения: 23.01.2019 г.).
21. ФГОС ВО по специальности 38.05.02 Таможенное дело. 2015 г. URL: <http://www.edu.ru/documents/view/61874/> (Дата обращения: 20.01.2017 г.).
22. «Цифровой университет» — онлайн-площадка для студентов и преподавателей. URL: <https://newtonew.com/tech/cifrovoj-universitet-onlajn-ploshchadka-dlja-studentov-i-prepodavatelej> (Дата обращения: 15.02.2019 г.).

© Сулицкая Елена Ефимовна (Sulena@inbox.ru), Курбакова Ольга Андреевна (Kurbakova-guu@mail.ru),

Демидова Ирина Викторовна (kravdem@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФИЗИКЕ: ПО ИТОГАМ ЕГЭ-2019 В ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS ON PHYSICS: BY THE RESULTS OF THE USE-2019 IN THE VORONEZH REGION

*T. Turaeva
T. Dubovitskaya*

Summary. The article discusses the performance particulars of a single state exam by physics graduates of the Voronezh region in 2019. It provides an analysis of content of the first and second part of the standard version of control and measuring materials of our region is given.

Keywords: system-activity approach, uniform graduation examination, control measuring materials, common mistakes.

Тураева Татьяна Леонидовна

К.ф.-м.н., ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет»; председатель предметной комиссии по физике в Воронежской области

Дубовицкая Татьяна Викторовна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет»; заместитель председателя предметной комиссии по физике в Воронежской области
d.t.v.n.a@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности выполнения заданий на едином государственном экзамене по физике в Воронежской области выпускниками 2019 года. Приведен анализ содержания первой и второй частей открытого варианта контрольно-измерительных материалов региона.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, единый государственный экзамен, контрольные измерительные материалы, типичные ошибки.

В настоящее время в общем образовании активно используется системно-деятельностный подход в ходе реализации федерального государственного образовательного стандарта. Знаниевый подход, при котором основным критерием качества является освоение обучающимся системы предметных знаний, все больше уступает место подходу, при котором во главу угла ставится овладение учащимися различных способов действий.

Эти подходы уже сегодня реализуются, например, при разработке новых моделей контрольных измерительных материалов (КИМ) основного государственного экзамена (ОГЭ), в ряде заданий КИМ современного единого государственного экзамена (ЕГЭ) (задание 23). Уже в 2020 году новые модели КИМ будут представлены рядом комплексных и компетентностно-ориентированных заданий, которые позволят оценить группу различных умений, основанных на ситуациях «жизненного» характера.

Последние годы для КИМ ЕГЭ и ОГЭ существенно возросло количество заданий на проверку методологических умений. Здесь используются как теоретические, так и экспериментальные задания. Теоретические задания проверяют умения подбирать необходимое оборудование и материалы для проведения опыта, планировать ход его проведения, предсказывать и интерпретировать результаты опытов, представлять их в виде описаний,

таблиц или графиков. Задания с использованием реального оборудования и материалов оценивают сформированность тех экспериментальных умений, которые формируются на физике при проведении в классе лабораторных работ и уже сегодня заложены в перспективную модель КИМ.

Количественный состав участников ЕГЭ по физике в Воронежской области в 2019 году — 3305 человек, что составляет 30,99% от общего числа участников и отражает небольшое, но устойчивое снижение в процентном отношении за последние годы: 2018 году — 3546 человек (32,55%), 2017 году — 3813 человек (35,27%). Большая часть участников представлена выпускниками текущего года — 3188 человек (96,46%). Среди выпускников прошлых лет сдавало экзамен 104 человека (3,15%), и менее одного процента составили выпускники 2019 года учреждений среднего профессионального образования — 12 человек (0,36%) [1].

Средний балл ЕГЭ по физике в 2019 году в Воронежской области составил 52,27 что несколько ниже, чем средний балл в Российской Федерации (53%). Максимальные 100 баллов набрали 2 участника (в 2018 году 100 баллов получил 1 участник).

В целом, показатели ЕГЭ по физике в Воронежской области с точки зрения соотношения среднего балла за последние три года незначительно изменялись как

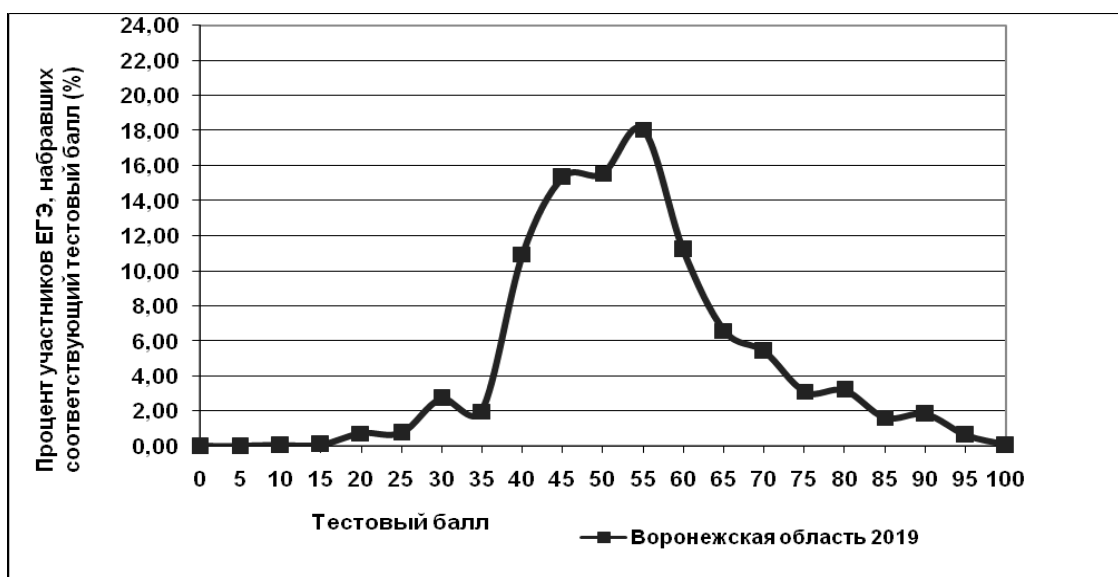


Рис. 1. Распределение тестовых баллов по физике в 2019 г.

в сторону уменьшения, так и в сторону увеличения. Значения составляли 53 балла в 2017, 50,59 в 2018, 52,27 в 2019.

Колебания среднего балла (рис. 1) составляют около 50 баллов по стобальной шкале на протяжении ряда лет и носят объективный характер: структура КИМ ЕГЭ и типы заданий хорошо известны, например, структура КИМ по физике 2019 года по сравнению с 2018 годом не изменена.

Задание 1. По графику необходимо определить путь, пройденным телом в заданном временном интервале. На графике представлена комбинация нескольких видов движения: равномерное и равноускоренное с положительным и отрицательным ускорением. Проверяемые элементы содержания — **равномерное и равноускоренное прямолинейное движение.**

Задание 2. По графику зависимости силы упругости от удлинения пружины необходимо рассчитать жесткость пружины. Проверяемый элемент содержания — **закон Гука.**

Задание 3. По заданным направлениям и значениям импульсов двух тел необходимо вычислить импульс этой системы тел после абсолютно неупругого удара. Проверяемый элемент содержания — **закон сохранения импульса.**

Задание 4. В задании представлено описание самодельных весов. По известной массе одного тела и со-

отношению плечей сил необходимо определить массу второго тела. Проверяемый элемент содержания — **условие равновесия твердого тела в ИСО.**

Задание 5. В задании представлена зависимость объема погруженной части цилиндра от плотностей различных жидкостей. Необходимо выбрать два правильных ответа из представленных пяти утверждений (множественный выбор). Проверяемый элемент содержания — **интерпретация результатов опытов, представленных в виде таблицы (закон Архимеда).**

Задание 6. В задании представлено описание движения груза, совершающего вертикальные свободные гармонические колебания. Необходимо определить характер изменения физических величин, описывающих процесс, при увеличении массы груза. Проверяемый элемент содержания — **изменение физических величин в процессах (механические колебания и волны).**

Задание 7. Заданы начальные условия движения шайбы вверх по наклонной плоскости. Необходимо установить соответствие между представленными графиками и предложенными физическими величинами. Проверяемый элемент содержания — **установление соответствия между графиками и физическими величинами (механика).**

Задание 8. В задании представлено соотношение характеристик идеального газа в двух состояниях (абсолютная температура и средняя кинетическая энергия

теплого движения молекул). Необходимо определить начальную температуру газа. Проверяемый элемент содержания — **связь температуры газа со средней кинетической энергией поступательного теплового движения его частиц**.

Задание 9. В задании представлены характеристики тепловой машины (КПД, количество теплоты, отданной холодильнику). Необходимо определить количество теплоты, полученное рабочим телом за цикл от холодильника. Проверяемый элемент содержания — **КПД тепловой машины**.

Задание 10. В задании по заданной массе, материалу детали и разнице температур необходимо определить количество теплоты, отданное при остывании. Проверяемый элемент содержания — **количество теплоты**.

Задание 11. В задании описана ситуация термодинамического равновесия жидкости и водяного пара, с дальнейшим изотермическим увеличением объема. Необходимо выбрать два верных утверждения, отражающих результаты эксперимента (множественный выбор). Проверяемый элемент содержания — **объяснение явлений, интерпретация результатов опытов (МКТ, термодинамика)**.

Задание 12. В задании представлены графики изопроцессов и утверждения, характеризующие их. Необходимо установить соответствие между ними. Проверяемый элемент содержания — **установление соответствия между графиками и физическими величинами (термодинамика)**.

Задание 13. В задании необходимо по предложенному рисунку с заданным направлением скорости протона и направлением вектора магнитной индукции определить направление силы Лоренца. Проверяемый элемент содержания — **сила Лоренца**.

Задание 14. В задании задан характер изменения величин зарядов и расстояния между ними. Необходимо определить как уменьшится сила электрического взаимодействия между зарядами в вакууме. Проверяемый элемент содержания — **закон Кулона**.

Задание 15. В задании представлен схематический рисунок изображения точки, создаваемого тонкой линзой. Необходимо определить в какой точке будет изображение. Проверяемый элемент содержания — **ход лучей в линзе**.

Задание 16. В задании описано движение проводника по гладким рельсам, образующим контур, в магнитном поле. Необходимо выбрать два правильных

утверждения из пяти представленных (множественный выбор). Проверяемый элемент содержания — **электродинамика, объяснение явлений**.

Задание 17. В задании необходимо по предложенной электрической схеме установить соответствие между характером изменения силы тока и мощности, выделяющейся на сопротивлении, при перемещении ползунка реостата — **электродинамика (изменение физических величин в процессах)**.

Задание 18. В задании необходимо по предложенной электрической схеме колебательного контура установить соответствие графиков физическим величинам. Проверяемый элемент содержания — **установлением соответствия между графиками и физическими величинами (электродинамика)**.

Задание 19. В задании описан бета-распад ядра химического элемента с указанием зарядового и массового чисел исходного ядра. Необходимо установить заряд и массовое число получившегося после распада ядра. Проверяемый элемент содержания — **радиоактивность, ядерные реакции**.

Задание 20. В задании необходимо определить долю распавшихся ядер за заданный период времени. Проверяемый элемент содержания — **закон радиоактивного распада**.

Задание 21. В задании представлена информация о серии опытов по изучению зависимости кинетической энергии фотоэлектронов от частоты падающего света. Необходимо установить соответствующий характер изменения физических величин: модуля запирающего напряжения и максимальной кинетической энергии фотоэлектронов. Проверяемый элемент содержания — **изменение физических величин в процессах (фотоэффект, законы фотоэффекта)**.

Задание 22. В задании необходимо определить показание динамометра с учетом погрешности измерительного прибора. Проверяемый элемент содержания — **методы научного познания (механика)**.

Задание 23. В задании нужно выбрать две схемы для выявления зависимости периода свободных колебаний в колебательном контуре от емкости конденсатора. Проверяемый элемент содержания — **методы научного познания (электродинамика)**.

Задание 24. В задании предлагается провести анализ предложенной таблицы, содержащей сведения о ярких звездах. Необходимо выбрать два правильных ответа из представленных пяти утверждений (множественный

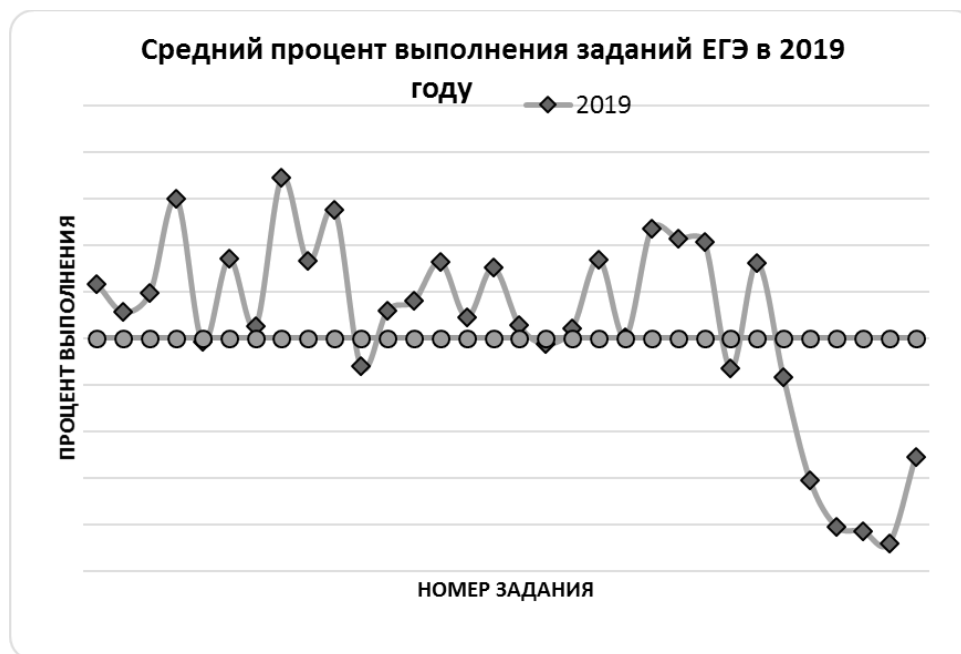


Рис. 2. Средний процент выполнения заданий ЕГЭ в 2019 г.

выбор). Проверяемый элемент содержания — **элементы астрофизики: звёзды.**

Задание 25. Расчетная задача повышенного уровня сложности по кинематике.

Задание 26. Расчетная задача повышенного уровня сложности. Проверяемый элемент содержания — **изо-процессы в разреженном газе с постоянным числом частиц.**

Задание 27. Расчетная задача повышенного уровня сложности. Проверяемый элемент содержания — **сила Лоренца.**

Задание 28. Качественная задача повышенного уровня сложности по электродинамике. В задаче представлена электрическая схема, содержащая последовательно соединённые нагревательные элементы, замкнутые на источник тока через ключ, которые погружены в воду. Необходимо описать, что произойдет со скоростью закипания воды, если один из нагревательных элементов отключить. Правильное решение задачи предполагает помимо правильного ответа указание на равенство количеств теплоты при нагревании воды до кипения в обоих случаях.

Задание 29. Расчетная задача высокого уровня сложности по механике. В задаче представлена ситуация неупругого столкновения тел с последующим их столкновением с недеформированной пружиной. Пол-

ное решение должно содержать: закон сохранения импульса, закон сохранения энергии, формулу для расчета периода колебаний, формулу для нахождения времени при равномерном движении.

Задание 30. Расчетная задача высокого уровня сложности по молекулярной физике. В задаче рассматриваются два одинаковых теплоизолированных сосуда, наполненные гелием и аргоном, которые соединены трубкой ничтожного объема с краном. Необходимо определить объем одного сосуда. Полное решение должно включать: первый закон термодинамики, закон сохранения энергии, выражение для внутренней энергии газа, уравнение состояния смеси газов.

Задание 31. Расчетная задача высокого уровня сложности по электродинамике. В задаче представлена схема из резисторов и переключаемого конденсатора. Необходимо определить ЭДС батареи, если известна разность запасенных зарядов в двух случаях параллельного соединения конденсатора. Полное решение должно включать: формулы для расчета заряда конденсатора с учетом знака обкладки, законы Ома для участка цепи и для полной цепи.

Задание 32. Расчетная задача высокого уровня сложности по квантовой физике (фотоэффект). На плоскую цинковую пластинку падает электромагнитное излучение. Необходимо определить напряженность задерживающего однородного электростатического поля. Полное решение должно включать: уравнение Эйнштей-

Таблица 1. Результаты выполнения заданий по основным разделам

| Раздел курса физики, включенный в экзаменационную работу | Номера заданий | Процент выполнения по региону | | | |
|--|----------------------|-------------------------------|---|---------------------|----------------------|
| | | средний | в группе не преодолевших минимальный балл | в группе 61–80 т.б. | в группе 81–100 т.б. |
| Механика | Часть 1 (1–7) | 60,86 | 19,8 | 83,92 | 95,29 |
| | Часть 2 (25, 29) | 26,55 | 1,19 | 49,18 | 73,91 |
| | По всей работе | 53,24 | 15,66 | 76,20 | 90,54 |
| МКТ и термодинамика | Часть 1 (8–12, 22) | 67,04 | 28,02 | 84,07 | 93,72 |
| | Часть 2 (26, 30) | 37,38 | 6,66 | 55,89 | 82,61 |
| | По всей работе | 59,63 | 22,68 | 77,03 | 90,94 |
| Электродинамика | Часть 1 (13–18, 23) | 59,61 | 20,51 | 85,07 | 96,27 |
| | Часть 2 (27, 28, 31) | 22,33 | 2,65 | 45,88 | 78,58 |
| | По всей работе | 48,42 | 15,15 | 73,31 | 90,97 |
| Квантовая физика | Часть 1 (19–21) | 56,5 | 14,37 | 82,44 | 94,80 |
| | Часть 2 (32) | 24,5 | 0 | 64,44 | 93,24 |
| | По всей работе | 48,5 | 10,78 | 77,94 | 94,41 |
| Элементы астрофизики | Часть 1 (24) | 70,79 | 43,33 | 86,05 | 94,57 |

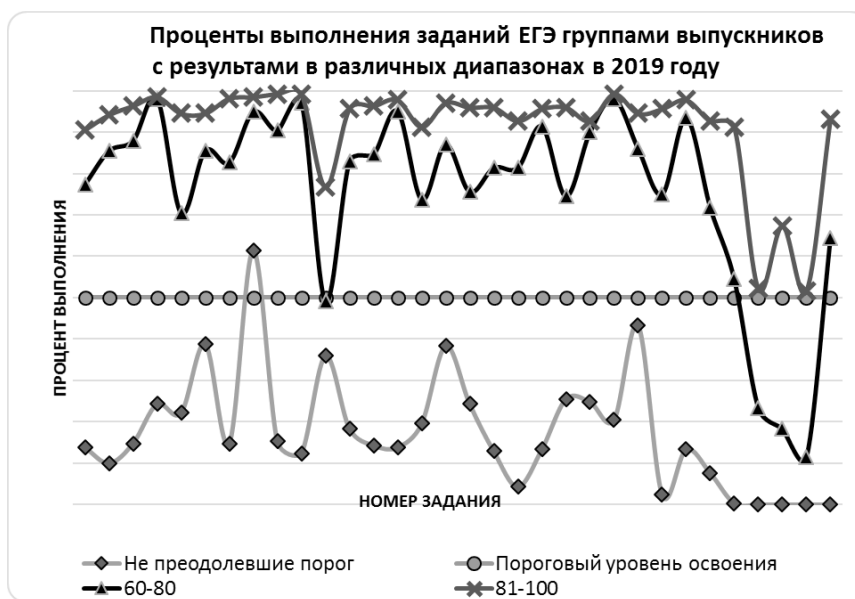


Рис. 3. Проценты выполнения заданий группами учащихся

на для фотоэффекта, формулы связи частоты света с длиной волны, напряженности и напряжения, кинетической энергии электрона с задерживающим напряжением.

Анализ выполнения заданий КИМ традиционно проводился по следующим группам выпускников:

- ◆ в среднем среди всех участников;
- ◆ в среднем в группе участников, не набравших минимальный балл;
- ◆ в среднем в группе участников, набравших 61–80 баллов;

- ◆ в среднем в группе участников, набравших 81–100 баллов.

На рисунке 2 представлены средние проценты выполнения заданий в регионе по группам выпускников. Для заданий повышенного и высокого уровня сложности рядом с номером задания имеется буквенная маркировка (П и В соответственно).

Из рисунка 2 видно, что всем заданиям базового уровня и 55,6% повышенного уровня сложности (зада-

ния 5, 16, 18, 24 и 26) соответствуют проценты выполнения, отвечающие пороговому или более высокому уровням освоения, 44,4% заданий повышенного уровня сложности (задания 11, 25, 27 и 28) показали проценты выполнения ниже порогового уровня освоения. В качестве порогового выбран уровень, отвечающий выполнению задания половиной выпускников — 50%). Ещё более низкие результаты характерны для выполнения заданий высокого уровня сложности (задания 29–30).

Вместе с тем следует отметить положительную динамику освоения учебного материала по сравнению с 2018 годом. В 2019 году по четырем из девяти заданий повышенного уровня учащиеся показали процент выполнения ниже порогового, в то время как в 2018 году по восьми из девяти заданий повышенного уровня процент выполнения был ниже порогового. Процент выполнения заданий высокого уровня в 2019 году так же выше, чем в 2018 году.

Из рисунка 3 видно, что наиболее сложными оказываются одни и те же задания для всех групп участников экзамена. Исключение составило задание 11 повышенного уровня, с которым участники экзамена, не преодолевшие минимальный порог, справились лучше относительно среднего уровня в своей группе. В то же время в группах участников, набравших 61–80 и 81–100 баллов, продемонстрирован значительно более низкий процент выполнения этого задания, чем всех остальных заданий базового и повышенного уровней.

В таблице 1 представлены результаты выполнения заданий по основным содержательным разделам (темам) курса физики участниками ЕГЭ с указанием процента выполнения по группам экзаменуемых: не преодолевших минимальный балл, набравшими 61–80 баллов и набравшими 81–100 баллов. Также указаны проценты выполнения отдельно по частям 1, 2 и по экзаменационной работе в целом.

Из таблицы 1 видно, что наиболее высокий процент выполнения заданий экзаменуемые всех групп показали по заданию на проверку базовых элементов астрофизики. При этом следует отметить, что среди экзаменуемых, не набравших минимальный балл, в этом разделе самый высокий результат (43,33% астрофизика), проценты выполнения заданий других разделов физики в этой группе составляют от 10,78% до 22,68%.

Выпускники 2019 года в отличие от предыдущих лет продемонстрировали достаточно ровные результаты по всем разделам физики. Процент выполнения заданий по механике, молекулярной физике и термодинамике незначительно превышает процент выполнения заданий по электродинамике и квантовой физике. В группе

участников, набравших 61–80 тестовых баллов, проценты выполнения заданий по всем разделам физики составляют от 73,31% до 77,94%. В группе участников, набравших 81–100 тестовых баллов, проценты выполнения заданий по всем разделам физики составляют от 90,54% до 94,41%.

В 2019 году значительно повысился средний процент выполнения заданий по сравнению с 2018 годом по электродинамике от 29,28% в 2018 году до 48,42% в 2019 году.

В таблице 2 представлены полученные результаты по всем анализируемым группам участников ЕГЭ по **видам умений и способам действий**.

Традиционно наиболее высокий средний процент выполнения заданий на применение законов и формул (таблица 2), наиболее низкий результат получен при решении задач части 2 во всех группах участников. В 2019 году значительно выросли проценты выполнения заданий на объяснение явлений, в которых из пяти представленных утверждений нужно выбрать два правильных, на анализ изменения величин и на установление соответствия.

Наибольшие затруднения у экзаменуемых возникли при выполнении заданий, в которых необходимо было показать умение использовать законы и теории физики в измененной или новой ситуации (задания 28 — 32 части 2). Выполнение таких заданий требует применения знаний сразу из двух-трех разделов физики, т.е. высокого уровня подготовки. В среднем по региону с такими заданиями справились полностью или частично 27,42 % выпускников, сдававших ЕГЭ, причем только 6,9 % участников экзамена получили полные 3 балла, остальные, делая ошибки в математических преобразованиях, в указании единиц измерения и т.п., получили по одному и два балла из трёх возможных.

Сопоставление результатов 2018 и 2019 гг. [2] показало очевидную положительную динамику как при выполнении заданий базового уровня сложности, так и повышенного. Высокий уровень сложности заданий так же был представлен более полными решениями в сравнении с заданиями прошлых лет: реже встречались случаи отсутствия подстановки числовых значений, единиц измерения, что при фактически решенной задаче высокого уровня сложности не позволяет участникам экзамена получить полный балл за выполнение конкретного задания. Однако процент участников, получивших полный балл за решение задач высокого уровня сложности, по-прежнему остается невысоким по причинам неполного выполнения экзаменационных заданий из-за дефицитов в математических знаниях

Таблица 2. Результаты выполнения по основным умениям и способам действий

| Основные умения и способы действий | Номера заданий | Процент выполнения по региону | | | |
|------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|---|---------------------|----------------------|
| | | средний | в группе не преодолевших минимальный балл | в группе 61–80 т.б. | в группе 81–100 т.б. |
| Применение законов и формул | 1–4, 8–10, 13–15, 19, 20 | 65,35 | 18,1 | 88,13 | 95,89 |
| Объяснение явлений (выбор 2 из 5) | 5, 11, 16 | 52,77 | 32,14 | 68,85 | 89,49 |
| Анализ изменения величин | 6, 17, 21 | 56,71 | 29,53 | 78,54 | 95,53 |
| Установление соответствия | 7, 12, 18 | 52,46 | 15,32 | 82,29 | 96,62 |
| Решение задач, часть 2 | 28–32 | 13,6 | 0,06 | 34,39 | 71,16 |
| Решение задач, часть 1+2 | 25–32 | 27,42 | 2,96 | 51,53 | 80,25 |

и неумения анализировать условия и полученные результаты:

- ◆ задача качественная повышенного уровня сложности № 28–10,5% участников;
- ◆ задача высокого уровня сложности № 29–1,36%;
- ◆ задача высокого уровня сложности № 30–5,14%;
- ◆ задача высокого уровня сложности № 31–1,3%;
- ◆ задача высокого уровня сложности № 32–16%.

Как отмечалось выше, присутствует положительная динамика у выпускников 11 классов в выполнении групп заданий, связанных со способами действий, однако результаты региона существенно отстают от результатов общероссийских. Правильно объяснить явления и физические процессы в Воронежской области в 2019 году смогли 52,77% одиннадцатиклассников, против общероссийского показателя 60,3%. Объяснить, как изменяются физические величины в нашем регионе смогли 56,71% против 61,2% в России.

Очевидно, что КИМ ЕГЭ и ОГЭ будут и далее трансформироваться, все больше и больше соответствуя требованиям федеральных государственных стандартов. Как отмечают разработчики [3, 4] изменений следует ожидать по следующим направлениям:

1. Изменение в содержании заданий последних лет и КИМ ОГЭ и ЕГЭ показывает, что умения, способы действий выпускников как 9-х так и 11-х классов становятся настолько же ценными, как и знания. А в КИМ предстоящих лет на умения будет сделан еще более выраженный акцент. Педагогам уже сейчас надо активно учить школьников систе-

матизировать знания, применять информацию, аргументировать утверждения, понимать связь описанного явления с другими учебными предметами.

2. Особо стоят метапредметные навыки: смысловое чтение, умение пользоваться справочной информацией и многое другое. Тенденция показывает, что количество заданий, содержащих таблицы, графики и диаграммы, будет только возрастать в КИМ ОГЭ и ЕГЭ.
3. Выпускники должны уметь соотносить повседневное явление с «наукой», уметь его научно описать и объяснить (качественная задача в КИМ ЕГЭ и ОГЭ). Так же школьники должны разбираться в основных физических принципах работы каких-то бытовых устройств, понимать простейшие электрические схемы, уметь устанавливать зависимость одной физической величины от другой.

Содержание предмета «физика» в средней школе неизменно не одно десятилетие, нужно учить понимать достоверность полученных результатов с помощью «классических» знаний, развивать критическое мышление. Комплексное освоение предмета «физика» способствует развитию умения объяснять физические явления, интегрировать знания, полученные в процессе изучения разных разделов физики и астрономии, и в итоге правильно применять это умение при выполнении заданий КИМ ЕГЭ и ОГЭ, а так же должно подводить школьников к сформированности ключевой компетенции: умению решать практические задачи и в жизни, осознавая связь теории и практики.

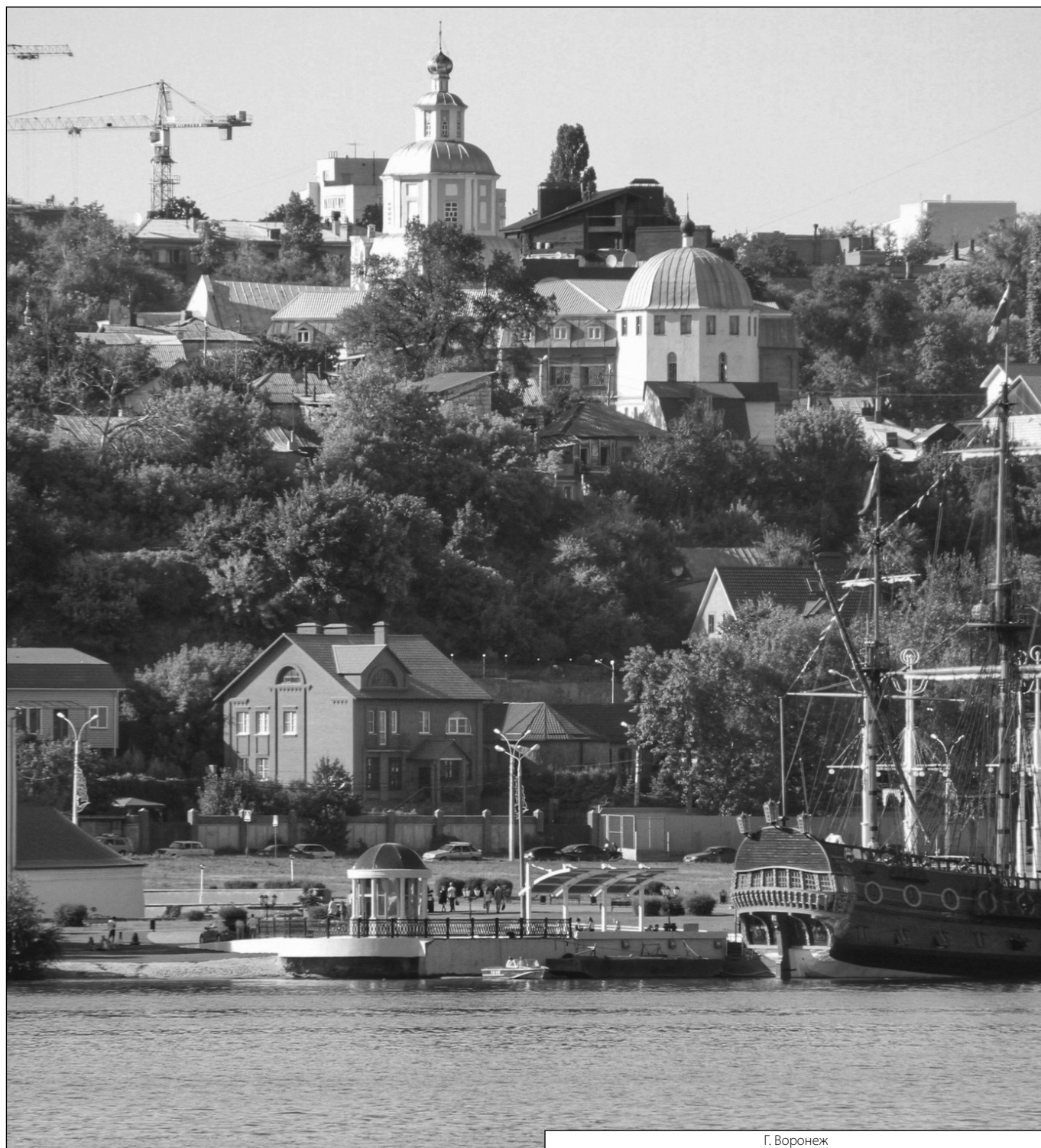
ЛИТЕРАТУРА

1. Статистико-аналитический отчет о результатах ЕГЭ в Воронежской области (Физика). Сборник статистических и аналитических материалов / Под общ. ред. О. Н. Мосолова, О. Л. Пилипенко. — Воронеж: Департамент образования, науки и молодежной политики Воронежской области. — 2019–26 с.
2. Тураева Т.Л., Дубовицкая Т. В. Особенности выполнения заданий ЕГЭ-2018 по физике в Воронежской области // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2018. № 4 (281). — С. 164–170.

3. Демидова М. Ю., Камзеева Е. Е., Грибов В. А. Подходы к разработке экзаменационных моделей ОГЭ и ЕГЭ по физике в соответствии с требованиями ФГОС // Педагогические измерения. — 2016. — № 2. — С. 26–35.
4. Демидова М. Ю. Государственная итоговая аттестация учащихся по физике: эволюция экзаменационных материалов. // Педагогические измерения. — 2018. № 2. — С. 57–66.

© Тураева Татьяна Леонидовна, Дубовицкая Татьяна Викторовна (d.t.v.n.a@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Воронеж

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ЭКСПЕРТОВ ЧЕМПИОНАТА «АБИЛИМПИКС» И СОДЕРЖАНИЕ КОНКУРСНОГО ЗАДАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПСИХОЛОГИЯ»

BASIC FUNCTIONS OF EXPERTS OF "ABILIMPIX" CHAMPIONSHIP AND CONTENTS OF COMPETITION TASK ON "PSYCHOLOGY" DIRECTION

*I. Tyutyueva
T. Filyutina
V. Yudina
N. Skorobogatova*

Summary. On the basis of regional regulatory documents, the article reveals the basic functions of experts at the regional stage of the Abilimpix competition. It contains an analysis of the expert's activity of subjective assessment. The list of documents and the content of the work at different stages of the preparation and conduct of the competition are being clarified. The structure and content of the competition assignment for the student category in the Psychology competency are presented.

Keywords: students with disabilities, the Abilimpix movement, expert, examination, expert functions, the Psychology area, the competition task, the material equipment of the competition task, psychological diagnostics, psychological counseling, psychological correction.

Тютюева Ирина Анатольевна

*К.псх.н., доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет»
medvedeva452010@mail.ru*

Филютина Татьяна Николаевна

*К.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет»
filyutina1960@mail.ru*

Юдина Валерия Александровна

*К.псх.н., доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет»
lerau44@yandex.ru*

Скоробогатова Наталья Владимировна

*К.псх.н., доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет»
skor_nv@mail.ru*

Аннотация. На основе региональных нормативных документов в статье раскрываются основные функции экспертов регионального этапа конкурса «Абилимпикс». Содержится анализ деятельности эксперта субъективной оценки. Уточняется перечень документов и содержание работы на разных этапах подготовки и проведения конкурса. Представлена структура и содержание конкурсного задания для категории «студент» по компетенции «Психология».

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, движение «Абилимпикс», эксперт, экспертиза, функции экспертов, направление «Психология», конкурсное задание, материальное оснащение конкурсного задания, психологическая диагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция.

В последнее время в мировой и российской образовательной практике наблюдается большой интерес к конкурсной деятельности вообще и движения «Абилимпикс» [1], осмысливаются и классифицируются задачи движения «Абилимпикс» [3,4], этапы командной работы со студентами [3,5].

Большая ответственность в проведении лежит на экспертах. Эксперт необходим на следующих мероприятиях: экспертиза работ учащихся на ГИА и ЕГЭ; конкурсы работ обучающихся, предметных олимпиад, конференций исследовательских работ; аттестационные комиссии; экспертные комиссии, проводящие экспер-

тизу учебных программ, учебных пособий; экспертные комиссии по аккредитации и лицензированию образовательных учреждений; конкурсы профессионального мастерства для лиц с инвалидностью и ОВЗ движения «Абилимпикс», конференции, фестивали.

Эксперт — специалист, дающий заключение при рассмотрении какого-нибудь вопроса.

Эксперт (от лат. Expertus — опытный) — специалист, приглашаемый для выдачи квалифицированного заключения или суждения по вопросу, рассматриваемому или решаемому другими людьми.

Таблица 1. Функции экспертов конкурса «Абилимпикс»

| Главный эксперт | Заместитель главного эксперта | Технический эксперт | Эксперт по ТБ и ОТ | Эксперт времени | Эксперт по развитию компетенции |
|---|---|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> подготовка всей документации (КЗ, протоколы, СМП план, и т.д.); обеспечение работы площадки; обучение экспертов; координация работы экспертов; предоставление полной отчетной документации | <ul style="list-style-type: none"> организация всей работы площадки в отсутствие главного эксперта; помощь главному эксперту в подготовке документации и работе на площадке | <ul style="list-style-type: none"> проверка состояния и готовности площадки чемпионата; состояние и готовность оборудования площадки; состояние и готовность материалов для выполнения КЗ; помощь главному эксперту на площадке | <ul style="list-style-type: none"> обучение участников; сбор протоколов со всеми подписями; отслеживание работы экспертов и участников требованиям ТБ и ОТ | <ul style="list-style-type: none"> контроль времени; отслеживание начала, перерыва, и окончания; информация по оставшемуся времени (30, 15, 5 мин) | <ul style="list-style-type: none"> обеспечение фото-видеосъемки; общение с прессой; размещение видео-фото материалов в социальных сетях и на форуме; внесение предложений по организации следующих региональных чемпионатов «Абилимпикс» |

По мнению Т.Ф.Ефремовой, эксперт — специалист в какой-либо области знания, привлекаемый для того, чтобы высказать свое мнение, дать заключение по какому-либо делу, вопросу [6].

Региональный чемпионат «Абилимпикс» Курганской области впервые включал направление «Психология» в 2019 году. Экспертами площадки выступали преподаватели кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ШГПУ и педагог — психолог Курганского педагогического колледжа.

Функции экспертного сообщества регионального чемпионата определяются нормативными региональными документами: Концепция проведения конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» на 2018–2020 годы; Положение об организации и проведении конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» на 2018–2020 годы; Положение об экспертах конкурсов «Абилимпикс»; Положение об организации и проведении конкурсов «Абилимпикс» в Курганской области.[7,8]

Так в документе «Положение об организации в проведении конкурса «Абилимпикс» Курганской области» [7] п 6.1.,6.2.,6.3 определена структура регионального экспертного сообщества «Абилимпикс».

Движение «Абилимпикс» объединяет деятельность множества экспертов. Рассмотрим в таблице № 1 функции экспертов.

Главный региональный эксперт — эксперт, отвечающий за управление, организацию и руководство отдельной компетенцией в рамках регионального чемпионата. Главный эксперт утверждается организационным комитетом регионального чемпионата.

Эксперт по развитию компетенции — физическое лицо, обладающее необходимым практическим опытом, профессиональными качествами, знаниями, умениями и навыками в определенной компетенции для судейства.

Эксперту разрешено: общение со своим участником до начала выполнения конкурсного задания в строго отведенный по рабочей программе период; ремонт инструмента своего участника (только в присутствии независимого эксперта); подходить к участнику по состоянию здоровья участника (только в присутствии независимого эксперта).

Эксперту запрещено: перемещение по площадке одному, только в присутствии независимого эксперта; общение с участником во время перерывов (на усмотрение всех экспертов); покидать площадку чемпионата без разрешения главного эксперта; эксперт не может выпол-

нять КЗ (конкурсное задание) за своего участника; завышать или занижать оценку других участников специально; подсказывать участникам (как своему, так и другим участникам) разрешено только при нарушении техники безопасности.

Экспертом субъективной оценки на Курганском региональном чемпионате «Абилимпикс» в 2019 году выступала В.А. Юдина (кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «ШГПУ»). В своем заключении эксперт отметила, что «соревнования в компетенции «Психология» проходили в Курганском государственном педагогическом колледже. Всё было организовано очень чётко, точно по времени, можно сказать по секундам были вымерены все шаги. Поскольку компетенция «Психология» была заявлена на Чемпионате впервые, участников было пять: из них — три участника из Шадринского государственного педагогического университета, один из Курганского государственного университета и один из Курганского педагогического колледжа. Организационной составляющей являлась подготовка конкурсной среды для участников: унибоксы, которые содержали в себе очень большое разнообразие материалов, коррекционно-развивающих, психотерапевтических средств, канцелярских принадлежностей, которые могли использовать участники конкурса на подготовительном этапе и непосредственно при демонстрации конкурсных заданий.

Деловой настрой конкурсантов был очень позитивный, студенты были настроены на участие и победу, что касается экспертов это были высококвалифицированные специалисты, которые объективно оценивали достижения участников по каждому конкурсному заданию.

Конкурсные задания были выделены в три модуля, которые характеризовали виды деятельности практического психолога, участники должны были смоделировать ряд ситуаций, которые могли бы возникнуть при обучении школьников, при взаимодействии с родителями учеников. Очень впечатлило выступление участницы Екатерины Заварницыной, которая мастерски провела фрагмент родительского собрания, научила приёмам избегания стресса на экзамене, я думаю, что некоторые приемы волонтеры будут применять в своей жизни.

Как бы ни было трудно нашим участникам, они находили силы, демонстрировали свою компетентность в области «Психологии» и показали очень хороший результат. Участник Евгений, единственный представитель мужского пола, демонстрировал настоящую выдержку, и только тремор руки выдавал его напряжение, видно было, сколько сил ему нужно, чтобы сосредоточиться и выполнить задание на должном уровне.

По окончании конкурса мы переместились в здание курганской областной универсальной научной библиотеки имени А.К. Югова, где был организован концерт и вручение наград победителям. Необходимо отметить специально созданную праздничную среду для участников и гостей Чемпионата. Церемония награждения началась очень торжественно, общую встречу всех участников Чемпионата открыли песней студенты из Курганской музыкальной группы и весь зал тут же проникся этой молодой бурлящей энергией.

Участникам были вручены дипломы, медали и памятные подарки за места с третьего по первое. Участники, которые получили первые места в различных компетенциях, удостоились чести быть приглашенными на следующий этап конкурса, который будет проходить осенью 2019 года в Москве. Мы, конечно же, очень рады, что наша студентка — Екатерина Заварницына заняла первое место в компетенции «Психология». Для участия в следующей ступени конкурса, безусловно, нужна тщательная предварительная подготовка, что без сомнения будет обеспечена нашими высококвалифицированными специалистами можно надеяться на следующую победу Екатерины.

