

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№10 2021 (ОКТАБРЬ)

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  
Н.Н. Лаптева

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](mailto:redaktor@nauteh.ru)  
<http://www.nauteh-journal.ru>

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

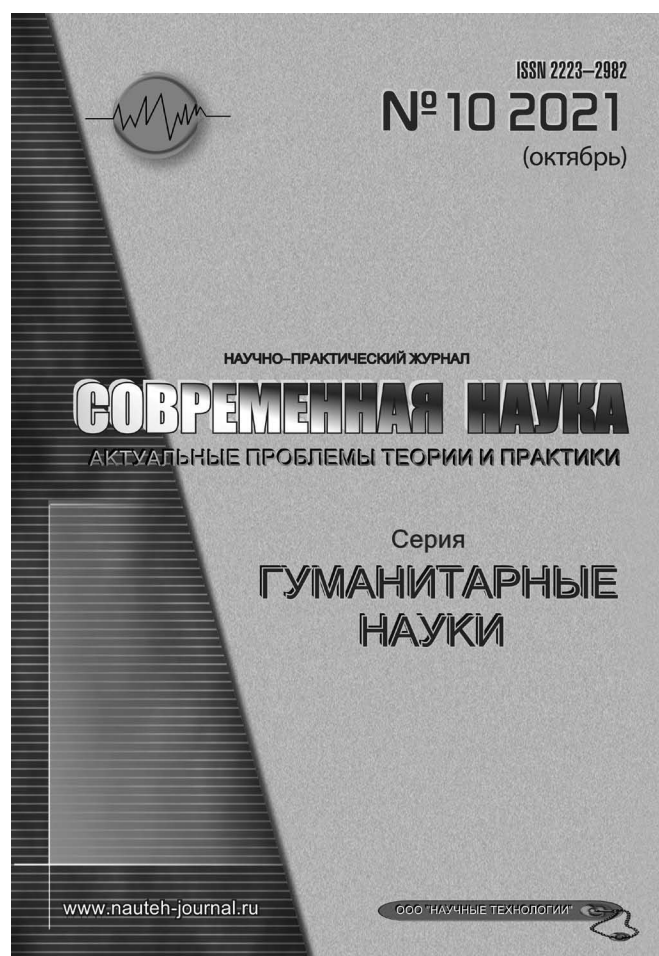
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 10 (октябрь) 2021 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 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 25.10.2021 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)

**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

**Петрушинский 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

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

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

### **Аббасалиев Илькин Сахиб оглы –**

Сотрудничество между Россией и Азербайджаном: международный транспортный коридор Север–Юг  
*Abbasaliyev I.* – Cooperation between Russia and Azerbaijan: international North-South transport corridor..... 7

### **Запарий В.В.** – Основные тенденции

модернизации танковой промышленности СССР в 1931–1941 гг.  
*Zapariy V.* – Main trends of modernization of the tank industry of the USSR in 1931–1941 ..... 11

**Ковалев С.С.** – Политическая структура Римской республики v–vi вв. до н.э. (сенат, комиции, магистраты)

*Kovalev S.* – Political structure of the Roman Republic v–vi centuries. bc. (senate, commissions, masters) .. 17

**Семенов С.Е.** – Смоленские священнослужители – труженики тыла Великой Отечественной войны  
*Semenov S.* – Smolensk clergy – home front workers of the Great Patriotic War ..... 22

**Фу Сюецзин** – Условия жизни китайских переселенцев из провинции Хэйлунцзян в России в конце XIX – начале XX веков и их влияние после возвращения на родину

*Fu Xuejing* – Living conditions of Chinese migrants from Heilongjian province in Russia in the late 19th century and early 20th century and their influence after returning to the homeland ..... 27

**Ярцев С.В.** – Восстание на территории восточной римской империи под руководством Гайны, в контексте взаимоотношений главного мятежника с Аларихом, Стилихоном и готами северного Причерноморья

*Yartsev S.* – The rebellion on the territory of the eastern roman empire under the leadership of Gainas in the context of the relationship of the main rebel with Alaric, Stilicho and the goths of the northern black sea region ..... 32

## Педагогика

**Алиева З.** – Теоретико-методические аспекты формирования культуры вокальной речи у обучающихся на занятиях хорового класса

*Alieva Z.* – Theoretical and methodological aspects of formation of the culture of vocal speech by students at the classes of the choral class ..... 38