Вообще этот конкурс позволяет посмотреть «другими глазами» на людей, которые в обществе зовутся с ограниченными возможностями и инвалидами. Создается впечатление, что никаких ограничений у них нет, что они могут выполнять какую-либо деятельность на очень высоком уровне, на уровне мастерства, просто им нужна небольшая поддержка. Цель конкурса — содействие развитию профессиональной инклюзии обучающихся, выпускников и молодых специалистов с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья на рынке труда — несомненно достигнута.

Эксперт объективной оценки и развитию компетенции на региональном чемпионате по профессиональному мастерству «Абилимпикс» в 2019 году являлась кандидат психологических наук, доцент Н.В. Скоробогатова. В своем заключении она внесла ряд предложений по развитию и организации следующих конкурсов:

1. Проведение задания с использованием диагностического среза, опроса на оценку коммуникативных способностей конкурсанта (например, на установление контакта с используемым в качестве которого выступает волонтер).
2. Должна иметь место предварительная работа по психологической готовности конкурсанта к мероприятию.
3. Одно из задний могло бы включать домашнее задание по тематической конкурсной теме. Что позволило бы снять некую напряженность конкурсантов.

Таблица 2. Виды документов и протоколов регионального чемпионата «Абилимпикс»

| Документы до конкурса | Документы по ходу конкурса | Виды протоколов при закрытии чемпионата |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> заявки на участников и экспертов; анкета эксперта; согласие с обработкой персональных данных участника и эксперта; конкурсное задание; инфраструктурный лист; план застройки площадки. протокол ознакомления с графиком работы конкурсной площадки; | <ul style="list-style-type: none"> протокол регистрации участников и экспертов; протокол ознакомления с площадкой для участников и экспертов; протокол ознакомления с КЗ; протокол ознакомления с оборудованием; протокол ТБ участника и эксперта; протокол жеребьевки; протокол распределения ролей экспертов; протокол замены материала; протокол снятия эксперта (подписывается всеми экспертами); протокол снятия участника (подписывается всеми экспертами), при этом производится оценка проделанной работы, выставляются баллы; протокол 30% изменения КЗ; протокол о любом изменении. | <ul style="list-style-type: none"> протокол честного судейства; протокол ознакомления с критериями оценки; протокол ознакомления с графиком работы конкурсной площадки; протокол замены материала; протокол снятия эксперта (подписывается всеми экспертами); протокол снятия участника (подписывается всеми экспертами), при этом производится оценка проделанной работы, выставляются баллы; протокол ознакомления с критериями оценки; протокол 30% изменения КЗ; протокол о любом изменении. |

Таблица 3. Алгоритм решения задач регионального конкурса «Абилимпикс»

| За день до конкурса | День конкурса |
|--|--|
| Сбор участников и экспертов. | Проверка площадки к готовности к чемпионату |
| Проверка всех участников и экспертов согласно заявкам. | Ресурсы площадки. |
| Приветствие участников и экспертов. | Сбор всех участников и экспертов, приветствие. |
| Ознакомление участников и экспертов с КЗ. | ТБ Протокол для всех участников и экспертов |
| Ознакомление с критериями оценки | Проверка «Тулбокс» участника. |
| Распределение ролей | Проверка спец. Одежды. |
| Проверка площадки | Ознакомление участников с 30% изменении в КЗ. |
| Проверка оборудования | Проверка оборудования. |
| Проверка всех материалов. | Разбирают задание в течении 15–30 минут. |
| Оформление всех документов. | Проверка материала. |
| Обучение участников | СТАРТ — СТОП. |
| Обучение экспертов | Оценивание работ участников (выставление оценок/баллов). |
| Провести жеребьевку. (Подпись протокола сразу) | Оформление итогового протокола. |
| Подписание протоколов | Демонстрация выполненных заданий. |
| Ознакомление участников с рабочими местами | Подведение итогов чемпионата |

4. Нахождение альтернативного, оригинального способа решения психологической задачи.

Важным моментом в организации конкурсов является своевременное оформление различных видов документов. Документация чемпионата включает в себя следующие основные документы:

- ◆ Техническое задание (ТЗ);
- ◆ Конкурсное задание (КЗ);
- ◆ Инфраструктурный лист (ИЛ);

- ◆ Инструкции по Технике безопасности (ТБ);
- ◆ План застройки площадки (ПЗ);
- ◆ Программа проведения соревнований.

Необходимые виды документов и протоколов, которые оформляет экспертное сообщество представлено в таблице № 2.

Как видно из таблицы объем документов регионального чемпионата достаточно большой. Многие докумен-

ты готовятся заранее и часть документов оформляется во время чемпионата. Поэтому эксперты должны иметь специальную квалификацию, пройти специальное обучение, сдать зачетную работу, иметь профессиональный опыт в документоведении, и обладать компетенциями практического психолога

Алгоритм проведения конкурса и решения конкретных задач в рамках компетенции «Психология» осуществляется по строго определенным шагам. Особо важными являются два дня: день который предшествует конкурсу, и сам день конкурса. Алгоритм задач обозначенных дней представлены в таблице № 3.

В задачи подготовки к чемпионату входят такие подготовительные работы как: составить квалификационные требования к участникам по трём категориям: школьники, студенты, специалисты

Представим примерное конкурсное задание по компетенции «Психология». Конкурсное задание содержит разделы: — Описание компетенции (актуальность компетенции, ссылка на образовательный и/или профессиональный стандарт, требования к квалификации) — Конкурсное задание (краткое описание задания (*количество модулей может быть различным*)) — Последовательность выполнения задания.— Критерии оценки выполнения задания.

Конкурсное задание построено на демонстрации участниками профессиональных компетенций в рамках модулей, соответствующих видам деятельности практического психолога: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологическая коррекция и развитие. Модули заданий по каждому виду деятельности представлены в разных сочетаниях для разных уровней подготовки. Для школьников предлагается 2 модуля, для студентов 3 модуля, для специалистов 4 модуля.

Рассмотрим более подробно 3 модуля конкурсных заданий для второй категории конкурсантов — «студент».

Модуль 1. Психологическое просвещение.

Разработать мероприятие (родительское собрание, тренинг, беседа, игра, круглый стол, диспут, интерактив) для родителей старшеклассников по теме: «Как помочь своему ребёнку при подготовке и сдаче экзамена». Время на подготовку 60 минут. Сценарий мероприятия должен соответствовать следующей структуре:

1. Вводный этап: вступительное слово к родителям (актуальность мероприятия, мотивация к сотрудничеству);

2. Основной этап: — организовать родителей (волонтеров) к участию в мероприятии (его проведение) согласно сценарию.
3. Заключительный этап: — подвести итоги мероприятия с четкими обоснованными выводами.

Время для показа фрагмента 5 минут.

Модуль 2. Психологическая диагностика.

Разработать вопросы для анкеты изучения мотивации к учению у обучающихся 3–4 классов; пропаганда ЗОЖ. Время на подготовку 30 минут. В анкете должно быть как минимум 6 вопросов на определенную тему.

Тему выбирают эксперты. Анкета должна быть закрытой формы (три ответа). Обосновать практическую значимость данной анкеты в деятельности психолога образования. Анкеты и обоснование сдаются к экспертам.

Модуль 3. Психологическая коррекция или развитие.

Подобрать и провести 1–2 тренинговых упражнения на выбранную экспертами темы: 1.«Как выбрать профессию»; 2 «Способы для снятия эмоционального напряжения». Время на подготовку — 15 минут. Форма любая.

Демонстрация 1–2 тренинговых упражнений для школьников (волонтеров) по следующей структуре: Вводный этап: вступительное слово (цель, мотивация); Основной этап: проведение 1–2 упражнений со школьниками (волонтерами). Заключительный этап: Сделать вывод по проведенным упражнениям.

Время для показа фрагмента 5 минут. Представление результатов работы экспертам. Уборка рабочего места

Последовательность и правила выполнения заданий:

1. Участнику разрешается использовать любые психолого-педагогические допустимые аргументы, методы и приемы в обосновании правильности своего решения.
2. При подготовке демонстрации фрагмента (презентации) задания можно использовать все доступные средства, включая электронные ресурсы.
3. Не допускается консультирование с кем-либо во время выполнения конкурсного задания, выход из аудитории без разрешения экспертной комиссии.
4. По завершению работы и готовности ее продемонстрировать, необходимо свое решение сообщить экспертной комиссии.

5. По истечению заданного времени эксперт вправе забрать все работы в любой стадии их готовности.
6. По окончании своей конкурсной работы участник соревнования обязан убрать со стола рабочие материалы и привести в порядок рабочее место.
7. Обо всех замеченных неполадках сообщить эксперту.

Делая выводы из всего выше сказанного, необходимо отметить:

1. Экспертное сообщество осмысливает и уточняет основные функции движения «Абилимпикс». Положительным является, что все эксперты задолго до проведения конкурсов обучаются в каждом

конкретном регионе, подтверждают свою квалификацию и только после это могут выступать в роли экспертов.

2. В напряженной конкурсной обстановке необходимо психологическое сопровождение конкурсантов и экспертов как на этапе подготовке, так и на этапе конкурса.
3. Содержание конкурсных заданий по направлению «Психология» соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Психология».
4. Содержание конкурсных заданий может варьироваться и включать кроме предложенных вариантов — решение психологических задач, а также домашнее задание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исследование и исторический анализ деятельности Международной Федерации Абилимпикс (International Abilitympic Federation). [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.fizkultika.ru/issledovanie-i-istoricheskij-analiz-deyatelenosti-mejdunarodno.html>
2. Субъектно-деятельностный подход в образовании старших дошкольников [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://sites.google.com/site/imkdcrr1lida/konsultacii-dla-pedagogov/subektno-deatelnostnyj-podhod-v-obrazovanii-starsih-doskolnikov>
3. Тютюева И. А., Филютина Т. Н. Уровневая классификация задач движения «Абилимпикс» и подготовка студентов-инвалидов и с ОВЗ к участию в чемпионатах» [Текст] / И. А. Тютюева, Т. Н. Филютина // Современное педагогическое образование. — 2019. — № 9.
4. Тютюева, И.А., Филютина, Т.Н., Скоробогатова, Н. В. Аналитический подход к задачам движения «Абилимпикс» [Текст] / И. А. Тютюева, Т. Н. Филютина, Н. В. Скоробогатова // Современная наука Актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. — 2018. — № 12. — С. 99–102.
5. Тютюева, И.А., Филютина, Т.Н., Юдина, В. А. Субъектно-деятельностный подход в высшем образовании студентов-инвалидов при включении в движение «Абилимпикс» [Текст] / И. А. Тютюева, Т. Н. Филютина, В. А. Юдина // . . .
6. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Текст] / Т. Ф. Ефремова. — М.: Астрель, 2005, 1168 с.
7. Положение об организации и проведении конкурсов «Абилимпикс» в Курганской области // Утверждено организационным комитетом по подготовке и проведению регионального чемпионата «Абилимпикс» в Курганской области в 2019 году. [Электронный ресурс].— Режим доступа <https://kpk.kss45.ru/attachments/article/1208/.pdf>
8. Положение об экспертах конкурсов «Абилимпикс» // Утверждено протоколом рабочей группой по подготовке и проведению Национального чемпионата по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» от 04 июля 2018 г. № ТС-40/бпр [Электронный ресурс].— Режим доступа <https://kpk.kss45.ru/attachments/article/1208/.pdf>

© Тютюева Ирина Анатольевна (medvedeva452010@mail.ru) Филютина Татьяна Николаевна (filyutina1960@mail.ru),
Юдина Валерия Александровна (lerau44@yandex.ru), Скоробогатова Наталья Владимировна (skor_nv@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИКУМЕ

METHODOLOGICAL FEATURES OF THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICS IN A TECHNICAL SCHOOL

**K. Chasov
A. Pavrozin
S. Stadnik**

Summary. The purpose of the article is to determine the methodological features of the use of game technologies in teaching mathematics in a technical school. As a diagnostic sign of the need to use game technologies in teaching this educational area, a set of significant knowledge, skills and abilities for students, as well as general educational competencies that are necessary for the practice of implementing the new generation of educational standards, is used. The article reflects the features of the application of game technologies and the possibility of their positive impact on the overall development of mathematical knowledge and representations among students of technical schools.

Keywords: teaching methodology, game technologies, educational space, methodology, didactic games.

Часов Константин Васильевич

*К.п.н., доцент, Армавирский механико-технологический институт (филиала) ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»
chasov_kv@mail.ru*

Паврозин Александр Васильевич

*К.п.н., доцент, Армавирский механико-технологический институт (филиала) ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»
pavrosin@mail.ru*

Стадник Светлана Сергеевна

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
svetlana01.11.1997@yandex.ru*

Аннотация. Целью статьи является определение методических особенностей использования игровых технологий при обучении математике в техникуме. В качестве диагностического признака необходимости использования игровых технологий при обучении в указанной образовательной области используется набор значимых для обучающихся знаний, умений и навыков, а также общих компетенций, которые необходимы для практики реализации ФГОС нового поколения. В статье отражены особенности применения игровых технологий и возможности их положительного воздействия на общее развитие математических знаний и представлений у студентов техникумов.

Ключевые слова: методика преподавания, игровые технологии, образовательное пространство, методика, дидактические игры.

В практике развития методики и технологий при обучении математике при реализации ФГОС 4 поколения имеется необходимость в совершенствовании общих и специальных компетенций обучаемых, активизации мыслительной деятельности и творческого подхода при изучении указанной предметной области. Возникновение интереса к развитию математических представлений, основных умений у большинства обучающихся существенно зависит от методики преподавания, от технологии построения обучающей среды для данной учебной дисциплины. Современный педагог должен обратить внимание на необходимость использования таких методических методов и приемов, при которых студенты техникума имели бы возможность увлеченно и активно работать над освоением математических знаний и представлений. Преподавателю важно найти некую отправную точку для возникновения и развития любознательности обучающегося, глубокого познавательного интереса, развития

им аналитических способностей, творческого подхода в изучении математики в условиях организации образовательного пространства. Такой подход особенно важен в подростковом возрасте, когда осуществляется комплексное формирование и последующее развитие склонностей и интересов к тому или иному предмету (учебной дисциплине). В указанный период необходимо уделить внимание раскрытию притягательных сторон математики посредством используемых методических приемов, методов и технологии развития обучающегося [1, 274].

В этой связи большая роль отводится игровой деятельности в процессе обучения как признанному современному методу обучения. Данный метод обладает функциями развития, образования и воспитания, которые оказывают всестороннее воздействие в целостности и системности на личность обучающегося, получение и развитие им компетенций [2, 54].

При активизации игровой деятельности, получаемые студентами новые знания, сведения, математические представления, обладают высокой степенью доходчивости, восприятия, осознанности. То есть во время игровой деятельности сложное усваивается по упрощенной схеме, что позволяет не только на стадии ознакомления, но и в процессе закрепления определенной темы достичь качественно более высокие результаты усвоения математического материала. Важную роль играют такие психологические показатели игры, к которым относятся удовольствие и общий интерес. При этом основной целью осуществляемой игровой деятельности в процессе учебного занятия является возможность для максимальной активизации познавательной деятельности студентов, развитие познавательного интереса и познавательной активности студента в целом.

При анализе педагогической практики и исследовании научных трудов педагогов-дидактов прослеживается тенденция к увеличению применения игровых технологий и методических приёмов в практике обучения математике. Необходимо учитывать также тот факт, что в более раннее время подобного рода приёмы чаще всего использовались только во внеклассной работе.

Такие пробелы были связаны с отсутствием методических разработок при реализации указанного вопроса и постоянного недостатка личного времени преподавателя для создания структуры математической игры, которая требует высокого уровня развития педагогических профессиональных компетенций, существенного профессионального и методического мастерства преподавателя.

В связи с высокой степенью трудозатратности создания игры для ролевой работы на учебном занятии преподавателями часто используются либо уже готовые шаблоны математических игр, либо ими привлекаются в учебный процесс только игровые элементы. Исходя из того, что образовательная область «математика» состоит из связанной системы теорем, аксиом, правил и определений, то каждое последующее теоретическое обоснование основано на предыдущем, которое ранее было введено и доказано. Наличие подобного рода связанности, взаимозависимости и дополняемости представленных разделов предмета «математика», нетерпимость к пробелам и пропускам, недопониманию, как в целом, так и в частях, представляет собой достаточно существенную причину для неуспехов обучающихся в обучении математике [3, 82].

При наличии «неуспехов» у студентов имеет место существенная потеря интереса к данной учебной дисциплине. Также необходимо обратить внимание на то,

что математика представляет собой систему задач, для решения каждой из которых необходимы определённые умственные усилия, развитая настойчивость, воля и иные психологические качества, и черты личности обучающегося.

Данные особенности математики являются почвой для создания максимально благоприятных условий с целью актуализации развития активности мышления, при этом они нередко служат причиной для существенной пассивности учащихся во время обучающего процесса.

Для тех студентов, которые не проявляют активного интереса к изучению математической науки, необходимо проводить занятия в интересной, занимательной форме, в форме математической игры, чтобы повысить их желание к освоению новых знаний и развитию общих компетенций [1, 275].

Ученые-дидакты обращают внимание на то, что обучаемых в первую очередь привлекает сам процесс, после чего у них начинает формироваться стойкое желание узнавать новую информацию, добиваться результативности в игровой деятельности, успешности собственных показателей.

Важно отметить то, что используемая игровая технология способна обеспечить достижение единства эмоционального и рационального в целостном процессе обучения на занятиях по математике. В процессе игровой технологии обучающиеся попадают в ситуацию выбора, когда имеется возможность проявления собственной индивидуальности, свободы выбора организационной формы деятельности, содержательного компонента и конкретных заданий [4, 60].

Педагогами-дидактами модель используемых игровых технологий рассматривается в виде обобщающего образца развития представлений о том, что включает в себя содержание предметной области «математика» с точки зрения формирования и последующего развития основ самоорганизации обучающихся.

Модель используемой в практике обучения игровой технологии под названием «Маркетинг» имеет ряд ступеней. Первая ступень должна обеспечить общую ориентацию в изучаемом содержании предметной области «математика», его связи с уже имеющимися у обучающегося знаниями и умениями, в том числе и в других областях наук, выделяя при этом ценностный компонент знаний и умений, которыми должен овладеть обучающийся в будущих периодах. Данная линия в своей основе содержит мотивационную и критическую функции личности современного студента.

Вторая ступень обеспечивает овладение значимыми для развития студента специальными умениями, необходимыми методами для решения типовых задач, которая является базовой для востребования необходимых личностных функций конкретного обучающегося. Третья ступень обеспечивает совершенствование познавательных умений, выбор идей, логики и используемых методов при осуществлении решения задач, а также создание необходимых условий для актуализации основных аспектов творческой деятельности обучающихся; для уровней общей дифференциации, которая должна определять степень сложности (объективно) возникающих трудностей (для конкретного обучаемого при реализации комплекса предлагаемых задач). Четвёртая ступень должна осуществить обеспечение овладения методами самоконтроля, самоанализа активно развивающейся у обучаемого умственной деятельности, в достаточной степени через востребование рефлексивной личностной функции при использовании игровой деятельности на учебных занятиях по математике.

Используя методику и технологию игровой деятельности, мы исходим из того, что:

1. математика представляет собой такую учебную дисциплину, при которой упор должен быть сделан на интеллектуальную игру, в которой математические знания являются её основными правилами и успех в данной игровой деятельности будет определён, в первую очередь, интеллектуальными способностями игроков (студентов), их стремлением к победе над трудной задачей;
2. фабула математической игры охватывает логически завершённую часть учебного материала (тему, раздел) и имеет при этом свое развитие;
3. фабула игры обеспечивает замещение традиционных составляющих организации учебного пространства различными воображаемыми составляющими долгосрочных жизненных процессов, подчиняя при этом дидактические цели воображаемым целям игрового замысла, через возможность ориентировать обучаемого на победу посредством упорного учебного труда;
4. конструирование используемого на занятиях по математике игрового модуля предполагает осуществление долгосрочной стратегии реализуемой игровой деятельности. На первом этапе студенты обеспечивают себе теоретическую и практическую базу для получения реальных шансов на победу; на втором каждый обучающийся должен внести существенно значимый вклад в командное первенство;
5. в осуществлении игровых проектов достаточно активное участие должны принимать сами обучающиеся. Обращение к математической теории игр позволяет при этом описывать более общий

подход к построению игровых технологий при обучении математике в условиях организации образовательного пространства среднего профессионального образования.

В таких технологиях используемым объектом игры становится система решения различного рода математических задач, а процессы их решения при этом представляют собой единичные игровые ситуации. Использование задачно-игровых ситуаций включает в себя три структурных элемента: сценарий, регламент проведения и непосредственно саму игровую обстановку. В сценарии должны быть подробно описаны начальные условия, правила игры и сама игровая ситуация. Игровая обстановка заключается в создании и развитии информационно-системной моделирования игровой среды. Регламентом определяются конкретные временные рамки, а также выявляется уровень сложности решаемых игровых задач и оценочная система. Увеличение умственной нагрузки во время организации учебного процесса на учебных занятиях по математике способствует определению того, каким образом необходимо создать возможность для поддержания у обучающихся постоянного когнитивного интереса к изучаемому предмету. При обращении к игровым формам обучения на занятиях по математике, студенты, которые ранее отличались существенной пассивностью, достаточно быстро и продуктивно включаются в игру, прилагая при этом значимые усилия [1, 275, 277].

Используемые игровые формы в процессе обучения математике создают возможности для организации максимально эффективного взаимодействия на уровне «преподаватель — обучающийся», реализацию практических аспектов использования продуктивной формы их общения с присущими им элементами соревнования. При наличии в пространстве урока математики игровых форм обучения важным компонентом психологической адаптации обучающегося к освоению математических знаний и представлений является его непосредственность и наличие неподдельного интереса для познания нового.

При организации игровой деятельности должна быть заложена возможность реализации воспитательных и образовательных целей. Использование элементов игры или непосредственно игры целиком позволяет у студентов достаточно активно развивать способность к определению основных свойств предметов, а также наблюдательность и способность выявлять основные свойства предметов, обосновывая при этом их существенные признаки. Включение в процесс организации образовательного пространства на занятиях по математике игровой деятельности и игровых моментов делает сам процесс обучения более интересным и заниматель-

ным, создает у студентов бодрое рабочее настроение, облегчая при этом в существенной степени преодоление трудностей в усвоении учебного материала по математике.

Используемые в процессе обучения данной учебной дисциплины игры оказывают высокую степень воздействия на умственное развитие обучающихся, совершенствуя мышление, внимание, творческое воображение, способствуя при этом повышению уровня развития их познавательной активности в организации процесса обучения [5, 137].

Методические особенности использования игровых технологий при обучении математике указывают на наличие специфики игровых форм обучения.

Имитационные игры. Имитационная игра как метод находит свое применение в многочисленных стратегиях обучения, которые включают в себя значимые для развития обучающихся игровые элементы. К ним можно отнести различные ролевые, конфликтные, деловые игры, игры для принятия управленческих решений, а также компьютерные имитации на базе использования деловой игры. При использовании имитационных игр имеются сочетания таких значимых элементов, как соревнование, кооперация, правила, которые отражают характерные черты действительности.

Особое значение в процессе обучения при этом имеют деловые и ролевые игры.

Ролевая игра как метод обучения на занятиях по математике дает возможность преподавателю для оформления осуществляемого им учебного процесса в виде игровой деятельности и имитации применить различного рода конфликтные ситуации из жизни общества. Для обучающихся в этом случае создается возможность получения различных социальных форм поведения в приближенных к действительности игровых ситуациях, вне опаски от наличия серьезных санкций в случае наличия у них неправильного поведения.

Деловые игры. Основой для любой деловой игры становится процесс имитации целого ряда реальных ситуаций во время ее проведения. Деловая игра при этом состоит из двух компонентов: модели игры и собственно осуществления игровой деятельности. Процесс моделирования определяет рамки математической игры и, таким образом, создает определенную базу для игры, которая для игроков увеличивает когнитивные возможности при осуществлении принятия ряда управленческих решений в рамках использования соответствующей модели.

Так, анализируя ситуацию, потребности производственной, логистической операции, например, реинжиниринговые мероприятия, может возникнуть вопрос об изменении технологий и бизнес-процессов [6, 185].

Методические приёмы по внедрению игровой деятельности на занятиях по решению задач позволяют разделить обучающихся в учебной группе на несколько команд с целью организации соревновательности и здоровой конкуренции. Команда, которая смогла решить большее количество задач должна быть поощрена (мотивирована) высокими оценочными баллами.

Во время использования приёмов и методов игровой деятельности на занятиях по математике преподаватель должен на постоянной основе осуществлять контроль деятельности учебной группы, направляя игровую деятельность, указывая на алгоритм последовательности её осуществления, поощряя вопросами или репликами, незаметно осуществляя поддержку для более слабых студентов, ободряя их, предотвращая возникновение конфликтных ситуаций внутри коллектива обучающихся. Методические особенности использования игровых технологий при обучении математике указывают на то, что отсутствует значимая необходимость в увлечении только дидактической целью игры. Недооценка воспитательного характера игры может привести к тому, что обучающиеся будут использовать возможности для фальсификации результатов, не соблюдая правила, установленные для конкретной математической игры.

В основе использования любой игровой методики заложены определённые принципы: актуальность дидактического материала; коллективность выполнения заданий по цели игры; осуществление процесса соревновательности и состязательности. Каждая математическая игра должна содержать элементы новизны и инновационных технологий. Дидактический материал, который должен быть использован во время организации преподавателем математической игры, должен быть удобен в использовании. Важно осуществление контроля за результатами игры на постоянной основе (в динамике). Преподаватель должен обеспечить вовлечение и активное участие в игре каждого обучающегося на учебном занятии. Возникновение достаточно стойкого интереса к изучению математических знаний и представлений у значительного числа студентов напрямую зависит от методики преподавания данной учебной дисциплины. Умело выстроенная методическая работа и использование технологических приёмов способствуют повышению результативности применения игровых элементов и игры в целом при организации образовательного пространства на занятиях.

Таким образом, используемые в ходе обучения математике игровые технологии представляют собой достаточно эффективное средство формирования познавательных процессов и активизации деятельности обучающихся. К ним можно отнести тренировку памяти студентов, которая помогает им выработать речевые умения и навыки. Игровая деятельность стимулирует умственную деятельность обучающихся, а также развивает внимание и познавательный интерес к предмету. Игры способствуют преодолению пассивности во время учебного процесса и усилению работоспособности обучающихся. Необходимо создать комфортные педагогические условия для того, чтобы на занятиях по изучению математики каждый обучающийся работал максимально активно и увлечённо, используя это для возникновения и развития любознательности, глубокого познавательного интереса у студентов в целом.

Целесообразность и практический характер использования различных дидактических игр и игровых

моментов на различных этапах организации образовательного пространства носит различный характер. При усвоении новых знаний возможности дидактических игр в существенной степени уступают имеющимся традиционным формам обучения. Поэтому используемые игровые формы занятий достаточно часто можно применять при проверке результатов обучения, выработке навыков, формировании умений и общих математических представлений. В процессе игры у обучающихся вырабатывается положительное отношение к учебному процессу.

Следовательно, использование методических особенностей игровой деятельности во время изучения математики способствует более яркому эмоциональному восприятию учебного материала, развитию креативности обучающихся, воспитанию веры в собственные возможности и силы, а также стимулирует формирование внимания и стремления к проявлению элементов собственной самостоятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ткачук А. И. Возможности ролевых игр для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках математики // В сборнике: Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Отв. ред. Т. С. Мамонтова. — 2018. — С. 273–277.
2. Марчик С. А. Дидактические игры на современных уроках математики // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. — 2016. — № 4 (10). — С. 153–157.
3. Устьянцева В. Н., Чебручан А. А. Использование дидактических игр и игровых ситуаций на уроках математики как средство повышения мотивации учащихся // Новая наука: Проблемы и перспективы. — 2015. — № 6–1. — С. 80–83.
4. Матвеева Т. В. Дидактическая игра как средство развития познавательного интереса учащихся на уроках математики // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. — 2017. — Т. 2. — № 4. — С. 58–61.
5. Китаева И. В., Щербатых С. В. Интерактивные методы и средства обучения описательной статистике в основной общеобразовательной школе // Психология образования в поликультурном пространстве. — 2015. — № 29 (1). — С. 128–138.
6. Линник А. П., Прошкин С. А., Стадник С. В. Ситуационное моделирование и принятие решений в системе подготовки и повышения квалификации авиационного персонала // Транспортное дело России. — 2018. — № 6. — С. 184–187.

© Часов Константин Васильевич (chasov_kv@mail.ru),

Паврозин Александр Васильевич (pavrosin@mail.ru), Стадник Светлана Сергеевна (svetlana01.11.1997@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ИНДИГЕННОГО ПОДХОДА В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ¹

ON THE QUESTION OF STUDYING THE INDIGENOUS APPROACH IN ETHNO-PEDAGOGICAL STUDIES

S. Shadrina
L. Borisova
V. Hellojava

Summary. The article raises the problem of studying and developing distinctive national culture of the indigenous peoples of the North from the perspective of indigenous methodologies. An attempt is made to substantiate the basic concepts and categories of indigenous methodologies from a scientific and pedagogical point of view, since this approach is more studied in foreign social sciences but is not addressed in Russian studies.

Keywords: indigenous methodology, ethnopedagogy, national culture of the indigenous peoples of the North, personal development.

Шадрина Софья Николаевна

К.п.н., доцент, Северо-восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова (г. Якутск)
shadrinasn@mail.ru

Борисова Лена Павловна

К.филол.н., доцент, Северо-восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова (г. Якутск)
Lebor99@mail.ru

Холлохова Вилюяна Гаврильевна

Северо-восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова (г. Якутск)
Skr-yana99@yandex.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема изучения и развития самобытной национальной культуры коренных народов Севера с позиции индигенного подхода. Дается попытка обоснования основных понятий и категорий индигенного подхода с научно-педагогической точки зрения, поскольку этот подход более изучен в зарубежных социальных науках, но не затронут в российских исследованиях.

Ключевые слова: индигенный подход, этнопедагогика, национальная культура коренных малочисленных народов Севера, развитие.

Введение

Новая преобразующая парадигма Indigenous Methodology (коренные методологии) нацелена на обогащение науки мировоззрением и опытом коренных народов, интерпретацией глубокого видения перспектив и интересов этих народов их собственными учеными, чтобы упрочить исследовательские подходы в пользу коренных народов и решить именно те проблемы, которые беспокоят само аборигенное население. Индигенная (местная, коренная, аутохтонная, эндогенная, постоянная) педагогика и психология, присуща определенной культурной группе людей, объединенной самобытным традиционным укладом жизни и деятельности, и отражает народное мировоззрение на процесс обучения и воспитания. Только сам носитель той или иной культуры может с учетом общепринятых и утвержденных теорий разработать наиболее результативные системы и технологии для обучения и воспитания своей молодежи, поскольку он глубже понимает исторические аспекты, культурные и социальные основания, психологические и мировоззренческие особенности

развития своего народа, его менталитета. В связи с этим, адаптация индигенной молодежи Севера с раннего детства к требованиям общероссийских стандартов нового поколения предусматривает приложение адекватного методологического подхода к реалиям региональной практики в школе.

Изложение основного материала статьи

Дошкольный и младший школьный возраст являются, как известно, наиболее чувствительными периодами усвоения нравственных ценностей и норм, превращения их в личные собственные ценностные ориентации и убеждения (интериоризация), в том числе в принятии гражданской и этнической идентичности, чувства патриотизма. В связи с этим изучение индигенного подхода как методологической основы разработки современных национально-региональных документов и программ в сопровождении детства является чрезвычайно своевременным. Изучение индигенного подхода в сопоставлении с этнопедагогической теорией в отечественной

¹ Статья написана в рамках научного проекта РФФИ № 19-013-00730

науке будет способствовать возрождению интереса к этнопедагогическим исследованиям во всех субъектах Российской Федерации. Интересным представляется ссылка в исследованиях на теорию атрибуции — теоретическое направление в социальной психологии, занимающееся проблемами социального восприятия. Акт атрибуции представляет собой приписывание или наделение человеком какими-то характеристиками (или чертами, эмоциями или мотивами и т.д.) себя или другого человека. Таким образом, термин представляет не столько формальную теорию, сколько общий подход в социальной психологии и психологии личности, согласно которому поведение изучается в свете этой концепции. Корни этого подхода обнаруживаются в положении гештальтпсихологии о том, что информация, приобретенная в ходе прошлого опыта наблюдателя, играет важную роль в обработке новых данных. Таким образом, для полноценной передачи данных, ученому необходимо иметь некоторую интерпретационную основу.

В качестве наглядного примера о необходимости интерпретационной основы, состоящей из знаний о той или иной культуре, Гюн Семин [1] рассказывает историю, в которой бразильский абориген возвращается в амазонские джунгли, чтобы поведать об увиденном в Рио де Жанейро: «В определенные дни невообразимое количество людей собирается в священном месте, где они поклоняются богам в хижине необъятных размеров. Они поют, зачитывают молитвы, держа в руках символы своих богов. Затем, через некоторое время появляются жрецы в красочных рясах и песнопения людей нарастают до воинственного гула, призывая трех высших жрецов в черных одеждах. Все жрецы, которые до этого носились со священными сферами, покидают их и начинают священный обряд. Когда высший жрец в черной одежде издает пронзительный визг — другие жрецы начинают охотиться за единственной оставшейся священной сферой. Каждый раз, когда сфера проходит сквозь освященные врата и попадает в божественную сеть — религиозные последователи начинают песнопения, пронзая небеса своими криками, и многие жрецы в это время предаются массовой оргии, пока высший жрец вновь не издает пронзительный визг».

Данная история описывает футбольный матч устами человека, который не понимает смысл и правила игры, в результате чего некоторые данные могут быть не совсем правильно истолкованы. Для того, чтобы корректно интерпретировать культурные явления необходимо правильно понимать их смысл и хорошо разбираться в традициях описываемой социальной группы. Здесь следует отметить, что большинство материалов о культуре коренных народов были собраны в период, когда у представителей другой культуры еще недостаточно четко сформировалась интерпретационная основа для

корректного сбора информации о быте и культуре аборигенных народов.

За последние несколько десятилетий ученые, занимающиеся исследованиями коренных народов, все чаще обсуждают различные проблемы, касающиеся индигенных методологий. Некоторые из наиболее важных вопросов заключаются в следующем: критика предыдущих исследований, проведенных западными исследователями [2,3,4]; деколонизация методологий [2]; коренная эпистемология и расизм в эпистемологических исследованиях [5,6,7,8]; культурно нейтральные исследования, предотвращение неверного истолкования [9,10,11,12]; мистификация и фрагментация знаний коренных народов [13,14,15,16,17]; изобретение несуществующих традиций при переводе [18]; понятие объективности [19,20]; легитимация, контроль над исследованиями в области коренных народов [21,22,23]; интеллектуальная собственность и право собственности на знания коренных народов [24]; взаимная выгода между исследователем и изучаемой коренной общиной [25]; междисциплинарность и подотчетность исследований коренных народов [26,27] и др.

В западном понимании исследование в целом может быть определено как поиск новых знаний или систематическое расследование с целью установления фактов. Исследования включают сбор информации о конкретной теме, пересмотр принятых теорий или законов в свете новых фактов и практическое применение теорий или законов (как определено, например, в словаре Merriam Webster). Это определение подразумевает обнаружение, наблюдение, сбор, исследование, описание, систематизацию, анализ, синтез, теоретизирование, сопоставительный анализ, тестирование гипотез и т.д. Любой исследовательский проект обычно начинается с постановки проблемы исследования. Что касается коренных народов, то их существование представляется проблемой или вопросом для исследователей, которые часто формулируют свои исследования как «Проблема ... (название группы коренных народов)» или «... (название группы коренных народов) вопросы» [2]. Маорийская ученая Линда Тухивай Смит, автор работ о деколонизации индигенных методологий (1999), утверждает, что «проблематизация коренных народов — это навязчивая идея Запада» [2]. Исследования были использованы в качестве инструмента колонизации коренных народов и их территорий. С точки зрения коренных народов термин «исследования» был связан с колониализмом, когда ученые составляли антропологические исследования, не имея глубокую интерпретационную основу для корректной передачи самобытной культуры индигенных народов. Стремление к деколонизации исследований и, по сути, мышления, в последнее время стало одной из самых горячих и наиболее обсуждаемых проблем в научных

трудах коренных народов, прежде всего среди тех, кто принадлежит к подрастающему поколению индигенных исследователей. Процесс деколонизации требует новых, критически оцененных методологий и новых, этически и культурно приемлемых подходов к изучению проблем коренных народов. Данные подходы могут отличаться для ученых из числа коренного и некоренного населения. Обращаясь к ученым из числа коренных народов, Л. Т. Смит подчеркивает, что деколонизация методов исследования заключается в «сосредоточении наших концепций и мировоззрений, а затем в познании и понимании теории и исследований с нашей точки зрения и для наших собственных целей» [2]. «Наши цели» — это цели коренных народов, а «наши собственные взгляды» — это подходы коренных народов, которые позволяют ученым из числа коренных народов деколонизировать теории, разрабатывать индигенные методологии и эпистемологию. Весь этот процесс позволяет исследованиям коренных народов вырваться из рамок западных эпистемологий, которые в большинстве случаев сильно отличаются от аборигенных и действительно подходят для западной академической мысли, но тем не менее чужды коренному мышлению.

Методологии коренных народов должны быть разработаны таким образом, чтобы обеспечить соблюдение прав интеллектуальной собственности коренных народов. Следует защищать знания коренных народов от неправильного толкования и использования, углублять знания о коренных народах, корректно отражать индигенную точку зрения, доносить результаты исследований до обладателей этих знаний, чтобы поддержать их в стремлении быть субъектами, а не объектами исследования. В соответствии с этими методологическими

вопросами исследования коренных народов будут способствовать укреплению самобытности коренных народов, что в свою очередь будет способствовать усилиям коренных народов по обеспечению независимости: не только в правовом, политическом или экономическом плане, но и в первую очередь в интеллектуальном плане.

ВЫВОДЫ

К северным цивилизациям вызван значительный интерес всего мира в связи с переосмыслением роли Арктики как международного региона, как одной из самых жизнестойких и адаптированных к экстремальным условиям цивилизаций и гипотезой о возможности приобретения арктических знаний как модели жизнеспособности, адаптированности, выживания в условиях возрастания глобальных, экологических и технологических проблем. Поэтому исследование индигенного подхода в современном научном знании становится основной фундаментальной идеей в разработке этнокультурных концепций и программ за рубежом и в нашей стране. Значимость исследования индигенного подхода в рамках региональных научных проектов в направлении совершенствования школьного образования также связана с необходимостью укрепления и сохранения в современных условиях информационной эпохи многовековых традиций народов, населяющих арктические и приполярные территории России. Стоит отметить еще, что этническая и гражданская идентичность молодого поколения является одним из факторов в плане дальнейшего освоения северных территорий и создания благоприятных условий для комфортной жизнедеятельности граждан и их закрепления на своей родной земле.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семин, Г.Р.— (1980 г.) Теория атрибуции. Британский журнал социальной психологии, выпуск 19, стр. 291–300.
2. Смит Линда-Тухивай. 1999 г. Деколонизация методологий: научные исследования и коренные народы. Лондон: Зед Букс.
3. Ригни Лестер-Ирабинна, 1999 г. Интернационализация индигенных методологий. — Журнал *Wicazo Sa Review*, Том. 14 Издание 2.
4. Гегео Дэвид Уэлчман и Ватсон-Гегео Карен Энн, 2001 г. “Как мы узнаем”: Жители деревни Квара-аз занимаются индигенной эпистемологией — *Контемпорари Пасифик: Журнал островных отношений* (Центр изучения тихоокеанских островов, Университет Гавайи) 2001: 13:1, 55–88.
5. Гегео Дэвид Уэлчман 2001. Культурный прорыв и индигенность: проблема «своего места» в тихоокеанской среде — *Контемпорари Пасифик: Журнал островных отношений* (Центр изучения тихоокеанских островов, Университет Гавайи) 13(2): 491–507.
6. Бишоп Рассел, Глин Тед 1999. Культура имеет значение: меняя отношения власти в образовании. Издательство Dunmore Press.
7. Бишоп Рассел 1996. Коллаборативное исследование. Палмерстон Норт, Новая Зеландия, Издательство Dunmore Press.
8. Шурих Джеймс Джозеф и Янг Мишель 1997. Разукрашивая эпистемологию: предубеждения в научных исследованиях. — Журнал *Educational Researcher* 1997: 26:4, 4–17.
9. Арчибальд Джо-Анн 1992. Голос предков. Канадский журнал индигенного образования 1992:19:2. Ванкувер, Университет Британской Колумбии.
10. Муди, Роджер 1993. Голос коренных народов: реальность и взгляд в будущее. 2-е издание. Utrecht: Международные книги.
11. Уорриор, Роберт 1999. Ученые из числа коренных американцев: К новой интеллектуальной проблематике — *Wicazo Sa Review* Fall 1999: 14:2, 46–54.
12. Стовер, Дейл 2002. Постколониальные танцы солнца на озере Вакпамни. — 173–194 в «Эссе о методологии коренных народов». 120 Харви, Д. (Изд.) 2002. Чтения по религии коренных народов. Лондон: Континуум.
13. Кавагли, Оскар 1995. Мировоззрение юпьяков: путь к экологии и духу. Проспект Хайтс: Waveland Press.

14. Делориа, Вайн [1995] 1997. Красная земля, белая ложь: коренные американцы и миф о научных фактах. Голден, Колорадо: Fulcrum Publishing.
15. Гренье, Луиза. 1998. Работа со знанием коренных народов: руководство для исследователей. Оттава: Международный исследовательский центр развития.
16. Наката, Мартин 1998. Антропологические тексты и взгляды коренных народов. — 3–12 в Австралийских исследованиях аборигенов, Австралийском институте исследований аборигенов и жителей островов Торресова пролива.
17. Струтерс, Роксанна 2001. Проведение священных исследований: опыт коренных народов. — WICAZO SA Обзор Весна 2001: 16: 1, 125–133. Университет Миннесотской Прессы.
18. Михесуах, Девон А. (ред.). Коренные народы и академики: исследование и написание об американских индейцах. Линкольн: Университет Небраски
19. Пресс.Гесхусиус, Л. 1994. Освобождение от объективности: управление субъективностью или поворот к сознательному типу сознания? — Ученый-исследователь 23: 3, 15–22
20. Ригни, Лестер-Ирабинна 1999. Интернационализация местной антиколониальной культурной критики исследовательских методологий. — Wicazo Sa Review, Fall99, Vol. 14 Выпуск 2.
21. Кук-Линн, Элизабет 1997. Кто украл исследования коренных американцев — Wicazo Sa Review 1997: 12: 1, 9–28
22. Харрисон, Барбара, 2001 год. Совместные программы в общинах коренных народов: от полевых работ к практике. Альтамира Пресс.
23. Харви, Грэм 2003. Гостеприимство как метод этических деколонизирующих исследований. — Numen 2003, 50 (2): 125–145.
24. Эверитт, Джим, 1994. Австралийские музеи: роль в изменяющейся индигенной среде — 1–16 в вопросах контроля знаний аборигенов. (Исследовательский отдел образования маори. Монография 21.) Окленд: Исследовательский отдел образования маори, Университет Окленда.
25. Ирвин, Кэти 1994. Методы и процессы исследования маори: исследование. 119 сайтов: журнал для культурологии Южной части Тихого океана 1994: 28, 25–43.
26. Шампань, Дуэйн, 1998. Исследования американских индейцев — для всех, с. 181–189 в Mihesuah, Devon A. (ed.). Уроженцы и академики: исследование и написание об американских индейцах. Линкольн: Университет Небраски.
27. Эрнандес-Авила, Инес и Варезе, Стефано, 1999. Интеллектуальные суверенитеты коренных народов — Wicazo Sa Review, осень 1999: 14: 2, 77–92.