**Богданова Ю.З., Мухамадиева Д.М.** – Роль научной работы в развитии творческих способностей студента

*Bogdanova Yu., Mukhamadieva D.* – The role of scientific work in the development of student's creative abilities. .... 43

**Богданова Ю.З., Мухамадиева Д.М.** – Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих преподавателей

*Bogdanova Yu., Mukhamadieva D.* – Formation of information and communication competence of future teachers. .... 47

**Болотина Н.И.** – Система обучения связному монологическому высказыванию на основе активных методов

*Bolotina N.* – Connected monological teaching system based on active methods. .... 52

**Вагилова В.Р., Гаязов А.С.** – Анализ проблемы формирования гражданской грамотности на разных этапах развития общества

*Vagilova V., Gayazov A.* – Analysis of the problem of civil literacy formation at different stages of society development ..... 55

- Верегитина И.В.** – Изучение специальной лексики авиационно-технического профиля на подготовительном курсе в военном авиационном ВУЗе  
*Veregitina I.* – Study of special vocabulary of the aviation-technical profile on the preparatory course at the military aviation university ..... 60
- Ганич Е.В.** – Взаимодействие воспитателя с родителями по развитию речи детей младшего дошкольного возраста  
*Ganich E.* – Interaction of the educator with parents on the development of speech of children of younger preschool age. .... 63
- Гарбузов С.П., Мацко А.И., Чернышева Л.Г., Сатосова Н.Л.** – Роль спортивных игр в развитии физической подготовки школьников (на примере волейбола)  
*Garbuzov S., Matsko A., Chernysheva L., Satosova N.* – The role of sports games in the development of physical training of schoolchildren (on the example of volleyball) ..... 65
- Горошилова Ю.А.** – Методические условия эффективного применения дидактических игр в предметном образовании курсантов  
*Goroshilova Yu.* – Methodological conditions for the effective use of didactic games in the subject education of cadets ..... 70
- Коленов М.И.** – Теоретические основы развития психофизиологических качеств боксеров посредством программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-БОКС»  
*Kolenov M.* – Theoretical foundations of the development of psychophysiological qualities of boxers through the software and hardware complex "SIGVET-BOX" ..... 73
- Ли На** – Дидактико-методологические основания обучения русскому языку студентов вузов Китая  
*Li Na* – Didactic-methodological foundations for teaching the Russian language for students of universities of China ..... 77
- Мосин И.В., Мосина И.Н., Есаулов М.Н.** – Подготовка студентов циклических видов спорта (на примере лыжных гонок и бега на длинные дистанции) в условиях технического вуза  
*Mosin I., Mosina I., Esaulov M.* – Students of cyclic sports (on the example of ski racing and long-distance running) in the conditions of a technical university ..... 81
- Назарова Н.А., Назаров С.В.** – Кейс-технологии в формировании универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей при обучении иностранному языку  
*Nazarova N., Nazarov S.* – Case technologies in the formation of universal competences of students of non-language specialties in teaching a foreign language ..... 86
- Низамеева А.М.** – Особенности изучения лексики английского языка с применением корпусного подхода  
*Nizameeva A.* – Features of studying the vocabulary of the English language using the corpus approach ..... 91
- Писаренко В.И.** – Методологические основы исследования поведения обучающегося в интернет-пространстве  
*Pisarenko V.* – Methodological basis of research of student behavior in the internet ..... 96
- Писаренко В.И., Курейчик В.М.** – Обусловленность поведения обучающегося в интернет-пространстве индивидуальными личностными особенностями  
*Pisarenko V., Kureichik V.* – Dependence of the student's behavior in the internet space on individual personal characteristics ..... 101
- Серебренникова Н.Г., Милосердова Е.М.** – Специфика познания и усвоения содержания аутентичных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному  
*Serebrennikova N., Miloserdova E.* – The specifics of cognition and assimilation of the content of authentic texts in russian as a foreign language classes ..... 105



**Слонимский Д.Л.** – Методологические основы и принципы активизации познавательной деятельности учеников кадетских классов на уроках математики

*Slonimskiy D.* – Methodological bases and principles of activating the cognitive activity of pupils of cadet classes at the lessons of mathematics. .... 108

**Сокорутова Л.В.** – Развитие младших школьников на уроках литературного чтения через проектную деятельность

*Sokurutova L.* – Development of younger pupils in literary reading lessons through project activities. .... 114

**Терницкая С.В., Колодяжный П.А.,**

**Колодяжная М.В.** – Применение спортивных и подвижных игр (на примере тэг-регби) в системе физического воспитания воспитанников довузовских образовательных организациях министерства обороны

*Ternitskaya S., Kolodyazhny P., Kolodyazhnaya M.* – The application of sports and exercise games (on the example of tag rugby) in the system of physical education of pre-universal educational organizations of the ministry of defense. .... 118

**Черенкова И.А., Кутликова И.В.,**

**Кишкинова О.А.** – Информационные технологии контроля успеваемости и качества знаний обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования

*Cherenkova I., Kutlikova I., Kishcinova O.* – Information technologies for monitoring the progress and quality of knowledge of students in secondary vocational education institutions. .... 122

**Чжэн Линлин** – Исследование уровня готовности педагогов для работы в условиях инклюзивного образования в Китае

*Zheng Lingling* – Research of the level of preparedness of teachers to work in conditions of inclusive education in China. .... 127

**Шувалова Л.С., Талан А.С., Родина Н.А.,**

**Кузнецов Е.В.** – Показатели специально-двигательной подготовленности в художественной гимнастике, влияющие на достижение спортивного результата у девочек в возрасте 9-10 лет

*Shuvalova L., Talan A., Rodina N., Kuznetsov Ev.* – Indicators of special and motor preparedness in rhythmic gymnastics affecting the achievement of sports results in girls aged 9-10 years old. .... 131

**Щепотько Л.П., Игольникова И.В.** – Возможности использования поликультурного подхода в условиях работы с детским оркестром

*Shepotko L., Igochnikova I.* – The possibilities of using a multicultural approach in working with a children's orchestra. .... 135

## ФИЛОЛОГИЯ

**Адамова З.Г., Чиркочева Д.И.** – Экспериментальное психолингвистическое исследование понятия кенгүл (свобода)

*Adamova Z., Chirkocheva D.* – Experimental psycholinguistic study of the "көнүл" (freedom) in the minds of Yakut students. .... 138

**Анурова О.М., Зудилова Е.Н.** – Некоторые особенности синонимии глаголов в английском авиационно-техническом тексте

*Anurova O., Zudilova E.* – Some peculiarities of synonym verbs in English aviation text. .... 144

**Баев Е.В.** – Неаутентичная невежливость и языковая игра

*Baev Ev.* – Unauthentic politeness and language games. .... 147

**Богданова Е.В.** – Антропоним как структурный компонент испанских вопросительных паремий

*Bogdanova E.* – Anthroponym as a structural component of Spanish interrogative proverbs. .... 151

**Болгова Н.С.** – Производные от фамилий политических и общественных деятелей как показатели агональности политического дискурса

*Bolgovna N.* – Derivatives from the surnames of political and public actors as indicators of political discourse agonality. .... 156

<p><b>Вендина О.В., Ткаченко А.Е., Филеши И.В.</b> – Грамматические особенности выражения вежливости в английском языке <i>Vendina O., Tkachenko A., Fileshi I.</i> – Grammatical features of politeness as linguistic category in the English language .....161</p> <p><b>Коротаева И.Э., Капустина Д.М.</b> – Прикладные аспекты исследования ономастических реалий (на материале американских антропонимов и топонимов аэрокосмической тематики) <i>Korotaeva I., Kapustina D.</i> – Applied aspects of onomastic realia study (based on the material of aerospace anthroponyms and toponyms).....165</p> <p><b>Лебедева Ю.В.</b> – Лингвопрагматический аспект применения военной лексики в спортивном дискурсе (на материале испанских новостных текстов) <i>Lebedeva Ju.</i> – Linguopragmatic aspects of using of the military lexis in sports discourse (on spanish news texts) .....169</p>	<p><b>Морозова О.А., Яхина А.М.</b> – Социолингвистические особенности подъязыка делового общения (на примере корпоративного жаргона) <i>Morozova O., Yakhina A.</i> – Sociolinguistic features of the sublanguage of business communication (on the example of business jargon).....173</p> <p><b>Ху Яньюнь</b> – Когнитивно-семантический анализ глаголов разделения <i>Hu Yan'yun'</i> – Cognitive-semantic analysis of verbal group for division and separation.....177</p> <p>Информация</p> <p>Наши авторы. Our Authors.....181</p> <p>Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....183</p>
--	--

## СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ РОССИЕЙ И АЗЕРБАЙДЖАНОМ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ТРАНСПОРТНЫЙ КОРИДОР СЕВЕР-ЮГ

### COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND AZERBAIJAN: INTERNATIONAL NORTH-SOUTH TRANSPORT CORRIDOR

*I. Abbasaliyev*

*Summary:* The article examines the significant object of cooperation between the Russian Federation and the Republic of Azerbaijan – the North-South transport corridor, its route and functions, examines the measures taken in the region in recent years to implement this project, reveals the active role of the participating countries. The author comes to the conclusion that the benefits obtained from the transport corridor will expand the geopolitical and trade opportunities of Russia and Azerbaijan.