© Шадрина Софья Николаевна (shadrinasn@mail.ru),

Борисова Лена Павловна (Lebor99@mail.ru), Холлохова Вилюяна Гаврильевна (Skr-yana99@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-восточный федеральный университет им М. К. Аммосова

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

COGNITIVE ACTIVITY AND EMOTIONAL SATISFACTION OF STUDENTS OF ARTISTIC AND TECHNOLOGICAL PROFILE DURING PHYSICAL TRAINING

N. Yakutina
O. Lyubskaya
N. Soltan

Summary. The problem of formation of competence in physical culture of students in the system of higher education in the conditions of introduction of new FSES taking into account the artistic and technological profile of training is considered. The article presents the results of the study of cognitive activity and emotional satisfaction of students of creative professions in physical culture according to the developed system of criteria for assessing the effectiveness of the process of teaching physical culture of students in higher education. The results of the study contribute to the implementation of the main task of modern higher education in terms of changing educational standards-getting students the right competencies and quality professional education.

Keywords: physical culture, higher education, artistic and technological profile of training, educational standards, competencies, cognitive activity, emotional satisfaction, learning efficiency.

Якутина Наталья Владимировна

К.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «Российский
Государственный Университет им. А. Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)» (г. Москва)
yakutina-nv@rguk.ru

Любская Ольга Геннадьевна

Д.м.н., профессор, ФГБОУ ВО «Российский
Государственный Университет им. А. Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)» (г. Москва)
nauka197@yandex.ru

Солтан Наталья Павловна

Старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Российский
Государственный Университет нефти и газа (НИУ)
Имени И. М. Губкина» (г. Москва)
Natasha.soltan@mail.ru

Аннотация. Рассматривается проблема формирования компетентности по физической культуре студентов в системе высшего образования в условиях введения новых ФГОСов с учетом художественно-технологического профиля обучения. Представлены результаты исследования познавательной активности и эмоциональной удовлетворенности студентов творческих профессий при занятиях физической культурой по разработанной системе критериев оценки эффективности процесса обучения физической культуре студентов в высшем учебном заведении. Результаты исследования вносят вклад в реализацию основной задачи современного высшего образования в условиях смены образовательных стандартов — получение обучающимися нужных компетенций и качественного профессионального образования.

Ключевые слова: физическая культура, высшее образование, художественно-технологический профиль обучения, образовательные стандарты, компетенции, познавательная активность, эмоциональная удовлетворенность, эффективность обучения.

В настоящее время система высшего образования претерпевает постоянные изменения из-за введения новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), которые оказали влияние на все преподаваемые дисциплины, в том числе на «Физическую культуру» и «Элективные дисциплины по физической культуре». В сложившейся ситуации встает вопрос оценивания достижения эффективности физической подготовки студентов в высшем учебном заведении нефизкультурного художественно-технологического профиля. [1, 5]

Представленная исследовательская работа была проведена на базе высшего учебного заведения г. Москвы — Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)» (ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)»), ранее — ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет дизайна и технологии», которое в настоящий момент является одним из крупнейших в России ВУЗов художественно-технологического профиля. [4]

Таблица 1. Показатели эмоционального критерия

| Эмоциональный критерий (Э) | |
|--|--|
| Показатель | Характеристика |
| Э1 — проявление эмоционального удовлетворения от обучения физической культуре, участия в мероприятиях физкультурно-оздоровительной направленности; эмоциональная гибкость. | Оптимальный уровень: проявление чувства радости, сопричастности, самоуважения, восхищения собой и другими; осознание доверия педагогу; приобретение личностного смысла в освоении новых знаний, умений, навыков на занятиях физической культурой. |
| | Допустимый уровень: проявление устойчивого интереса, ожидания, сопереживания в процессе освоения новых знаний, умений, навыков на занятиях физической культурой. |
| | Критический уровень: проявление чувства допущения, сопровождающегося настороженностью, неуверенностью в своих силах в процессе освоения новых знаний, умений, навыков на занятиях физической культурой. |

В предшествующих работах [7] нами была разработана и представлена критериальная система оценки эффективности обучения физической культуре студентов ВУЗа с художественно-технологическим профилем в условиях введения новых ФГОС, на которую опирается данная опытно-экспериментальная работа.

В исследовании особое внимание уделяется студентам художественно-технологического профиля обучения [2] (а именно, студентам-бакалаврам Института «Дизайн») по той причине, что данное образовательное направление является своеобразной «визитной карточкой» РГУ им. А. Н. Косыгина. [4]

Преподавание предмета Физическая культура в РГУ им. А. Н. Косыгина осуществлялось по ГОС ВПО до осени 2016 года, далее по ФГОС ВПО. Потом были введены образовательные стандарты следующего (третьего) поколения, в соответствии с которыми в РГУ им. А. Н. Косыгина были модернизированы основные профессиональные образовательные программы, учебные планы, рабочие программы дисциплин. С 2016 года ВУЗ перешел на преподавание предмета Физическая культура по требованиям нового ФГОС ВО 3+.

В соответствии с требованиями нового образовательного стандарта изменились некоторые требования к организации учебного процесса, касающиеся дисциплины Физическая культура. Так, в учебном плане образовательных программ появился теоретический (лекционный) курс по физической культуре, а практические занятия стали реализовываться в элективной форме, т.е. остались обязательными, но не прикрепленными к конкретному расписанию.

Модернизированный ФГОС ВО третьего поколения (3++) по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн (уровень бакалавриата) был утвержден 11 августа 2016 года.

Образовательный процесс в ВУЗе складывался следующим образом:

- ◆ студенты института Дизайн 2014 года поступления обучались только по старому образовательному стандарту;
- ◆ студенты 2015 года поступления обучались I–II семестры по старому стандарту, III–IV семестры по актуализированному стандарту;
- ◆ студенты с 2016 года поступления обучаются только по актуализированному стандарту.

По этой причине возник вопрос о преемственности и эффективности форм и методов обучения физической культуре с учетом смены образовательных стандартов.

При разработке критериального аппарата [7] была предложена система критериев и показателей оценки эффективности (результативности) обучения физической культуре студентов ВУЗа с художественно-технологическим профилем в условиях введения новых образовательных стандартов состоящая из:

- ◆ поведенческого критерия;
- ◆ когнитивного критерия;
- ◆ эмоционального критерия.

Поскольку данная работа посвящена исследованию эмоциональной удовлетворенности студентов при занятиях физической культуре, в таблице 1 отражены характеристики показателя данного критерия.

В качестве оценочно-диагностического инструментария были использованы методы эмпирического психолого-педагогического исследования.

Выбранные критерии и показатели дали возможность определить измерители, т.е. те средства и способы фиксации количественных и качественных изменения исследуемого процесса.

Изучение эффективности обучения физической культуре по разработанной системе проводилась среди студентов-бакалавров (преимущественно девушек) 1-го и 2-го курсов дневного отделения института Дизайн РГУ им. А. Н. Косыгина на протяжении первых двух лет (4-х семестров) их обучения, посещающих обязательные академические занятия по физической культуре на кафедре Физического воспитания.

Исследование познавательной активности студентов художественно-технологического профиля обучения [3] и формирования у них понятийного аппарата теории физической культуры было осуществлено в процессе обработки следующих материалов: результаты наблюдения; результаты бесед и опроса студентов; результаты бесед и опроса представителей профессорско-преподавательского состава кафедры Физического воспитания РГУ им. А. Н. Косыгина.

Состав участников исследования — 22 педагога и 30 студентов института Дизайн (по 10 представителей от курса 2014, 2015, 2016 годов поступления).

Анализ бесед со студентами института Дизайн дал основание предполагать наличие положительного отношения обучающихся к элективной форме занятий физической культурой и к дополнительному теоретическому курсу по физической культуре. Из наиболее часто встречающихся по содержанию ответов можно привести примеры: «возможность приобрести опыт, попробовать на практике различные виды спорта», «возможность познакомиться со студентами других курсов и факультетов, найти друзей по интересам», «развить навыки самоорганизации и самодисциплины», «четко понимаю методику выполнения упражнений, могу применять ее на практике», «поняла, на что нужно обратить дополнительное внимание», «понимаю, как развить то, что ранее казалось невозможным», «хочется делиться опытом, умением», «знаю, что можно/нельзя при моем заболевании», «понимаю особенности моего физического развития и его коррекции».

Следует отметить, что большинство студентов института Дизайн не сдавало в школе ЕГЭ по биологии. Это проявляется в несколько фрагментарных знаниях обучающихся по анатомии и физиологии. Теоретический курс физической культуры как раз восполнил эти пробелы.

Среди недостатков студентами было отмечено:

- ◆ в некоторых семестрах неудобное учебное расписание для посещений занятий физической культурой;
- ◆ совмещение удобных дней для посещения занятий физической культурой с дисциплинами творческо-художественной направленности, для ко-

торых необходимо приносить дополнительные громоздкие предметы (ватманы, тубусы, ноутбуки).

В целом эксперты (педагоги) отметили, что теоретический курс физической культуры способствовал приобретению студентами «знаний техник выполнения упражнений», «понятийного аппарата в области физической культуры», «понимания особенностей своей физиологии», «навыков применения средств самоконтроля на занятиях физической культурой». Также было отмечено, что элективная форма занятий физической культурой «стимулировала у студентов ответственность» и «приобретение навыков самоорганизации».

На вопрос «Заметили ли вы положительные моменты от наличия у студентов теоретического курса физической культуры?» эксперты были единогласны — «да» 100%. На вопрос «Хотели бы вы вернуть старую форму регламентированного учебного расписания студентов по физической культуре?» ответило «да» 35% респондентов.

При этом в процессе исследования было замечено, что в педагогическом сообществе отсутствует четкое понимание, каким образом надо перестроить образовательный процесс под требования новых образовательных стандартов и как адаптировать методики развития основных физических качеств под образовательные программы различных направлений.

Оценка эмоционального удовлетворения от обучения физической культуре у студентов института Дизайн проводилось в процессе обработки следующих материалов исследования: результаты наблюдения; результаты бесед со студентами.

Состав участников исследования — 30 студентов института Дизайн (по 10 представителей с курса 2014, 2015, 2016 годов поступления).

Анализ бесед со студентами института Дизайн дал основание полагать о положительной эмоциональной реакции обучающихся на занятия физической культурой в элективной форме и на наличие дополнительного теоретического курса по физической культуре. Из наиболее часто встречающихся по содержанию ответов можно привести примеры: «чувство единения, сопричастности в командной работе», «не так стыдно быть смешной, неумелой при незнакомых», «довольна собой, когда стало получаться», «появилась уверенность», «радуюсь, когда делюсь опытом, умением».

Следует отметить, что студенты, по состоянию здоровья отнесенные к специальной медицинской группе, за-

частую в школе совсем не занимались физической культурой. Теперь же в ВУЗе, начав заниматься, некоторые обучающиеся стали испытывать чувства самоуважения и восхищения собой.

Среди недостатков студентами было отмечено: «иногда стыдно выполнять упражнения, если собралось много мальчиков», «сложно выстроить доверие педагогу, если их много — не получается ходить к одному и тому же».

Представленный этап исследования позволил отследить положительные изменения эмоционального критерия. Критический уровень уменьшился на 21%, допустимый уровень уменьшился на 3%, вместе с тем оптимальный уровень возрос на 25%. Можно сделать вывод о формировании эмоционально-позитивного от-

ношения студентов (около 65%) к предлагаемым новым формам занятий физической культурой.

Так же, по результатам оценки вовлеченности [6] обучающихся в занятия физической культурой отмечено, что наибольшая удовлетворенность от занятий и положительные эмоции в большинстве случаев отмечается у студентов во время посещения занятий в секциях и группах по видам спорта, при получении удовольствия от движений и при возможности удовлетворять потребности, связанные со спортивной деятельностью.

Таким образом, у студентов художественно-технологического профиля обучения наблюдается преемственность в формировании позитивного отношения к новой форме реализации классически устоявшегося предмета высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Димова А. Л. Оздоровительные технологии в образовании — глобальная проблема XXI века / А. Л. Димова // Воспитание. Образование. Карьера: Труды преподавателей СГУ. Специальный выпуск № 19. — М.: МГУ, 2000. — С. 140–156.
2. Калинина Н. Е. Физиолого-гигиеническое обоснование программы физического воспитания студенток творческих профессий: автореф. дис. ... канд. биолог, наук / Н. Е. Калинина. — Волгоград, 1999. — 23 с.
3. Любская О. Г., Якутина Н. В., Васильчикова И. Е. Арт-терапевтические методы в физкультурно-оздоровительной деятельности студентов художественно-технологического профиля / Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice: materials of the VII international scientific conference. — Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. — P. 36–38.
4. Самообследование РГУ им. А. Н. Косыгина. URL: https://kosygin-rgu.ru/vuz/office_doc/selfexamination.aspx
5. Семашко Л. В. Факторы влияния физической культуры на состояние здоровья студентов, обучающихся в творческих учебных заведениях / Д. В. Семашко // Фитнес 2007: матер. межд. науч. — практ. конф. — М.: РГУФК, 2007. — Т. 3. — С. 8–13.
6. Якутина Н. В., Кряхтунов М. И., Любская О. Г., Амелякина А. Н. Оценка вовлеченности студентов ВУЗов в занятия физической культурой в контексте ФГОС ВПО // Fundamental and applied sciences today XI: Proceedings of the Conference. North Charleston, Vol. 2 — North Charleston, SC, USA: CreateSpace, 2017. — P. 54–56.
7. Якутина Н. В., Любская О. Г., Садова Е. И. Разработка системы оценки эффективности обучения физической культуре студентов ВУЗа с художественно-технологическим профилем // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2019. — № 8. — С. 67–72.

© Якутина Наталья Владимировна (yakutina-nv@rguk.ru),

Любская Ольга Геннадьевна (nauka197@yandex.ru), Солтан Наталья Павловна (Natasha.soltan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В ПЕРСПЕКТИВНОМ РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

CLUSTER APPROACH IN THE PERSPECTIVE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF REGIONAL EDUCATIONAL SERVICES

*N. Yaroslavtseva
T. Kostyukova*

Summary. The article actualizes the problems of perspective development and ensuring the competitiveness of the higher professional education system in the region that meets the requirements of a modern social order. The author considers this problem based on the implementation of a cluster approach in the development of a system of regional educational services. The article substantiates the importance of the cluster approach as one of the priority areas contributing to the dissemination, development, production of innovations to achieve the highest quality of education, as well as the effectiveness of educational activities in the region. The author reveals the methods of successful clustering in the system of regional interaction of cluster entities, defines the conceptual and ideological foundations for the development of the regional educational services system.

Keywords: education, cluster approach, system of regional educational services, cluster subjects, potential, resources.

Ярославцева Наталья Васильевна

*К.п.н., ГКУ Новосибирской области «Новосибирский институт мониторинга и развития образования»
nvyu.nimro@gmail.com*

Костюкова Татьяна Анатольевна

Д.п.н., профессор, Национальный исследовательский «Томский государственный университет»

Аннотация. В статье актуализируется проблематика перспективного развития и обеспечения конкурентоспособности системы высшего профессионального образования в регионе, отвечающего требованиям современного социального заказа. Автор рассматривает данную проблему на основе реализации кластерного подхода в развитии системы региональных образовательных услуг. В статье обоснована важность кластерного подхода как одного из приоритетных направлений, способствующих распространению, освоению, продуцированию новшеств для достижения наибольшего качества образования, а также эффективности образовательной деятельности в регионе. Автор выявляет способы успешной кластеризации в системе регионального взаимодействия субъектов кластера, определяет концептуально-идеологические основания развития системы региональных образовательных услуг.

Ключевые слова: образование, кластерный подход, система региональных образовательных услуг, субъекты кластера, потенциал, ресурсы.

Создание и развитие таких систем в области образования рассматривается сегодня в качестве приоритетных направлений, что способствует распространению, освоению, продуцированию новшеств для достижения наибольшего качества образования, а также эффективности образовательной деятельности [1; 2].

Успешность функционирования подобных инновационных систем (на уровне государства, региона, муниципалитета) ориентирована на реализацию новых возможностей современного социума и предопределяет на сегодняшний день развитие кластерного подхода в образовании [4].

Говоря о перспективах развития образовательной деятельности в регионах на основе реализации кластерного подхода, необходимо отметить, что многие образовательные учреждения высшего профессионального образования, являясь бюджетными организациями, представляют собой субъекты, обладающие достаточным опытом, правом и способностью осуществлять все необходимые виды деятельности, связанные с организацией кластеров образовательных услуг, что является

отражением той степени свободы, которая достигнута в процессе функционирования и структуры связей в процессе взаимодействия.

Ограниченность государственным влиянием образовательных учреждений регионов предопределяет на сегодняшний день и ограниченность их коммерческих интересов, что в первую очередь предусматривает разработку одного из способов реализации идей кластерного подхода в развитии системы региональных образовательных услуг, который заключается в организации государственной диалоговой, нормотворческой, а также научно-исследовательской площадки в области развития данной системы [5].

Конкуренция различных систем образования в условиях современных реалий является структурным звеном более глобальной конкуренции, требующей непрерывного технологического обновления, ускоренного влияния инноваций, практически реактивной адаптации к требованиям и запросам окружающей действительности. Обновление соответствующих механизмов в рамках кластерного подхода в развитии системы региональных

образовательных услуг будет не только повышать практическую направленность образовательной отрасли в регионе, но и усиливать ее инвестиционную привлекательность, создавать концептуально новые основы партнерства, сотрудничества, взаимодействия в сфере заинтересованных субъектов, к которым в рамках кластерного подхода могут быть отнесены сами образовательные учреждения региона, органы местного управления, работодатели, общественные организации и т.п. [3].

С этой позиции кластер позволяет объединить усилия и направить их осуществление стратегии устойчивого развития региональной системы профессионального образования.

Считаем необходимым отметить, что под реализацией кластерного подхода в развитии системы региональных образовательных услуг нужно понимать такое взаимодействие всех субъектов кластера, при котором обеспечивается их автономное саморазвитие, а также взаиморазвитие на основе достижения устойчивых поступательно развивающихся связей, партнерства, что обеспечивает усиление конкурентных преимуществ оказываемых образовательных услуг на образовательном рынке.

Разработка концепции перспективного развития и достижения автономии сектора регионального образования на основе региональной системы образовательных услуг требует формирования идеологических оснований структурно-содержательного характера, а также методологических, научных основ. Осуществление задач данного спектра возможно в рамках моделирования, при котором базовые характеристики моделей (а они представляют собой фрагментарные срезы новых качественных состояний системы региональных образовательных услуг) выступают концептуальными основами развития самой системы [5].

Поскольку кластерный подход в перспективном развитии системы региональных образовательных услуг определяет роли и функции субъектов кластера в их направленной деятельности, это позволяет реализовать еще один способ успешного функционирования кластера — способ целенаправленного регулирования социального заказа образования на основе стратегии опережения, опосредующей перспективные направления в развитии региона в целом. Обусловленные региональным компонентом тенденции и основанные на них возможности развития образовательных услуг будут выступать совокупным базисом, увеличивающим потенциал субъектов при объединении их в кластер. При таком (кластерном) подходе образуется качественно новый ресурс, объединяющий кадровый, административный, научно-исследовательский, научно-методический, материально-технический, информационно-коммуникационный и др. потенциал региона, что, в свою очередь, позволит аккумулировать, прогнозировать, варьировать развитие кластерных объединений, выделяя сектор образовательных услуг на основе консолидации усилий производства, образования, бизнеса. Данное направление позволяет реализовывать еще один способ развития в условиях кластерного подхода — прогнозирование формирования образовательных кластеров на основе управления созданием образовательных технологий и программ.

Таким образом, осознание сущностной концепции кластерного подхода позволяет сформировать все необходимые предпосылки для образования нового ресурсного потенциала и создания уникальных возможностей перспективного развития системы образовательных услуг в регионах. Кластерный подход обеспечивает выход на новый конкурентный уровень всех субъектов кластера, повышает качество и регионально-ориентированную направленность образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григораш, О. В. О перспективах развития системы образования в России / О. В. Григораш // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. — 2016. — № 121. — С. 387–412.
2. Данилов, С. В. Кластерный подход в региональном образовании [Электронный ресурс] / С. В. Данилов, М. И. Лукьянова. — 2016. — Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=8>
3. Клоктунова, Н. А. Кластерный подход в образовании: условия и предпосылки развития / Н. А. Клоктунова, Д. В. Мандров, А. В. Кулигин, В. А. Соловьева // Высшее образование сегодня. — 2016. — № 12. — С. 20–24.
4. Щепакин, К. М. Формирование образовательных кластеров региона / К. М. Щепакин, Н. В. Жукова // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. — 2013. — № 3–1. — С. 208–218.
5. Ярославцева, Н. В. Формирование и развитие системы образовательных услуг в Западной Сибири: Монография / Н. В. Ярославцева. — Новосибир. гос. ун-т; Новосибир. ин-т мониторинга и развития образования. — Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2018. — 150 с.

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОЛЕНЯ В ЭВЕНСКОМ И ЭВЕНКИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

SEX AND AGE CHARACTERISTICS OF DEER IN THE EVENK AND EVENK LANGUAGES

**T. Andreeva
L. Sadovnikova
K. Struchkov**

Summary. In this article the zoonymic lexicon of the even and Evenki languages is considered in comparative terms. The paper analyzes the lexical and semantic groups expressing the age, sex characteristics of the deer, the names of the colors, the terms characterizing the nature of the animal, which are included in the common Fund of languages. Collecting such words is an urgent and important task of lexicographers, as today they are threatened with extinction.

This work is based on the materials of dictionaries of the even and Evenki languages, extracts from ethnographic essays and materials of scientific expeditions of the authors.

The actual material shows that there are quite a lot of names of deer in the Evenk and Evenk languages. Their appearance is due to the fact that reindeer husbandry is one of the main branches of management of indigenous peoples of the North. The origin of any name has a special motivation.

Keywords: zoonyms, vocabulary, Evenki language, Evenki language, comparison, difference.

Андреева Тамара Егоровна

*К.филол.н., в.н.с., Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера, Сибирское отделение Российской академии наук, Россия, г. Якутск
taan2001@mail.ru*

Садовникова Ия Ивановна

*К.филол.н., м.н.с., Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера, Сибирское отделение Российской академии наук, Россия, г. Якутск
Sadovnikova79@mail.ru*

Стручков Кирилл Намсараевич

*К.филол.н., н.с., Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера, Сибирское отделение Российской академии наук, Россия, г. Якутск
kstruchkov@mail.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается в сравнительно-сопоставительном плане зоонимическая лексика эвенского и эвенкийского языков. В работе анализируются лексико-семантические группы, выражающие возрастные, половые особенности оленя, названия мастей, термины, характеризующие нрав животного, входящие в общеупотребительный фонд языков. Собираение таких слов является актуальной и важной задачей лексикографов, так как сегодня они находятся под угрозой исчезновения.

В основе настоящей работы лежат материалы словарей эвенского и эвенкийского языков, извлечения из этнографических очерков и материалы научных экспедиций авторов.

Фактический материал показывает, что названий оленей в эвенском и эвенкийском языках довольно много. Появление их связано с тем, что оленеводство является одним из основных отраслей хозяйствования коренных малочисленных народов Севера. Происхождение любого названия имеет особую мотивировку.

Ключевые слова: зоонимы, лексика, эвенский язык, эвенкийский язык, сопоставление, различие.

Уэвенов и эвенков издавна сложился промыслово-охотничий тип хозяйства как основной. Однако в связи с неустойчивостью охотничье-промыслового хозяйствования у них получили развитие оленеводство, скотоводство, рыболовство и коневодство, которые со временем вытесняют охотничьи промыслы и становятся основными отраслями хозяйствования эвенков и эвенов. Совершенно невозможно представить себе жизнь эвенов и эвенков без оленя. Это подтверждается языковыми и фольклорными данными эвенков и эвенков.

Тунгусоведы отмечают, что эвенский и эвенкийский языки настолько близки между собой, что носители их без всяких затруднений могут иногда хорошо понимать друг друга. Тем не менее, между этими языками имеются и определенные различия на всех уровнях языковой системы — лексическом, фонетическом, морфологическом, отчасти синтаксическом.

Изучение лексики эвенкийского и эвенского языков, наиболее изученных, как системы, в последние десяти-

летия привлекает внимание многих лингвистов. Предмет исследования данной статьи — эвенские и эвенкийские зоонимы. Целью данной статьи является сравнительно-сопоставительное исследование семантического поля зоонима *оран/ орон* "олень" в двух родственных языках — эвенском и эвенкийском.

Бойцова А. Ф. пишет, что в эвенкийском словаре насчитывается более 30 названий для домашнего оленя [1], Степанова С. Р. — 190 названий [2]. Дуткин Х. И. в своей статье отмечает, что "Левин В. И. зарегистрировал в эвенском языке около 250 терминов оленеводства, в аллаиховском говоре — около 700, в охотском — около 600, в языке эвенов Березовки Среднеколымского района — около 760 [3].

В тунгусо-маньчжуроведении исследуемая тематическая группа нашла свое отражение в работах А. Ф. Бойцовой (1962), Мухачева, Салаткина (2000), Мыреевой А. Н. (2001), Роббека Г. В. «Игры и состязание эвенов» (2007), Пикуновой З. Н. (2004, 2008), Дуткина Х. И. (1986а), в ряде научных статей Садовниковой И. И. 2018а, 2018б. № 5(72); в словарях Болдырева Б. В. (2000, 2004), Роббека, Роббек (2002) и др.

Словарные составы эвенского и эвенкийского языков имеют особенности, объясняющиеся прошлой жизнью этих народов. В них детально представлена терминология, относящаяся оленеводству. Существует большое количество названий оленя, связанных с различиями по полу, возрасту, масти, по выполняемой функции в хозяйстве, несколько названий для оленьих шкур. Имеющий фактологический материал убеждает нас в том, что среди зоонимов, имеющих отношение к деятельности человека, значительной функционально-семантической значимостью в эвенском и эвенкийском лингвокультурном сообществе отмечена лексема "олень". Базовой лексемой для обозначения оленя в эвенском и эвенкийском языках является лексема *оранэвен./оронэвенк*. Наиболее значимыми лексико-семантическими группами поля являются совокупности языковых единиц, выражающие возрастные и половые особенности оленя, внешние данные, передающие разнообразие функциональные характеристики животного. В связи с этим в нашей статье оленеводческая лексика рассматривается по следующим группам: 1) названия, обозначающие возрастные особенности оленя; 2) названия мастей оленей; 3) названия, характеризующие нрав и поведение оленя.

В отношении морфологической структуры эти названия различны. Многие из них являются однословными, то есть состоят из одного словосорня: *орон/оран* "олень", *нямй* "важенка", *сбнжу* "новорожденный олененок", *бэюн* "дикий олень" и др.; большую группу составляют названия, образованные путем суффиксации: *бэю+т-*

кэн от *бэюн* "новорожденный олененок", *оро+чиот орон* "оленевоо; имеющий оленей", *оро+ксо* "оленья шкура" от *орон* "олень", *орон+дын* "величиной с оленя" от *орон* "олень", *угучак* "верховой олень" от глагола *уг-ми* "сесть верхом" и т. п.

Здесь необходимо отметить, что в современном состоянии все приведенные примеры морфологически неразложимы.

Особое внимание мы обращаем на этимологический аспект, причем наша этимология не претендует на окончательный вариант.

Мы стремились как можно больше привлечь материала из лексики эвенского и эвенкийского языков. Рассмотрим ниже тунгусские зоонимы, расположив их в алфавитном порядке внутри лексико-семантических групп эвенкийского языка в сравнении с эвенским языком:

1. Названия оленей по возрастным особенностям.

Эүнэкэн, сонца, тарагай "новорожденный олененок" *Тк, Тмт, Члм, Алд, М, Сх, Урм, З эвенк., аһи энкэн, няри энкэн эвен.* "олень до 6 месяцев", *абалакән М, Сх; авалакәнЗ, М; авлакән М, И, В-Л; алакән Учр'* 1) "оленок до 1 года; 2) самец до 1 года до 2 лет"; *явкан, гулкэ эвен.* "двухгодовалый олень-самец", *өмнэричэн* "самка до 2 лет"; *амаркән, аминан Члм, Алд, Урм, Чмк, П-Т, Н, Е, З эвенк.* "олень-бык от пяти лет и старше"; "олень, бык шести лет"; *амаркан эвен.* "олень-бык от пяти лет и старше"; *аркичән Члм, Чмк эвенк.* "старый верховой олень"; *ата, аткичан эвен.* "старый домашний олень 6 и выше лет"; *багдака, бэюн*

П-Т, Н, Е, В-Л эвенк. "дикий северный олень", *буй-ун, дэлмичэ эвен.* "дикий северный олень"; *гебдяни Учр, П-Т, Н, Е, И эвенк.* "важенка (до двух лет)"; *гулкэ эвен.* "важенка от года до двух лет"; *амикан П-Т эвенк.* "олень бык старше семи лет"; *гявриндюпти эвен.* "олень семи лет"; *муңнакан, эңнэкэн, эннэкэн Учр, П-Т, Н, Е, И эвенк.* "оленок до одного года", *эвен.энкэчэн, хонңачан* с некоторыми фонетическими изменениями; *нэгаркан, нэнаркан, гилгэ Тмт эвенк.* "олень четырех-пяти лет"; *неркан эвен.* "домашний олень-самец 4 лет"; *нямукан П-Т эвенк.* "олень до 1 года"; *аһи эни эвен.* "важенка до 1 года", *няри эни* "олень до 6 месяцев"; *сачари Тмт, Ие, Н, Е, эвенк.* "двухгодовалая важенька"; *өмнэричэн эвен.* "самка до 2 лет"; *дюптари, дюптури эвен.* "олень бык домашний пяти шести лет"; *иктэнэ, эктана Ткм эвенк.* "трехгодовалый олень", *итэн эвен.* "домашний олень-самец двух-трех лет", *нэрган эвен.* "олень бык трех-четырёх лет"; *няри, энкэн эвенк.* "олень только что кастрированный"; *атамат, ата эвен.* "недавно кастрированный олень, холощеный олень", *шав-*

кан эвен. “кастрированный олень двух лет”. Чоноко, чоноку эвенк., игидрак эвен. — эти два названия оленей не отмечены в эвенкийских словарях.

Дыгиври эвен. образовано от количественных числительных при помощи суффикса *-ври* “четвертый раз приносящий приплод (о самке оленя)”. *Актаки С-Б, Брг, Алд, Хнг, Сх эвенк.* “холощенный олень”, *āта, āта-мат эвен.* “кастрированный олень”, *нями* “важенка, важенка до года”, *нямукан эвен., шаচারикан эвенк.* “важенка до года” входят в общетунгусский пласт лексики обоих языков, фиксируются лишь диалектные различия, вызванные многочисленностью диалектов и говоров эвенкийского языка.

Таким образом, на протяжении веков эвены и эвенки особое место отводили оленеводству, которое было для них одним из основных отраслей хозяйствования, неразрывно связано с укладом их жизни.

2. Названия мастей оленей:

В целом адъективная лексика, употребляемая для обозначения масти оленя, в эвенском и эвенкийском языках, характеризуется широким спектром значений:

В эвенском языке: *анчиша* “белощекий”, *буды* “пестрый, рябой, пегий (о масти оленя)”, *буркуня* “светлошерстный (об олене)”, *гилталри* “белый (об олене)”, *гулаңан* “красноватый, рыжеватый (о масти оленя)”, *гулрэмэ* “белый об олене”, *мергичамергита* “пестрый, пятнистый, пегий (о масти оленя)”, *мэңти* “серый, сивый, бурый (о масти оленя)”, *хилэр* “сероватый (об олене)”, *хиңавун* “олень желтой масти”, *хонаня* “серо-бурый (об олене)” и т.д.

В эвенкийском языке: *чэлкэ Тмт, Учр, Члм, Алд, М. Чмк* “белый (о масти оленя)”, *кимэ, кимэмэ П-Т, С, В-Л* “белый (о масти оленя)”, *келдарин Учр* “белый (об олене)”, *делар Хнг* “белый (об олене)”, *чакир Тмт, Тк* “олень чисто белой масти”, *коңномо, коңнорйн Тнг* “черный цвет” и “масть оленя”, *хаңнакән Учр* “олень черной масти”, *сиңулэ М* “олень темно-бурой масти”, *коңор Брг, Нрч* “светло-коричневый”, “желто-бурый (о масти оленя)”, *гулун Учр* “серый о масти”, *гулакан М* “олень бурой масти”, *саяма С-Б* “серый о масти”, *игдяма Алд, З, П-Т, Н, Е* “рыжий о масти”,

ислан П-Т, Е “седоватый о масти”, *бурдалат Тт* “олень серо-белой масти”, *мэжэктэ Ие* “пятнистый” и т.д.

3. Названия, характеризующие нрав и поведение оленя:

Нрав и поведение оленей также передается значительным количеством прилагательных, характеризующихся широким диапазоном значений:

В эвенском языке: *гуймаган* “бодливый”; *ңина-сак* “спокойный олень”, *банюк* “упрямый, непослушный”, *мургэн* “брыкливый”, *олан* “пугливый”, *бораган* “торопливый” и т.д. *Мургэн* и *бораган* — эти два слова не вошли в словари.

В эвенкийском языке: *кукэин П-Т, гуяман Урм, Сх* “бодливый олень”, *курбукй Учр, Сх* “одичалый олень”, *малтугинТк, Тмт, Учр, Члм* “ретивый олень”, *кэлэн Сх* “быстроногий”, *суңнакй Ие* “беспокойный олень” и т.д.

Таким образом, рассмотренный выше фактологический материал дает возможность говорить о различных концептах через восприятие зоолексемы ‘олень’, о ряде архетипичных составляющих культурной и языковой картины мира эвенов и эвенков. Исследуемое лексико-семантическое поле имеет разноуровневую систему. Обозначения половозрастных особенностей описываемого животного представлены именными основами или же глагольными. Суффиксы в большинстве случаев довольно ранние, употребленные в своих основных значениях. Для номинации масти, нрава оленя употребляется широкий спектр адъективной лексики эвенского и эвенкийского языка.

В результате сопоставления эвенских и эвенкийских половозрастных наименований оленя выявляется, что большинство их имеют параллели в обоих языках. Большинство из них являются общетунгусскими, большинство данной лексики является диалектизмами, что вызвано многочисленностью говоров и диалектов эвенкийского языка.

Золотой фонд любого языка — его лексика. Чем богаче лексика, тем богаче язык. Именно в лексике отражается жизнь народа, его история.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойцова А. Ф. Лингвистические основы методики преподавания русского и родного языков в эвенкийской школе. М., изд-во АПН РСФСР, 1962, с. 10
2. Болдырев Б. В. Эвенкийско-русский словарь / Б. В. Болдырев. — Новосибирск: Изд-во СО РАН, филиал «Гео», 2000. Ч. 1: А-П. — 503 с
3. Болдырев Б. В. Эвенкийско-русский словарь / Б. В. Болдырев. Новосибирск: Изд-во СО РАН, филиал «Гео», 2000. Ч. 2: Р-Я. — 484 с.
4. Василевич Г. М. Эвенкийско-русский словарь. С приложением и грамматическим очерком эвенкийского языка / Г. М. Василевич. — М., 1958. — 898 с.
5. Дуткин Х. И. Термины оленеводства в эвенском языке // Актуальные вопросы языков народностей Севера. Якутск, 1986, с. 106–112.

6. Мухачев А. Д., Салаткин В. Г. Этническое оленеводство эвенков. Тура, 2000, 88 с.
7. Мыреева А. Н. Эвенкийско-русский словарь / А. Н. Мыреева. — Новосибирск: Наука, 2004. — 798 с.
8. Мыреева А. Н. Лексика эвенкийского языка, новосибирск, Наука, 2004.
9. Пикунова З. Н. Буга дяринэнциклопедиян (2004, 2008),
10. Роббек В. А., Роббек М. Е. Эвены. Эвенско-русский словарь. Наука, Новосибирск, 2005—206 с.
11. Садовникова И. И. Лексико-семантический анализ зоонимов в эвенском языке // Современная филология теория и практика. М., 2018, 292–296 с.
12. Садовникова И. И. Словообразование зоонимов в эвенском языке // Мир науки, культуры, образования. г. Горно-Алтайск, 2018. № 5 (72)., с. 467–469.
13. Степанова С. Р. Словарь оленеводческих терминов эвенков Алданского района, Хатыстыр, 2009. 13 с.

© Андреева Тамара Егоровна (taan2001@mail.ru),

Садовникова Ия Ивановна (Sadvnikova79@mail.ru), Стручков Кирилл Намсараевич (kstruchkov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Якутск

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ЧАСТНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛОВ В ЮКАГИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Атласова Элида Спиридоновна

К.филол.н, доцент, Северо-восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова
atlas_elli@rambler.ru

TO THE QUESTION ON THE STUDY OF PRIVATE FORMS OF VERBS IN YUKAGIR LANGUAGE

E. Atlasova

Summary. The article discusses the features of particular forms of verbs in the Kolyma dialect of the Yukagir language. The author focuses on the fact that the verb «to have» as a possessing verb, similar to the corresponding verb in Russian, is absent in Yukagir, and therefore verb forms formed from nouns using suffixes are used to express predicative possessiveness in speech n'e or n'. The article discusses methods for the formation of proprietary verbs of the Yukagir language (using the verb of possession as an example), gives examples of the use of these verbs in speech.

Keywords: Yukagir language, verb of possession, proprietary (particular) form, suffixes -n'e-, -n'.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности частных форм глаголов в колымском диалекте юкагирского языка. Автор акцентирует внимание на том, что глагол «иметь» как глагол обладания, подобный соответствующему глаголу в русском языке, в юкагирском отсутствует, в связи с чем для выражения в речи предикативной посессивности (притяжательности) используются глагольные формы, образованные от имен существительных при помощи суффикса -н'э- или н'. В статье рассмотрены способы образования проприетивных глаголов юкагирского языка (на примере глагола обладания), приведены примеры употребления этих глаголов в речи.

Ключевые слова: юкагирский язык, глагол обладания, проприетивная (частная) форма, суффиксы -н'э-, н'.

Юкагирский язык является одним из уникальных наречий, богатство звуковых и словообразовательных данных которого имеет историю, исчисляемую десятками тысяч лет. Морфология этого языка является не только важнейшим средством выражения бытийных моментов юкагиров, но и выступает живым средством языковой эмотивности, сопровождающей и усиливающей эмоционально-экспрессивную нагрузку [2; 9].

Так, при описании давно прошедших событий является распространенной частная форма глагола, имеющих суффикс -нун-.

Например,

«Тук-л 'уорит 'эбанэ т 'амуод 'э-м олод 'эк вэ-лтиэнункумлэ' (На этом игрище большой приз вешали...)» (из записи М. И. Турпановой, 2005) [7; 9].

Совместное употребление суффиксов -ну- и -нун- указывало на повторяемость, регулярность или длительность какого-либо действия, а также множественность субъекта действия [5; 8].

С точки зрения П. Е. Прокопьевой, использование глагольных форм с данными суффиксами, как правило, обуславливало употребление лексики эмотивно-экспрессивного характера, в связи с чем такие формы (таксисные) глагола характеризовали тот аспект, при котором описываемое действие или ситуация, обозначенные этим глаголом, были предварены упоминаемой в повествовании ситуацией [9].

Необходимо также отметить, что колымский диалект юкагирского языка характеризуется агглютинирующей, частично диффузионной (проникающей) и суффикс-доминантной морфологией. Его лексемы представлены существительными, наречиями, постпозициями [13], частицами и, конечно же, глаголами.

Отсутствие прилагательных в юкагирском языке как отдельных грамматических категорий обуславливает формирование особых функций юкагирского глагола, в рамки которых входит выражение существующих свойств. Подобная транзитивность морфологически проявляется в одной из конечных глагольных формообразований таким образом, что конечная форма глагола в индикативе выражена объективным действием,

совершаемым в пределах того или иного времени в контексте созерцательности по отношению к самому действию. Отношения самого субъекта к данному действию им не определяются, но в рамках двух разных парадигм согласования переходной и непереходной форм имеют взаимосвязь, указывающую на объект или субъект.

Об этой особенности юкагирского глагола очень наглядно повествует Е. А. Крейнович [4; 5].

Например,

Единственное число Множественное число

I *М 'эт-эк кэчи-л М 'ит-эк кэчи-л*

II *Т 'эт-эк кэчи-л Т 'ит-эк кэчи-л*

III *Туд 'эл кэчи-л Титт 'эл кэчи-ну-л*

Освобождение глагола, с позиции Е. А. Крейновича, от грамматически акцентированных средств обозначения предикативности позиционирует его [глагол] как второстепенный признак подлежащего, выраженного именем существительным или личным местоимением. Суффикс -ну- в данном случае (3-е лицо, мн. число) представляет собой показатель множественности субъекта действия и составляет элемент основы глагола (тоже самое в будущем времени: *титт 'эл кэчи-ну-т*) [4].

Эти частные формы глагола, которые при переводе следует обозначать как «принесший», тождественны неопределенной форме [глагола] в русском языке [1].

Также заслуживает особого внимания и частная форма глагола обладания в колымском диалекте юкагирского языка. Подобный глаголу «иметь» в русском языке, в юкагирском он отсутствует, в связи с чем для выражения в речи предикативной посессивности (притяжательности) используются глагольные формы, образованные от имен существительных при помощи суффикса -н'э или н'.

Таким образом, глагол обладания образуется от существительного следующим путем:

- а) -н'э- следует после основы с контрастивной слоговой оппозицией, которая заканчивается «тяжелым» слогом;
- б) -н'э- следует после основы, состоящей из двух «легких» слогов;
- в) -н' следует после основы, заканчивающейся «легким» слогом [2; 11; 12; 13].