*Keywords:* Azerbaijan, Russia, cooperation, North-South Transport Corridor.

*Аббасалиев Илькин Сахиб оглы*  
аспирант, Дипломатическая академия  
Министерства иностранных дел РФ  
*ilkin.abbasaliyev@yahoo.com*

*Аннотация:* В статье исследуется значимый объект сотрудничества между Российской Федерацией и Азербайджанской Республикой – транспортный коридор Север-Юг, его маршрут и функции, рассматриваются меры, принятые в регионе в последние годы для реализации этого проекта, раскрыта активная роль стран-участниц. Автор приходит к выводу, что выгоды, полученные от транспортного коридора, расширят геополитические и торговые возможности России и Азербайджана.

*Ключевые слова:* Азербайджан, Россия, сотрудничество, транспортный коридор Север-Юг.

В целях дальнейшего развития региона официальные Москва и Баку намерены реализовать ряд проектов с участием Ирана и Турции. В августе 2020 г. на пресс-конференции министр иностранных дел С.В. Лавров заявил, что Россия поддерживает строительство транспортного коридора Север-Юг с участием Ирана и коридора Восток-Запад с участием Турции. «Энергомост Россия-Азербайджан-Иран также является очень актуальным и востребованным проектом», – подчеркнул С.В. Лавров [11]. Проект будут реализовывать все три страны, объединив свои системы производства и транспортировки электроэнергии. Руководство Азербайджана считает очень перспективным сотрудничество в трех- или четырехстороннем формате. В рамках коридора Север-Юг Азербайджан завершил строительство новой автомагистрали между Баку и иранской границей, а в ближайшие несколько месяцев завершит прокладку еще одной дороги, соединяющей Баку с российской границей.

Россия, Иран и Индия подписали соглашение о международном транспортном коридоре (МТК) 16 мая 2002 года и являются странами-учредителями. Другими участниками проекта стали Азербайджан, Армения, Казахстан и Беларусь, кроме того, Таджикистан, Кыргызстан, Оман, Украина, Сирия имеют разный уровень участия. В настоящее время Азербайджан активно включился в строительство новых железнодорожных линий и шоссейных дорог на ряде участков коридора. Туркменистан, не являясь официальным участником, планирует установить

автомобильное сообщение с коридором. В ТК есть следующие ветки [2]:

- а) Центральная ветка начинается в крупнейшем в Индии порту Джавахарлала Неру в регионе Мумбаи в западном штате Махараштра на берегу Индийского океана. Затем она соединяется морским маршрутом протяженностью 1275 км с портом Бендер-Аббас в Ормузском проливе Ирана, проходит на север Ирана по суше автомобильным и железнодорожным транспортом в Ноушехр, Амрабад и к Каспийскому морю к иранскому порту Анзали, откуда направляется в порты России, Азербайджана, Туркменистана и Казахстана.
- б) Западная ветка соединяет железнодорожную сеть Азербайджана с Ираном через трансграничные узловые пункты Астара (Азербайджан) и Астара (Иран), далее морским путем – с портом Джавахарлала Неру в Индии. 21 июня 2021 года западная ветка МТК была введена в эксплуатацию для отправки грузов из Вуосаари (Финляндия) в Мумбаи (Индия) – тестовая партия грузов пройдет транзитом через Россию, Азербайджан и Иран, чтобы добраться до Мумбаи за предполагаемые 22 дня по сравнению с 40 днями, которые потребовались бы для доставки через действующий Суэцкий канал и порты Западной Европы.
- в) Восточная ветка соединяет Россию с Индией через страны Центральной Азии – Казахстан, Узбекистан и Туркменистан.