Например,

аман 'э (иметь отца), *мэт кинигэ 'н 'д 'э* (у меня есть книга)

Далее, -н'э- и -н' как бывший алломорф подвергается определенной трансформации и изменяется, принимая вид морфемы -н'из- и -н'аа- перед суффиксами -л'эл-, -ну-, -нун-. Данные производные формы глагола являются непереходными (интранзитивными) и используются в контексте следующих тождеств: «иметь что-либо» = «быть с этим чем-либо» [13].

В типичной частной структуре обладатель и существительное содержащее глагол обладания, представляют субъекта обладания:

Мэт кинигэ 'н 'д 'э (у меня есть книга).

Данный субъект может быть выражен таким образом, когда существительное в соответствующем глаголе выражает свойство или функцию субъекта обладания:

Чолъораа диэ лэ уө н 'э ни (в детстве у них был заяц) [13].

Частные глаголы, согласно позиции И. Нагасаки, могут встречаться не только как предикаты основных предложений, как, например, *мэт кинигэ 'н 'д 'э* и *чолъораа диэ лэ уө н 'э ни*, но и также, как предикатив [3] выраженный именной частью составного именного сказуемого, указывающего на направленное действие в значении присоединения, добавления, близости соотнесенности с чем-либо, или наречие [13]:

Тудэл оози-н 'э-дъвэдро-к кэт 'иш-мэлэ (Он/она принес (-ла) ведро с водой).

В одном из своих трудов Е. А. Крейнович (Крейнович, 1982) осуществляет глубокий анализ грамматики двух диалектов юкагиров, выявляя при этом проблему глагольности и предикативности как наиболее сложную и трудно идентифицируемую. Указывая на то, что в юкагирском языке такие вспомогательные глаголы как *стать*, *иметь*, *быть* отсутствуют, он функцию вспомогательного глагола определял для суффикса -но- [4].

Однако, с точки зрения Э. С. Атласовой (Атласова, 2011), данные функции необходимо соотносить со следующими суффиксами:

- а) -нол-, который передает значение *быть*;
- б) -нола-, передающий значение *стать*;
- в) -н'э-, передающий значение *иметь*.

Например,

амано (быть отцом), *аман 'э* (иметь отца), *аманола* (стать отцом)

Таким образом, от имен существительных при помощи вышеуказанных суффиксов образуются новые осно-

вы, которые, по мнению Е. А. Крейновича, нельзя отождествлять в предиктивными формами:

амал'эн, тэн амал'эн (это отец).

Основы же *амано* (быть отцом), *аман'э* (иметь отца), *аманола* (стать отцом) могут спрягаться, в связи с чем их стоит относить к разряду глаголов [1; 4].

В этой связи, непереходные глаголы в юкагирском языке могут быть классифицированы как собственно непереходные, предметные непереходные, качественные непереходные и количественные непереходные. Формы процессива характеризуются передаваемыми качественными, процессуальными, количественными признаками. Сам же процессив имеет грамматические категории «переходность/непереходность», «залог», «способ действия» и пр., а частные его формы могут быть представлены как предикативные, деепричастные и определительные [1; 4; 6].

Особое внимание к вспомогательному глаголу *иметь* как глаголу проприетивному (частному), не имеющего соответствующего аналога в русском, английском и других западноевропейских языках, уделено в исследованиях И. Нагасаки, в рамках которого синтаксис глагола обладания имеет некоторые вариации, объясняющие тип связи или отношений между субъектом действия и субъектом обладания. Анализируя характерные черты лексико-грамматических конструкций с лексикографическими способами представления частного глагола в контексте их информационной структуры, автор показывает, что несмотря на то, что «проприетивный» суффикс позволяет образовать глагол от имени существительного, производные, в определенной степени, сохраняют свои *nominal*-свойства [13].

Модификатор, предшествующий производной основе, семантически преобразует существительное в производную глагольную форму. Воспроизведение существительного в производной может быть характерным в следующих примерах:

а) *иркин мартл'уө-н' аа-л'эл- ги* (у них была дочь, <в значении «одна»>) — с содержанием количественного числительного [10];

б) *нугэн-н'э-т нодь-н'э-т* (руки и ноги имеющий) — с содержанием собственно существительного;

в) *иркин терикиэ-диэ-дьюкоо-д'э уө-н'э-л'эл* (у одной женщины, <в значении «из двух семей»>, был маленький ребенок) — с содержанием глагола в форме причастия: *дьюкоо-д'э уө-н'э-л'эл*;

г) *иркин мартл'уө-н' аа-л'эл- ги* (у них была дочь) и *тан титтэ мартл'уө-гэлэ кэдиэл- гинтади-л'эл- наа-терикэ-д-оон* (они отдали свою дочь замуж за волка) — с содержанием модификаций глаголов обладания: *иркин мартл'уө-н' аа-л'эл- ги / тан титтэ мартл'уө-гэлэ...*, в контексте которого имя существительное *мартл'уө* воспроизводится при помощи демонстративной указательной детерминанты *тан* (это) — *тан титтэ* (это они) и т.д. [13].

Такие языковые конструкции, в которых не употребляемы другие *denominal*-глаголы (помимо суффикса обладания в колымском диалекте юкагирского языка присутствуют два *denominal*-суффикса -дэ- и -тэ-, из которых первый (образует непереходные глаголы) обозначает «получить что-либо», а второй (образует переходные глаголы) — «дать что-либо» [4]), рассматриваются как особый частный тип глаголов колымского диалекта юкагирского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атласова, Э. С. Проблема причастных образований в юкагирском языке / Э. С. Атласова // Теория и практика общественного развития. — 2011. — № 7. — С. 368–369.
2. Аммосова, С. Е. Фонетика юкагирского языка / С. Е. Аммосова // Молодой ученый. — 2016. — № 9. — С. 1249–1250.
3. Красухин, К. Г. Предикаты состояния / К. Г. Красухин // Лесной вестник / Forestry bulletin. — 2003. — № 4. — С. 77–86.
4. Крейнович, Е. А. Исследования и материалы по юкагирскому языку / Е. А. Крейнович. — Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1982. — 304 с.
5. Крейнович, Е. А. Юкагирский язык / Е. А. Крейнович. — М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1958. — 288 с.
6. Курилов, Г. Н. Лексикология современного юкагирского языка: развитие лексики и роль якутского языка в заимствованиях: Дисс. . . д-ра. . . филолог. наук / Г. Н. Курилов. — Якутск, 2000. — 255 с.
7. Лукина, М. П. Особенности морфологического способа образования глаголов косвенной засвидетельствованности в юкагирском языке / М. П. Лукина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2018. — № 7–2 (85). — С. 352–357.
8. Прокопьева, А. Е. Образование причастия колымского диалекта юкагирского языка на =йэ: морфологические особенности и грамматические функции / А. Е. Прокопьева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 7–2 (73). — С. 145–148.
9. Прокопьева, П. Е. Автобиографические рассказы юкагириков / П. Е. Прокопьева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 9–3 (63). — С. 44–49.

10. Прокопьева, П. Е. Словообразование порядковых числительных в языке лесных юкагиров / П. Е. Прокопьева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 10–2 (76). — С. 148–150.
11. Узбекова, Г. М. Некоторые особенности структуры слога в языке / Г. М. Узбекова, А. А. Рузмуратова // Молодой ученый. — 2015. — № 3. — С. 974–976.
12. Черногор, Ю. Ф. О роли слогового веса в определении акцентных моделей суффиксальных дериватов английского языка / Ю. Ф. Черногор // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2007. — № 2. — С. 176–180.
13. Nagasaki, Iku. On Kolyma Yukaghir proprietary verbs [Electronic resource] / Iku Nagasaki // Tomsk Journal LING & ANTHRO. LINGUISTIC RESEARCH. — 2014. — 1 (3). — Pp. 15–22. — Access mode: <https://ling.tspu.edu.ru/archive.html>

© Атласова Элида Спиридоновна (atlas_elli@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова

ДИСКУРСИВНЫЙ ХРОНОТОП В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ ИНТЕРНЕТА

DISCURSIVE CHRONOTOPE IN DIALOGICAL INTERACTION OF THE INTERNET

A. Bocharova

Summary. The article deals with a comprehensive study model for the space-time continuum of the virtual discourse on the Internet, based on the analysis of forum dialogue interaction. The author considers the digital forum as an ambivalent unity of the processual and integrative experience of the participants in the dialogue. In this case the main mechanism for updating the dialogical interaction becomes the communicative reaction and the synthesizing factor is presented by the integrated forum-mediated space-time continuum — discursive chronotope.

Keywords: chronotope, discursive chronotope, digital forum, virtual interaction, dialogue, rhizome/.

Бочарова Анна Владимировна

Преподаватель, Военный университет
Министерства Обороны РФ, Москва
global.world@list.ru

Аннотация. В настоящей статье автор предлагает комплексную модель исследования особенностей формирования пространства/времени виртуального дискурса Интернета на материале форумной диалогической интеракции. Автор рассматривает цифровой форум как амбивалентное единство процессуального и интегрального опыта, главным механизмом актуализации диалогической интеракции которого является коммуникативная реакция, а синтезирующим фактором — единый опосредованный форумом пространственно-временной континуум — дискурсивный хронотоп.

Ключевые слова: хронотоп, дискурсивный хронотоп, цифровой форум, виртуальная интеракция, диалог, ризома.

*Шел я по улице незнакомой
И вдруг услышал вороний грай,
И звоны лютни, и дальние громы,
Передо мною летел трамвай.*

[8, с. 514]

Наш мир сегодня становится все громче: шум наполняет улицы и города, днем и ночью «звоны лютни» и «дальние громы» меняют пространство и время на свой лад, перекраивают их ритмический рисунок, сжимая и растягивая «языковое полотно». Интерактивная виртуальность Интернета словно гумилевский трамвай летит, гроыхает на полном ходу и открывает нам путь в новую реальность языка, *пространство и время* которой проявляют себя по-новому.

Пространство и время, эти ключевые категории миропознания и миропонимания, с момента зарождения цивилизаций ставили перед человеком вопросы, которые остаются актуальными и сегодня. Более того, ответить на них становится все сложнее, поскольку новая цифровая реальность демонстрирует на практике тот факт, что «новые средства информации — не только механические уловки для создания миров иллюзий, но и новых языков с новыми и уникальными силами выражения» [2, с. 24]. Однако, изменив масштаб наблюдения и приблизившись (как к новому объекту, так и к собственной мысли), можно посмотреть на любой инновационный прорыв как на часть непрерывного процесса эволюции,

увидеть связ(ан)ность различных «точек революций» с опытом прошлых эпох [12, с. 26].

Для того, чтобы подчеркнуть неотделимость элементов диады «пространство-время», в настоящем исследовании мы будем использовать введенный в литературоведческий словарь советским филологом, теоретиком европейской культуры и искусства М.М. Бахтиным термин «хронотоп», этимология которого восходит к метафоре переплетения, синергии. Согласно теории М.М. Бахтина, хронотоп представляет собой «втягивание пространства через сюжетное развитие в процесс движения, вследствие чего пространство обволакивает собой ось времени, а само время сгущается и уплотняется» [7, с. 308]. Похожим образом метафизическая взаимозависимость пространства-времени раскрывается в «Диалектике художественной формы» русского философа и антиковеда А.Ф. Лосева. Ученый представлял категории «пространство-время» через комплементарные оппозиции — время как «алогическое становление подвижного покоя», а пространство как «алогическое становление самождественного различия» [13, с. 50]. Кроме того, особый интерес в данном ключе представляют работы классика отечественной лингвистики и филологии В.Н. Топорова, в которых особенности пространственно-временных характеристик текста представлены с позиций мифопоэтики, а сущность хронотопа отражается в метафоре «голос места сего» [17, с. 5].

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы попытаться ответить на вопрос — как «голос места сего» отзывается в пространстве Интернета, где каждый мнит себя демиургом и «трение секунд о дюймы» [17, с. 539] происходит на предельной скорости высоковольтной линии бинарного кода. Сегодня в эпистемической практике еще не сложилось устойчивой парадигмы подходов к исследованию пространственно-временных отношений интерактивной виртуальности Интернета. Но, тем не менее, наиболее перспективным на настоящий момент считается направление, в основе которого лежит феномен «ризоморфности» как ключевого фактора формирования хронотопа Интернета. Термин «ризома» впервые был введен в словарь гуманитарных научных терминов благодаря исследованиям Ж. Делёза и Ф. Гваттари и их совместной работе «Капитализм и шизофрения. Тысяча плато». Ученые позаимствовали термин из ботаники, где он использовался для обозначения растений, обладающих сложной системой корневых ответвлений [1, с. 6].

Таким образом, ключевое свойство ризомы состоит в том, что ее структура предполагает множество субъективизированных выходов, что ставит ее в один ряд с теорией дисперсности доминантных ходов Фредрика Джеймисона, романом Борхеса «Сад расходящихся тропок», «лабиринтом» как символом философии Умберто Эко и др [9]. В своей теории сетевых структур М. Касельс впервые применил принципы ризоморфности для описания сетевых цифровых конструкций как открытых систем, «которые могут неограниченно расширяться путем включения новых узлов» [11, с. 470]. Интернет как дискурсивно-коммуникативная сеть с ее разветвленной системой и множеством вероятных вариантов развития событий таким же образом подчиняется принципам ризоморфности, формируя непрерывающийся гетерогенный информационный поток, который не может «хотя бы на время стать тождественному самому себе» [16, с. 52].

Так как в рамках настоящей статьи мы говорим о категориях пространства и времени в контексте диалогической интеракции Интернета, особый интерес для нашего исследования представляет цифровой форум, так как он открывает пространство дискурса как амбивалентного единства процессуального и интегрального опыта языковой реальности Интернета. Этимология текста восходит к «переплетению» слов и смыслов и позволяет рассматривать дискурсивное пространство форума как сложно устроенный текст, распадающийся на иерархию «текстов в текстах», которые говорят на одном языке и обладают общими языковыми особенностями.

Цифровой форум представляет собой целостный дискурс, обусловленный интенционально, событийно и аксиологически [15, с. 22]. Топология форума форми-

руется на основе предметного и линейного порядка развертывания *диалогической интеракции* по принципу сквозной дискурсивной линейности, т.е. формата коммуникации, в условиях которого на основе центральной инвариантной темы, происходит сопряженное конструирование предметной схемы события. Учитывая тот факт, что диалог всегда подразумевает столкновение сознаний, «даже монолог по-своему диалогичен — он всегда обращен к адресату, реальному или гипотетическому, alter ego говорящего» [10, с. 125], главным механизмом актуализации диалогической интеракции форума становится коммуникативная реакция, в то время как синтезирующим фактором — единый опосредованный форумом пространственно-временной континуум, динамика эволюции которого обусловлена субъективным ассоциативным опытом участников коммуникации — *дискурсивный хронотоп*.

Хронотоп форума расширяется посредством развертывания хронотопа медиасобытия в контексте отдельных субъективизированных хронотопов акторов коммуникации, раскрывается по *принципу матрешки*, «реализуя возможность свертывания и развертывания виртуальных и константных реальностей друг в друга» [14, с. 35]. Таким образом конструируется вектор развития диалогической коммуникации, т.е. «пространственно-временные координаты, которые задаются инвариантной инициальной темой медиаресурса, получают отражение не только в «виртуальных» структурах (как при прочтении книги, когда мы, сопереживая главному герою, как бы сами переносимся в пространство и время, которые созданы автором), но и в новых «реальных» текстах» [5, с. 80]. В процессе накопления когнитивного опыта восприятия текста вырабатывается жанровая память, предполагающая наличие некоторой совокупности ассоциаций, на практике подтверждающая тот факт, что «при всей своей ультрановизне среда Интернета сохраняет определенные экологические функциональные связи с хронотопами как предшествующих исторических эпох, так и современности» [6, с. 65].

Обратимся к некоторым конкретным примерам реализации дискурсивного потенциала пространственно-временных отношений на форуме. Так, например, на форуме электронного периодического издания ELPA[Sdigital в контексте статьи «Rusia y China disparan las compras de oro ante las tensiones económicas» [18] («Перед лицом экономического кризиса Россия и Китай скупают золото [5]») медиахронотоп разворачивается вокруг событий сентября 2019 года и связан с тем, что для того, чтобы закрепиться на мировой арене в сложный экономический период Россия и Китай предпринимают попытки ответить на новый глобальный кризис и возможное падения доллара, наращивая свой «золотой потенциал». В акте восприятия текста в сознании его

реципиентов активируется та или иная схема памяти, которая дает возможность распознать хронотоп, манифестируемый иницирующим текстом. Так, инфоповод, предложенный в статье, получает свое актуальное развитие в комментариях. Акторы ресурса на основе медиахронотопа участвуют в новой диалогической интеракции, следуя вектору субъективной переработки данных пространственно-временных параметров статьи (Россия/Китай — сентябрь 2019 года), и аддитивно дополняют ее новой коннотативной информацией через субъективизированные микрохронотопы, варьируя *локацию действий и параметры временной пресуппозиции*, и тем самым задавая новый импульс развития дискурсивного хронотопа.

Таким образом, в ходе анализа комментариев пользователей ресурса к данной статье, мы выявили наиболее яркие примеры, которые демонстрируют ключевые направления развития дискурсивного хронотопа и конструирования предметной схемы событий.

Anna Póton

En 2007 a Pedro Solbes le pareció un buen negocio vender el 32% de las reservas de oro españolas. Entonces la onza de oro cotizaba a 669 dólares; en 2011 se había disparado ya a 1.508 dólares la onza...

Анна ПОТОДОН

В 2007 Педро Солбесу показалось, что это отличный бизнес-план — продать 32% золотого резерва Испании. Тогда унция золота стоила 669 долларов; уже в 2011 году ее цена выросла до 1508 долларов за унцию ...

Citius Altius Fortius

Bueno, yo creo que los demás países no iban a aceptar que fuesen solo para salvar a Italia y Portugal.

Preferirían una salida de Italia y/o Portugal del euro.

Ситиус Альтиус Фортиус

Ну, я думаю, что для остальных стран неприемлемо делать все это только для того, чтобы спасти Италию и Португалию.

Они бы скорее согласились, чтобы Италия и / или Португалия вышли из еврозоны.

Don Veridico Conde del Bidet

La GLACIALIZACION DE LA ECONOMÍA, en Holanda el gobierno anunció un recorte abrupto en planes de

bienestar social, cierres de bibliotecas, recortes de subsidios para planes de difusión cultural. Y la cultura fue siempre el motor de Holanda.

Дон Веридико Конде дель Бидет

Это ЗАМОРОЗКА ЭКОНОМИКИ, в Голландии правительство объявило о резком сокращении программы социального обеспечения, закрытии библиотек, сокращении субсидий на программы культурного развития. А культура всегда была главной движущей силой Голландии.

Curri Currez

En 2007 el gobierno ZP estaba el pleno festival de gasto pre-crisis, regalando superávits de la Seguridad Social, y rompiendo cada hucha que encontraba para sostener lo insostenible. Solbes si pudiera habría entrado en cada casa a levantarnos los cojines del sofá a ver si encontraba monedas.

Курри Куррес

В 2007 году правительство Сапатеро феерично пустило на ветер докризисный бюджет, растрачивая профицит социального обеспечения и вытряхивая из копилки последнее, чтобы спасти систему, которая была обречена. Если бы Солбес мог, он прошелся по всем домам и залез за каждый диван, чтобы проверить нет ли там лишней монетки.

Don Veridico Conde del Bidet

El tobogán de la crisis económica se llama ORO. Los europeos deberán acostumbrarse a comprar con su salario oro,,,, tal como, se hace hace 60 años en Argentina y cambiarlo semanalmente para luchar contra la depreciación monetaria, contra el proceso inflacionario que se instalará en Europa

Дон Веридико Конде дель Бидет

Выход из экономического кризиса — ЗОЛОТО. Европейцы должны привыкнуть покупать с зарплаты золото,,,, так это происходило 60 лет назад в Аргентине, и каждую неделю обменивать деньги на золото, чтобы бороться с их обесцениванием, с инфляцией, которая скоро захватит Европу

В рамках анализируемой статьи вектор дискурсивного хронотопа получил свое развитие за счет актуализации субъективного опыта участников коммуникации и нашел свое отражение в новых тестах с новыми микрохронотопами — Голландия/2019, Испания/2007–2011, Итали-

я-Португалия/2019, Аргентина/1960. При этом, важно подчеркнуть, что дискурсивный хронотоп выстраивает как горизонтальные, так и вертикальные пространственно-временные связи, т.е. ассоциации акторов открывают ретроспективную проекцию жанрового опыта. Дискурсивный хронотоп не только позволяет расширить границы восприятия и перенестись из одной страны в другую, он открывает опыт прошлого и «воскрешает» персоналии прошлого (Сапатеро, Педро Солбес и др.). В итоге, предметная схема события «обрастает» новой информацией, формирует потенциально гетерогенный поток, который, несмотря на свою неоднородность, строится в соответствии с единым пространственно-временным вектором, заданным в инициальной статье-реплике, но модифицируемый в соответствии с интерпретацией акторов.

Дискурсивность как необозримое коммуникативное движение, совокупность речевых актов, объединенных общей коммуникативной ситуацией, выводит хронотоп форума с его аксеологической субъективизированностью

и системной ризоморфностью на новый уровень, позволяет провести расширенный контент-анализ не только текста как события, но понять и представить его отражение в общественном сознании, в пространстве и времени настоящего момента.

Когда-то появление Интернета как глобальной социально-коммуникативной формации стало настоящей революцией, ознаменовало смену парадигм и заставило научное-сообщество пересмотреть свои взгляды на параметры коммуникативных возможностей человека в динамике новой «среды обитания». Как писал Борхес, «каждый писатель сам создает своих предшественников» [4, с. 171]. Так и каждый текст создает своих предшественников, пробуждает прошлое, его богов и героев. Интерактивная виртуальность Интернета открывает ворота хронотопов, через которые свершается «всякое вступление в сферу смыслов» [3, с. 406], облакает их в текст, заполняет ими пространство и время, превращая мысли в слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Deleuze G, Guattari P. F. A Thousand Plateaus. Introduction. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. 27 p.
2. McLuhan H. M. The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. 1st ed. Toronto: University of Toronto Press, 1962. 293 p.
3. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
4. Борхес Х. Л. Новые расследования. М.: АСТ, 2015. 320 с.
5. Бочарова А. В. Язык интернет-форумов электронных периодических изданий (на материале пиренейского варианта испанского языка) . . . дис. канд. филол. наук. Москва, 2018. 172 с.
6. Войскунский А. Е. Метафоры Интернета // Вопросы философии. М.: Наука, 2001. № 11. С. 64–79.
7. Гогтишвили Л. А. Хронотоп // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / рук. проекта В. С. Степин, Г. Ю. Семигин. М., 2010. Т. 4. С. 307–308.
8. Гумилёв Н. С. Стихотворения и поэмы. Л.: Советский писатель, 1988. 623 с.
9. Делез Ж., Гваттари Ф. [Guattari P. F., Deleuze G.] Капитализм и шизофрения. Тысяча плато: пер. с англ. Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. 895 с.
10. Иванов Н. В. Об одном способе анализа символической структуры метафоры средствами логики // Пространства и метасферы языка: структура, дискурс, метатекст: материалы III Межвузовской научной конференции по актуальным проблемам языка и коммуникации, Москва, 26 июня 2009 г. / отв. ред. Н. В. Иванов. М.: Изд-во Военного университета, 2009, С. 10–22.
11. Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. 494 с.
12. Ключанов И. Э. Коммуникативный универсум. М.: Политическая энциклопедия, 2010. 256 с.
13. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы. М.: Академический Проект, 2010. 415 с.
14. Носов Н. А. Словарь виртуальных терминов // Труды лаборатории виртуалистики. Вып. 7. М.: Путь, 2000. 69 с.
15. Серебренникова Е. Ф. Основания уровневого подхода и векторного анализа в семиотическом моделировании Интернета // Вестник ИГЛУ, 2012. № 1 (17). С. 20–27.
16. Скуратов А. Б. Локальные интернет-сообщества как новый социальный феномен // Дискурс-Пи, 2010. № 1–2. С. 48–53.
17. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ // Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Прогресс — Культура, 1995. 624 с.
18. URL: https://elpais.com/economia/2019/09/12/actualidad/1568305723_576424.html#comentarios (Дата обращения: 01.11.2019)

© Бочарова Анна Владимировна (global.world@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОПЫТ ОПИСАНИЯ ДИАЛЕКТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

EXPERIENCE OF THE DESCRIPTION OF THE DIALECT LANGUAGE PERSONALITY

N. Grigorenko

Summary. In the article "the Experience of description of the dialect language personality", for example the speech of native women Anavgai Bystrinsky district of the Kamchatka region, showing the close relationship of individual speech bearer of the dialect with the language of the society, the author examines the dialectal peculiarities of phonetics and grammar of informants, describes the main thematic groupings of units of its lexicon. The author identifies the main reasons for dialect features that characterize the speech of Kamchadals. The relevance of the study is due to the increased interest of linguists to the study of linguistic personality. The leading method for the study of this problem is the method of scientific description. The materials of the article are of practical value for linguists, historians, ethnographers, culturologists.

Keywords: dialect, language personality, bilingualism, bilingual language personality, dialect discourse, Koryak language, Kamchatka dialect, phonetic system, grammatical system, lexical system.

Григоренко Наталья Александровна

*К.филол.н., доцент, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский
kamgulib@mail.ru*

Аннотация. В статье «Опыт описания диалектной языковой личности» на примере речи коренной жительницы с. Анавгай Быстринского района Камчатского края, показывая тесную связь индивидуальной речи носительницы диалекта с языком социума, автор рассматривает диалектные особенности фонетики и грамматики информантки, характеризует основные тематические группировки единиц ее лексикона. Автор выявляет основные причины диалектных особенностей, характеризующих речь камчадалки. Актуальность исследования обусловлена возросшим интересом лингвистов к изучению языковой личности. Ведущим методом к исследованию данной проблемы является метод научного описания. Материалы статьи представляют практическую ценность для лингвистов, историков, этнографов, культурологов.

Ключевые слова: диалект, языковая личность, билингвизм, билингвальная языковая личность, диалектный дискурс, корякский язык, камчатское наречие, фонетическая система, грамматическая система, лексическая система.

Обращение к исследованию языковой личности в отечественной лингвистике связано с именем В. В. Виноградова, выработавшего на материале художественной литературы пути описания языковой личности автора и персонажа. Сам термин языковая личность был впервые употреблен в публикации В. В. Виноградова «О художественной прозе». В настоящее время понятие языковой личности достаточно хорошо разработано в российской лингвистической науке в работах таких исследователей, как Ю. Д. Апресян, Г. И. Богин, В. Г. Гак, Ю. Н. Караулов, М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова, Е. В. Иванцова и др. Как отмечает Е. В. Иванцова, «обращение к языковой личности, активно осуществляемое в ведущих научных лингвистических школах, дает принципиально новую картину реального функционирования языка социума, позволяет проанализировать широкий круг вопросов, касающихся проблем общего и индивидуального в языке, отражения в языковой системе духовной культуры народа, его мировосприятия, открывает новые горизонты во многих сферах практической деятельности» [4, 5].

Сегодня возрастает интерес к языковой личности как к динамическому, развивающемуся феномену. Исследование языковой личности в данном аспекте было предложено Ю. Н. Карауловым, разработавшим понятие общерусского языкового типа.

Языковая личность понимается Ю. Н. Карауловым как «совокупность способностей и характеристик человека, обусловивших создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью [5, 3].

Таким образом, языковая личность — понятие широкого плана. Языковая личность — социальное явление, но в ней есть индивидуальный аспект. Индивидуальное в языковой личности формируется через внутреннее отношение к языку, через становление личностных языковых смыслов. Каждая языковая личность формируется на основе присвоения конкретным человеком всего языкового богатства, созданного предшественниками.

На современном этапе имеется ряд направлений, которыми определяется статус существования языковой личности в лингвистике: полилектная (многоличностная) и идиолектная (частноличностная) личности; этносемантическая личность, элитарная личность, эмоциональная языковая личность. Важным направлением в современной науке стало изучение национальной языковой личности. Представители этих направлений включают в содержание языковой личности следующие компоненты:

1. ценностный, мировоззренческий, компонент содержания воспитания, т.е. система ценностей или жизненных смыслов.
2. культурологический компонент,
3. личностный компонент, т.е. индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке.

В.В. Воробьев понимает под национальной языковой личностью феномен, ориентированный, прежде всего на свою культуру и ценности, идеалы и традиции интересы и верования опыт и нормы, закрепленные в определенном языке [2]. Следует также отметить, что рассматриваются не только разновидности национальной языковой личности, но и изучается билингвальная языковая личность, которая владеет двумя языками, имеет представление о культурах разных народов. Важным исследованием в области изучения национальной языковой личности следует считать несомненно работы В.П. Тимофеева, Ф.Л. Скитовой, В.Д. Лютиковой, Е.В. Иванцовой, Е.А. Нефедовой.

В нашей работе мы рассматриваем диалектную билингвальную языковую личность Чачим Эввич Викиковны, корячки по национальности, проживающей в с. Анавгай Быстринского района Камчатского края, носительницы камчатского наречия, владеющей корякским языком.

Камчатское наречие — уникальная языковая система, сложившаяся в результате ассимиляции русских людей и аборигенного населения Камчатского полуострова, характеризующаяся как севернорусскими языковыми особенностями, так и специфическими лингвистическими чертами, обусловленными влиянием местных языков.

Предметом исследования стали фонетические, грамматические и лексические особенности речи камчадалки.

Материалом исследования послужили записи речи камчадалки, собранные в полевых условиях во время диалектологических экспедиций, в том числе автором исследования.

Цель исследования

Описать специфику речи билингвальной диалектной языковой личности Чачим Эввич Викиковны, корячки по национальности, владеющей корякским языком, типичной носительницы камчатского наречия.

Основным методом исследования является метод научного описания. Помимо этого используется прием интроспекции, подразумевающий «учет социальных, культурных и прочих факторов, фоновых знаний и прошлого опыта индивида и социальных групп» [7, 125].

Записи диалектной речи даются в упрощенной фонетической транскрипции с минимальным использованием специальных диакритических знаков (они используются для отражения речи инофонов и архаических записей).

Представим далее некоторые результаты нашего исследования.

В области ударного вокализма в речи Эввич Викиковны представлена пятифонемная система: под ударением встречаются пять гласных фонем <a>, <i>, <o>, <э>, <y>, что является характерной чертой камчатских говоров.

Безударный вокализм характеризуется рядом ярких особенностей:

1. Характерно оканье. *Оны ни промокалы. Анв. Хотя'уше сём лет кочевали, на улицу спирты стойат, и то ни старыки, ни родитили ни пили.* Анв. Неполное оканье встречается повсеместно, но главным образом в речи старшего поколения, является севернорусским наследием.

2. Яркой диалектной чертой камчатских говоров является смешение аллофонов [и], [ы]:

— *Там соболефский раон рыба точерта. На фсякый балык.* Анв.— *Ой, ыкру' мы не снали.* Анв.— *И уоркый.* Анв.— *Оны ни промокалы.* Анв.— *Раише чары носыли.* Анв. *Ыглы были.* Анв.— *Одын одесь, тругой сдэлать.* Анв.

Смешение встречается как в безударном положении, так и под ударением, является следствием влияния иноязычного окружения. В нашем случае это, несомненно, следствие двуязычия.

В системе консонантизма отметим следующие особенности:

1. Цоканье, т.е. явление неразличения или смешения аффрикат. В речи информантки на месте [ч'] и [ц] можно услышать твердый и мягкий [ц] или смешанные звуки [цч] или [чц].

— *Там ницего' не было' так просто.* Анв.— *Мох, вот это и йедят. И сейчас уже зелень йедят.* Анв.— *Цётвера. Сводный старший Тошка, и фторой Тошка, приесжайэт. Они за ураницу' собралис. Пойэхали за паспортот и билеты стобы.* Анв.— *Ницо' ни постройили.* Анв.

Цоканье — характерная черта севернорусского наречия, следовательно, является севернорусским наследием.

2. В речи информантки отмечаются яркие особенности — смешение звуков [т] и [ч], а также слияние их в общем звуке [тʰ] и оглушение звонких согласных.

— Там соболефский район рыба точерта. Анв.— Ой, выкрумы не снали. Она сушатца, раньше то не снали, што нато солить. Анв.— Плюта, ну пошариш, котлеты сделаши, пельмени мошно делат. — Ис рыбий коши алат чики телали. Анв.

Явления объясняются влиянием корякского языка

3. Ещё одной особенностью, обусловленной влиянием корякского языка, является смешение шипящих и свистящих: [с] и [з] смешиваются с [ш], [шʰ], [ж], [жʰ] и произношение мягких шипящих звуков — [жʲ] и [шʲ].

— Рансе вот че-то не пили вот. Анв. Натойиши с шало и вот целый лето мож эиш лепешки йест. Анв.

4. Губной [в] в речи информантки может оглушаться и превращаться в [ф]. Или встречается губно-губной вариант [w]: — Но фсе равно придёиш и вот. Анв.

— Муцины ни гатали. Муцины никак. Женщины вот. Анв.— Талачики чичас вот носят. Анв. Фот двэ корякоф пойехали к камчаталам. Анв.

5. Произношение заднеязычных звуков в основном совпадает с общерусским произношением. Но в речи может встречаться фрикативный [ɣ].

— Цётвера. Сводный старший Тошка, и фторой Тошка, приесжайт. Они за ураницу собралис. Пойехали за паспортом и билеты стобы. Анв.— Йа сома рошала. Только вот последний сейчас вот там медики мне помоуали. Анв.— удаания? Вот йесли вот у оленя сила йест, тоуда йест обрят штон удаат. Анв.

Зафиксировано произношение звука [к] на месте [х]: Корошо. У меня тройэ в йуртах жиши. Одын сдесь, тругой сдэлат. Анв. Данную особенность также можно объяснить влиянием корякского произношения.

В области грамматики отметим следующие характерные черты;

1. Неустойчивость категории рода существительных, которая проявляется в речи информантки несогласованием родовых форм.

— Такой фкуснятина. Анв.— И олений сало. Анв.— Фот двэ корякоф пойехали к камчаталам. Анв.

Особенность является повсеместной, в речи камчаталов достаточно устойчива, является следствием влияния местного языка. В речи информантки поддерживается двуязычием.

2. Отмечаются специфические особенности в падежных формах.

Специфические падежные формы можно объяснить неустойчивостью категории рода, например, Чорный — это плохой. Олени нет. Умер. Анв.; а также специфическим управлением: — А камчаталы привили их и нелься жы так вот рыба кушат.

3. Конечное твердое [т] в инфинитиве является архаической чертой.

— Алачики мошно делат, сумошки. Анв.— А вот осэныйу нацинайт собират. Анв.— Потом к осэни тоше поэдим. Тоше кочуйт. Рыбалка концилас. Анв.

Идиолект реализуется в диалектном дискурсе, который возникает и может существовать главным образом в ситуации бытового общения деревенских жителей друг с другом или с собирателями диалектного материала. Этот функциональный вариант речи является преимущественно диалогичным, характеризуется исключительно разговорной формой реализации. Основной целью общения является обмен бытовой информацией.

Информантка является носительницей камчатского наречия, владеет корякским языком, причем обе языковые системы являются для неё родными (родители говорили на корякском, а также использовали русский язык в его региональном варианте в межнациональном общении). Носительница диалекта является яркой представительницей своего народа, людей, которые всю жизнь прожили в сельской местности. Жизненные обстоятельства обусловили единство картины мира коммуникантов, их особенный взгляд на мир — взгляд человека-хозяйственника, человека природы, привыкшего жить плодами своего труда. Отличает диалектный дискурс также общность тем межличностного общения его носителей. Главным образом, это темы, связанные с семейными отношениями, бытом, традиционными видами хозяйствования. Лексическая система камчатского диалекта представлена двумя пластами — собственно диалектными и общерусскими словами. В речи информантки также встречаются как общерусские слова, так и диалектные лексемы.

— Кукуль мешок дльа спанья, спальник. Анв.— На чугунке. Мы фсе с собой брали. Чугунка и лепешки, фсе с собой брали. Анв.

Чугунка — посуда из чугуна для приготовления лепешек. Слово является общедialeктным, не собственно камчатским.

— *Фсякүйу брали. уорбуиша, кета, красница.* Анв.

Красница — разновидность нерки.

— *А тильно готовили? — Внутры картошка и рыба вот. Ауа кыту.* Анв.

Тельно — камчадалское национальное блюдо.

Носили такой бруки тожда из олени шкуры тоше, чары насываеца. Анв.

Чары — штаны из оленьей шкуры. Часть национального костюма.

— *Талачики чичас вот носят.* Анв.

Талачики — название обуви, сделанной из оленьей шкуры.

— *А вот кухлянку сделать нуино тонкий и красиво саиить.* Анв.

Кухлянка — верхняя национальная одежда из оленьей шкуры.

— *Корошо. У меня тройэ в йуртах жили.* Анв.

Юрта — жилище коряков.

— *Кухлянка, торбоса' красывый, вот и фсе свадипный нарят.* Анв.

Торбоза — обувь из оленьей шкуры.

— *Как йаво сзырник помовал.* Анв.

Жырник — лампа на основе жира.

Итак, речь камчадалки Эввич Викиковны Чачим, корячки по национальности, характеризуется характерными для камчатского наречия чертами, обусловленными как севернорусской основой, так и иноязычным влиянием. Речь камчадалки рассмотрена нами, с одной стороны, как речь типичного представителя говора с Анавгай Быстринского района Камчатского края, с другой стороны, как речь яркой языковой индивидуальности, творчески преобразующей говор.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. О художественной прозе. — М., Л., 1930. — 530 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. — М.: РУДН, 1997. — 331 с.
3. Глущенко О. А. Этноязыковая ситуация на Камчатке: генезис, современное состояние, особенности камчатского наречия / Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. — 2004. — № 1. — С. 39–44.
4. Иванцова Е. В. Лингвоперсонология: Основы теории языковой личности. — Томск: Изд-во Томского ун-та, 2010. — 160 с.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987. — 261, [2] с.
6. Лютикова В. Д. Словарь диалектной личности. — Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2000.
7. Мишанкина Н. А. Феномен звучания в интерпретации русской языковой метафоры: дис. . канд. филол. наук: 10.02.01. — Томск, 2002.
8. Нефедова Е. А. Экспрессивный словарь диалектной личности. — М.: Изд-во МГУ, 2001.
9. Полный словарь диалектной языковой личности: в 4 т. / под ред. Е. В. Иванцовой. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006–2012.
10. Тимофеев В. П. Диалектный словарь личности. — Шадринск: Шадрин. гос. пед. ин-т, 1971.
11. Толстова Г. А. Словарь языка Агафьи Лыковой. — Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004.

© Григоренко Наталья Александровна (katgulib@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРИФРАСТИЧЕСКИЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ КАК ФРАГМЕНТ АНГЛИЙСКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОЦВЕТОВЫХ КАРТИН МИРА

PERIPHRASTIC UNITS AS A FRAGMENT OF THE GERMAN LINGUISTIC COLOUR WORLD OUTLOOK

**M. Deneko
Y. Surmyatova
N. Khranova**

Summary. The article is devoted to the study of periphrastic word combinations with a component-coloronym in linguocolored pictures of the world of English and French languages. In the process of analysis: categorization on the structural-grammatical principle and categorization on the principle of identifying thematic groups. The material of the study was periphrastic expressions selected by continuous sampling from lexicographic sources as the most authoritative and codifying language units for the construction of competent intercultural communication and social collaboration. Selection and use of empirical material and terminological apparatus were carried out by the method of investigation of mechanisms of psychological and intellectual development, cognitive activity of the English and French Nations. The article presents the exclusivity of associative-imaginative thinking of representatives of specific language groups that form the national picture of the world of the described languages. The materials of the article can be applied in the framework of teaching courses of General linguistics, modern English and French languages, theory and practice of translation, comparative typology, lexicographic practice.

Keywords: periphrasis phrases linguatula picture of the world, the mental experience of the people.

Денек Марина Витальевна
К.п.н., доцент, Тюменский индустриальный университет

Сурмятова Юлия Викторовна
К.филол.н., доцент, Тюменский индустриальный университет
surmjatovajv@tyuiu.ru

Храмова Наталья Аркадьевна
Ассистент, Тюменский индустриальный университет

Аннотация. Статья посвящена исследованию перифрастических словосочетаний с компонентом-колоронимом в лингвоцветовых картин мира английского и французского языков. В процессе анализа произведены: категоризация по структурно-грамматическому принципу и категоризация по принципу выявления тематических групп. Материалом исследования послужили перифрастические выражения, отобранные методом сплошной выборки из лексикографических источников, как наиболее авторитетных и кодифицирующих языковые единицы для построения грамотной межкультурной коммуникации и социальной коллаборации. Отбор и использование эмпирического материала и терминологического аппарата осуществлялись методом исследования механизмов психологического и интеллектуального развития, когнитивной деятельности английской и французской наций. В статье представлены исключительность ассоциативно-образного мышления представителей конкретных языковых коллективов, формирующих национальную картину мира описываемых языков. Материалы статьи могут быть применены в рамках преподавания курсов общего языкознания, современного английского и французского языков, теории и практике перевода, сравнительной типологии, в лексикографической практике.

Ключевые слова: перифрастические словосочетания, лингвоцветовая картина мира, ментальный опыт народа.

Из множества задач современной лингвокогнитологии концептуализация и категоризация ментального опыта какой-либо нации является одной из первостепенных, поэтому становится очевидным внимание ученых к изучению и описанию специфики межкультурного взаимодействия и социальной коллаборации, интеллектуальной деятельности человека и генерируется лингвистами как фундамент исследований реализации и функционирования языковых единиц всех уровней. Сбор и применение эмпирического материала и терминологического аппарата формировалось методом исследования механизмов психологического и интеллектуального развития, когнитивной деятельности человека и осмысления их в работах по когнитивной психологии всемирно известных ученых Ф. Бартлетта, Б. Величковского, М. Минского, У. Найссера, С. Палмера,

Э. Роша, и др. Примечательным в изучении данных когнитивных механизмов представляется малоизученное направление исследования семантики и функционирования перифрастических единиц как специфической системы значений, репрезентирующей ментальный опыт народа.

Многообразие и объем перифрастических единиц представляют чрезвычайный интерес для лингвистов уже длительное время. Изучением этих сложных образований в разное время занимались следующие отечественные и зарубежные лингвисты: Ильина 1954, Шанский 1969, Иванова 1970, Матвеевко 1970, Вовчок 1978, Бельчиков 1997, Новиков 1988, 2000, Бытева 2002, Есменская 2005, Отт 2010, Чередниченко 2016; а также Herberg, 1970; Jager, 1986; Sommerfeldt, Spiewok, 1988; Heusinger,

2004. Это обстоятельство обуславливает полисемичность дефиниции и большой объем языковых (речевых) явлений, представляющих полифункциональность перифразы как объекта исследования массы смежных наук, таких как литературоведение, стилистика, логика, риторика, социолингвистика, лингводидактика. Самым существенным параметром вычленения перифразы из ряда языковых единиц принято считать ее потенциальность замещения компонентов.

Чрезвычайно значимым остается тот факт, что активное функционирование перифраз в процессе коммуникации представляют собой суггестивные позиционирования различных объектов, главными из которых являются реалии, предметы и явления, устанавливающие экстралингвистическую действительность. Это выражается в том, что говорящий или пишущий так не только открыто вербально передает информацию об насущных и злободневных событиях, но и скрыто выражает свое личное или же общественное отношение к предмету дискутирования. Широко изученным видится вопрос о классификации перифраз с точки зрения семантики, вследствие чего становятся очевидными тематические группы слов, обозначающих не прямое, описательное обозначение объектов, на основе выделения каких-либо качеств, признаков, особенностей. Так у Чередниченко Ю. Е. мы находим интегрированную классификацию наиболее частотных типов перифраз: 1) имена собственные — обозначения лиц (апеллятивные перифразы); 2) названия географических объектов, 3) традиционные перифразы, 4) обозначения товарных знаков и брендов. [5, с.31–35].

Проблема формулировки термина перифрастическая единица заключается в том, что природа изучаемого явления многообразна и феноменальна, а также функционирует в различных отраслях научного познания: в психолингвистике [Балли, 1955; Потебня, 1976; Апресян, 1995], в риторике [Могилевский, 1817], в литературоведении [Русова, 2004], в логике [Розанова, 1973]. В результате многообразия подходов науке встречаются различные стратегии описания данного понятия. В Литературной энциклопедии 1934 года, мы встречаем следующую дефиницию перифразы: «1) отношение между двумя формулировками; 2) переход от одного уровня описания к другому» [1, Т. 8]. У Н. Ю. Русовой перифраз освещается как замещение исходного названия объекта выделением его значимых свойств [3].

Замену общепринятого понятия или иносказание в перифразе отмечают также ученые Б. В. Томашевский, Д. Э. Розенталь, потенциально эвфемистическую сущность термина перифраза встречаем в энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона: это стилистический прием, заключающийся в непрямом указании

на определенное явление, которое выступает субститутом его исходному названию [6, с. 309].

Сложным и противоречивым остается вопрос отнесенности перифраз к разделам лингвистики: 1 — к фразеологическому фонду либо 2 — к промежуточным элементам между свободными словосочетаниями и фразеологическими оборотами. При разности позиций наблюдается единство мнений в определении признаков перифразы: иносказательность, описательность, номинативность, информативность, имплицитность, самодостаточность, оценочность, кореферентность [5, с. 20].

Грамматическим критерием оценки языковых единиц является типизация по структурному принципу. При описании компонентного состава отмечается наличие в перифрастических единицах двух и более слов, реже одного слова, что указывает на соотнесенность со структурными и синтаксическими моделями конкретного языка. Специфика структуры и синтаксических моделей перифраз английского языка заключается в том, что они диссоциируются на 3 типа:

1. однословные наименования: *Whitehall* (улица в центре Лондона (товарный знак пластинки); букв.: белый зал), *the Reds* (индейцы; букв.: красные).
2. словосочетания: *white coffee* (кофе с молоком; букв.: белый кофе), *black market* (черный рынок), *yellow look* (завистливый взгляд; букв.: желтый взгляд), *black knight* (Черный рыцарь (букв.); пиво и газированные воды), *green winter* (бесснежная зима), *pink slip* (уведомление об увольнении), *blue devils* (меланхолия, тоска) и т.д.
3. предложения: *to show the white feather* (проявить малодушие, струсить), *to see life through rose-coloured glasses* (видеть жизнь в розовом цвете, быть оптимистом; букв.: видеть жизнь через розовые очки), *to be green about the gills* (поблуднеть).

Специфика структуры и синтаксических моделей перифраз французского языка заключается в том, что они делятся только на 2 типа:

1. словосочетания: *plaine rouge* (гильотина-букв.— равнина красная), *temps vert* (дождливая, сырая погода — букв. время зеленое), *dame blanche* (приведение-букв.-дама белая), *rêve bleu* (голубая мечта), *colère blanche* (ужас), *jalousie blanche* (слепая ревность) и т. д.
2. предложения: *les soucis font blanchir les cheveux de bonne heure* (беспокойство старит — букв.— заботы делают белыми волосы в счастливый час), *on ne tue pas le loup parce*

qu'il est gris, mais parce qu'il a dévoré la brebis (грех не в прегрешении, а в его обнаружении — букв.-не убивают волка потому что он серый, а потому что он замучил овцу), la vie n'est pas tout rose(жизнь прожить — не поле перейти — букв.— жизнь не вся розовая).

В качестве фактического материала исследования нами были избраны перифрастические единицы английского и французского языков, содержащие в своем составе компонент цветообозначение, как самобытные полифункциональные языковые единицы. Функциональные задачи обозначенных единиц заключаются в придании речи различных оттенков (от патетики до иронии), в передаче эстетической и когнитивной функции, во избежание повторов и усиления выразительности высказывания или текста, а также оценки обсуждаемого. С этих позиций цвет, как компонент перифрастического выражения, выступает как универсальное понятие, конституирующее характеристики реальной действительности, «которые в общественно-историческом опыте человека «попадались на глаза первыми»: различимое по величине, форме, цвету, воспринимаемое на ощупь, соизмеримое в пространстве, во времени и т.п.» [4, с. 201].

Выборка перифраз с компонентом цветообозначения английского языка методом сплошной выборки проводилась из лексикографического авторитетного источника: Новый англо-русский словарь/В.К. Мюллер, В.К. Дашевская, В.А. Каплан и др.— 5-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1998. Выявлены ассоциативные ряды цветов и понятий, к примеру, синий сопоставим с хандрой, плохим настроением; зеленый — цвет ревности и зависти. Выявлены два похожих выражения с прямо противоположным значением: *to be in black (быть в долгах; букв.: быть в черном)/to be in red (быть в красном; букв.: приносить прибыль)*. Происхождением этих перифраз принято считать обязанности банковских бухгалтеров в Англии, которые записывали фамилии должников черными чернилами, а клиентов без долгов — красными.

Отобранный материал был систематизирован в следующие тематические группы:

1. Обозначения лиц: *the Reds (индейцы; букв.: красные), to have a green thumb (быть талантливым садоводом; букв.: иметь зеленый большой палец), A ginger group (группа активистов; букв.: группа рыжих), white-collar worker (работник офиса; букв.: работник с белым воротничком), the black sheep (изгой, тот, кого не любят, презирают, белая ворона; букв.: черная овца), yellow dog (подлый человек, неприятная личность, трус; букв.: желтая собака), blue blood (голубая кровь (букв.), аристократы).*

2. Обозначения реалий (продукты питания, явления природы, работа, социальные явления): *white coffee (кофе с молоком; букв.: белый кофе), white horses (барашки (на море); букв.: белые лошадки), white-collar crime (должностное преступление; букв.: преступление белого воротничка), to blue money (транжирить деньги), the yellow press (желтая пресса), black eye (синяк; букв.: черный глаз), black market (черный рынок), to give the green light (дать зеленый свет (букв.), разрешить), a golden opportunity (отличная возможность; букв.: золотая возможность).*
3. Качества людей, взаимосвязанные свойства личности, отчетливо проявляющиеся в различных видах деятельности: *green with envy (завистливый; букв.: зеленый от зависти), green-eyed monster (ревность; букв.: зеленоглазый монстр), red tape (волокита, бюрократизм; букв.: красная лента), the pink of perfection (верх совершенства; букв.: идеально розовый), to see life through rose-coloured glasses (видеть жизнь в розовом цвете, быть оптимистом; букв.: видеть жизнь через розовые очки), blue-ribbon (исключительный, самый лучший; букв.: синяя нашивка), blue devils (меланхолия, тоска; букв.: синие бесы), black look (хмурый, недобрый взгляд; букв.: черный взгляд), yellow look (завистливый взгляд; букв.: желтый взгляд), as blue as the devil (грустный, угрюмый; букв.: синий как черт).*
4. Обозначения товарных знаков: *Whitehall (улица в центре Лондона (товарный знак пластинок); букв.: белый зал), Black knight (Черный рыцарь(букв.); пиво и газированные воды), International Committee of the Red Cross (Международный комитет Красного Креста).*

Базисом перифраз с компонентом цветообозначения французского языка послужила выборка из корпуса словаря Strauss, Emanuel (1994). Dictionary of European proverbs (Volume 2 ed.).Routledge. p. 631. Были выявлены следующие референтные группы:

1. Обозначение лиц, свойств, качеств личности: *avoir la main verte (быть хорошим садоводом-букв.-иметь руку зеленую), un cordon bleu (искусный повар- букв.— шнурок синий), сонни comme le loup blanc (очень знаменитый-букв.-знаменит как волк белый), un homme encore vert (человек в соку(в силе)- букв.-человек еще зеленый), broyer du noir (быть пессимистом, меланхоликом- букв.— растолочь до черна), voir la vie en rose (быть оптимистом- букв.— видеть жизнь в розовом цвете), fleur bleue (быть наивным- букв.— цве-*

ток голубой), *voir des éléphants roses* (быть пьяным- букв.— видеть слонов розовых), *haricots verts* (немецко-фашистские оккупанты- букв.-фасоль зеленая), *sang bleu* (голубая кровь, белая кость- букв.— кровь голубая), *barbe bleue* (злой, жестокий человек-букв.— борода синяя), *tenton bleu* (разг. мужчина в летах- букв.— подбородок синий), *bas bleu* (скудный, необщительный человек-букв.-чулок синий), *vert gallant* (сердцеед-букв.— зеленая галантность), *bérets verts* (парашиотисты-букв.— береты зеленые), *chapeau rouge* (якобинец-букв.— шляпа красная), *fil de la poule blanche* (счастливчик-букв.— сын курицы белой), *marchand de fil blanc* (жандарм-букв.— продавец нити белой), *aigle blanc* (главарь воровской шайки- букв.-орел белый), *merle blanc* (белая ворона, изгой-букв.-дрозд белый), *la lanterne rouge* (быть последним-букв.— фонарь красный.), *l'électorat vert* (контингент избирателей, голосующих за экологов-букв.— зеленый электорат).

2. Обозначение реалий (культуры, искусства, истории, науки, техники, моды, погоды): *révolution verte* (революция «зелёных»), *langue verte* (воровской жаргон-букв.— язык зеленый), *maillot jaune* (жёлтая майка победителя велогонки-букв.— майка желтая), *coupe blanche* (рубка леса под корень-букв. рубка белая), *magie noire* (чёрная магия), *sable jaune* (перец-букв.— песок желтый), *roiton vert d'une ville* («лёгкое города»-букв.— зеленое легкое города), *les partis verts* (партия «зелёных»), *plaine rouge* (гильотина-букв.— равнина красная), *dame blanche* (приведение-букв.-дама белая), *billet blanc* (невыйгрышный билет-букв.— билет белый), *compte en rouge* (пассивный счёт-

букв.-счёт в красном цвете), *travail noir*- халтура, работа налево-букв.-работа черная), *l'or blanc* (богатство от туризма в горных районах- букв.— белое золото), *cracher jaune* (быть при деньгах, сорить деньгами), *l'or noir* (нефть- букв.— золото черное), *gros bleu* — кислое вино- громадная синева), *petit bleu* (лёгкое столовое вино-букв.-маленькая синева), *vin vert* (молодое вино-букв.— вино зеленое), *jillets jaunes* (жёлтые жилеты).

3. Явления природы и погоды: *froid noir* (пасмурная, промозглая погода-букв.-холод черный), *temps vert* (дождливая, сырая погода-букв. время зеленое), *la verte saison* (весна-букв.-зеленый сезон).
4. Товарные знаки: *vin jaune* (белое вино массива Юра из винограда сорта Саванэн- букв.— вино желтое),
5. Географические объекты: *espace vert* (сквер, парк-букв.— пространство зеленое).

Таким образом, проведенный анализ перифрастических единиц свидетельствует об уникальности ассоциативно-образного мышления англичан и французов. Широкое применение в речи и кодифицированность в лексикографических источниках свидетельствует о функциональном потенциале данных единиц, конструирующих лингвоцветовую картины мира английского и французского языков. Изучение перифрастических единиц данных языков приводит к выводу о том, что употребление в речи перифраз отражает самобытность истории и культуры и носит регулярный, а в ряде случаев обязательный характер, сформированный своеобразием их лексико-синтаксических систем. Безусловно, исключительность ассоциативно-образного мышления представителей конкретных языковых коллективов формирует национальную картину мира изучаемых языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Литературная энциклопедия. — В 11 т.; М.: издательство Коммунистической академии, Советская энциклопедия, Художественная литература. Под ред. В. М. Фриче, А. В. Луначарского. 1929–1939.
2. Новый англо-русский словарь/В.К. Мюллер, В. К. Дашевская, В. А. Каплан и др. — 5-е изд., стереотип. М.: Рус.яз., 1998. — 880 с.
3. Русова Н. Ю. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. Аллегории до ямба. — М., 2004.
4. Уфимцева А. А. Лексическое значение: принцип семиологического описания лексики / А. А. Уфимцева. — М.: Едиториал УРСС, 2002. — 240 с.
5. Чередниченко Ю. Е. Типы перифраз в художественном тексте (на материале русскоязычной и англоязычной прозы современных авторов): дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. — Астраханский гос. университет, Астрахань, 2016—249 с.
6. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона: Том XXIII (45). — С. Пб.: Брокгауз-Ефрон. 1898–487 с.
7. Strauss, Emanuel (1994). Dictionary of European proverbs (Volume 2 ed.).Routledge. p. 631.

© Денекко Марина Витальевна,

Сурмятова Юлия Викторовна (surmjatovajv@tyuiu.ru), Храмова Наталья Аркадьевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КАТЕГОРИЯ ПЕРСОНАЛЬНОСТИ В ПОЭЗИИ ВЕРЫ ПОЛОЗКОВОЙ

CATEGORY OF PERSONALITY IN POETRY OF VERA POLOZKOVA

M. Kuznetsova

Summary. The article describes ways of expressing the category of personality in the poetic texts of the popular modern poetess Vera Polozkova. It is noted that her poems use both explicit means of expressing personality (personal verb forms, personal pronouns of the 1st and 2nd person), and implicit (generalized-personal and impersonal sentences, personal name Vera, etc.). To identify herself with the reader, the poetess uses the personal pronoun we. Appeal to the addressee of the text are frequent with the help of the pronoun you, appeals, possessive pronouns, verbs in the form of the imperative mood. The means of expressing the category of personality in the poetry of Vera Polozkova are distinguished both by their linguistic nature and by their originality.

Keywords: category of personality, functional-semantic category, persons category, pronoun, poetry, Vera Polozkova.

Кузнецова Мария Алексеевна

Старший преподаватель, Институт образовательных технологий и гуманитарных наук
eng-Maria-Kuznetsova@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены способы выражения категории персональности в поэтических текстах популярной современной поэтессы Веры Полозковой. Отмечается, что в её стихах используются как эксплицитные средства выражения персональности (личные формы глагола, личные местоимения 1-го и 2-го лица), так и имплицитные (обобщённо-личные и безличные предложения, личное имя Вера и др.). Для идентификации себя с читателем поэтесса употребляет личное местоимение мы. Для неё нередки апелляции к адресату текста с помощью местоимения ты, обращений, притяжательных местоимений, глаголов в форме повелительного наклонения. Средства выражения категории персональности в поэзии Веры Полозковой отличаются как общеязыковым характером, так и авторской оригинальностью.

Ключевые слова: категория персональности, функционально-семантическая категория, лицо, местоимение, поэзия, Вера Полозкова.

Постановка проблемы

Функционально-семантическая категория персональности обозначает присутствие в тексте создающего его лица, а значит, в современных условиях, когда язык рассматривается с антропоцентрической точки зрения, её исследования становятся особенно актуальными. А.В. Бондарко понимает персональность как семантическую категорию, характеризующую участников обозначаемой ситуации по отношению к участникам ситуации речи — прежде всего говорящему [1, с. 5], а функционально-семантическую категорию персональности — как группировку равноуровневых (морфологических, синтаксических, лексических, а также комбинированных — лексико-грамматических) средств данного языка, служащих для выражения различных вариантов отношения к лицу [Там же, с. 7]. Анализ языковых средств выражения персональности помогает понять говорящего, оценить его речевые намерения, эмоции, способы его взаимодействия с адресатом текста. Персональность проявляется в любом тексте, однако особенно большими возможностями она обладает в тексте, созданном яркой языковой личностью.

Творчество поэтессы Веры Полозковой стало открытием в русской поэзии последнего десятилетия. Исследователи признают, что Вера Полозкова «оказалась заметной величиной в новейшей русской поэзии» [5, с. 156]. Её поэтический стиль сравнивают со стилем

М.И. Цветаевой [10], а анализу её творчества начинают посвящать диссертационные исследования [3]. Личность поэта получает своё воплощение в тексте во многом благодаря средствам категории персональности, поэтому необходимо рассмотреть данную категорию в поэтическом творчестве Веры Полозковой.

Степень изученности проблемы

К пониманию категории персональности в лингвистике есть разные подходы, соответствующие различным парадигмам в исследовании языковых явлений. С.А. Недобух рассматривает персональность как когнитивно-коммуникативную категорию, отмечая при этом, что она «представляет собой коммуникативную, семантико-прагматическую (когнитивно-коммуникативную) категорию, носящую универсальный характер» [4, с. 17]. Такое понимание категории персональности, связанное на рассмотрении связанных с нею явлений одновременно в когнитивном и коммуникативном плане, представляется нам вполне обоснованным. Е.Ю. Стратийчук анализирует персональность как текстообразующую категорию художественного текста и считает, что она «имеет статус сверхкатегории» и «формирует художественный текст» [8, с. 4].

Категория персональности изучается лингвистами на материале различных текстов. Есть исследования, авторы которых стремились выявить особенности реали-

зации данной категории в поэтическом тексте. О. А. Тихонова обращается к поэтической речи И. А. Бродского, в которой, по мнению исследователя, «своеобразие авторской позиции, специфика структуры лирического текста» во многом определяются категорией персональности [9, с. 138]. В частности, для И. А. Бродского характерны «устранение личного местоимения *я*, усиление значимости местоимений 2 и 3 лица», что, по мнению исследователя, указывает на «сознательный отказ от излишней субъективности и эгоцентризма, направленность внимания на мир, обращенность к адресату, стремление к диалогу» [Там же, с. 140]. Т. В. Шемелева и Н. А. Компанец рассмотрели стихи популярной современной поэтессы АХ Астаховой и выяснили, что существует «зависимость между характером выражения этой категории в предложении и своеобразием авторской позиции, спецификой структуры лирического текста» [11, с. 91]. В поле их зрения попали такие средства выражения персональности, как личные формы глагола, личные местоимения, имена собственные.

Категория персональности является функционально-семантической, а значит, в её составе объединяются языковые средства разных уровней. В первую очередь, персональность связана с грамматической категорией лица, которая составляет её центр, ядро, выражаясь в тексте посредством личных форм глагола и личных местоимений 1-го и 2-го лица. По выражению Н. О. Григорьевой, лицо «служит фундаментом, на котором формируется категория персональности» [2, с. 48]. Периферия категории персональности включает самые разные средства языка, с помощью которых так или иначе обозначается присутствие субъекта в речи, — неопределённые местоимения, вопросительные местоимения, собирательные существительные, неопределённо-личные предложения и т. п. Е. И. Соловей отмечает в русском языке «безграничность способов выражения лица» [6, с. 98].

Цель исследования

Целью настоящего исследования стал анализ языковых средств функционально-семантической категории персональности в поэтическом тексте современной поэтессы Веры Полозковой. Материалом для исследования стали стихи поэтессы, размещённые в сети интернет [7].

Результаты исследования

Ядерные компоненты категории персональности представлены в стихах Веры Полозковой очень широко. Это в первую очередь личное местоимение 1-го лица *я*, употреблённое в роли подлежащего: «*И есть ли смысл объяснять кому-то, / Как я устала*» («Босса нова»), «*И я уже в общем знаю, чего я стою*» («Давай будет так») и др. Личное местоимение *я* сочетается как

с личными формами глаголов, так и с формами прошедшего времени, выступающими в контексте как личные. Порой даже создаётся впечатление, что местоимение *я* Вера Полозкова использует слишком часто: «*Я думала: я забыла сказать о важном, / Я вывернусь, я убегу, полечу в багажном...*» («А где я? Я дома, в коме, зиме и яме...»), однако данный индикатор персональности необходим в стихах, поскольку они представляют собой самораскрытие автора, представление читателю себя, своих сокровенных мыслей и чувств.

Местоимение *я* в контексте персональности противопоставлено в стихах Веры Полозковой личному местоимению 2-го лица *ты*: «*Я умею в салки, слова и прятки, / Только ты не хочешь играть со мной*» («Детское»). Это противопоставление связано с присутствием в поэтическом тексте коммуниканта, к которому обращается лирический герой.

Обращение к коммуниканту, которое также является элементом персональности, происходит в стихах Веры Полозковой чаще всего традиционным грамматическим способом — при помощи глаголов в форме повелительного наклонения: «*Кругом обойди, дотронься — ну, вот же вся*» («Ну хочешь — постой, послушай да поглазей...»), а также с помощью обращений, личных и притяжательных местоимений: «*Милый мальчик, ты так весел, так светла твоя улыбка*» («Погляди: моя реальность...»). Поэтесса использует приём насыщения текста большим количеством личных форм такого типа, обращённых к адресату речи: «*Укрой меня, побаюкай, поугуваривай, / Дай грога или какого другого варева; / Потрогай; не кожа — пламя...*» («Помолчи меня, полечи меня, поотмаливай»). Это указывает на прекрасное понимание ею богатых возможностей категории персональности и сознательном применении этих возможностей.

В стихах с поэтическим обращением к сыну также используется форма повелительного наклонения глагола, но два субъекта — адресат и адресант обращения — тесно сливаются: это отчасти и обращение поэтессы к себе. Формально данное слияние передаётся посредством притяжательного местоимения *мой*: «*Засынай, мой сын, и скорее плыви, плыви...*», «*засынай, моя радость, и убегай, теки...*», «*засынай легко, мое сердце, и мчи, и мчи...*» («Сыну десять дней сегодня»).

Выражение персональности далеко не всегда происходит в стихах Веры Полозковой при помощи ядерных средств категории.

Поэтессой используются для презентации своего Я обобщённо-личные конструкции: «*Дробисься, словно в капле луч. / Как кончики волос секутся — /*

Становишься колючей, куцей, / С собой щетинишься, как бутсой» («Дробишься, словно в капле луч...»). В пяти строфах процитированного стихотворения глаголы в обобщённо-личном значении встречаются 7 раз, кроме того, субъектность репрезентируется с помощью безличных конструкций: «*Безумно хочется детей*», инфинитивных предложений: «*Замкнуть-ся; обрести покой*», определительных и возвратных местоимений: «... *Чтоб в нём опять соединиться / Со всей бесчисленной собой*». Местоимение я в стихотворении не используется, и только в последних двух строках прямо назван субъект — при помощи личного местоимения *мы* и соответствующей личной формы глагола: «*Мы продолжаемся в потомках, / Когда подохнем в нас самих*». Автор таким образом переходит от непрямого рассуждения о себе к финальной сентенции, в которой обобщающий смысл и идентификация поэта со своими читателями становятся наиболее очевидными.

Использование для выражения персональности местоимения 1-го лица множественного числа *мы* в стихотворениях Веры Полозковой встречается нередко. В этом случае она, к примеру, обращается от своего имени и имени своих читателей к высшим силам: «*Сойди и погляди, непогрешим, / на нас, не соблюдающих режим, / неловких, не умеющих молиться, / поумиляйся, что у нас за лица, / когда мы грезим...*» («Сойди и погляди, непогрешим»). Либо транслирует мысль, которая кажется ей очевидной для читателя, передавая с помощью местоимения *мы* уверенность, что читатель мыслит совершенно так же, как и лирический герой: «*Только мы проиграли все, это даже весело: / мы глядим, как движутся облака*» («Кроме балагуров, унявшихся в прежней наглости...»).

Безличные предложения, на первый взгляд, служат способом отречения от своего Я, от эксплицитно выраженной персональности, однако имплицитное её выражение также значимо для поэтессы. Среди конструируемых ею безличных предложений особенно выделяются

те, в которых сказуемое выражено словом категории состояния. Вера Полозкова может интенсифицировать их роль в тексте с помощью приёмов концентрации большого количества предикативных наречий, парцелированного их использования и конструирования окказиональных единиц (например, *женско*): «*Пусто. Ни противостоянья, Ни истерик, ни кастаньет. <...> Скучно. Мрачно. Без приключений. Ни печали, ни палачей. <...> Жаль. Безжизненно, безнадежно. <...> Жутко женско и односложно*» («Чужой»).

В ироническом смысле Вера Полозкова использует для репрезентации своего Я личное имя, рассказывая о себе от 3-го лица: «*У Веры характер и профиль повстанца. / И пламенный взор, и большой аппетит...*» («Морозно, и наглухо заперты двери»).

Выводы

Анализ категории персональности, представленной в поэтическом тексте, помогает увидеть особенности использования поэтом языка, а также особенности личности автора, его субъективное восприятие действительности. Для Веры Полозковой характерно употребление как средств выражения персональности, относящихся к ядру функционально-семантической категории (личных форм глагола, личных местоимений 1-го и 2-го лица), так и оригинальных способов выражения персональности, относящихся к зоне периферии категории. С помощью личных местоимений 2-го лица, обращений, притяжательных местоимений и форм повелительного наклонения глагола в стихах Веры Полозковой представлен адресат, второй член коммуникативного акта. Между лирическим героем и читателем нет противопоставления, наоборот, посредством местоимения *мы* поэтесса нередко идентифицирует себя с читателем, выражает общие с ним, с её точки зрения, мысли. Периферийными средствами выражения категории персональности в стихах Веры Полозковой являются обобщённо-личные предложения, безличные предложения, личное имя *Вера*, окказиональные единицы и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. Таксис. — СПб.: Наука, 1991. — 371 с.
2. Григорьева Н. О. Функционально-семантическая категория персональности // Современный русский язык: коммуникативный и функциональный аспект: учебное пособие. — Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. — С. 47–58.
3. Елистратова К. А. Ономастикон поэтического дискурса Веры Полозковой: лингвосемиотический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. — Череповец, 2015. — 23 с.
4. Недобух С. А. Когнитивно-коммуникативная категория персональности: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. — Тверь, 2002. — 30 с.
5. Ромашина С. В., Стуликова Д. С., Золотухина О. Ю. Вера Полозкова — героиня нового типа // Язык и социальная динамика. — 2011. — № 11–2. — С. 156–159.
6. Соловей Е. И. Персональность как функционально-семантическая категория // Современные тенденции развития науки и образования: Мат. Междунар. науч.-практ. конф.; под общ. ред. А. И. Востречева. — Нефтекамск: Мир Науки, 2019. — С. 96–102.

7. Стихи Веры Полозковой [Электронный ресурс]. — URL: <https://poemata.ru/poets/polozkova-vera/> (дата обращения: 24.11.2019).
8. Стратийчук Е. Ю. Персональность как текстообразующая категория художественного текста (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. — Ростов-на-Дону, 2006. — 23 с.
9. Тихонова О. А. Категория персональности в поэтической речи И. Бродского // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — Т. 1. — № 2. — С. 138–141.
10. Филиппова Ю. С., Тимофеева Н. Б. Сравнительная характеристика стиля в поэзии Веры Полозковой и Марины Цветаевой // Перспективы развития науки и образования: Сб. научн. тр. по мат. Междунар. науч.-практ. конф. — Тамбов: Юком, 2014. — С. 134–138.
11. Шемелева Т. В., Компанец Н. А. Проявление категории персональности в поэтическом тексте (сборник «Мужская и женская лирика» АХ Астаховой) // Исследовательские парадигмы в современной филологии: Мат. V Всерос. научн. конф. — Краснодар: КубГУ, 2018. — С. 91–98.

© Кузнецова Мария Алексеевна (eng-Maria-Kuznetsova@mail.ru). Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Вера Полозкова

ЮКАГИРСКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВИЗМА: ПРОБЛЕМЫ И СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ У ТУНДРЕННЫХ И ЛЕСНЫХ ЮКАГИРОВ¹

Лукина Маргарита Петровна
К.филол.н., н.с., ИГиЛПМНС СО РАН
margarita-lukina@yandex.ru

YUKAGIR LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF POLYLINGUIISM: PROBLEMS AND MODERN LANGUAGE SITUATION IN TUNDRA AND FOREST YUKAGIERS

M. Lukina

Summary. The article discusses the modern linguistic and ethnocultural situation among the Yukagirs living in the northern regions of the Republic of Sakha (Yakutia) of the Russian Federation. The facts of the expeditions of recent years to the places of compact residence of the Yukagirs testify to their national tragedy — the gradual loss of their native language and culture, which is aggravated by the conditions of multilingualism. Analyzing the collected materials, the author comes to the conclusion that the linguistic and ethnocultural situation of the tundra Yukagirs is critical, and that of the forest Yukagirs is extreme critical.

Keywords: Yukagir language, tundra Yukagirs, forest Yukagirs, polylinguism, language situation.

Аннотация. В статье рассматривается современная языковая и этнокультурная ситуация у юкагиров, проживающих в северных районах Республики Саха (Якутия) Российской Федерации. Факты экспедиций последних лет в места компактного проживания юкагиров свидетельствуют об их национальной трагедии — постепенной утраты родного языка и культуры, которая усугубляется в условиях полилингвизма. Анализируя собранные материалы, автор приходит к выводу, что языковая и этнокультурная ситуация у тундренных юкагиров — критическая, а у лесных юкагиров — крайне критическая.

Ключевые слова: юкагирский язык, тундренные юкагиры, лесные юкагиры, полилингвизм, языковая ситуация.

С тремительно меняющийся современный мир в целом и Россия в частности, характеризуется многообразием этнических групп, культур и языков. В этих условиях для многих регионов, проблемы национальной культуры в условиях глобализации, приобретают особую актуальность. В связи с этим особый интерес представляют проблемы возрождения и сохранения самобытных культур и языков коренных народов Севера. Особенность Северного региона заключается в том, что социальная и культурная среда обитания человека в экстремальных для жизни климатических условиях, поистине уникальна.

Республика Саха (Якутия) представляет собой своеобразную территорию индустриализации и интенсивного промышленного освоения с большим миграционным потоком, что привело к быстрой культурной унификации со смешанным в этническом отношении населением. Положение региональной культуры в Рес-

спублике Саха (Якутия) можно охарактеризовать как полиэтничное общество, теряющее традиционные этнические основы. В настоящее время в республике встала острая проблема сохранения и возрождения национальных языков и культур малочисленных этносов Севера. В первую очередь, под воздействие процессов урбанизации и глобализации, попали юкагиры, — крайне малочисленный этнос, который проживает в окружении других народов, преобладающих их по численности в сотни раз.

В настоящее время, юкагиры проживают в Республике Саха (Якутия), Чукотском автономном округе и Магаданской области Российской Федерации. Родной язык пока еще сохраняют лишь те юкагиры, которые компактно проживают в Республике Саха (Якутия) двумя локальными группами: в пос. Андрюшкино Нижнеколымского района (тундренные юкагиры) и в с. Нелемное Верхнеколымского района (лесные юкагиры). Дialectы

¹ Проект РФФИ № 18–49–140005

юкагирского языка принято называть «тундренным» и «колымским» диалектами.

Юкагиры считаются самыми древними этносами Республики Саха (Якутия). По мнению археологов, предками юкагиров были племена охотников и рыболовов, населявшие тундру в эпоху позднего неолита [1,6,7,8,10]. По мнению Л.П. Хлобыстина, юкагиры являются потомками древних уралоязычных этнических племен, продвинувшихся во второй половине I тыс. до н.э. с Таймыра на восток под давлением мигрирующих с юга групп [9,10].

В начале XVII века юкагиры занимали огромную территорию, протянувшуюся от побережья Северного Ледовитого океана до Верховий Яны, Индигирки и Колымы и с востока на запад от Анадыря до Лены. Юкагиры делились на множество родов и русские проходцы застали и объяснили 14 локальных групп юкагиров с самоназваниями: алайи, когимэ, хоромои, анаулы, лавренджи, олюбенджи, чуванджи, оноджи, яндинджи, пендинджи, ходынджи, шоромбои, омоки, яндиры, 11 из которых еще в XVIII в. исчезли в результате опустошительных эпидемий оспы. Выжили лишь 3 группы юкагиров: алайи — тундренные юкагиры, когимэ — лесные юкагиры и чуванджи, т.е. чуванцы, еще в XVIII веке перенявшие русский язык и проживающие в с. Марково Магаданской области и в Чукотском автономном округе.

По данным Всероссийской переписи населения 2010 г., общее количество юкагиров по РФ составляет 1603 чел., из них 1281 чел. проживают в Республике Саха (Якутия). Общее количество лесных юкагиров, проживающих на территории Республики Саха (Якутия) в Верхнеколымском районе — 304 чел., Магаданской области — 71 чел., из них 69 проживают в п. Сеймчан Среднеканского района. Общее количество тундренных юкагиров, проживающих на территории Республики Саха (Якутия) в Нижнеколымском районе — 390 чел. Остальная часть юкагиров проживают в других районах и городах республики Саха (Якутия).

Юкагирский язык в свое время был определен как изолированный, не имеющий родственных связей ни с одним из известных в науке языков мира, и был условно отнесен к группе «палеоазиатских» языков. Однако, исследования по юкагирскому языку второй половины XX века показали, что некоторые грамматические и лексические элементы являются общими с финно-угорскими и самодийскими языками [2,3]. Продолжение исследований в этой области, позволило выдвинуть гипотезу об отдаленном родстве юкагирского языка с уральскими языками, минуя самодийские и финно-угорские языки [4,5]. Таким образом, была выдвинута гипотеза о включе-

нии юкагирского языка в уральскую группу языков отдельной семьей.

В настоящее время, количество реальных носителей родного языка и самобытной культуры юкагиров исчисляется единицами, и юкагирский язык был отнесен к числу так называемых *endangered languages* или языков, «находящихся в критическом состоянии».

Исследователи юкагирского языка обращают внимание на серьезные грамматические, лексические и фонетические различия сохранившихся двух диалектов. Так, Е.А. Крейнович, изучавший диалекты юкагирского языка в сер. XX в., считал и первым поднимал вопрос о возможности квалификации их как самостоятельных языков. Г.Н. Курилов, д.филол. н., также считает, что языки верхнеколымских и нижнеколымских юкагиров, являются двумя самостоятельными языками, а их носители — двумя родственными народами.

На протяжении последних лет, сотрудниками Отдела северной филологии института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, с целью сохранения и фиксации языка и культуры юкагирского этноса, были проведены фольклорно-лингвистические экспедиции с выездом в места компактного проживания юкагиров: в Верхнеколымский, Нижнеколымский районы Республики Саха (Якутия) и в Магаданскую область Российской Федерации. Кроме сбора лингвистического материала, научные сотрудники старались зафиксировать материалы по фольклору и этнографии, т.к. носителей языка и культуры, с каждым годом, становится катастрофически меньше. Юкагиры, находясь в полиязычном и интеркультурном окружении, испытывают серьезные трудности в сохранении традиционного жизненного уклада, своей культуры и языка. Речь идет о постепенной утрате самобытной культуры и родного языка в условиях полилингвизма и поликультурности. Если, старшее и среднее поколение юкагиров свободно могут разговаривать на трех или более языках: на родном, обеспечивающем этнокультурное общение; на якутском, как межнациональный территориальный язык, гарантирующий взаимопонимание всех этносов, проживающих на данной территории; на эвенском и/или чукотском, как внутрисемейный язык общения, то, у молодого поколения развивается русскоязычный монолингвизм и немного развивается билингвизм, характеризующийся владением русского и якутского языков. Как мы видим, в условиях полиязычной и поликультурной реальности, наблюдается утрата родного языка и культуры.

Фольклорно-лингвистические экспедиции к лесным юкагирам были проведены с выездом в с. Нелемное Верхнеколымского района Республики Саха (Якутия) и в п. Сеймчан Среднеканского района Магаданской

области. Носителей колымского диалекта оставалось всего несколько человек (в пределах 10 чел.): в с. Нелемное — Шадрина Акулина Егоровна (1930–2015 гг.); в пос. Зырянка — Шпак Людмила Борисовна (1943 г.р.), в Угольном — Демина Любовь Борисовна (1950 г.р.), в п. Сеймчан Среднеканского района Магаданской области только 3 носителя юкагирского языка: Буданова Валентина Борисовна (1935 г.р.), Чернецова Евгения Борисовна (1938 г.р.), Борисова Дарья Петровна (1946 г.р.).

Фольклорно-лингвистические экспедиции к тундрным юкагирам были проведены с выездом в пос. Андрюшкино и с. Колымское Нижнеколымского района Республики Саха (Якутия). По полевым материалам экспедиций тундрным диалектом юкагирского языка владеют приблизительно 30–40 чел., в основном, люди старшего и среднего поколения. По полевым данным, тундрные юкагиры, находясь в полиязычном и интеркультурном окружении, испытывают серьезные трудности в сохранении традиционного жизненного уклада, своей культуры и языка. Речь идет о постепенной утрате самобытной культуры и родного языка в условиях полилингвизма и поликультурности. Если, старшее и среднее поколение юкагиров свободно могут разговаривать на трех или более языках: на родном, обеспечивающем этнокультурное общение; на якутском, как межнациональный территориальный язык, гарантирующий взаимопонимание всех этносов, проживающих на данной территории; на эвенском и/или чукотском, как внутрисемейный язык общения, то, у молодого поколения развивается русскоязычный монолингвизм и немного развивается билингвизм, характеризующийся владением русского и якутского языков. Как мы видим, в условиях полиязычной и поликультурной реальности, наблюдается утрата родного языка и культуры.

Факты экспедиций в места компактного проживания юкагиров, констатируют о том, что языковая и этнокультурная ситуация у тундрных юкагиров характеризуется как критическая, а у лесных юкагиров — крайне критическая, где отсутствует языковая среда и уходят из жизни последние знатоки языка, фольклора и традиционной культуры. Процесс утраты родного языка у юкагиров сопровождается массовым переходом на русский и якутский языки. Однако, наряду с резким уменьшением носителей языка и культуры, отмечается рост национального самосознания, все более глубокое осознание важности родной культуры и языка.

В ходе полевых работ в Колымские районы Республики Саха (Якутия) и в п. Сеймчан Магаданской области, сотрудниками сектора палеоазиатской филологии собраны фото-, аудио-, видео и текстовые материалы по двум, ныне почти исчезнувшим диалектам юкагирского языка.

Сегодня юкагирский язык как предмет преподается в трех школах республики, в селах Андрюшкино, Колымское Нижнеколымского района, Нелемное Верхнеколымского района. Кроме того, факультативно преподается язык еще в поселке Черский и селе Казачье Усть-Янского улуса. Этого крайне недостаточно для возрождения и сохранения языка, так как только около 40–50 человек являются истинными носителями родных языков и культуры. При этом, только 23% представителей этноса считают юкагирский язык родным.

По мнению представителей юкагирского этноса, преподавать родной язык необходимо во всех местах, где проживают юкагиры. Например, в Якутске, Оленегорске Аллаиховского района и Нерюнгри. При этом открывать классы с изучением родного языка вполне реально, так как можно использовать современные технологии обучения, в частности интерактивные и игровые формы, а также дистанционный метод. Отметим, что вопрос изучения родного языка постоянно обсуждается на Съездах юкагиров, и в резолюцию съездов были включены рекомендации в адрес правительства республики и администрации города Якутска открыть группу в детском саду и классы в начальном звене с изучением юкагирского языка.

Таким образом, процесс всемирной экономической, политической, культурной интеграции и унификации, т.е. глобализация, отрицательно повлияло на крайне малочисленный этнос Севера, — юкагиров. Так, наблюдается системный кризис, охвативший все сферы социально-экономической жизни юкагиров, который сопровождается падением уровня жизни, утратой родного языка и культуры.

В заключение отметим, что необходимо решить проблему возрождения и сохранения языка и самобытной культуры юкагиров путем разработки специальной программы и новой эффективной модели межкультурной коммуникации в условиях диалога разнообразных культур, которая учитывала бы традиции коренных народов Севера и предусматривала бы возрождение, сохранение и развитие их языков и культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирьяк М. А. Археология Западной Чукотки в связи с юкагирской проблемой. — М.: Наука, 1993. — 222 с.
2. Крейнович Е. А. Юкагирский язык. — М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. — 288 с.
3. Крейнович Е. А. Исследования и материалы по юкагирскому языку. — Л.: Наука, 1982. — 302 с.

4. Курилов Г. Н. Лексикология современного юкагирского языка: (Развитие лексики и роль якутского языка в заимствованиях). — Новосибирск: Наука, 2003. — 288 с.
5. Николаева И. А. Проблема урало-юкагирских генетических связей: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.07 — финно-угорские языки. М. 1988. — 23 с.; К реконструкции праюкагирского языкового состояния (инлаутный консонантизм) // Язык-миф-культура народов Сибири: Сборник научных трудов. Якутск. 1988. С. 43–48.
6. Окладников А. П. История Якутской АССР: В 3 т. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1955. — Т. 1: Якутия до присоединения к русскому государству. — 432 с.
7. Симченко Ю. Б. Культура охотников на оленей Северной Евразии. — М.: Наука, 1976. — 310 с.
8. Федосеева С. А. Ымыяхтахская культура Северо-Восточной Азии. — Новосибирск: Наука, 1980. — 224 с.
9. Хлобыстин Л. П. О расселении предков самодийских народов в эпоху бронзы: (II тысячелетие до н.э.) // Материалы конф. «Этногенез народов Северной Азии». — Новосибирск, 1969. — Вып. 1. — С. 133–135.
10. Хлобыстин Л. П. Древняя история Таймырского Заполярья и вопросы формирования культур Севера Евразии. — СПб.: Дм. Буланин, 1998. — 341 с.