МТК представляет собой многоходовую сеть судов, железных и автомобильных дорог протяженностью 7200 км для перевозки грузов между Индией, Ираном, Афганистаном, Азербайджаном, Россией, Центральной Азией и Европой. В первую очередь предполагается перевозка грузов из Индии, Ирана, Азербайджана и России морским, железнодорожным и автомобильным транспортом [15, с. 363]. Целью коридора является расширение торговых связей между такими крупными городами, как Мумбаи, Москва, Тегеран, Баку, Бендер-Аббас, Астрахань, Бендер-Энзели и т.д. В 2014 г. были проведены «сухие» рейсы по двум маршрутам: первый – из Мумбаи в Баку через Бендер-Аббас, а второй – из Мумбаи в Астрахань через Бендер-Аббас, Тегеран и Бендер-Энзели. Целью обследований было выявление и устранение основных узких мест [3]. Осмотр, проведенный Федерацией ассоциаций экспедиторов Индии, показал, что этот маршрут на 30% дешевле и на 40% короче нынешнего традиционного маршрута [15, с. 364].

Коридор связывает Мумбаи с Москвой через два южных иранских порта, Бендер-Аббас и Чабахар, проходя через Баку, который расположен вдоль западного берега Каспийского моря. Основная цель нового пути – сократить затраты времени и денег по сравнению с используемым в настоящее время традиционным маршрутом. Аналитики прогнозируют, что благодаря улучшению транспортного сообщения между Россией, Центральной Азией, Ираном и Индией объемы их двусторонней торговли существенно увеличатся [12]. Маршрут коридора через Азербайджан обеспечивает транспортное сообщение между Индией, Ираном, Азербайджаном, Россией и Казахстаном. Иран начал строительные работы по завершению недостающего звена автодороги и железной дороги Казвин-Решт-Астара (205 км), включая участок Решт-Астара (164 км). Он предполагает строительство 369 км мостов и железнодорожной ветки, которые свяжут южные участки с северными. После их завершения на маршруте будут построены еще 22 новых туннеля и 15 мостов [5].

В марте 2013 г. Иран открыл порт Астара, расположенный на юго-западном каспийском побережье. Порт был интегрирован в коридор, чтобы улучшить сообщение через море. Иран инвестировал в порт 22 млн долларов и планирует увеличить инвестиции на 10% для расширения порта. Его мощность составляет 600000 т, но есть планы увеличить ее до 3 миллионов т. Содружество Независимых Государств (СНГ) – основные производители зерна, которое будет экспортироваться в Африку через иранский порт Бендер-Аббас. Он позволит быстрее и дешевле доставлять российские товары во внутренние провинции Ирана. Через этот же порт продукция из России, Азербайджана, Казахстана, Туркменистана наиболее быстрым способом может быть отправлена в Индию [4].

В 2015 г. президент Ильхам Алиев санкционировал ускорение работ на азербайджанском участке коридора, что привело к строительству железнодорожной линии между одноименными городами Астара в Азербайджане и Астара в Иране, которая вступила в эксплуатацию в 2017 г. [14]. Азербайджан является значимым партнером в реализации проекта благодаря своему географическому положению между Ираном и Россией, развитой инфраструктуре и инвестиционным возможностям. Азербайджан также продвигает сооружение железной дороги Астара (Иран) – Решт (Азербайджан), которая является основным недостающим звеном в коридоре. Азербайджан тесно сотрудничает с Российской Федерацией для более эффективной эксплуатации коридора. Прогнозы на основе имеющихся исследований свидетельствуют о том, что МТК обеспечит доступ в европейские страны, Россию, Среднюю Азию и Кавказ, к Персидскому заливу и Индии, а также укрепит торговые отношения с черноморскими портами прикаспийских государств. В частности, грузы, поступающие на железнодорожную линию Казвин-Решт-Астара (Иран) – Астара (Азербайджан), доставляются напрямую из Азербайджана в Россию, а оттуда в страны Европы.

С января по октябрь 2019 г. товарооборот Ирана с Азербайджаном составил 422,68 млн долларов, что на 30,7% больше, чем в соответствующий период 2018 г. Экспорт Ирана за 10 месяцев составил 391,69 млн долларов, что на 30,1% превышает показатели аналогичного периода прошлого года [8]. Первый поезд через коридор, отправившийся из Хельсинки 21 июня 2021 г., достиг пункта назначения в два раза быстрее, чем по традиционному маршруту через Суэцкий канал, что доказывает своевременность и конкурентоспособность этой транспортной артерии [7]. Однако, помимо коммерческих выгод, коридор имеет еще и геополитическое значение. Он связывает Россию с регионом Персидского залива, Индийским океаном и Европой, будет способствовать укреплению Евразийского экономического союза, облегчая торговлю между странами-членами и одновременно развивая прилегающие российские регионы, кроме того, МТК может стать для России средством противодействия Китаю.