© Лукина Маргарита Петровна (margarita-lukina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия наук

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СОБЫТИЯ КАК ФРАГМЕНТА ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Масленникова Лариса Николаевна

Аспирант, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова
lara_m_11@mail.ru

REVISITING THE PROBLEM OF THE STRUCTURE OF LANGUAGE REPRESENTATION OF THE EVENT AS A FRAGMENT OF THE LINGUISTIC WORLD VIEW

L. Maslennikova

Summary. The article examines the problem of representation of the image of reality and its formation in collective consciousness of people, which is relevant to the study of the language of mass media. The paper places the emphasis on the event as a fragment of the linguistic world view, describes the modern approaches to the definition of this concept in linguistics, as well as a number of event cognitive models. The paper identifies the peculiarities of the event as a method of conceptualization of reality. On the basis of the theoretical statements and the analysis of language material, the author suggests her own model of the structure of the event, the components of which can be differentiated depending on the completeness of the information required to narrate a past event. The model contains three groups of components. The first group, which is the main one, is made up of elements that reflect the minimum knowledge of the event — the name of the event, its time and place. The second group includes additional components that reflect some details of the event — its participants, content and reason. The third group comprises supplementary components disclosing the author's overall estimation of the event and prospects of its development. Using these components as classification parameters, the author shows the possibilities of systematization of text material and identification of the typical and individualized linguistic representations of each of them. Through an example of a multidimensional component of the model — the content of the event — the author demonstrates the peculiarities of its objectification with the help of linguistic and graphic means, as well as video materials. The research material is represented by the media texts covering the domestic political event «The 2018 Russian presidential election» published on the official portals of Russian political parties and personal sites of individual politicians, including candidates for the presidency.

Keywords: mass media language, political discourse, cognitive model of the event, representation of the components of the event, image of reality, linguistic world view.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для изучения языка масс медиа проблема репрезентации образа действительности и его формирования в массовом сознании людей. Внимание обращено на событие как на один из фрагментов языковой картины мира, описываются современные подходы к определению этого понятия в лингвистике и некоторые событийные когнитивные модели. В работе выявляются особенности события как способа концептуализации действительности. Основываясь на теоретических положениях и анализе языкового материала, автор предлагает собственную модель структуры события, компоненты которой могут быть дифференцированы в зависимости от полноты информации, необходимой для изложения свершившегося события. В модели выделяются три группы компонентов: первую из них — основную — составляют компоненты, отражающие минимум знаний о событии — номинация события, место и время свершения события. Во вторую группу входят дополнительные компоненты, которые отражают те или иные подробности события — его участников, содержание и причину события. Третья группа объединяет дополняющие компоненты, раскрывающие оценку автором события в целом или перспективы его развития. Используя данные компоненты как классификационные параметры, автор раскрывает возможности систематизации текстового материала и выделения типичных и индивидуализированных языковых репрезентаций каждого из них. На примере многомерного компонента модели — содержание события — автор демонстрирует особенности его объективации с помощью языковых и графических средств, а также видеоматериалов. Материалом исследования послужили медиатексты, освещающие внутривнутриполитическое событие «Выборы Президента РФ — 2018», опубликованные на официальных порталах российских партий и личных сайтах отдельных политиков, в том числе кандидатов в президенты.

Ключевые слова: язык масс медиа, политический дискурс, когнитивная модель события, репрезентация компонентов события, образ действительности, языковая картина мира.

О языке масс медиа как средстве формирования образа действительности написано уже немало. Но вопрос о том, как именно происходит формирование фрагментов картины мира в сознании получателей массовой информации, изучен далеко не полностью. В частности, нас интересует механизм формирования представлений о происходящих событиях.

Категория *событие* изучается разными науками: в истории, журналистике, математике (теории вероятностей), философии и лингвистике можно найти разные подходы к определению этого понятия, обзор их предлагается, к примеру, в статье А.М. Гробицкой [5, с. 33]. В отечественном языкознании конца прошлого века вопрос о языковом выражении представлений о событиях (ситуации) стал активно подниматься в рамках нового развивающегося направления — ономазиологии. В типологии лингвистических номинаций В.Г. Гак наряду с названиями элементов выделяет событийные номинанты, обозначающие микроситуацию в целом, отраженную в предложении [4, с. 257]. Н.Д. Арутюнова пишет о синтаксических способах обозначения целостных событий [1, с. 209], затем, изучая семантику событийных наименований, описывает ряд признаков, характеризующих категорию *событие* [3, с. 481–527].

В.З. Демьянков предложил приложить интерпретирующий подход к анализу понятия «событие» и выделить те признаки, которые приписываются событиям в интерпретации текста. Он пришел к выводу, что событие представляет собой сложный комплекс, включающий референтное событие, событие-идею и текстовое событие, который при интерпретации текста может проявлять различные, иногда противоречивые свойства [6, с. 321,328].

Для нашего исследования важен и еще один вопрос в плане репрезентации события, а именно разграничение события и факта. Н.Д. Арутюнова относит эти имена к разным семантическим типам — событийному и пропозитивному. «Для человека жизнь складывается из событий, но ее анкетное представление превращает события в факты» [2, с. 103]. С.Т. Золян также считает событие и факт явлениями разной природы: событие — это ментальный образ некоторого факта, который в свою очередь, — часть физической реальности [8, с. 190].

Интегрированный, междисциплинарный подход к репрезентации событий сегодня предлагают когнитологи, связывая данную категорию с когнитивными структурами, которые хранят знания человека о мире, в том числе и о деятельности, и выступают единицами мышления. Если следовать классификации концептов по характеру концептуализируемой информации З.Д. Попова и И.А. Стернина, то событие соответствует такому виду,

как сценарий: «Сценарий (скрипт) — последовательность нескольких эпизодов во времени; это стереотипные эпизоды с признаком движения, развития» [11, с. 84].

Один из авторов сборника «Репрезентация событий» (2017) Е.М. Позднякова пишет: «Деятельность предполагает наличие субъекта и объекта, действия, которое направлено субъектом на объект, инструмента или средства, с помощью которого достигается результат. Конкретная ситуация обычно ограничена пространственно-временными рамками» [9, с. 93–94]. Исходя из этого определения, Позднякова ставит вопрос о структуре репрезентации события. Автор, опираясь на базовую когнитивную модель события Р.Лэнекера, включающую такие элементы, как *агенса, пациенс, наблюдатель* и *окружение*, рассматривает ее вариации и подробно анализирует все основные концепты *ситуации действия*.

В.И. Заботкина представляет процесс конструирования ментальных моделей событий в виде двух фаз: а) мультимодальное восприятие события (доконцептуальный этап); б) конструирование новой модели события по аналогии с существующими ментальными моделями, хранящимися в долгосрочной памяти. «Иными словами, индивид реагирует на информацию, поступающую из окружающей среды, исходя из той базы данных, которой он обладает. Новые данные трансформируются таким образом, чтобы приспособиться к уже существующим ментальным схемам. В то же время данные схемы приспособляются, чтобы обеспечить инкорпорацию новых данных и постепенно сами трансформируются» [7, с. 32–33]. В соответствии с этим ментальную модель события автор представляет в виде набора следующих элементов: *пространственные и временные параметры; участники (агенты); отношения между участниками — субъектами события; причина; действие; инструмент; цели и задачи; результат; эффект*.

Многие современные исследователи на основе собственных задач и с учетом разных подходов пытаются по-своему осмыслить когнитивные модели, отражающие события. В данной работе предпринята попытка описать структуру события, опираясь на понятия полноты представленных в модели компонентов, необходимых для изложения исчерпывающей информации, и показать различные их реализации в речи.

Если обратиться к теории и практике журналистики (а именно у журналистов имеется многовековой опыт освещения текущих событий), становится очевидным, что для полноты описания события авторы стараются дать ответы на несколько определенных вопросов. Их так и называют: *шесть главных вопросов журналистики*. Это вопросы *что? кто? где? когда? как? по-*

чему? Считается, что в обиход их ввел Р. Киплинг, рассказав в одном из своих стихотворений, как эти вопросы помогают ему в творчестве. Сейчас постановку этих вопросов для решения креативных задач называют методом Киплинга, или методом 5W1H по первым буквам вопросов на английском языке: What? When? Why? Who? Where? и How?. Как правило, после восприятия текстов, в которых содержатся ответы на все эти вопросы, у адресата складывается полная картина события. Если же адресат не находит ответов на некоторые из этих вопросов в тексте, то вполне логично, что его запрос на данную информацию будет удовлетворен не полностью, и он продолжит поиск информации о недостающих компонентах события. К тому же, неполнота освещения события может стать причиной дальнейшего искажения информации по принципу «сломанного телефона». Приведем примеры:

1. *В Российской Федерации состоялись выборы Президента (что? + кто? — где? + когда? — как? — почему? —). Неясно, о выборах какого года идет речь, кто стал Президентом, а кто не стал и почему, каковы результаты победившего и остальных кандидатов.*
2. *Выборы состоялись! Действующий президент Путин одержал убедительную победу над своими соперниками (что? + кто? + где? + когда? — как? + почему? +). Здесь так же непонятно, о выборах какого года идет речь, и если адресат получит данную информацию по прошествии длительного времени с момента свершения события, то идентифицировать его будет сложно. Заметим, что у вопроса *где?* можно ставить плюс, так как, хотя место события и не обозначено, по фамилии президента страна оказывается легко узнаваемой.*
3. *18 марта 2018 года Россия выбрала нового президента. Им вновь стал В.В. Путин, победивший с результатом 76,7% голосов. По мнению большинства опрошенных нами избирателей (60%), его успеху способствовали продуманная внешняя политика и социальные реформы в стране (что? + кто? + где? + когда? + как? + почему? +). В данном примере автор отвечает на все необходимые вопросы, воссоздавая тем самым полную картину события как фрагмента действительности, опираясь в основном на точные факты, а также известные источники.*
4. *Процедура избрания «нового российского царя», как и ожидалось, не принесла никаких неожиданностей: его верноподданные, из страха быть завоеванными окружившими «империю» врагами, в очередной раз возвели его на престол, устранив всех покусившихся на святое место «самозванцев» (что? + кто? + где? + когда? + как? + почему? +).*

Как видно, само содержание ответов на главные вопросы может быть разным, в зависимости от политических воззрений автора или издания, и, тем не менее, ответы здесь даны. Из этого сообщения часть российской публики, которая владеет так называемыми *фоновыми знаниями*, вполне сможет понять, о чём и о ком идет речь. Но если журналист стремится быть понятным не только частью населения, а обществом в целом, крайняя оценочность суждений может ему в этом навредить.

Итак, если принять во внимание то, что, описывая событие, журналист, как правило, опирается на *шесть главных вопросов*, то, мы считаем, можно в соответствии с ними выделить и такие структурные компоненты модели события, как:

- ◆ номинация(и) события (= ответ на вопрос *что?*)
- ◆ место свершения события (*где?*)
- ◆ время события (*когда?*)
- ◆ участники события (*кто?*)
- ◆ содержание события (*как?*)
- ◆ причина события (*почему?*).

Первые три компонента структуры события мы будем считать основными, так как они являются собой необходимый минимум знаний о свершившемся событии: что, где и когда произошло. Ответов на эти три вопроса бывает достаточно для написания новости или небольшой заметки. Заметим, что при любой репрезентации этих компонентов события, процент искажения или несоответствия их реальности не может быть большим по сравнению с тремя другими компонентами. Поясним, что имеется в виду. Допустим, событие произошло в Северной Корее. Автор текста, давая информацию о месте свершения события, может, конечно, выбрать различные его номинации, в том числе и оценочные: *КНДР, самая закрытая в мире страна, государство-отшельник* или даже *одно из государств «оси зла»*, но это не станет большим препятствием для адресата в плане определения места события, ведь то, что обозначают эти разные номинации, общеизвестно. Это же можно сказать и относительно номинации непосредственно самого события, и времени его свершения: оценочность наименований данных компонентов не может сильно исказить их фактическую составляющую.

Другие три компонента структуры события (*участники, содержание и причина*), по нашему мнению, можно считать *дополнительными*. Языковая репрезентация данных компонентов решает задачи освещения подробностей: рассказать об участниках события, объяснить, как именно «было дело», почему это все случилось (кто виноват, кто пострадавший, какие обстоятельства повлияли на результат) и т.п. Особенностью

этих компонентов события является то, что их репрезентация в разных масс медиа может значительно различаться, так как здесь имеются большие возможности для субъективного восприятия и изложения фрагмента реальности. Близость описания к реальным фактам может зависеть здесь от разных причин: достоверности, точности и полноты известных сведений, правдивости и объективности источника информации и других. При этом, делая акцент на освещении тех или иных дополнительных компонентов структуры события и опуская информацию о других, авторы могут заострять внимание на «нужной» им информации и совершенно нивелировать «ненужную». Этот прием позволяет создать образ события в «заданном ключе», а доверчивый адресат может и не заметить такой «однобокости».

Вместе с тем подчеркнем, что анализ материала показывает, что модель структуры события не исчерпывается шестью компонентами, описанными выше. К тому же, и в пособиях по журналистике отмечается, что при описании события авторы часто уделяют внимание его оценке или намечают перспективы его развития. Поэтому есть необходимость включить в модель еще два компонента, которые можно обозначить как *дополняющие* компоненты структуры события.

Один из них — это оценка события в целом. Действительно, во многих случаях адресаты информации вместе с описанием события ожидают найти и ответ на вопрос: «Хорошо это или плохо — то, что случилось?». Однако обычно авторы информационных материалов (заметок, отчетов и других) избегают каких бы то ни было оценок, стремясь к объективности изложения и предоставляя адресату право оценивать событие самостоятельно. Тогда как авторы, пишущие в таких жанрах, как аналитические статьи, обозрения, памфлеты, сатирические заметки и многих других, наоборот, должны обозначить свою позицию по отношению к событию. Поэтому предусмотреть наличие такого компонента модели структуры событий необходимо.

Второй *дополняющий* компонент структуры события отражает прогностическую функцию материалов, заключающуюся в информировании людей о возможных последствиях происходящих в мире событий или их перспективах. Прогноз, как известно, «вещь» гипотетическая, хотя и опирается часто на довольно достоверные и даже научные факты. Однако желание сконструировать причинно-следственные связи нередко одолевает аналитиков. Этим объясняется включение данного компонента в модель структуры события.

Дополняющие компоненты — оценка события в целом и прогноз его развития — являются еще более уязвимыми «местами» в структуре события с точки зрения

соответствия их реальной картине мира по сравнению с *дополнительными* и *основными* компонентами. Поэтому в медиатекстах репрезентация этих компонентов дает авторам большую свободу для различных трактовок события и открывает «шлюзы» для использования приемов речевого воздействия на массовое сознание и манипуляций с ним. Дополняющие компоненты в структуре события не обязательны для освещения, в них нет большой необходимости для понимания адресатом сути того или иного события, наличие их репрезентации в медиатексте говорит лишь о желании автора предложить или, в худшем случае, «навязать» адресату собственную интерпретацию события.

Таким образом, в структуре репрезентации события мы выделяем следующие компоненты: **основные**, или **необходимые** — *номинация(и) события, место и время, дополнительные* — *участники, содержание события, причина* и **дополняющие** — *оценка и прогноз развития события*.

Разрабатывая представленную модель структуры события, мы опирались как на теоретические положения, так и на анализ языкового материала, который позволял определять и корректировать возможность и необходимость выделения различных компонентов модели. В ходе исследования было рассмотрено 609 медиатекстов, отражающих такое событие, как выборы Президента РФ в 2018 году, опубликованных на официальных российских политических сайтах. В соответствии с выделенными компонентами структуры события весь языковой материал был распределен в таблицах. Важно подчеркнуть, что предложенные параметры оказались достаточными, поскольку других информационных единиц, которые бы не соответствовали выделенным компонентам структуры и требовали введения новых, обнаружено не было. Поэтому считаем, что предлагаемая модель репрезентации структуры события является исчерпывающей. Обращение к данной модели позволяет систематизировать материал и представить наиболее типичные и индивидуализированные языковые репрезентации каждого компонента структуры. Рассмотрим некоторые примеры.

Анализ средств репрезентации такого компонента, как *содержание события* «Выборы Президента РФ — 2018», показывает, что авторы часто используют разнообразные наименования отдельных составляющих события. Это названия определенных действий, совершаемых в ходе выборов, действующих лиц, обязательных структур, участвующих в этом событии, или необходимых предметов и документов. Например: *имена — голосование, явка, наблюдатели, избиратели, кабинки; словосочетания различной структуры — избирательная комиссия, урны для голосования, из-*

бирательные участки, число голосов, подсчет голосов, данные экзитполов; аббревиатуры — УИК (участковая избирательная комиссия), ЦИК (Центральная избирательная комиссия), в том числе аббревиатуры-неологизмы КОИБ (комплекс обработки избирательных бюллетеней) и др. Немало встречается числительных, выражающих статистические данные, отражающие поэтапный ход события и конечные результаты. Из синтаксических средств можно отметить частую повторяемость таких грамматических основ предложений, как *явка составила (превысила), участки открылись, голосование закончилось* и т.д.; вводных конструкций, обозначающих источники информации: *по информации Центризбиркома, по данным экзитполов* и т.д.

Отношение к содержанию события обнаруживается в словах с оценочным компонентом. В текстах оппозиционно настроенных партий частотны следующие словоупотребления с отрицательной оценкой: *нарушения, вбросы, «карусели», фейковые новости, незаконная предвыборная агитация, давление со стороны местных властей, десятки поддельных направлений наблюдателей, незаконные задержания* и др. Позитивные факты описываются в редких случаях, причем подаются они на каком-либо удручающем фоне, например: *«<...> поздравили лучшего наблюдателя на прошедших выборах <...>. Виктор Рау <...> предотвратил крупную фальсификацию итогов голосования. Он обнаружил в помещении избирательной комиссии в мусорном ведре 264 бюллетеня, не заполненных, но подписанных членом УИК. <...> масштаб нарушений в день голосования в крае был гораздо серьезнее, чем заявляют официальные лица краевой избирательной комиссии. «К сожалению, не везде наблюдатели были такими профессиональными и настойчивыми, как Виктор Рау» [10, URL].* В результате подобных описаний содержания события у аудитории создается негативное впечатление о самом мероприятии, закладывается недоверие к государственным институтам и их представителям, к результатам выборов.

Наоборот, авторы, поддерживающие кандидата от власти, как правило, используют положительно окрашенные единицы или нейтральные: *явка составила свыше..., рекордно высокая явка, более ... процентов проголосовали, итоговая явка будет значительно выше, высокая прозрачность выборов, активное участие в мобилизации, лучшие результаты, высокая активность сторонников партии, отсутствие серьезных нарушений* и многие другие. Тогда как негативно окрашенные единицы отсутствуют. Отображаемое данными единицами содержание события способствует созданию положительного, гармонично развивающего

ся образа события в целом с предсказуемо победным результатом.

Анализируя медиаматериалы, мы отметили также индивидуальные особенности подачи материала о содержании события разными адресантами информации. Например, редакция сайта «Единая Россия» отличилась тем, что за два дня 18 и 19 марта разместила огромное количество — 428 медиатекстов, которые представляли собой отчеты из регионов о явке, числе проголосовавших партийцев и сторонников, о заседаниях региональных штабов, голосовании их руководителей, всероссийских партийных селекторных совещаниях и т.п. Почти все тексты составлены однотипно, перенасыщены статистикой, графическое их оформление однообразно — как правило, рядом с текстом размещалась одна и та же фотография урн для голосования. Возможно, партийные пиар-технологи выбрали такой способ информирования граждан о текущем событии с целью формирования у публики впечатления о серьезной, напряженной кропотливой работе партии на результат, деловой атмосфере в штабах и строгой партийной дисциплины, всеобщей подчиненности единой цели. Но, на наш взгляд, они, что называется, «переборщили», так как содержание события «выборы» в реальности более многогранно, а сухой язык отчетов и статистики отталкивает массового читателя (зрителя), создавая картину рутинного официального мероприятия.

Противоположный способ освещения содержания анализируемого события «выборы президенты» можно увидеть на сайтах оппозиционеров К. Собчак и А. Навального. Как представители молодежи, они использовали для освещения хода события привычную для молодых, но новую и необычную для большинства избирателей форму блога: в дневниковой форме каждые несколько минут на их сайтах и в соцсетях появлялись небольшие новости, диалоги (даже их личная переписка), фотографии, видеоролики и т.п., сопровождаемые комментариями. Конечно, на сегодняшний день это очень привлекательный и перспективный способ описания текущих событий, но содержание события отображается в данном случае субъективно, одномерно, эпатажный индивидуально-авторский стиль речевого поведения данных персон не способствует созданию объективной картины события и отталкивает серьезную публику. Содержание события, репрезентируемое в таком языковом ключе, предстает увлекательной скандальной авантюрой, главным «героем» которой является сам автор.

Наш анализ доказывает, что, действительно, такой структурный компонент, как содержание события, относящийся, по нашей классификации, к *дополнительным* компонентам, поддается различной языковой интерпре-

тации у разных адресантов информации вплоть до прямо противоположных описаний.

Таким образом, предложенная модель позволяет исследователю не только четко структурировать языковые репрезентации события, но и выявлять соотношение и значи-

мость его компонентов при описании, определять, за счет каких компонентов в сообщении реализуется воздействующая и другие функции информирования о событии, как индивидуальные языковые репрезентации некоторых событийных структурных элементов могут повлиять в результате на формирование того или иного образа события.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Синтаксис / Общее языкознание: Внутренняя структура языка. М., 1972, с. 259–338.
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. — М.: Наука, 1988. — 339 с.
3. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999. — 896 с.
4. Гак В. Г. К типологии лингвистических номинаций / Языковая номинация. Общие вопросы. М.: Наука, 1977. — 360 с.
5. Гробицкая А. М. К вопросу о соотношении понятий «событие» и «факт» // Вестник СПбГУ. Сер. 9. 2013. Вып. 4, с. 33–38.
6. Демьянков В. З. «Событие» в семантике, прагматике и в координатах интерпретации текста // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка. 1983. Т. 42. № 4. С. 320–329.
7. Заботкина В. И. Репрезентация событий в когнитивных моделях и дискурсе: аксиосфера культуры // Репрезентация событий: интегрированный подход с позиции когнитивных наук / Отв. ред. В. И. Заботкина. — М.: Издательский Дом ЯСК. — 2017, — с. 28–45. — (Разумное поведение и язык. Language and Reasoning)
8. Золян С. Т. «Повторяемость» событий в историческом дискурсе: семантика и прагматика // Репрезентация событий: интегрированный подход с позиции когнитивных наук. — М.: Издательский Дом ЯСК. — 2017, — с. 190–212.
9. Позднякова Е. М. Событие как когнитивная структура // Репрезентация событий: интегрированный подход с позиции когнитивных наук. — М.: Издательский Дом ЯСК. — 2017, — с. 93–111.
10. Партия «Яблоко» в Алтайском крае выбрала лучшего наблюдателя. Им стал Виктор Рау [Электронный ресурс]. URL: <https://www.yabloko.ru/regnews/Altai/2018/03/21> (дата обращения 21.03. 2018).
11. Попова З. Д., Стернин, И. А. Когнитивная лингвистика. — М.: АСТ: Восток — Запад, 2010. — 314 с. (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).

© Масленникова Лариса Николаевна (lara_m_11@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Арктический Федеральный Университет им. М.В. Ломоносова

ТЕКСТЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

INSTITUTIONAL DISCOURSE TEXTS: PRAGMATIC POTENTIAL AND INTERPRETATION

O. Pronicheva

Summary. Certain aspects of formation of the semantic content of texts in institutional discourses are discussed in the article. The article demonstrates the dependence of texts on extralinguistic factors which influence the process of interpretation. The article shows that language units implementing their pragmatic potential are encompassed within specific texts, however, textual updating of values a) is subordinate to the author's goals and objectives in a specific situation, b) depends on the recipient factor in the frames of institutional discourses.

Keywords: interpretation, discourse, institutional discourse, meaning.

Проничева Ольга Юрьевна

*К.филол.н., доцент, ФГКВБОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва» (Санкт-Петербург)
pronol@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные аспекты формирования смыслового содержания текстов институциональных дискурсов. Статья демонстрирует зависимость текстов от экстралингвистических факторов, влияющих на интерпретацию. Статья демонстрирует, что институциональные дискурсы обслуживаются языковыми единицами, реализующими свой прагматический потенциал в рамках конкретных текстов, однако, текстовая актуализация значений а) подчинена авторским целям и задачам в конкретной ситуации, б) зависит от фактора адресата.

Ключевые слова: интерпретация, дискурс, институциональный дискурс, значение, смысл.

Смысл — понятие многоаспектное. Еще Л. С. Выготским отмечалось, что мысль никогда не будет равна прямому значению слов [3], что подтверждает актуальность вопроса о специфике языкового выражения смыслового содержания в том числе и в текстах, относящихся к институциональным дискурсам. Смысловые характеристики информации выступают как производные от структур человеческих знаний и памяти, построенных на основе фреймовой репрезентации действительности, при этом информация воспринимается не изолировано, а с учетом ситуации общения, пресуппозиций, т.е. в дискурсе.

Характеризуя понятие дискурс, нельзя не отметить, что во многих случаях при использовании данного термина подразумевается идея о том, что язык организуется в соответствии со структурами, свойственными общению людей в различных сферах человеческой жизни. Общение, обмен информацией всегда протекает в определенном социальном пространстве, определенной сфере человеческой деятельности, что позволяет говорить об институциональных дискурсах, в рамках которых использование языковых единиц носит специализированный характер.

На сегодняшний день востребованным становится направление лингвистических исследований, изучающих прагматику текстов, формирующих институциональные дискурсы. Отмечается, что институциональные дискурсы обслуживаются определенными тематически-

ми группами слов, синтаксическими конструкциями, стилистическими средствами, реализующими свой прагматический потенциал в рамках конкретных текстов, получая при этом текстовую актуализацию релевантную целям общения в конкретной ситуации [6]. Однако некоторые нюансы интерпретации текстов адресатом до сих пор описаны недостаточно.

В настоящей статье нами предпринята попытка описать специфику прагматического потенциала текстов институционального дискурса, рассматриваемого в процессе кодирования и декодирования, то есть в процессе речемыслительной деятельности адресанта и адресата. Нами использовался метод лингвистического наблюдения, в рамках которого выявлены некоторые специфические аспекты интерпретации текстов. Материалом послужили тексты политического дискурса и армейского дискурса (дискурса армии как государственного института).

Еще А. В. Бондарко отмечал, что необходимо различать 1) языковые значения, т.е. значения единиц, классов и категорий данного языка, и 2) смысл (смысловое, мыслительное, когнитивное содержание)... Смысл опирается «не только на языковые формы, но и на другие разновидности «носителей»... [2] Дифференциация системно-категориальных и речевых аспектов смысла предполагает, что речевой аспект — это актуальный смысл, смысл высказывания, текста, обусловленный в том числе и типом дискурса.

На сегодняшний день узаконено обращение к экстралингвистике при изучении текстов того или иного дискурса. «Для существенного понимания текстов и их группировок необходим, несомненно, совмещенный анализ внеязыковой доминанты и языковой логики их конструирования» [5].

В текстах институционального дискурса языковые единицы попадают в зависимость от ряда факторов, определяющих их конкретное значение и общий смысл текста. Актуализируется интерпретационный компонент релевантный каждому акту употребления. Актуализация значения может быть различной: от основного, первичного, главного до частного, ситуативного, контекстуального. Так, например, ситуативное значение приобретают словосочетания «*арабская весна*», «*крымская весна*», когда для понимания смысла необходимо учитывать, прежде всего, соотносительность этих словосочетаний с конкретной ситуацией. Можно только догадываться о смысле следующего высказывания вне ситуации: «*16 декабря Вы сможете встретить Новый год!*». Однако смысл становится очевидным, если принять во внимание, что 16 декабря запланированы выборы в Государственную Думу РФ, и текст используется в рамках выборной кампании.

Прагматическая установка, реализуемая в тексте при взаимодействии с его семантической структурой, дает основания рассматривать текст институционального дискурса как сложную единицу, обладающую глубоким и неоднотупенчатым смысловым строением, что можно представить в виде следующей уровневой организации: уровень языковых значений, экспликация речевых значений, имплицитно выраженное смысловое наполнение.

Получается, что смыслообразование текста институционального дискурса специфично, что проявляется прежде всего в том, что коммуникативная задача часто осложняется необходимостью передачи некой сверхинформации, релевантной ситуации. Так, например, заголовки статьи «*Мы можем учиться, а можем и поучить*» обладает вполне понятным смыслом в ситуации информационных войн в статье, где речь идет о противостоянии РФ и западных партнеров. То же самое касается и слова «*партнер*» после знаменитого высказывания В. Путина: «*У нас есть друзья, а есть партнеры*».

Адресант, организуя текст, сознательно «закладывает» в него возможности возникновения новых смыслов, надеясь на правильное (заданное автором) декодирование их адресатом. Однако обусловленные социальным контекстом (актуализированные) речевые значения в структуре текста институционального дискурса становятся зачастую носителями новой информации, но-

вого незапланированного адресантом смысла, который извлекается конкретным адресатом в процессе интерпретации, вследствие чего может искажаться заданное значение текста, расширяться круг возможных интерпретаций.

Так, например, если работник отдела кадров (менеджер по кадрам) читает в резюме претендента на какую-либо должность, фразу: «Мне 35 лет» или «Родился в 1984 году», или «Год рождения — 1984», то в этом случае, для него все, что подразумевал автор текста, это то, что ему действительно 35 лет, или то, что год рождения действительно 1984. Но то же указание адресантом на возраст в текстах политического дискурса будет иметь иное смысловое наполнение, обусловленное дискурсом. «Мне 35 лет...», следовательно, «я еще молод, энергичен, но не юный, я могу эффективно работать на благо страны». Однако интерпретация может быть как запланированной, так и нет. Кто-то из читающих подумает, что 35-летний слишком молод, чтобы занимать ответственный государственный пост, молодой человек, предположим, старшеклассник или студент, может решить, что данный претендент, наоборот, уже «в возрасте» и плохо знает проблемы молодежи.

Итак, в институциональных дискурсах «то содержание, которое заложено в языковых единицах, классах и категориях, отражает не только отношения внешнего мира, но и их специфическое преломление в «речевых представлениях» говорящих и слушающих» [2]

Известно, что полнота понимания определяется типом понимания. Согласно теории Г.П. Щедровицкого существует три основных типа понимания, фиксирующихся соответственно в одном из поясов мыследеятельности: семантизирующее понимание (пояс мыследействования), когнитивное понимание (пояс мысли коммуникации), распремечивающее понимание (пояс чистого мышления).

При семантизирующем понимании единицам текста приписываются смыслы в рамках референции. В этом случае понимание — это понимание языкового знака. Для когнитивного понимания реципиент обращается к собственной рефлексивной деятельности, соотнося ее с содержанием анализируемого текста. Рефлексия, направленная на постижение смысла текста, при когнитивном понимании может объективироваться в новом знании и в новом отношении к содержанию текста. При распремечивающем понимании рефлексия может вывести реципиента далеко за пределы содержания текстового сообщения [7].

На наш взгляд, применительно к институциональному дискурсу хорошо применимо понятие «семантически

значимой информации». Это «то количество информации, которое дано не на входе, а на выходе системы, т.е. которое только и «срабатывает» [1]. В рамках институционального дискурса семантически значимая информация — это как раз та информация, которая способна формировать общественное мнение и работает на поддержание имиджа института. Естественно, что несмотря на многоканальные системы прямой и обратной связи, то, что отправляется «на входе» адресантом, не может полностью совпадать с тем, что получит адресат. Ведь, с одной стороны, текст — это авторская интерпретация событий окружающей действительности, с другой — это сложная когнитивная деятельность воспринимающего текст адресата, вовлекающего в процесс понимания текста и авторской интерпретации свои собственные представления, знания, опыт, установки.

Адресат извлекает дополнительную смысловую информацию, релевантную той коммуникативной ситуации, в рамках которой функционирует текст и соответствующую коллективным и индивидуальным представлениям, личным ценностным ориентирам. Следовательно, при выработке институциональных коммуникативных стратегий развития необходимо учитывать ситуативную обусловленность текстов, когда речевое значение языковых единиц помимо конвенционального содержания включает еще и некую смысловую часть, интерпретационный компонент, которую адресат «вычисляет», додумывает при интерпретации. Частично подобные возможные скрытые смыслы учитываются адресантом при составлении текстов, так как информация для текстов серьезного институционального дискурса отбирается, фильтруется, лингвистически обрабатывается, систематизируется и т.п. Конечно, предусмотреть все возможные варианты интерпретации текста адресантом невозможно, что приводит к незапланированному и зачастую отрицательному восприятию информации. Подобные неудачи обычно связаны либо с погрешностями использования языковых единиц, либо с коммуникативными барьерами, которые чаще всего носят социальный или психологический характер.

Коммуникативные барьеры могут возникать из-за различного понимания ситуации, а также быть вызваны различиями более глубокого плана. Это прежде всего, различия социальные, политические, религиозные, профессиональные, которые порождают не только разную

интерпретацию тех или иных понятий, но и демонстрируют различное мироощущение, мировосприятие, миропонимание. «Такого рода барьеры порождены объективными социальными причинами, принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам, и при их проявлении особенно отчетливо выступает включенность коммуникации в более широкую систему общественных отношений. Коммуникация в этом случае демонстрирует ту свою характеристику, что она есть лишь сторона общения» [1].

Особенностью текстов практически любого институционального дискурса является то, что неконвенциональная (вычисляемая адресатом) часть речевого значения более значима и разнообразна, чем конвенциональная, а порой и более обширна, так как встраивается в семантику текста. Адресант в большинстве случаев больше интуитивно чувствует, чем знает, что язык амбивалентен и полисемантичен, хотя часто противоречия очевидны, что хорошо демонстрирует использование, например, в политическом дискурсе слов *справедливость*, *ответственность*, *благополучие*, которые в зависимости от контекста, пристрастий автора и адресата могут иметь разнообразные семантические приращения. При интерпретации для адресата, возможно, наиболее важной станет не та информация, которую он прочитает или прослушает, а та, которую он «вычислит», хотя язык предоставляет адресанту разнообразные возможности для реализации прагматического потенциала.

Проведенные наблюдения позволяют сделать предварительные выводы о том, что в рамках разработки институциональных коммуникативных стратегий с использованием текстов следует учитывать следующее. «Смыслу и значению соответствуют в обыденном сознании два близких, но отнюдь не тождественных концепта, которым предлагается дать следующие дефиниции:

Значение X-а — это информация, связываемая с X-ом конвенционально, согласно общепринятым правилам использования X-а в качестве средства передачи информации.

Смысл X-а для У-а — это информация, связываемая с X-ом в сознании У-а в Т, когда У производит или воспринимает X в качестве средства передачи информации [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2001. 290 с.
2. Бондарко А. В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии. СПб., 1996. 219 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
4. Кобозева И. М. Две ипостаси содержания речи: Значение и смысл // Язык о языке. М., 2000. С. 303–359.

5. Костомаров В. Г. Наш язык в действии: Очерки современно русской стилистики. М., 2005. 287 с.
6. Проничева О. Ю. Языковые средства воздействия на массовую аудиторию (на материале текстов агитационной листовки). Дисс. ... канд. филолог. наук. СПб., 2006. 220с.
7. Щедровицкий Г. П. Смысл и значение // Электронная библиотека. Центр гуманитарных технологий. 1994. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3961/3995974>.

© Проничева Ольга Юрьевна (pronol@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКОГО СТУДЕНЧЕСКОГО СЛЕНГА

SOCIO- CULTURAL FEATURES OF THE AMERICAN STUDENT SLANG

*N. Spitsyna
A. Gundobina*

Summary. The work is devoted to the study of slang and its functioning in the American version of the English language and is carried out in the traditions of domestic and foreign researchers: I. V. Arnold, L. S. Burdina, V. G. Vilyuman, I. R. Galperin, A. L. Klimenko, M. M. Makovsky, L. Men cken, U. Labov, E. partridge, T. A. Solovieva, G. A. Sudzilovsky, V. A. Khomyakov and others. The relevance of the problem is due to the constant updating of the lexical layer, respectively, the linguistic characteristics of youth student slang reflect the trends of changes in the language. The paper investigates the classification and semantic features of English slang from the standpoint of sociolinguistics. The most significant characteristics of slang of American students are highlighted.

Keywords: slang, vernacular, student slang, evaluative connotation, socio-cultural parameters, truncation, suffixation, addition, metaphor.

Спицына Наталья Александровна

*К. филол. н., доцент, Дальневосточный федеральный университет
natspitsina@mail.ru*

Гундобина Анна Викторовна

Старший преподаватель, Дальневосточный федеральный университет

Аннотация. Работа посвящена исследованию сленга и его функционированию в американском варианте английского языка и выполнена в традициях отечественных и зарубежных исследователей: И. В. Арнольд, Л. С. Бурдина, В. Г. Вилюмана, И. Р. Гальперина, А. Л. Клименко, М. М. Маковского, Л. Менкена, У. Лабова, Э. Партриджа, Т. А. Соловьевой, Г. А. Судзиловского, В. А. Хомякова и других. Актуальность проблематики обусловлена постоянным обновлением лексического пласта, соответственно, лингвистические характеристики молодежного студенческого сленга отражают тенденции изменений в языке. В работе исследованы классификационные и семантические признаки англоязычного сленга с позиций социолингвистики. Выделены наиболее значимые характеристики сленга американского студенчества.

Ключевые слова: сленг, просторечие, студенческий сленг, оценочная коннотация, социокультурные параметры, усечение, суффиксация, сложение, метафора.

Сленг определяют как разговорный язык, который считается ниже стандарта языка образованных людей и состоит как из новых слов, так и с общераспространенных, применяемых в специальных значениях, и как совокупность лексем, используемых группой лиц низших слоев общества и которые пользуются плохой репутацией [6, с. 110]. Студенческий сленг — понятие условное, поскольку каждый университет или колледж имеет свой, отличный от других, лексикон, но, наряду с этим, существует общий пласт молодежной студенческой лексики.

Студенческий сленг отличается от сленгов других типов, так как [9, с. 98]:

1. Студенческие сленговые слова служат для общения людей одной возрастной категории;
2. Студенческий сленг отличается «зацикливанием» на реалиях мира молодежи и студенчества. Рассмотренные сленгизмы относятся только к этому миру, таким образом отделяя его от всего остального, и зачастую они непонятны людям других возрастных категорий. Благодаря знанию такого специального языка, молодежь чувствует себя членом замкнутого сообщества;
3. В числе сленговой лексики нередко встречаются и довольно пошлые слова. Первичным

источником пополнения сленга являются сами люди, пользующиеся им, а также «знатоки» или коллекционеры сленга. Кроме того, большинство слов, относящихся к молодежному сленгу, являются производными от профессиональных терминов.

Молодежные коллективы принимают свои инновации в лексиконах групп, пользующихся популярностью и служат для них поведенческим ориентиром [4;11]. Так, многие сленгизмы были взяты из лексикона наркоманов. Приведем примеры: *hoo ch, tree, buddak, crippls, doobie, hronik, smokey treat* — *марихуана*; *get one's johnny, blaze, burn, pull tubes, play monopoly* — *курить марихуану*. Непременно следует отметить, что существуют некоторые случаи иностранных заимствований американского сленга. Например: *chalkie* — *преподаватель (влияние австралийского мультипликационного персонажа «Old Chalky»)*.

В молодежном сленге проявляется тенденция к упрощению, к экономии языковых усилий. «Слова, которые подвергаются сокращению, составляют 12% молодежных сленгизмов» [13, с. 61]. В экспрессивно окрашенных сокращениях слово меняется в зависимости от конкретной ситуации.

Выделено более 100 прилагательных с оценочной коннотацией, которые делают язык молодежи экспрессивным и эмоциональным [2;7]. Примерами прилагательных с положительной коннотацией являются: *awesome, bomb, biggity / diggity, boss, brad, choun ch, coolarific, doke, dope, fantabulous, groovy cool, killer*. Негативную коннотацию имеют такие прилагательные как: *bunk, bogus, booty, buttery, doobs, s chwag, shady, skadip, jankety*. Следует заметить, что более распространенной для студенческого сленга является негативная ценностная ориентация, общая для форм общения в пределах группы и социальных ситуаций использования сленга.

Существуют неоднозначные взгляды на термин «сленг», обуславливающих разное отношение к нему [1;3]. Но трудно отрицать то, что сленг, несмотря на его несколько фамильярную и порой даже вульгарную форму, является самым ярким, эмоциональным и самым распространенным стилем речи, который реагирует на любые изменения в жизни людей и помогает им глубже выразить свои мысли и чувства. В современном английском языке сленг является активной составляющей живой разговорной речи, составляет значительную часть ее словарного состава, поскольку ярко отражает многообразие интересов общества, оценку отдельных явлений носителями языка, которые принадлежат к разным социальным и профессиональным группам. Он является одним из источников пополнения лексического состава языка и одним из элементов культуры общества.

Проведем анализ социокультурных аспектов студенчества, чтобы вывести основные признаки этой группы и определить оправданность номинации студентов студенческим социумом (студенческой социальной группой). Таким образом определяются характеристики американского студенчества, ключевые из которых отнесены к лингвистически релевантным и рассмотрены как функции сленга в коммуникации студентов США. К этим аспектам относятся самостоятельность, социализация, самопрезентация, система ценностных приоритетов, нормы поведения, способность к интерпретации информации, замкнутость коллектива в аспекте передаваемой внутригрупповой информации и поддержки членов этого коллектива.

Рассмотрим каждый из выделенных социокультурных аспектов, характеризующих студенчество как социум.

Самостоятельность. Самостоятельность человека развивается в процессе его адаптации к природным и социальным условиям. После получения школьного образования молодые люди попадают в ситуацию самостоятельности, поскольку первое их решения, которое носит самостоятельный характер, определяет

в значительной степени дальнейшую жизнь. Это решение заключается в выборе будущей профессии и, соответственно, определении высшего учебного заведения для получения необходимых знаний. При рассмотрении этого фактора необходимо учитывать момент проживания лица. В этом исследовании рассматривается социум непосредственно студентов США. По статистике, количество высших учебных заведений в Америке составляет более четырех тысяч. В большинстве случаев в США студенты переезжают жить в кампус своего колледжа (исключение составляют ситуации, когда учебное заведение находится в непосредственной близости от дома студента). Необходимость жить в общежитии является крайне важным аспектом для формирования самостоятельности среди студентов. Ярким примером сленгизма о жизни в общежитии есть *dorm-cest — hook-ups and relationships between two people living in the same dorm. This is probably the most inevitable part of living in a dorm. When you spend the majority of your time around the same few floors of guys, it's likely that at least a few intra-dorm hook-ups and relationships will happen throughout the year. Caution: Dorm-cest often results in drama and awkward post-hook-up interactions* [14].

Кроме того, обучение в колледже США всегда является расходным и многие студенты пытаются получить стипендии на обучение. Это требует больших усилий, создает груз ответственности, что, в сочетании с предыдущими факторами качественно влияет на развитие самостоятельности у молодого человека и является катализатором к его социализации, подготовки к жизни в обществе: *Dead Week — the last week of classes before final exams. Usually by the time Dead Week rolls around, Professors have already a c completed everything on the syllabus, so they will refrain from assigning anything new (good). BUT that also usually means that you already have a killer amount of studying to do (bad)* [14].

Социализация. В работе используется определение социализации В.А. Дорд, где под социализацией следует понимать «процесс становления личности, обучения и усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих этому обществу, социальной общности, группе» [5, с. 79].

Со вступлением в студенческое общество индивид начинает осознавать себя как часть этого социума. Он замечает этническую и социальную дифференциацию, возрастную стратификацию членов общества, воспринимает и интерпретирует информацию, подстраивается под новую для него систему ценностей, язык, манеру общения. Человек, вместе с высшим образованием получает и способность к интерпретационной деятельности — так он понимает смысловую и оценочную информацию в различных социальных ситуациях,

осознает других как представителей социума и начинает осознавать себя. Социализация является важным шагом на пути к формированию личности студента. Человек может идентифицировать себя в социуме исходя из различных предпосылок: языки, манеры поведения, ценности и тому подобных факторов социальных студенческих подгрупп.

С точки зрения приоритетов нашего исследования ключевую роль в этом процессе играет идентификация через язык. Разнообразие социально-идентифицирующих факторов свидетельствует о том, что в студенческой среде существуют различные группы в зависимости от приоритетов, например обучение или веселый досуг. Например: *Big-Little Week — usually lasting about one week during each semester; a senior -big sister (older member) in a sorority indulges her -little (new member) with presents and surprises. Whether you're in a sorority or not, you'll know when Big-Little Week is upon your campus. Neon posters covered in glitter and ribbons will grace girls' doors with phrases like, -I love my little! And miniature candy bars spelling out Greek letters will be found in many a hallway. For sorority sisters, it's a week of pampering and fun. For non-sorority sisters, it's the week that makes you question why you did not rush [14].*

В попытке определить ценностные доминанты американских студентов был сделан вывод, что речь группы является хорошим идентификатором, поскольку способ вербализации коммуникации отражает ценностные и нравственные критерии. Таким образом, человек, попав в новую социальную группу (студенческую), идентифицирует себя через язык представителей субгрупп, которые его окружают. Так он может выбирать микросоциумом, что наиболее соответствует ему, то есть — идентифицировать себя в студенческом обществе.

Самопрезентация. По определению А.Г. Костецкой, самопрезентация молодежи — это вербальная и невербальная демонстрация индивидуальных факторов лица с учетом его стремление к эмоционально-нравственному самоутверждению... под влиянием групповых стереотипных отношений, интересов, установок, ценностных ориентаций [8, с. 180]. Под невербальной стороной самопрезентации подразумевают поведение человека в коллективе, то, как он себя подает с целью создания определенного имиджа и получения определенной статусной значимости, например *fratasti c — a fraternity brother that is the utmost definition of a bro. If you tell a frat brother that he's the most fratasti c guy you've ever met, he'll be thrilled by the compliment. If you tell a girl that you met a super fratasti c guy at a party, she'll tell you to run as fast as you can from your new fratasti c friend. If you still have any questions... [14].*

В рассматриваемой ситуации в этом исследовании живой коммуникации в студенческом обществе, вербальный аспект самопрезентации несет очень важную роль, поскольку речь студентов имеет характер кода, насыщенный неформальной лексикой, который преимущественно тяготеет к сленгу, и выполняет не только фактическую, но и парольную функцию, и, главным образом, реализует функцию языковой моды. С целью правильной самопрезентации, индивиду необходимо правильно и адекватно осознать приоритеты общества, манеру их вербальной и невербальной реализации в коммуникации. После этого становится возможной правильная самопрезентация человека в обществе, что необходимо для вступления в социум. Самопрезентация напрямую зависит от вышерассмотренных факторов самостоятельности и социализации.

На этапе вступления в новую социальную группу человек уже находится на стадии социализации в соответствии с требованиями окружения. После того как студент станет полноправным членом студенческого общества, ему в полной мере будет доступна коммуникация с другими членами группы, которая даст доступ к системе ценностных приоритетов общества и выбора — средств ее вербальной и невербальной реализации: *lightweight — a person who does not drink much, and, as a result, his / her tolerance is very low. This term is commonly heard at parties if there is someone there who has never drunk or does not drink much. Freshmen are particularly prone to being called -lightweights because there are usually many who have not drunk much before college. It does not take much alcohol, or at least not as much as it may take heavier drinkers, to get a -lightweight drunk [14].*

Исходя из проведенного в этом исследовании анализа коммуникации американских студентов, индивидуальные ценности типичного студента в США сформированы отлично от базовой системы жизненных постулатов рядовых американцев. Лидирующие позиции в студенческой системе ценностных ориентиров занимают «отдых», «алкоголь и наркотики», «гендерные отношения», например сленгизм *pregame — drinking before going to a party. If you're invited to attend a pregame, basically it's a party before a party. While pregame usually involves both alcohol and parties, you might hear the term being used for other event combinations. For instance, you may want to consider pregame with massive amounts of hot cocoa before braving the snow, December football games [14].* Приоритетность этих сфер жизни среди американской молодежи, представленной студентами, вполне типична и оправдана, поскольку, как упомянуто выше, к поступлению в колледж многие американцы живут в семьях, где за ними ведется родительский контроль. Это огра-

ничивает получение практического опыта в сферах, интересных молодым людям.

В американских студентов существует *Reading Day* — a day that the university or college sets aside before final exams for the purpose of last-minute studying. Personally, I'd never heard of -reading day until I talked to my friends at other schools. But I am all for the concept of expanding it to every college! Reading day is a great way for students to finally buckle down and get in some last-minute studying. As for students who have been actively studying, it's the perfect opportunity to take a breather and watch reruns of *-Boy Meets World* for the day... or study more [14]. Только молодой человек поступает в колледж и переезжает жить на его территорию, то ограниченность свободы действий в его жизни выражается только комендантом общежития (RA - Resident Advisor / Assistant), который не в состоянии обеспечить родительский контроль за каждым студентом. Поэтому юноша или девушка начинает вести такой образ жизни, который считает самым интересным.

Говоря о системе ценностей этого поколения, необходимо отметить, что, живя в современной стране с богатым социальным развитием и динамичной политикой, молодые люди через жизненную неопытность и малые практические знания стремятся узнать как можно больше о том, что им известно только на словах. Таким образом реализуются основные постулаты молодежной системы ценностей. Индивидуальные ценности американских студентов чаще всего совпадают, что, соответственно, формирует ценности всей группы американского студенчества. Необходимо учесть, что «универсальные и специальные (регулируют деятельность отдельных групп) нормы имеют единый источник происхождения — доминирующие ценности культуры» [12, с. 61].

Нормы поведения. Понятие нормы поведения по отношению к американскому студенчеству мы рассматриваем по Г.Р. Ивановой, которая под нормой поведения понимает «поведение человека, который (1) не выпадает из общепринятой системы поведения в этом коллективе и (2) не вызывает эмоциональной реакции (отрицательной / положительной) у других членов коллектива» [7, с. 11]. Как выяснилось, у жителей кампуса нормой считается регулярное проведение и посещение вечеринок, неформальная, но цензурная форма общения, секретность (например, не доложить полиции кампуса о вечеринке). При этом нормы непосредственно зависят от системы ценностей, которые сформированы индивидуальными жизненными приоритетами индивидов, например *Walk of Shame — the mortifying walk (or run) back to your dorm after spending the previous night in someone else's dorm room.*

Walk of shame girls are usually pretty easy to spot — after all, most of us do not go for a Saturday morning jog in pumps and a strapless dress. Walks of Shame typically become the center of jokes among friends and are best to be avoided (especially if you just met somebody that night or do not know them very well). Typically, the walk of shame is the result of being a slopstart the night before [14]. Так был получен вывод о том, что норма социума не вызывает поведение человека, а лишь направляет его. При этом социум, в рамках которого существует роль, лимитирует статусный компонент. Иными словами, индивид, получив определенный статус в обществе, начинает осваивать роли, соответствующие этому статусу и обществу. Этот процесс известен как «интернализация роли» [10, с. 98]. В силу того, что «норма поведения имеет многоступенчатый характер (иерархический) и в связи с этим возникает вопрос о самооценке индивидом своей доминанты: он должен определить, на основании которого аспекта или факта своей личности (или шире — биографии) он регулирует свое поведение в этой ситуации. Норма создает возможность ее нарушения. К понятию нормы органично входит и сама возможность отступления от нее. Норма поведения поддерживается системой запретов, налагаемых как на весь коллектив, так и на отдельных его членов традициями, соображениями «здорового смысла» и специальными договорами, соглашениями, кодексами, правилами и т.д.» [10, с. 100].

Поскольку в нашей работе говорится о существовании некоторых универсальных норм поведения американских студентов, то, соответственно, в этом обществе случается и несоответствие нормам, характеризующим его как живую социальную систему.

Интерпретация информации. Этот социокультурный аспект американского студенчества является важным для определения группы студентов США как социума, так как его рассмотрение необходимо во время исследования любой социальной группы. Это вызвано тем, что человек формирует свою манеру поведения (от чего зависит и вербализация его языка как способа самопрезентации), исходя из правильности интерпретации получаемой от общества информации в зависимости от контекста. Человек анализирует информацию, которую получает, в коммуникации с членами общества и, интерпретируя ее, может сделать выводы о характере общества и его особенностях: *business class — obese, too large to fit in a regular sized seat. The man in the restaurant eating three desserts is very business class* [14].

Характерным для студенчества является тот факт, что каждый его представитель получает высшее профессиональное образование вместе с базисными представлениями о вселенной и основные законы жизненных процессов. Подобное умственное и духовное развитие

играет свою роль и приводит к двум важным результатам: — каждый член студенческого общества способен интерпретировать общественную информацию и учится в этом обществе правильной интерпретации (на своих ошибках) — после выхода из коллектива индивид может полноценно интерпретировать получаемые данные, которые помогут ему в самоидентификации и становлении себя как личности за пределами студенческого социума. Становится понятно, что студенчество является важным этапом на пути индивида к социализации.

Замкнутость. Последняя в списке социокультурных факторов студенческого общества — замкнутость — это «социально-психологическая характеристика степени обособленности лица или группы, отгороженной автономии, дистанцированности от социума». Эта социальная группа ограничивает себя от других общественных групп путем введения своих традиций, ценностных

приоритетов и правил лингвистического оформления коммуникации: *The Buddy System — Every collegiette's safety system. When going out at night, always have a buddy (someone who will look out for you, and you will look out for them). Remember: never leave a party without your buddy (it's so hard to break in a new one)! It's also worth mentioning The Buddy System's cousin, -The Signal. Work out a signal ahead of time with your buddy (or a few buddies) for those awkward moments at parties when you're dying to get out of a conversation or es cape from a creeper* [14].

Выбор сленговых лексических единиц для коммуникации американскими студентами характеризуется многочисленными функциями сленга в коммуникации, что позволяет студентам превратить общение в очередной способ ограждения от представителей других социальных групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балабин В. В. Современный американский военный сленг как проблема перевода / В. Балабин. — М.: Логос, 2002. — 313 с.
2. Беликов В. И. Социоллингвистика / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. — М.: Изд-во РГТУ, 2001. — 439 с.
3. Вилюман В. Г. О способах образования слов сленга в современном английском языке // Вопросы языкознания / В. Г. Вилюман. — 1960. — № 6. — С. 137–140.
4. Волошин Ю. К. Американский студенческий социолект / Ю. К. Волошин // Лингвистические единицы разных уровней в языке и речи: сб. науч. тр. — Краснодар: Изд-во Кубанского гос. ун-та, 1988. — С. 15–20.
5. Дорд В. А. Американский молодежный сленг как объект изучения социоллингвистики. — Материалы VI Межвузовской конференции молодых ученых. Том 1. — Донецк, ДонНУ, 2008. — с. 77–81.
6. Захарченко Т. Е. Английский и американский сленг / Т. Е. Захарченко — М.: Изд-во АСТ, 2009. — 133 с.
7. Иванова Г. Р. Функции сленга в речевой деятельности американских студентов / Г. Р. Иванова // Когнитивные и коммуникативные аспекты английской лексики. — М.: МГЛУ, 1990. — 133 с.
8. Костецкая А. Г. Социоллингвистические характеристики речи образованной молодежи Великобритании и США: дисс... канд. филол. наук: 10.02.19 / А. Г. Костецкая. — Волгоград: Волгоград. гос. пед. ун-т, 2001. — 223 с.
9. Матюшенко В. С. Современный молодежный сленг как атрибут молодежной субкультуры / В. С. Матюшенко // Вестник СНО. — Волгоград: Перемена, 2003. — № 19. — С. 97–102.
10. Михайлова Л. И. Социология культуры / Л. И. Михайлова. — 4-е изд., доп. — М., 2008. — 396 с.
11. Спирс Р. А. Словарь американского сленга / Спирс А. Ричард. — М.: Русский язык. — 1991. — 530 с.
12. Химик В. В. Прагматика молодежного сленга и текст / В. В. Химик // Эстетическая природа художественного текста, типы его изучения и их методическая интерпретация. Международная конференция–семинар: Тезисы докладов. — СПб., 2003. — С. 61–62.
13. Хомяков В. А. Введение в изучение сленга — основного компонента английского просторечия / В. А. Хомяков. — Вологда: ВГПИ, 1971
14. A Concise Collection of College Students' Slang. Editor: Xin-An Lu. — iUniverse, Inc. — 2004. — 126 p.

© Спицына Наталья Александровна (natspitsina@mail.ru), Гундобина Анна Викторовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМИОТИЧЕСКОЕ ОТЧУЖДЕНИЕ: СТРУКТУРА, МЕХАНИЗМЫ, ГЕНЕЗИС

Степанов Максим Сергеевич

*К.филол.н., доцент, Московский государственный
лингвистический университет
step83@rambler.ru*

SEMIOTIC ALIENATION AND ITS STRUCTURES, MECHANISMS AND ORIGINS

M. Stepanov

Summary. The article is devoted to the description of a specific type of alienation characteristic of the modern stage of development of human civilization. Analyzing the historical precedents for the use of the category of "alienation" in philosophy and various sciences, the author deduces that a specific type of alienation is characteristic for our time, which the author calls semiotic alienation. An attempt is made to identify the main structural and genetic features of this type of alienation. The conclusion is drawn that the semiotic alienation should be studied in the context of linguistics and semiotics.

Keywords: semiotic alienation, alienation, semiosis, semiotics.

Аннотация. Статья посвящена описанию специфического типа отчуждения, характерного для современного этапа развития человеческой цивилизации. Анализируя исторические прецеденты использования категории «отчуждение» в философии и различных гуманитарных науках, автор делает вывод о специфике типа отчуждения, характерного для нашего времени, который автор называет семиотическим отчуждением. Дается попытка обозначить основные структурные и генетические особенности данного типа отчуждения. Делается вывод о необходимости исследовать семиотическое отчуждение в контексте лингвистики и семиотики.

Ключевые слова: семиотическое отчуждение; отчуждение; семиозис; семиотика.

Отчуждение возникает в истории философской мысли с началом Нового времени. За последующее время, возникшее однажды как абстрактная категория, как определенное неявное «предугадывание» его собственного грядущего бытия, отчуждение уверенно проторило себе дорогу к реальности и стало реальностью, не детерминированной и не опосредованной представлениями о ней, будь то представления объективного идеализма, марксизма или отдельных наук, таких как социология, политология, юриспруденция, психология. Et verbum caro factum est.

История философской мысли и история науки может указать нам на несколько «отчуждений». Сперва отчуждение появляется в контексте взгляда на мир философов эпохи Просвещения. Как справедливо утверждает Р.Б. Бурков: «Тема отчуждения была впервые сформулирована в XVII–XVIII веках авторами и сторонниками теории общественного договора (Томас Гоббс, Пьер Гаспенди, Бенедикт Спиноза, Джон Локк, Жан-Жак Руссо). Представители просвещения характеризовали современное им общество как общество делегирования полномочий» [2].

Впоследствии, отчуждение заняло одно из центральных мест в философии Г.Ф. Гегеля. Затем в работах Фейербаха, далее в марксизме. Как указывал в своем фундаментальном труде «Молодой Гегель и проблемы капиталистического общества» Д. Лукач: «В «Феномено-

логии» «отчуждение» предстает как высочайший уровень философского обобщения. Это понятие выходит уже далеко за пределы своего первоначального истока и сферы употребления, за пределы политической экономики и социальной философии» [4, с. 585]. Дальнейшее развитие «отчуждения» в философии материализма Д. Лукач характеризует так: «Критика гегелевской концепции отчуждения составляет... важную часть критики Гегеля Фейербахом, а значит, великого поворота от идеализма к материализму, происшедшего в Германии в 40-е годы. В этой критике обнажаются как сила, так и слабость и ограниченность фейербаховского материализма. Поэтому Марксова критика гегелевской теории отчуждения представляет собой и усвоение фейербаховского наследия, и его преодоление, выход за рамки старого материализма» [4, с. 594].

Дальнейшие пути отчуждения, ставшего одним из центральных понятий марксистской философии, без труда прослеживаются в философии, политологии, социологии, психологии. Понятие «отчуждение» используется максимально широко, зачастую получая оттенки трагического звучания. В качестве недавнего примера обращения к теме «отчуждения» можно привести книгу А.А. Ивина «Обнаженность и отчуждение: философское эссе о природе человека: эссе» [3].

Несмотря на достаточно широкие трактовки, при всех различиях в использовании категории «отчужде-

ние» для объяснения определенных явлений, общим остается в любом из упоминаемых «отчуждений» его механизм. Суть этого механизма заключается в том, что что-то одно перестает быть частью чего-то другого, отдаляется от другого вплоть до того, что начинает ему противостоять, зачастую трагически противостоять. В целом, понятие «отчуждение» обретает в данном случае значение родственное бытовому, обиходному употреблению данного слова. Данное определение зафиксировано в словарях различных европейских языков. Приведем, в частности, примеры из авторитетных толковых словарей русского, английского и испанского языков.

Большой толковый словарь русского языка: «Отчуждение,— я; ср.1. Прекращение или отсутствие близости между кем-л.; отдаление, обособленность» [1].

Словарь Вебстера: «Alienation is a a withdrawing or separation of a person or a person's affections from an object or position of former attachment» [9].

Кембриджский словарь: «Alienation is a feeling that you have no connection with the people around you» [7].

Словарь испанского языка Королевской академии Испании: «Alienación es 1. f. Acción y efecto de alienar (l enajenar). 2. f. Limitación o condicionamiento de la personalidad, impuestos al individuo o a la colectividad por factores externos sociales, económicos o culturales [8].

Фактически, о близости широкой трактовки «отчуждения» к бытовому пониманию данного понятия говорится и в Экономическо-философских рукописях 1844 года К. Маркса: «Непосредственным следствием того, что человек отчужден от продукта своего труда, от своей жизнедеятельности, от своей родовой сущности, является отчуждение человека от человека. Когда человек противостоит самому себе, то ему противостоит другой человек. То, что можно сказать об отношении человека к своему труду, к продукту своего труда и к самому себе, то же можно сказать и об отношении человека к другому человеку, а также к труду и к предмету труда другого человека» [5].

Отдавая должное различным формам понимания отчуждения, близким к его бытовому значению, нельзя не обратить внимание, однако, на то, что в настоящее время возникает принципиально иная, особенная форма отчуждения. Отчуждение человека проявляется в том, что человек начинает отождествлять себя с обретающими предметную значимость символами. При этом, данные символы не противопоставляются человеку, не лишают его непосредственно собственной идентичности, но создают формально многообразное «я» человека.

Реальность отчуждения сегодня есть реальность человека, потерявшего собственную неререфлексируемую целостность и воплощающего в себя во фрагментарных, опредмеченных в знаках и символах идеях и представлениях, в том числе религиозных, политических, идеологических, культурных, гендерных, социальных, равно как, впрочем, и в любых иных.

Реальность человеческого отчуждения есть современная нам историческая форма бытия человека, определяющего себя через ассоциацию с определенными символическими системами, выражающими, по его мнению, определенные системы идей/представлений/долженствований/вкусов, и обретающего и осознающего свое «я» постольку, поскольку он ассоциирует себя с данными символическими системами. Одним словом, реальность отчуждения есть реальность семиотическая. Соответственно данный тип реальности отчуждения, о структуре и механизмах которого пойдет речь ниже, предлагается называть «семиотическим отчуждением».

Символическое выражение идей/представлений становится абсолютным и единственным их выражением. На практике подобная ситуация приводит к двум важным следствиям: одному — социальному, другому — психологическому и, говоря шире, антропологическому. Причем в данном случае речь идет не о соотношении уже объективированный в истории философской мысли аспектах отчуждения с экзистенциальными антропологическими вопросами, примером которого может служить исследовательская работа Т.Н. Серединой «Антропологические аспекты проблемы отчуждения» [6]. Речь идет о принципиально новой, конструируемой самим семиотическим отчуждением, форме существования человека.

Вначале скажем о социальном измерении семиотизации идей/представлений, далее — о психологическом измерении.

В контексте социальных отношений идеи и системы идей теряют те свои составляющие, которые нельзя выразить в символе непосредственно, «семиотизировать». То есть, говоря проще, системы идей/представлений теряют свое реальное, интеллектуальное содержание, и начинают функционировать исключительно как системы символов, лишенных реальных означаемых. Референция в данном случае осуществляется от символа не к какой-либо части системы идей/представлений, а ко всей системе идей/представлений в целом, становящейся, фактически, означаемым, не обозначающим ничего, кроме факта своего существования. То есть небольшое количество символов выражает систему идей/представлений, зачастую противореча ее отдельным

компонентам и, таким образом, заменяя собой ее реальное содержание.

Подобного рода семиотическая подмена реального содержания систем идей/представлений имеет два социальных следствия.

Во-первых, системы идей/представлений имеющих значительную интеллектуальную развитость и историческую глубину существования оказываются равноположными системам идей/представлений, не обладающих развитым аппаратом и не имеющим исторической глубины существования. Во-вторых, системы идей/представлений теряют свою феноменальную экзистенциальную значимость и обретают, как единственную, социальную экзистенциальную значимость, иначе говоря, смысл их существования состоит исключительно в том, чтобы объединять вокруг символического выражения систем идей/представлений людей, которые экзистенциально ассоциируют себя с ними.

Во-вторых, системы идей/представлений, семиотицизируясь, то есть становясь символами, оторванными от своего реального содержания и указывающими исключительно на факт своего существования, в экзистенции каждого конкретного человека могут сочетаться с другими системами идей/представлений разного уровня интеллектуальной разработанности и исторической глубины. Системы идей/представлений, с которыми отождествляет себя человек в практике своей экзистенции, могут быть содержательно противоположны друг другу, могут отличаться исторической глубиной (например, религиозная система и увлечение каким-либо спортом), однако быть одинаково и непротиворечиво значимыми для данного конкретного человека, маркируя его идентичность, его существование как определенное и субъективное осознаваемое «я».

Отождествление себя с различными по содержанию и исторической глубине системами идей/представлений, безотносительно к их содержанию, имеет, помимо прочего, серьезные и далеко идущие последствия с точки зрения человеческой психологии. С одной стороны, как было сказано выше, доминирующим в самоидентификации человека и в осознании им своей субъектности является не содержательное наполнение тех феноменов и идей, с которыми субъект себя отождествляет, а символическое выражение тех идей/представлений, с которыми себя отождествляет субъект. С другой стороны, в каждом символическом выражении определенной системы идей/представлений, с которыми отождествляет себя человек, ему важно социальное воплощение данного символического выражения. То есть не потребность в социальном общении ведет человека к семиотическому отчуждению себя, а, напротив, семиотическое

отчуждение человека, его полное самопожертвования самоотождествление с определенными системами символов приводит человека к большей социализации, к большему овнешнению своего «я» и осознания себя через отдавание «я» другим, поскольку только так и может быть реализована его сопричастность символам.

Человек определяет свое «я» через отождествление себя с определенной группой людей, склонных разделять его самоидентификацию через приверженность определенным символическим системам, выражающим системы идей/представлений. Таких систем идей/представлений, равно как и таких групп людей в жизни каждого конкретного человека может быть неограниченное количество. Поскольку символические выражения систем идей/представлений не реферируют к содержательной стороне идей/представлений, они не входят в противоречие друг с другом в рамках самосознания каждого конкретного человека. Поскольку же данные символические выражения идей/представлений реферируют исключительно к самому факту своего бытия и не имеют, фактически, иного содержательного измерения, они могут пониматься и, чаще всего, понимаются, максимально широко. Иначе говоря, разные люди, отождествляющие себя с теми или иными системами символов, выражающими системы идей/представлений, могут понимать данные системы идей/представлений максимально широко, порой различно, и тем не менее отождествлять себя с ними, и как следствие, друг с другом, осознавая через такую двойную самоидентификацию (с системой символов и с социальной группой) свое «я».

Вывод

Описанная ситуация семиотического отчуждения и самоидентификации человека в нем является принципиально новой в истории человечества. Не будет преувеличением сказать, что современный человек принципиально отличается от тех людей, которые жили прежде. Именно поэтому описание человека семиотического отчуждения является важной задачей современной науки. Очевидно, что имеющиеся в арсенале гуманитарного знания объяснительные системы поведения, мышления, деятельности и других особенностей человека не могут вполне адекватно представить свойства современного человека, поскольку фундаментально современный человек является иным, чем были люди прежде. Очевидно также, что поскольку фундаментальным свойством современного человека является семиотическое отчуждение, то познание и описание современного человека логичнее всего начинать через семиотику и, в более узком смысле, через лингвистику, поскольку именно в языке и коммуникации семиотическое отчуждение и сопряженное с ним человеческое «я» являют себя в наиболее непосредственном и наглядном виде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка. Ред. С. А. Кузнецов, СПб.: Норинт, URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=Отчуждение&all=x>
2. Бурков Р. Б. Проблемы отчуждения в философии XVII–XVIII веков // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-otchuzhdeniya-v-filosofii-xvii-xviii-vekov>.
3. Ивин А. А. Обнаженность и отчуждение: философское эссе о природе человека. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2015–533 с.
4. Лукач Д. «Молодой Гегель и проблемы капиталистического общества. М.: Наука, 1987–616 с.
5. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года, отчужденный труд. URL: http://www.hrono.ru/libris/lib_m/marks_ekofil04.html.
6. Серегина Т. Н. Антропологические аспекты проблемы отчуждения. М.: Изд-во МГАДА, 2008–138 с.
7. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/alienation>.
8. Diccionario de la lengua española. URL: <https://dle.rae.es/alienación>.
9. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/alienation>

© Степанов Максим Сергеевич (step83@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный лингвистический университет

О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕЛЕЙ ИЗУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

ABOUT FORMATION OF THE PURPOSES OF STUDYING OF GRAPHIC DISCIPLINES AT STUDENTS OF TECHNICAL HIGH SCHOOL

A. Stepura

Summary. First-year students starting their studies at the University undergo a period of adaptation to the new educational environment for them. A large amount of independent work on academic subjects, significantly exceeding the time of contact work with the teacher, is unusual and presents great difficulties for the student in terms of organization and focus of their actions. Often there is a passive attitude to classes, unwillingness to make efforts to acquire knowledge of the discipline. The author believes that the timely formation of positive motivation to study the subject will help to remove the difficulties of this period. In particular, students' awareness of the professional competencies that are formed in the process of studying the discipline allows them to set their own goals, acquire motivation to study the subject, consciously plan the structural content of their educational activities. Interviews with students, questionnaires and surveys have shown that the formation of goals and motives of educational activities of students and the formation of their positive motivation is an underused reserve to improve the efficiency of the educational process in the University at the first stages of training.

Keywords: professional competence, motivation, learning process, graphic disciplines, higher education.

Степура Анна Вячеславовна

Преподаватель, Московский государственный
строительный университет
StepuraAV@mgsu.ru

Аннотация. Студенты первого курса, начинающие обучение в вузе, проходят период адаптации к новой для них образовательной среде. Большой объем самостоятельной работы по учебным предметам, значительно превышающий время контактной работы с преподавателем, непривычен и представляет для студента большие трудности в плане организации и нацеленности своих действий. Часто наблюдается пассивное отношение к занятиям, нежелание прикладывать усилия для приобретения знаний по дисциплине. Автор считает, что своевременное формирование положительной мотивации к изучению предмета поможет снять трудности этого периода. В частности, осведомленность студентов о тех профессиональных компетенциях, которые формируются в процессе изучения дисциплины, позволяет ему поставить собственные цели, приобрести мотивацию к изучению предмета, осознанно планировать структурное содержание своих учебных действий. Беседы со студентами, анкетирование и опросы показали, что формирование целей и мотивов учебной деятельности студентов, формирование у них положительной мотивации являются недостаточно используемым резервом повышения эффективности учебного процесса в вузе на первых этапах обучения.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, мотивация, процесс обучения, графические дисциплины, высшее образование.

В конце первого месяца обучения дисциплине «Инженерная и компьютерная графика» (первый семестр) автор провел опрос студентов с целью выяснения их отношения к изучаемому предмету. Тема опроса: «Для чего Вы изучаете инженерную графику?». Ответы студентов были распределены на три основные группы.

1. Профессиональная необходимость 52%
2. Развитие пространственного мышления 23%
3. Умение работать с чертежом 22%
4. Другое 3%

Анализируя ответы опрошенных, автор учел, что на первой лекции по дисциплине обязательно указывают значение инженерной графики для будущей профессии строителя; а также наличие влияния родителей, стремящихся создать у начинающего студента положительное отношение к учебе в вузе. После уточнения ответов, в ходе бесед со студентами, удалось сформировать

следующую картину наличия у студентов целей и мотивов изучения дисциплины.

В первой группе отсутствует четкое понимание, какие профессиональные качества в виде знаний, умений и навыков необходимо развивать у себя; преобладают общие рассуждения о необходимости изучения данной дисциплины (как и любой другой) для успешного трудоустройства и профессионального роста, карьерные соображения (52%). Вот некоторые ответы: «Я считаю, что полученные мной знания пригодятся в жизни»; «Ну мы же строители. Нужно уметь и знать. Чтобы когда мы строили дома, они не разваливались». Студенты не задумываются ни о конкретной специфике дисциплины, ни о качествах, которые она может развить у будущего специалиста. В то же время, достаточно ясно выраженная практическая направленность целей позволяет предположить, что использование компетентностного подхода [3] в формировании лич-

ностно-значимых мотивов учебной работы студентов будет плодотворным.

Примерно четверть опрошенных (23%) указывает на желание развить свое пространственное мышление, не конкретизируя при этом, из каких качеств оно состоит. Например: «Я изучаю графику для развития пространственного мышления, а также для получения навыков проектирования»; «...чтобы развить свое пространственное мышление, видеть пространство». У этой группы есть общее расплывчатое представление о развивающей роли инженерной графики, но совершенно отсутствует понимание конкретных путей развития, учебных действий и задач, способствующих такому развитию. Соответственно, на данном этапе нет и возможностей достаточно самостоятельно его осуществлять.

Почти такое же количество ответов (22%) составляет третью группу, где на первый план выходят умения и навыки работы с чертежом: выполнения его, чтения, использования полученных знаний при овладении компьютерными графическими программами. Представляется, что в начале обучения — это оптимальный вариант формирования студентом конкретных целей своих учебных действий и наличия внутренней положительной мотивации изучения предмета. Характерны следующие высказывания: «Изучаю, чтобы уметь чертить, составлять чертежи и уметь их читать, т.к. по-моему, чертеж — основа в работе строителя»; «...чтобы разбираться в чертежах и быть способным сделать чертеж самостоятельно без помощи компьютера, или проверить его»; «Я считаю, что данный предмет заложит базу, которая поможет мне овладеть графическими компьютерными программами».

Небольшое число студентов (3%) продемонстрировали безразличное отношение к предмету: «Я изучаю инженерную и компьютерную графику, так как она есть в учебной программе»; «чтобы не отчислиться из университета», «чтобы сдать сессию».

Анализ полученных данных показал, что при общем положительном отношении к изучению дисциплины (97% опрошенных), только четверть из них приблизительно понимает, чему и как они будут учиться, какие знания, умения и навыки приобретать, какие цели перед собой ставить. Это вполне закономерно и, как отмечает И.С. Якиманская[5], постепенно существующие на начальных этапах изучения предмета «внешние по отношению к содержанию учебной деятельности мотивы заменяются внутренними, специфически учебными, которые определяют интерес к самому процессу усвоения...стимулируют овладение не только содержанием знаний, но и приемами усвоения[5, с. 47].

В рабочих программах по дисциплинам приводятся результаты и индикаторы достижения компетенций, представленные в виде суммы знаний, умений и навыков. Эти данные могли бы служить ориентирами для студента в постановке целей учебной деятельности. Но, хотя программы и находятся в свободном доступе, самостоятельно студенты-первокурсники не знакомятся с ними. Мы попытались донести до студентов содержание компетенций по дисциплине, раскрыть содержание индикаторов усвоения, увязав их с изучаемым на данном этапе материалом и формами текущего контроля [2]. Эти действия показали свою актуальность и были с интересом восприняты студентами. Через две недели после первого опроса и проведенной работы по обсуждению содержания компетенций, был проведен второй опрос с целью выявления результатов наших действий. Вопрос был сформулирован несколько иначе: «Ваши личные цели при изучении дисциплины?» Ответы распределились следующим образом.

1. Умение работать с чертежом 61%
2. Профессиональная необходимость 27%
3. Развитие пространственного мышления 13%
4. Другое 0%

Количество студентов, достаточно четко формулирующих конкретные цели по изучению дисциплины, а именно умение выполнять, читать и анализировать чертеж, увеличилось почти в 3 (2,8) раза. Ответы стали более подробными, многоплановыми и содержательными. Например: «Для того, чтобы успешно сдать экзамен, мне нужно стать компетентным в данных научных дисциплинах. И не только знать, как и что делать, но и создавать — понимать. Это также является одной из моих целей в изучении начертательной геометрии и инженерной графики. Еще цель — научиться разбираться в тех или иных чертежах, научиться без проблем составлять чертежи и, соответственно, читать их. Цель — быть способным грамотно оценить или провести анализ работы, а также скоординировать ход самой работы». Еще один пример ответа: «1) Быть аккуратнее. Делать чертежи чище, быстрее. 2) Развить пространственное воображение. 3) Знать ГОСТ наизусть! 4) Решать дополнительные задачи по пройденным темам. 5) Тренироваться в черчении — прорабатывать отдельные геометрические фигуры для большей аккуратности!». Ценно то, что студент наметил для себя определенный план освоения дисциплины, это свидетельствует об углублении мотивации и переходе ее в субъективно значимые формы. Количество ответов группы «Профессиональная необходимость» уменьшилось в 1,9 раза. Причем, студенты стали более конкретно связывать изучение дисциплины с необходимыми в профессиональной деятельности качествами. Вот пример таких высказываний: «Для того, чтобы стать высококлассным специалистом, любой студент-строитель должен читать язык проекционного чертежа».

и инженерной графики.»; «Я изучаю инженерную и компьютерную графику как один из основополагающих предметов. Эта наука — необходимый элемент любого проектирования, составления плана, чертежа, проекта». В 1,8 раза уменьшилось количество студентов, ставящих перед собой абстрактные цели развития. Сдвиг произошел в сторону конкретных практических целей в освоении дисциплины. Отрадно, что больше не встретилось формальных ответов из раздела «Другое».

Полученные итоги показали, что проделанная работа дала положительные результаты: повысила интерес студентов к изучению дисциплины, способствовала формированию целей и мотивов учебной деятельности, а также индивидуальному планированию учебных действий в процессе самостоятельной работы.

Выводы. В современном образовании в качестве цели ставится формирование соответствующих профилю специалиста компетенций — как ответ на социально-экономические запросы общества [1]. Поэтому творческое использование преподавателем компетентностного подхода в практике преподавания в вузе позволяет найти скрытые резервы повышения эффективности образовательных методик и теснее связать учебный процесс с требованиями к специалисту со стороны работодателей [4]. Больше, чем раньше, значение придается целям и результатам высшего образования. Формирование практико-ориентированных целей изучения графических дисциплин способствует возникновению интереса и положительной мотивации, а также индивидуальному сознательному планированию учебной деятельности студентом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарькина И. А. Реализация компетентностного подхода при разработке рабочей программы по математике в техническом вузе. // Вестник Костромского государственного педагогического университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2018. — № 1-стр. 95–98
2. Дементьева Ю.В. Тестирование в системе оценки сформированности компетенций обучающихся вуза. //Успехи современной науки и образования.-2017.-№ 4, т. 2- стр.119–121
3. Литвинчук В.И., Толикина Е.А, Методические подходы к оценке компетенций и видов профессиональной деятельности.// Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика.-2018-№ 1-стр.90–94
4. Хацринова О. Ю. Подготовка и повышение квалификации преподавателей инженерных вузов в современных условиях.//Успехи современной науки и образования.-2017-№ 4, т. 2-стр.72–76
5. Якиманская И. А. Педагогическая психология.— М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008.-648 с.

© Степура Анна Вячеславовна (StepuraAV@mgsu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный строительный университет

ИЗ ОПЫТА СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ПОСЛОВИЦ В АБАЗИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

FROM THE EXPERIENCE OF COMPARATIVE-TRANSLATIVE STUDY OF PROVERBS IN ABAZIN AND RUSSIAN LANGUAGES

*M. Kharatokova
L. Hapsirokova*

Summary. This article is the first attempt to conduct a comparative study of proverbs in the Abaza and Russian languages. The study of lexicographic material is comparative. The author focuses on the analysis of proverbial units. Semantic comparisons, modeling, descriptive and quantitative methods are involved in the analysis of texts. To identify the semantic and typological similarities of the proverbs of the Russian language, comparisons with equivalent proverbs of the Abaza language are used.

Keywords: proverbs, Abazin language, semantic comparisons, modeling, typological similarity, equivalents.

Харатокова Марьят Губедовна

*Д.филол.н., доцент, Северо-Кавказская
государственная академия
mariatharatokova@yandex.ru*

Хапсирокова Лилия Мухарбиевна

*Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У.Д. Алиева
danka280212@gmail.ru*

Аннотация. В данной статье впервые дается попытка проведения сопоставительного исследования пословичных единиц в абазинском и русском языках. Исследование лексикографического материала носит сопоставительный характер, при этом основное внимание автор акцентирует на анализ пословичных единиц. К анализу текстов также привлечены семантические сопоставления, моделирования, описательный и количественный методы для выявления семантического и типологического сходства пословиц русского языка с эквивалентными пословицами абазинского языка.

Ключевые слова: пословичные единицы, абазинский язык, семантические сопоставления, моделирование, типологическое сходство, эквиваленты.

Абазины — одни из народов, проживающих в Карачаево-Черкессии. Они находятся в тесных генетических связях с абхазами, убыхами, черкесами, адыгейцами и кабардинцами.

По данным М.Ю. Кругляковой, «первые люди пришли из Малой Азии и поселились в окрестностях Сочи. На новом месте их устроило все — и благодатный климат, и большое количество животных в лесах. На побережье Черного моря было много кремня, яшмы, сланца и других каменных пород, пригодных для изготовления орудий. И вот стойбища появились в районе Хосты и на берегах рек Мзымты и Псоу» [10, с. 5]. Постепенно жизненное пространство людей расширялось. И сегодня смело можно сказать, что одними из этих первых людей были предки абазин, прежде носившие название абасги, что дает подтверждение работа Р.О. Фессендена [15, с. 44].

Принято считать, что термин «абасги» является грецизированной формой местного этнонима «абаза» (самоназвания абазин), который к VIII веку переместился с территории исторической Абасгии (современный Гудаутский район Республики Абхазия) примерно до Хашупсе или Псоу, а затем по всему Черноморскому побережью вплоть до Анапы. Обозначение источниками XVII — нач. XIX в. одним именем (абаза) населения побережья отражало этнокультурное единство формировавшихся здесь в течение столетий этнических общностей.

Абасги являлись прямыми предками абазин (праабаза). В дальнейшем большая часть абазин в разное время, преимущественно в XIV — XVII вв., отдельными группами, постепенно переселилась на Северный Кавказ.

Среди причин миграций называют как политические (внешнего и внутреннего порядка), так и социально-экономические. Преобладающая точка зрения о месте исхода абазин — это долины Мзымта, Бзыби и Кодора, оттуда прошли напрямую через перевалы Псеашха, Марух, Клухор сначала в верховья упомянутых рек, а затем на северные склоны по соседству с кабардинцами.

Слово «абазины» имеет русское происхождение. Оно образовалось на основе этнонима «абаза» и впервые зафиксировано русскими источниками в XVIII в. (в форме обезы).

Большая часть абазин была выслана в Османскую Турцию в период и после Кавказской войны в XIX в. В настоящее время абазины проживают в Турции, Сирии, Иордании, Ливане, Египте и других государствах. Их самоназвание — абаза, апсуа, часто черкесы.

Являясь самым сложным языком Европы и одним из сложных языков мира, абазинский язык, как и другие языки абхазо-адыгской группы, отличается простой системой гласных и сложной системой согласных звуков.

Современная абазинская письменность была создана в 1932 году на основе кубино-эльбурганского говора тапантского диалекта, в основе которой лежала латинская графика. Позднее в 1938 году абазинская письменность была переведена на русскую графическую основу.

Абазинская этика и адыгская этика являются эталонным общекавказской нравственной философии, ее наиболее полным и детально разработанным выражением. Традиционный абазинский этикет служит важным подспорьем абазара, институтом, через который этика приводит в жизнь свою политику, свои принципы и идеалы.

Абазины издавна почитали Слово и придавали ему огромное значение. В восприятии народа Слово обладало остротой (ажва цара), глубиной (ажва цюла), сладостью (ажва хъгла), безвкусием (ажва мца), сухостью (ажва бах), лживостью (ажва клынхара)... «Доброе слово корову доит» («Ажва хъгла ажв ахьит!»), — отмечали люди, облекая безграничные возможности доброго слова в образное выражение, и заостряли это его свойство в другой поговорке: «Сладкое слово и змею из норы выведет» («Ажва хъгла ацтанчлв аглвара йглатнадит!»). Слово в восприятии абазин не просто живое, а вечно живое, не умирающее, что выразилось в поговорке «И человек умирает, но слово бессмертно» («Хъата псыргыи ажва гьпсуам»).

В пословицах и поговорках отразился юмор народа, склонность его в шуточной форме выразить верные, а порой и тонкие наблюдения. Вот примеры: «Аквтыу шырдза апхызп!» («Курице снится пшено»); «Ала бгывыла уасырквын йгбахуам» («Если собаку ударить костью, ей не больно»); «Аквыджьма зуаса зчвагуш йхъылпала дайырит!» («Волк по папахе узнает того, у кого можно унести овцу»); «Ацгвы йабхлвуазшва атаца йлыргла» («Как бы говоря кошке, дай услышать невестке»); др. Немаловажное значение в пословицах и поговорках обретает музыкальность звучания. Например: «Ахлвыча тлача рхчума?» («Разве хрому отару стерегут?»). Здесь обращает на себя внимание звук «ч», который выделяется среди других и придает всей фразе некую музыкальную оформленность.

Образность мышления абазинского народа особенно наглядно проявляется в следующих примерах: «Агвы клэхларквын, атшы гыгльхуам» («Если упал духом, и конь не скачет»). Не правда ли, как это хорошо подмечено: падает человек духом, но конь чувствует его состояние и не проявляет особой прыти.

Следующие пословицы, о которых уже было упомянуто выше, отражают наблюдательность народа Абаза: «Гвы зрымтыз тширамхлвит!» («На кого не обратили внимания, тот покашливает»); «Аламаскья лацларсыгыгльвп!»

(«Маленькая собачка — подстрекательница»); «Аквартъацалакльги актвтагъкъва йрызглайхит!» («Куда бы наседка ни ходила, она возвращается к яйцам»); «Абжалага йжвырквын длагадзахит!» («Если полоумный напивается, становится полным дураком»). Народная мудрость, заключенная и проявляющаяся в абазинских пословицах и поговорках, является их самой сильной стороной. И независимо от возраста и жизненного опыта невозможно не удивляться глубокому народному уму, смекалке, лаконизму, с которым все это выражается: «Агвыр згычуа ачгъи йгычп!» («Кто крадет иголку, украдет и быка»); «Ажв ащаплы ахлвыс гьашуам» («Нога коровы теленка не убивает»); «Атшада члвгвапшглар айджыквлын алымхлакв пкъыта йглайхт!» («Пошел осел за рогами, а вернулся с обрезанными ушами»); смысл в том, что порой в поисках лучшего можно растерять и то небольшое, что имеется. «Йгампсуа сцит!» — лхлван йшбуз йъацларцлуз дцат!» («Пошла туда, где не умирают, а попала туда, где хоронят заживо») [5, с. 160]. Думаем, что народное творчество данного уровня заслуживает уважения.

В абазинском языке существуют различные виды пословиц и поговорок, которые абазины постоянно употребляют в речи: о добре и зле; о старости и молодости; о чести и бесчестии; о смелости и трусости; о труде и лени; о правде и лжи; о жизни и смерти; о здоровье и болезни и т.д.

Различным темам по абазинским и адыгским пословицам и поговоркам посвятили свои труды Б.Х. Бгажников (2006) [1], Ф.А. Бербекова (2012) [2], М.Г. Дакохова (1997) [6], Е.Н. Данилова (1984) [7], А.М. Джандаров (1991) [8], М.Ю. Камбачокова (2008) [9], Л.Х. Нурыева (2004) [12], М.А. Ордокова (2012) [13], Л.К. Пазова (2017) [14], Хапсиорокова Л.М., Харатокова М.Г. (2018) [16], З.И. Шагошева (2018) [17] и другие.

В данной статье сопоставление дается на примере пословиц абазинского и русского языков, которые ярче выражают богатство языка различных народов. В.А. Маслова называет пословицы «зеркалом жизни нации, так как они четко отражают практический опыт личности, вместе с фоновыми знаниями языка и культурно-историческими традициями своего народа» [11, с. 67].

Сопоставительный анализ пословиц в русском и абазинском языках позволил выявить разные формы соответствий, среди которых можно выделить два основных вида:

1. Полные эквиваленты, совпадающие по значению, лексическому составу, стилистической направленности и образности, при этом форма и смысл в двух языках совпадают. Приведем примеры таких пословиц из работы М.Г. Дакоховой-Харатовой и М.Ш. Архагова (2018) [5].

Если задумал зло, не жди добра — «Угвы гвймхара тата бзира гъглаудахлуашым» [5, с. 112]; Кто не работает, тот не ест — «Йнымхауа дыгъчарым» [5, с. 113].

2. Частичные совпадающие пословичные единицы, имеющие одинаковые значения, но лексические, грамматические расхождения. Они подразделяются на три группы.

В первую группу входят эквиваленты с лексическими расхождениями, совпадающие по значению, стилистической направленности и образности, но отличающиеся по лексическому составу. У матери ребенок до ста лет детенок — Ан лыхъазла аглари йанакывызлакIгъи дсабипI (дайдзапI). Дословно это звучит так: Для матери ребенок всегда младенец. В абазинской пословице слово *йанакIвызлакIгъи* (дословный перевод — постоянно) соответствует слову *сто* в пословице на русском языке. Подобные лексические расхождения можно наблюдать и в нижеследующих пословицах.

Хорошее дело века живет — Абзи гъухъаштылуам. Дословно звучит: Хорошее не забывается. В абазинской пословице слово *бзи* (досл. хороший) соответствует русскому выражению *хорошее дело*, слово *гъухъаштылуам* (досл. не забываешь) соответствует русскому выражению *века живет*.

Ко второй группе относятся эквиваленты с грамматическими расхождениями. Здесь даются эквиваленты пословиц, совпадающие по стилистической направленности, образности, значению, но отличающиеся числом, в котором стоит существительное или порядком слов. В данной группе возможны также лексические расхождения.

Нет стыда в глазах (букв. его глаза не моргают) — Йыла ахъвы гъглахъасуам. В русской пословице *в глазах* во множественном числе, в абазинской пословице *йыла* в единственном числе.

Согласно фиксированному порядку слов в русском языке, сказуемое обычно занимает второе место в предложении, а для грамматики абазинского языка характерно закрепление места за сказуемым в конце предложения.

Третью группу составляют эквивалентные пословицы, различные по образности, т.е. выражающие сходную мысль по-разному.

Йшвауа ацIла глахIвуата йыла йгIацIалитI — У страха глаза велики. Дословно это звучит так: Трусую дерево мерещится танцующим.

Как в абазинском, так в русском языках существуют пословицы, содержащие совет, назидание, поучение.

Уажвызтын — уажвтара утазла, ушIазтын — ушIатара утазла — Если ты стар, веди себя как старец, если ты молод, веди себя как молодой; Йажвыз уймайхъыччан — уаргъи ауи уйапшхуштI — Не смейся над старцем — сам будешь таким же; АшIа йуырбауа йымгIвапI — На какой путь наставишь юношу, тот по нему и пойдет; УчкIвынхъа йадуымгалыз уанажвра йгъуаухрым — Что в молодости не приобрел, в старости не приобретешь.

Во всех языках существуют интернациональные пословицы, в которых упоминаются общечеловеческие нормы. Приведем следующие примеры.

АугIа гвймха рзызIхвауа йара дгвймхахпI — Кто плохо говорит о людях, сам нехорош; Ухъа хвы азучпара утахъызтын, анахъанатгъи хвы рзычпа — Если хочешь быть уважаемым, уважай и других; Згвы чвгъу ласы дажвитI — Злой человек быстро стареет.

Проявление таких черт характера и поведения, как независимость и гордость, честность и смелость, практичность, консервативность, аккуратность можно наблюдать у любого народа.

Отдельно надо отметить отношения родителей с детьми. Отец должен быть с детьми строгим и сдержанным, мать — более общительной и демократичной, а бабушки и дедушки могли ласкать и лелеять своих внуков и внучек. По этому поводу у абазин бытуют следующие пословицы:

Отец строг (букв. отец — что палка) — Аба алаба дагIвызапI; Отец — мед, а мать — мед с маслом — Аба дыцхапI, ан дыцхахвшапI; Что дает мать, всегда сладко — Ан йглауылтуа хъгIа; Для матери ребенок кажется зрячим — Ан лгари йыла лашвызтынгъи. Отец строг (букв. отец — что палка)-Аба алаба дагIвызапI; Отец — мед, а мать — мед с маслом-Аба дыцхапI, ан дыцхахвшапI; Нет человека, которому бы отцово наследство хватило на всю жизнь-Аба тынха бзазагата йызхъвахъыз дгъаџам; Отцово наследство — роса (подобно росе, т.е. быстро тает)-Аба чIен пстIапI; Грудное молоко (матери) не выливают в кормушку для собак-АкIыкIлах алухъара йгътарчвум.

Готовность и умение войти в контакт с ребенком, привлечь его внимание, рассмешить, порадовать каким-либо подарком считалось показателем ума и высокой культуры человека.

В пословицах сопоставляемых языков восхваляется гостеприимство, ум, щедрость, высмеивается жадность, глупость, лень. Агвыбзыгъа дкъангъашит — Умный советуется; АгIвычIвгIвыс дызрыпшдзауа акъыльпI — йгъчI-вычам — Человека красит ум, не одежда; АгIвычIвгIвыс

гвыбзыгъа ажда чыда гыхлвум — Умный человек лишних слов не говорит.

Сравнительно-семантический анализ пословиц русского и абазинского народов показывает, что большинство пословиц, имея существенные лексические и лексико-грамматические расхождения, выражают одно и то же значение.

Ашвагъы йыхвагагъы дачвшитл — Трус и своей тени боится; Тукъаль хайыр ацлап — Смелость приносит пользу (соотв. Смелость города берет); Йнымхауа дыгъчарым — Кто не работает, тот не ест; Абзи дуыпчагъывызытын бзира гатугап — Если общаешься с хорошим человеком, набираешься хорошего (соотв. С кем поведешься, от того и наберешься).

Семантическое сходство в отношении русских и абазинских пословиц объясняется территориальной общностью, общностью быта и тесными культурными связями, существующими на Северном Кавказе с середины XIX века [18, с. 328].

Национально-специфическое проявляется в пословицах отражающих традиции и обычаи народов, общественно-хозяйственный уклад их жизни, национальный характер. В.Г. Борботько (1996) сравнивает пословицы с «банком данных», так как, по его мнению, «именно в паремических пластах сосредоточена базовая аксиоматика национального языкового сознания» [3, с. 53]

Условием выживания и сохранения себя как нации в сложных социально-исторических условиях существования для абазин были преумножение своего рода, родовой ветви, особое почитание старшего поколения, знание, соблюдение и признание внутренних законов межродственных отношений и родственных уз, что отражается в нижеследующих пословицах.

Апахлба атгачва рыхъазла дцлагылап — Старший сын — опора для семьи; Апхл дгъыватгачвап — Дочь — для чужого дома; Бтаца бгвы лабгазтын, бпхл блайс — Если недовольна своей невесткой, ругай дочь; Йан хъацлата дгалритл — Мать родила его настоящим мужчиной (о храбрости, мужественности); Таца бзи дуымазтын, па дуымап — Если имеешь хорошую сноху, то имеешь и хорошего сына.

Основное содержание абазинской этики сконцентрировано в принципе человечности. Благожелательность является первоэлементом почтительности абазинского этикета, через которое проявляется теплое, заинтересованное участие в делах других и выражается свое отношение к ним в определенных словах, мимических движениях, жестах.

Существуют приветственные, поздравительные, сочувственные, напутственные, благодарственные атрибуты и стандарты благожелательности.

Надо отметить, что без использования благопожеланий не обходится ни одна встреча, ни одна беседа, ни одно мероприятие. Сеющим поле надо пожелать высоких урожаев, построившим дом — жить в нем долго и счастливо, вступившим в брак молодоженам — счастья, купившему новый автомобиль — долго ездить на нем, издавшему книгу — издать еще более интересные книги, больному — выздоровления, подавшему воды — быть желанным, как желанна вода для жаждущего, строящему планы — претворения в жизнь этих планов, оказавшей услугу девушке — хорошего жениха, потерявшему что-либо — найти пропажу, отправляющемуся домой — встретить своих домашних в здравии, отправляющемуся в дорогу — доброго пути и т.д.

Различные пожелания можно встретить внутри одной и той же ситуации. Например, при рождении ребенка в зависимости от того, мальчик это или девочка, первенец или нет, виды поздравлений могут быть универсальными и дифференцированными. К универсальным относятся, например, следующие пожелания: «Швара швыхъазла Аллахл дйырдухарглат — Аллахл для вас пусть даст ему вырасти»; «Багъата Аллахл дичпараглат — Крепкой его душу Бог да сделает».

По случаю рождения мальчика говорят: «Штлапкъ ахъазла багъата Аллахл дичпараглат — Ветвью крепкой (вашего рода) Бог да сделает»; «Корни его крепкими Бог пусть сделает».

Рождение девочки ознаменовывается благопожеланиями типа: «Дшиздзрглау, днхлагыта Аллахл дичпараглат — Послушной, исполнительной Бог для вас ее пусть сделает»; «Насып атгачва апны йлымата Аллахл дичпараглат — Счастливой в семейной жизни Бог ее пусть сделает».

Если первенец мальчик, то обычно говорят: «Йыщата дута йча — Сотней да размножится», если же девочка, то могут сказать так: «Анасып швызгалграглат. Йлыщтаглайуа хъацлачкывынта Аллахл дичпатл — Счастье вам пусть принесет. Вслед за ней мальчика Бог вам да пошлет».

Для выражения благодарности за угощение приспособлена серия благопожеланий: «Байата, насып швымата Аллахл швычпатл — Богатыми, благоденствующими Бог пусть вас сделает»; «Швфачвы Аллахл йшвыквыймхт — Вашей пищи Бог да не прервет»; «Швфачвы щардахараглат — Ваша пища да умножится»; «Йшвыму рахлагъы йбайахараглат; Разкъы швщардазтл — Те (запасы), из которых (угощение) взяли, да умножатся».

Покидая дом, нудно вновь высказать свою благодарность хозяевам: «Рыцлагъи йбажвхарг1ат абайара швызлу, агъа йшвымамква йчпа — Да умножится (разбогатеет) ваша семья, да сгинут ваши недоброжелатели»; «Баракъати дахвры Аллаh1 йшвыкыйымхт1 — Изобилия и благодати Бог вас да не лишит».

Обмен благопожеланиями предполагает многократную перемену ролей каждой из сторон. Например, если говорят: «Хъвлапын бзи — Добрый вечер», то отвечают: «Хъвлапын бзи Аллаh1 йглауитт1 — Добрым твой вечер Бог да сделает».

Благодарственные благопожелания используют при каждом удобном случае, чтобы порадовать другого человека, показать ему, что его отзывчивость по достоинству оценена, и как бы поощряя такое поведение.

Благопожелания направлены на создание психологического комфорта и уюта для других. Особо здесь можно выделить сочувственные благопожелания. Например, для выражения соболезнования, сочувствие больному, получившему какое-либо увечье, попавшему в беду, потерявшему что-либо и т.д. Из универсальных благопожеланий можно отметить: «Ари апш рыцлагла Аллаh1 йгвы ласыта йагланайрыграглат — Бог это горе с легким сердцем пусть даст тебе вспоминать»; «Ари апш рыцлагла Аллаh1 йуымырбахраглат — Большого горя (беды, огорчения), чем это, Бог тебе да не даст»; «Ауи зымг1ва иухътыцыз Аллаh1 насыпта йаглауитхраглат — все испытания, через которые ты прошел, да воздаст тебе Бог благоденствием и спасением твоей души».

Если кто-нибудь рассказывает о своих планах и мечтах, то собеседник может откликнуться словами: «Аллаh1 йнйыршат1 угвы йту — Бог пусть даст твоей мечте сбыться». А тому, кто испытывает большую тревогу, говорят: «Аллаh1 зымг1вагъи йырбзихарглат1 — Да обернет Бог все к лучшему».

Первым украшением человека считались качества, составляющие психологическую базу почтительности и разумности, — скромность, деликатность и сдержанность. Эпитет «гордый» воспринимается как отрицательная характеристика личности, как указание на заносчивость, высокомерие, тщеславие, глупость. Принято считать, что чрезмерная гордость разрушает, подавляет, ослабляет разум. Только чувство собственного достоинства считается положительным свойством, но не «гордыня».

Отрицательным качеством является и хвастовство, воспринимаемое как величайший порок. Окружающие смотрят на это так: человек, открыто и демонстративно

заявляющий о своих заслугах и достоинствах, ставит под сомнение заслуги и честь окружающих, одновременно теряя свой авторитет. Ценящий и уважающий себя абазин будет скромнен и немногословен.

Предпочтение в таких случаях отдается умалению собственной значимости, так как при этом отзывы других людей о выдающихся качествах и славных делах данного человека выделяются особо ярко и выразительно. Когда человека хвалят в его присутствии, считается вежливостью сказать, что это неуместное преувеличение. Но, когда ваши достоинства и заслуги не замечены или недостаточно отмечены, надо спокойно и терпимо к этому относиться, а не высказывать недовольство или требовать к себе внимания, уважения, домогаться званий, чинов, наград, лестных отзывов. Приличным считается, если человек не жалуется на свою судьбу.

А. Вежбицкая (2001) [4, с. 181] к национально-специфичным для русско-язычного сознания относит эмоциональные концепты душа, судьба, грусть, тоска. Она считает, что в этом раскрывается и отражается русский национальный характер.

Видно, судьба такая — Чему быть, того не миновать — Анасып ауи аквын йшцуз — Йганшуш, игъзаглашларысуашым.

Дословный перевод пословиц с абазинского языка обнаруживает такой же смысл как в русском языке.

Это, очевидно, мой жребий — Что должно случиться, то случится. Что должно быть, то произойдет — Сынасып ауи аквын йшцусаз — Йганшуш-ганшушт1. Йганшара йатахъызтын йгъзаг1всуашым.

С абазинского языка перевод звучит так: Судьбу не обойти. Русское слово *судьба* имеет в абазинском языке то же значение безысходности, покорности. Судьба всюду встретится, ее конем не объедешь. Коли быть беде, то ее не миновать — Унасып йахъак1вызлак1ги йглауч1лашвушт, тшыла угъзаг1всуашым. Рыцлагла йганшара йатахъызтын йгъзаг1всуашым.

В русском языке поле эмоций, поле неопределённости шире. Например:

Пей — тоска пройдет — на абаз. Йыжв — угвышыгъра тнахуашт1. В абазинском языке неопределенное русское слово *тоска* имеет определенный каузатор и заменяется более конкретным словом *гвышыгъра* — нищета. В абазинском эквиваленте таким словом является *гвышыгъра*, которое уже по значению, чем, тоска, но шире, чем нищета.

У двух народов большое значение придается также душе. Она воспринимается как нечто одушевленное, божественное. В абазинском языке для обозначения души служит слово *псы*:

Абаз. Уыла йамбауа, угвы йгагънахуашым — Чего глаза не видят, то сердце не берedit.

Насып глауаурныс рахла йласыпI, йузыкIыуа ацкIыс — Легче счастье найти, нежели удержать.

Интерес представляет очень близкое сходство текстов пословиц в абазинском и русском языках по смыслу, образности, лексическому составу. Для сравнения рассмотрим их дословный перевод. С абазинского Агвыи ачIывыцы ласы йпчIит — «Счастье и стекло легко разбиваются», с русского «Душа — стекло, разобьется, не восстановится». Данные пословицы объединены общим смыс-

лом о хрупкости души, сравниваемой со стеклом, что передается в абазинском языке словом *гвы* (счастье, как стекло — легко может разбиться), а в русском — душа (если душа как стекло рассыплется, то не склеишь).

Таким образом, в абазинском и русском языках, как видно из примеров, употребительны *гвы* и *сердце*, *псы* и *душа* в пословицах почти не встречаются.

В заключении подведем итоги данной статьи. Сопоставление позволяет установить, что многие пословицы семантически сходны между собой, а некоторые из них совпадают не только по содержанию, но и по своему внешнему оформлению. В редких случаях наблюдается полное совпадение, как значения, так и языковой формы пословичных единиц. Однако полное или абсолютное совпадение встречается редко, исследование обнаруживает, в основном, частично совпадающие пословицы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бгажноков Б. Х. Адыгская (черкесская) энциклопедия. Можайск: ОАО «Можайский полиграфический комбинат», 2006. 1248 с.
2. Бербекова Ф. А. Концептуализация красивой женщины в кабардино-черкесском языке. Язык, культура, этикет в современном полиэтническом пространстве // Материалы Международной научной конференции. Нальчик: КБГУ, 2012. С. 158–163.
3. Борботько В. Г. Игровое начало в деятельности языкового сознания. // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сборник статей / Отв. ред. Н. В. Уфимцева. М., 1996. С. 40–54.
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Пер. с англ. А. Д. Шмелева. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
5. Дакохова-Харатокова М. Г., Архагов М. Ш. Абазинский этикет. Типография ООО «Нартиздат». Черкесск, 2018. 180 с.
6. Дакохова М. Г. Абазинский этикет // Нравы, традиции и обычаи народов Кавказа. Тезисы общероссийской конференции. Пятигорск: издательство ПГЛУ, 1997. С. 47–50.
7. Данилова Е. Н. Абазинский язык. Москва: Издательство Московского университета, 1984. 144 с.
8. Джандаров А. М. Урышв-абаза айчважвага. Русско-абазинский разговорник. Черкесск: Ставропольское книжное издательство, Карачаево-Черкесское отделение, 1991. 207 с.
9. Камбачокова М. Ю. Обрядовая культура и традиционный этикет абазин. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Нальчик: Издательство КБГУ им. Х. М. Бербекова. 2008. 29 с.
10. Круглякова М. Ю. Сочи. Черноморская Ривьера России. Москва: «Вече», 2014. 384 с.
11. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 183 с.
12. Нурыева Л. Х. Лингвоэтнический и культурологический аспекты перевода // Научные доклады конференции «Неделя науки — 2003» Сибайского института Башкирского государственного университета. Ч. 2. Изд-е Сибайского института БашГУ. Сибай, 2004. С. 21–24.
13. Ордокова М. А. Национальный менталитет в составе фразеологических единиц. Язык, культура, этикет в современном полиэтническом пространстве // Материалы Международной научной конференции. Нальчик: КБГУ, 2012. С. 424–427.
14. Пазова Л. К. Языковая интерференция в условиях абазинско-русского двуязычия (на материале словосочетаний). Клычевские чтения — 2017 // Материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Карачаевск: КЧГУ, 2017. С. 270–275.
15. Фессенден Р. О. Затопленная цивилизация Кавказского перешейка. Перевод М. Г. Харатоковой, Х. М. Пхитикова. Нальчик: Издательская типография «Принт Центр», 2017. 194 с.
16. Хапсирокова Л. М., Харатокова М. Г. К проблеме абазинского этикета. Табуловские чтения — 2017 // Материалы международной научно-практической конференции. Карачаевск: КЧГУ, 2018. С. 111–116.
17. Шагошева З. И. Литература и фольклор как источник обогащения и развития родной литературы. Табуловские чтения — 2017 // Материалы международной научно-практической конференции. Карачаевск: КЧГУ, 2018. С. 213–217.
18. Шишканова А. В. Взаимодействие родных языков народов Карачаево-Черкесии с русским языком в современный период. Клычевские чтения — 2017 // Материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Карачаевск: КЧГУ, 2017. С. 328–336.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ВАРИАТИВНОСТИ

Янь Сяо

Аспирант, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
805630857@qq.com

THE PROBLEM OF TRANSLATION OF CHINESE LINGUISTIC TERMINOLOGY IN THE ASPECT OF TRANSLATION VARIABILITY

Yan Xiao

Summary. This article discusses the problem of translating Chinese linguistic terms into Russian within the framework of linguistic differences in the translation base, general linguistic features, as well as the presence of variability. The questions of the morphemic structure of Chinese terms are investigated, which made it possible to establish the importance of distinguishing between graphic and lexical homonymy. The problem of translation of antonyms, which are used both in stable and in free combinations, is touched. Based on the analysis, the author notes that the translation of linguistic terms requires the selection of the correct translation strategy, good knowledge of the Chinese language and background knowledge of the translator.

Keywords: chinese linguistic terminology; translation variability; full and partial equivalents; translation strategy; morphemic structure.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема перевода китайских лингвистических терминов на русский язык в рамках языковых различий переводоведческой базы, общих лингвистических особенностей, а также наличия вариативности. Исследуются вопросы морфемной структуры китайских терминов, позволившие (вопросы) установить важность разграничения графической и лексической омонимии. Затрагивается проблема перевода антонимов, которые употребляются как в устойчивых, так и в свободных сочетаниях. На основе проведенного анализа автором отмечается, что перевод лингвистических терминов требует выбора правильной переводческой стратегии, хорошего знания китайского языка и фоновых знаний переводчика.

Ключевые слова: китайская лингвистическая терминология; переводческая вариативность; полные и частичные эквиваленты; стратегия перевода; морфемная структура.

Значимым фактором развития лингвистической науки, а также сотрудничества специалистов-филологов в рамках международного взаимодействия является формирование эффективных межъязыковых коммуникаций, поэтому особую актуальность и научную значимость на сегодняшний день приобрели вопросы перевода лингвистических терминов, которые (вопросы) обусловлены большими изменениями, произошедшими в сфере современной лингвистики и переводоведения [9, с. 162]. Один из таких вопросов связан с вариативностью перевода китайской лингвистической терминологии: подразумевает то, что при переводе лингвистических терминов необходимо учитывать множество нюансов, в частности, имеющиеся различия переводоведческой базы, общие языковые и лингвистические особенности, и, главное, то, что терминология лингвистической науки зачастую в процессе перевода предполагает наличие нескольких вариантов [4, с. 22]. Поэтому переводчик должен обладать глубокими познаниями в данной области, которые (познания) позволят ему выстроить лингвистические понятия и определения в логически связанную и целостную систему без больших противоречий и недопонимания.

Вариативность китайской лингвистической терминологии в ходе перевода определяется в т.ч. омонимией и антонимией: в китайском языке термины могут быть односложными и многосложными, часть односложных слов-морфем (字語素) может употребляться как самостоятельно, так и в составе единиц более высокого уровня (свободные морфемы). Некоторые морфемы в китайском языке не используются самостоятельно, а встречаются лишь в сочетании с другими (зависимые морфемы). Есть также группа морфем, которая в современном китайском языке хоть и не используется самостоятельно, однако входит в состав устойчивых слов и словосочетаний (морфемы со связанным значением) [8, с. 68]. Все это, безусловно, не может не отразиться на общей специфике перевода китайской лингвистической терминологии.

Таким образом, в процессе перевода китайских терминов весьма важно учитывать особенности их (терминов) морфемной структуры. Так, например, способность свободных морфем использоваться в виде элементов других терминов и терминологических сочетаний приводит к тому, что зачастую вновь образованная термино-

логия не может передаваться на язык перевода (например, русский) за счет простой замены китайских морфем на русские лексические единицы по причине их различной сочетаемости. Свойство односложных свободных морфем самостоятельно использоваться в китайском языке дает возможность употреблять их в стилистических целях, например: 写 xiě — *писать* (写信 — писать письмо); 画 huà — *писать* (рисовать) *акварелью* (画水彩画 — писать акварелью) [3].

Еще одной причиной появления вариативности китайской лингвистической терминологии в ходе перевода является наличие среди односложных морфем большого количества омонимов (слов, которые обладают одинаковым звучанием, но разным значением): 词 cī имеет значение *слово, речь* (языковая единица) и значение 词 cí — *литературная форма*, название древнего поэтического жанра «цы» [3]. Кроме того, для китайского языка характерно наличие односложных слов, совпадающих по написанию, но произносящихся по-разному (имеющих разные значения), такие слова называются «омографами» [7, с. 177]. Например: 还 hái произносится как 还 hái — *все еще* и 还 huán — *возвращать*; 重 zhòng — *тяжелый* и 重 chòng — *вновь*; 长 cháng — *длинный* и 长 zhǎng — *расти* [3]. Соответственно, разграничение графической и лексической омонимии — это одно из важных правил процесса перевода китайской лингвистической терминологии.

Антонимичные морфемы употребляются как в устойчивых, так и в свободных сочетаниях китайского языка. Элементы с полярно-противоположными значениями являются составной частью многих терминологических единиц: 地方大 dìfāng dà — *место большое* / 地方小 dìfāng xiǎo — *место маленькое*; 在.....之间 zài.....zhī jiān — *между* / 在.....对面 zài.....duìmiàn — *напротив* [3]. Правила перевода антонимичных компонентов заключаются в необходимости обобщенного перевода или перевода с сохранением исходных значений. Выделение антонимов при анализе лингвистической терминологической системы китайского языка является для носителей русского языка достаточно сложным, поскольку требует хорошего знания антонимов. Перевод антонимов связан с определенными трудностями, так как предполагает выбор из двух вариантов: либо перевод с сохранением исходного значения, либо передача их путем обобщения.

Основные правила адекватного перевода лингвистических терминов, их компонентов (морфем) и сочетаний подразумевают передачу равного или относительно равного объема информации, которая содержится в терминологических единицах китайского языка средствами русского языка. Речь идет о терминологических эквивалентах, которые, в свою очередь, могут быть полными или неполными (частичными). К полным эквивалентам относятся «термины и прямые соответствия — традицион-

но установившиеся словарные эквиваленты» [6, с. 1393]. Наличие полных и частичных эквивалентов объясняется, в т.ч. за счет того, что «при переводе отдельные лексические и грамматические элементы подлинника могут передаваться различными вариантами, если они приемлемы с точки зрения адекватности, <...> переводчик использует лексические, грамматические, стилистические и другие виды трансформаций, калькирование, транслитерацию, транскрибирование и другие приемы и методы перевода для достижения адекватности» [5, с. 7–8].

Зачастую при переводе лингвистических терминов с китайского языка на русский используется прием так называемой синтаксической трансформации (преобразование на уровне терминологических сочетаний [2, с. 65]). Для эффективной реализации синтаксической трансформации, как правило, используются:

- ◆ правило сокращения (позволяет пропускать элементы исходного терминологического сочетания: 土改 (土地改革) — *аграрная реформа*; «一五»计划 (第一个五年计划) — *Первая пятилетка* [3]);
- ◆ правило расширения (подразумевает возможность добавления элементов в терминологическое сочетание: 安+全 — *безопасный* и 检+查 — *проверка* → 安检 — *безопасная проверка*; 联+合 — *совместно* и 举+办 — *организовывать* → *совместно организовывать* [3]);
- ◆ правило **функциональной замены** (дает возможность изменять лексико-семантический или морфологический статус исходных элементов сочетания: 父+亲 — *отец*, 一和—и, 母+亲 — *мать* → *двух родителей* [3]);
- ◆ правило **перестановки** (позволяет изменять порядок слов в рамках сочетания: выражения «出车早, 回来的晚» и «早出晚归» обладают одинаковым смыслом, но разным словопорядком [3]).

Кроме того, при переводе лингвистической терминологии с китайского языка на русский следует учитывать, что китайский язык не содержит правил грамматического изменения слов (речь идет о склонениях, спряжениях, окончаниях). Лексическое значение переводу придает порядок единиц в терминологическом сочетании. Таким образом, в процессе перевода китайской лингвистической терминологии важно учитывать возможные грамматические и лексические трансформации, обусловленные переводческой вариативностью языковых элементов. Грамматические трансформации определяются различием структур двух языков — китайского и русского: в их лексических структурах также наблюдаются некоторые несовпадения. Одна из сложнейших задач — это передача семантического значения терминологических единиц, поскольку данные языки обладают определенными различиями.

Пути решения проблемы переводческой вариативности китайской лингвистической терминологии, на наш взгляд, определяются выбором стратегии перевода, которую мы, вслед за О.А. Бурукиной, понимаем как «общий план действий переводчика, направленный на перевод лексических единиц, обусловленный конкретной целью перевода, разработанный с учетом лингвистических и экстралингвистических характеристик конкретной переводческой ситуации» [1, с. 12]. При этом следует учитывать, что переводческая стратегия является как стратегией формы, так и стратегией смысла в зависимости от предпочтений переводчика и задач, поставленных перед ним, а также тесно связана с адаптацией — лингвистическим явлением, которое представляет собой универсальное решение переводческих трудностей. Стратегия адаптации может осуществляться с помощью дословного перевода, трансформации или замены:

- ◆ дословный перевод используется при отсутствии конфликта между формой и содержанием и отсутствии непередаваемых реалий;

- ◆ трансформация может быть лексической, стилистической, прагматической и функциональной;
- ◆ замена используется в стратегии адаптации, когда нельзя передать прагматический смысл лингвистического термина.

Таким образом, рассмотрев проблему перевода китайской лингвистической терминологии в аспекте переводческой вариативности, мы пришли к выводу о том, что перевод терминов вызывает некоторые трудности и требует выбора правильной переводческой стратегии, помимо хорошего владения иностранным языком и фоновыми знаниями переводчика. Одна из основных сложностей перевода китайской лингвистической терминологии связана с омонимией и антонимией китайского языка, а также со сложной морфемной структурой китайских терминов. Кроме того, в китайском языке не содержится правил грамматического изменения слов, что, естественно, оказывает особое влияние на появление переводческой вариативности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурукина О. А. Проблема культурно детерминированной коннотации в переводе: автореф. дисс. ... кандидат. филолог. наук: 10.02.20.— М., 1998.— 24 с.
2. Глазачева Н. Л. Модель лакунизации как составляющая теории перевода: на примере русск. и китайск. яз.: дисс. ... кандидат. филолог. наук: 10.02.19.— Благовещенск, 2006.— 208 с.
3. Китайско-русский словарь // 汉俄词典. 北京, 商务印书馆 [Электронный ресурс].— Режим доступа: cidian.ru (дата обращения: 11.11.2019).
4. Кульчицкая И. Б. Квантитативная вариативность китайских имен существительных: теория и эксперимент // Вестник Московск. ун-та. Серия 13. Востоковедение.— 2008.— № 3.— С. 19–29.
5. Лу Исинь. Гармонизация терминологии лингводидактики методами корпусной лингвистики: на матер. русск. и китайск. яз.: автореф. дисс. ... кандидат. филолог. наук: 10.02.20.— СПб, 2018.— 24 с.
6. Огурцова Ю.О., Болсуновская Л. М., Хоречко У. В. Проблемы перевода материаловедческих терминов с китайского языка на русский // Молодой ученый.— 2015.— № 9(89).— С. 1393–1394.
7. Прядохин М.Г., Прядохина Л. И. Краткий словарь трудностей китайского языка: Учебн. словарь-справочн. для преподавателей и студентов.— М.: Изд. дом «Муравей», 2000.— 463 с.
8. Фан Сян. Морфема и слово в китайском языке и индоевропейских языках: сопоставительный анализ // Вестник БДУ. Серия 4, Філологія. Журналістыка. Педагогіка.— 2016.— № 3.— С. 67–70.
9. Хао Чэнь. Современные русский и китайский словари новых слов: сходство и различия // Вестник Московск. гос. областн. ун-та. Серия: Лингвистика.— 2019.— № 4.— С. 160–169.

© Янь Сяо (805630857@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАШИ АВТОРЫ

Alferova T. — Tutor, Lomonosov Moscow State University
t.alferova@bk.ru

Aliyeva Z. — Associate Professor, State budgetary educational institution of higher education of the Republic of Crimea «Crimean engineering pedagogical University»
Alieva1954@mail.ua

Andreeva T. — Candidate of philological Sciences, leading researcher, Institute of humanitarian studies and problems of small peoples of the North, Siberian branch of the Russian Academy of Sciences Russia, Yakutsk
taan2001@mail.ru

Atlasova E. — Candidate of philological sciences, associate professor, Northeastern Federal University named after M. K. Ammosov
atlas_elli@rambler.ru

Bikbaev V. — Candidate of political sciences (PhD in politics), associate professor, Novosibirsk high military command school
vadim_bikbaev@mail.ru

Bocharova A. — Teacher of the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow
global.world@list.ru

Bogdanova N. — Candidate of history, Peoples Friendship University of Russia
nad973@yandex.ru

Borisova L. — Candidate of philological Sciences, associate Professor, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov (Yakutsk)
Lebor99@mail.ru

Chasov K. — Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Armavir Institute of Mechanics and Technology (branch) of Federal State Budgetary Institution of Higher Education “Kuban State Technological University”
chasov_kv@mail.ru

Demidova I. — Senior Lecturer, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
kravdem@yandex.ru

Deneko M. — Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Industrial University of Tyumen

OUR AUTHORS

Dubovitskaya T. — Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Voronezh State Technical University; deputy chairman of the subject commission on physics in the Voronezh region
d.t.v.n.a@mail.ru

Filyutina T. — Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrin state pedagogical University
filyutina1960@mail.ru

Gerasimenko T. — Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov
gerasimenko_2005@mail.ru

Golaev M. — Graduate student, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Alieva, (the city of Karachaevsk)
murat.golaev_09@mail.ru

Grigorenko N. — Candidate of Science, the associate professor of the Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatsky
kamgulib@mail.ru

Gulaya T. — Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov
tg87rs@rambler.ru

Gundobina A. — Senior lecturer, Eastern federal University

Guseynova B. — Ph. D., associate Professor, Dagestan state University
dag.ist@mail.ru

Hapsirokova L. — North Caucasian State Academy
danka280212@gmail.ru

Hellojava V. — North-Eastern Federal University M. K. Ammosov (Yakutsk)
Skr-yana99@yandex.ru

Huseynov A. — Ph. D., associate Professor, Dagestan state University
guseinova.a.1968@gmail.com

Inevatkina S. — Mordovian State Pedagogical Institute named after ME Evseyev, (Saransk)
svetlaj23@mail.ru

Ismailova A. — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, The Chechen State University
ayna_ismailova@inbox.ru

Kameneva N. — PhD in economics Sciences, Associate Professor, Moscow University of Finance and law MFUA
n-kameneva@yandex.ru

Kharatokova M. — Doctor of Philology, assistant professor, North Caucasian State Academy
mariatharatokova@yandex.ru

Khramova N. — Assistant, Industrial University of Tyumen

Kostyukova T. — Doctor of pedagogical sciences, professor, National research «Tomsk state University»

Kurbakova O. — Senior Lecturer, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
Kurbakova-guu@mail.ru

Kuznetsova M. — Senior lecturer, Institute of educational technologies and Humanities
eng-Maria-Kuznetsova@mail.ru

Lebedeva E. — Associate Professor, Vologda state University

Lebedinets N. — Candidate of political sciences assistant professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
lebedinecnv@mail.ru

Lukina M. — PhD in Philology, Researcher Fellow, The institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the North Russian Academy of Sciences Siberian Branch
margarita-lukina@yandex.ru

Luneva T. — Candidate of technical sciences, associate professor, Siberian state university of science and technology named after academician M.F. Reshetnev (Krasnoyarsk)
luneva@sibsau.ru

Lunev V. — Candidate of sociological sciences, associate professor, Siberian federal university (Krasnoyarsk)
vladimirL1@yandex.ru

Lutai S. — Teacher, The Bonch-Bruевич Saint-Petersburg State University of Telecommunications, Saint-Petersburg
slutai@mail.ru

Lutsenko E. — Teacher, Vologda state University

Lyubskaya O. — Doctor of Medical Sciences, associate Professor, The Kosygin State University of Russia
nauka197@yandex.ru

Maslennikova L. — Graduate student, Northern (Arctic) federal university named after M.V. Lomonosov
lara_m_11@mail.ru

Murza A. — PhD in Philology, assistant professor, Lomonosov Moscow State University
murzax@gmail.com

Nikulin A. — Candidate of pedagogical sciences, associate Professor, Vologda state University
nikulinav74@yandex.ru

Omarov A. — Doctor of history, Professor, Dagestan state University
levzerov@mail.ru

Panarina G. — Candidate of Sciences (Pedagogics), Assistant Professor, Bunin Yelets State University
mrs.panarina.galina@mail.ru

Pavrosin A. — Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Armavir Institute of Mechanics and Technology (branch) of Federal State Budgetary Institution of Higher Education "Kuban State Technological University"
pavrosin@mail.ru

Pronicheva O. — PhD in Philological sciences, Associate Professor, Federal state military educational institution of higher education «Military academy of inventory and logistics management named after the General of army A.V. Khrulev» (Saint-Petersburg)
pronol@yandex.ru

Rakhinskiy D. — Doctor of philosophy, professor, Krasnoyarsk state agrarian university (Krasnoyarsk)
siridar@mail.ru

Sadovnikova I. — Candidate of philological Sciences, junior researcher, Institute of humanitarian studies and problems of small peoples of the North, Siberian branch of the Russian Academy of Sciences, Russia Yakutsk
Sadovnikova79@mail.ru

Schukina V. — Mordovian State Pedagogical Institute named after ME Evseyev, Saransk

Shadrina S. — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov (Yakutsk)
shadrinas@mail.ru

Shiryayeva N. — PhD in Pedagogical Sciences, Moscow University of Finance and law MFUA
Shiryayeva@bk.ru

Shlyapkina T. — Mordovian State Pedagogical Institute named after ME Evseyev, (Saransk)

Shorokhov V. — PhD in History, associate professor, St. Petersburg State University
v.shorokhov@spbu.ru

Sinelnikov I. — Candidate of historical Sciences, associate professor, Ryazan branch of Moscow University of the MIA of Russia named after V.J. Kikot
Ilia.s1977@yandex.ru

Sinyukova E. — Deputy director, Kaluga Regional College of Culture and Arts
alyonka-sinyukova@yandex.ru

Skorobogatova N. — Candidate of psychological sciences, associate professor, Shadrin state pedagogical University
skor_nv@mail.ru

Slashilin D. — Candidate of chemical sciences, associate professor, Siberian state university of science and technology named after academician M.F. Reshetnev (Krasnoyarsk)
slashchinindg@sibsau.ru

Solnceva E. — Candidate of philology, Peoples Friendship University of Russia
solntseva-elena@yandex.ru

Soltan N. — Teacher of the National University of Oil and Gas «Gubkin University» of Russia
Natasha.soltan@mail.ru

Spitsyna N. — Candidate of philological Sciences, associate Professor, Eastern federal University
natspitsina@mail.ru

Stadnik S. — Armavir State Pedagogical University
svetlana01.11.1997@yandex.ru

Stark E. — Senior lecturer, Krasnoyarsk state medical university named after professor V.F. Voyno-Yasenetsky (Krasnoyarsk)
elenashtark@mail.ru

Stepanov M. — Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, Moscow State Linguistic University
step83@rambler.ru

Stepura A. — Teacher, Moscow State Building University
StepuraAV@mgsu.ru

Struchkov K. — Candidate of philological Sciences, research fellow, Institute of humanitarian studies and problems of small peoples of the North, Siberian branch of the Russian Academy of Sciences, Russia, Yakutsk
kstruchkov@mail.ru

Sulitskaya E. — Senior Lecturer, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
Sulena@inbox.ru

Surmyatova Y. — Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Industrial University of Tyumen
surmjatovajv@tyuiu.ru

Turaeva T. — Candidate of Physical and Mathematical Science, Voronezh State Technical University; chairman of the subject commission on physics in the Voronezh region

Tyutyueva I. — Candidate of psychological sciences, associate professor, Shadrin state pedagogical University
medvedeva452010@mail.ru

Yakutina N. — Candidate of Engineering Sciences, associate Professor, The Kosygin State University of Russia
yakutina-nv@rguk.ru

Yan Xiao — Postgraduate, Lomonosov Moscow State University
805630857@qq.com

Yaroslavtseva N. — Candidate of pedagogical sciences, State institution of Novosibirsk region «Novosibirsk Institute of monitoring and development of education»
nvya.nimro@gmail.com

Yartsev S. — Doctor of historic sciences, assistant professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
s-yartsev@yandex.ru

Yudina V. — Candidate of psychological sciences, associate professor, Shadrin state pedagogical University
lerau44@yandex.ru

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).