Коридор очень важен также для развития отношений между Азербайджаном и Россией, повышения их престижа, усиления позиций на Южном Кавказе и в Каспийском регионе. За последние годы в обеих странах в этом направлении было много сделано по созданию транспортно-логистического центра и совершенствованию транспортной инфраструктуры. МТК, соединяющий через Азербайджан страны Северо-Западной Европы, Каспийского бассейна и Персидского залива, Центральной и Юго-Восточной Азии, является многофункциональным, а включение в его структуру дорог и морских путей дает ему дополнительные преимущества [16]. Про-

ект имеет особое значение и для расширения отношений Азербайджана с его крупнейшим экономическим партнером – Евросоюзом.

В этом контексте цели Соглашения о МТК заключаются в следующем:

- а) Повышение эффективности транспортных связей для организации перевозки пассажиров и грузов в Азербайджане и России по международному транспортному коридору Север-Юг;
- б) содействие выходу Азербайджана и России на международный рынок услуг железнодорожного, автомобильного, морского, речного и воздушного транспорта;
- в) содействие в увеличении объема международных пассажирских и грузовых перевозок в Азербайджане и России;
- г) обеспечение безопасности движения, надлежащего хранения товаров и защиты окружающей среды в соответствии с международными стандартами.

Соглашение регулирует международные и транзитные перевозки пассажиров и грузов через территорию стран различными видами транспорта по маршрутам, определяемым компетентными органами. Оно остается в силе в течение десяти лет с момента его вступления в силу. Обязательства по нему и другим соглашениям, подписанным в соответствии с положениями настоящего Соглашения, действуют до его полного выполнения и даже после его прекращения [10]. Азербайджан и Россия предоставляют другим странам-партнерам право международного транзита пассажиров, товаров и транспортных средств через территорию своих стран на условиях, предусмотренных Соглашением. При этом обе страны оказывают им помощь в международной транспортировке товаров через территорию своих стран. 92-километровая дорога, начинающаяся с 45-го километра автомобильной дороги Баку-Губа-граница России строится в соответствии с технической категорией 1Б [6, с. 2].

Азербайджан также берет на себя транспортировку природного газа из России по южному газопроводу из Баку через Турцию в Европу. Президент Государственной нефтяной компании Азербайджана (SOCAR) Ровнаг Абдуллаев и генеральный директор итальянской компании «Снам» Карло Малакарне подписали Меморандум о сотрудничестве для оценки инициатив, выдвинутых для развития Бакинских газовых месторождений. Стороны обсудили возможность обмена опытом в области строительства и эксплуатации оборудования, необходимого для транспортировки газа через итальянскую инфраструктуру [18].

Одна из основных целей проекта – возродить древ-

ние транспортные пути и соединить Индийский океан с Персидским заливом и Каспийским морем. Это более короткий путь между Россией, Индией и Бангладеш через Иран и государства Центральной Азии, и Азербайджан может сыграть большую роль в транспортировке грузов по этому маршруту, поскольку он проходит по его территории [9]. Кроме того, Азербайджан и Россия сотрудничают в поставках иранских товаров. Тегеран ищет способы использовать новые транспортные возможности в своих интересах. Этой цели служила региональная поездка министра иностранных дел Ирана Джавада Зарифа в Армению, Азербайджан, Грузию, Россию и Турцию в январе 2021 г. В частности, главным пунктом повестки дня этой серии зарубежных визитов было предложение о возобновлении функционирования советской железной дороги, соединяющей Иран и Армению через азербайджанский эксклав Нахчыван [17]. Некоторые скептики высказывают сомнения по поводу экономической эффективности устаревших железнодорожных путей советских времен для Ирана и России, обновление которых потребует огромных вложений. Более того, США и Европейский союз могут распространить свои санкции против Ирана и России на эти инфраструктурные проекты, если они будут рассматриваться как укрепление регионального гегемонистского потенциала Тегерана и Москвы. Реализация проекта МТК будет иметь значение и для дальнейшего экономического сотрудничества Азербайджана и Индии. В 2018 г. товарооборот между ними составил 930 млн долларов. Кроме того, в Азербайджане действуют около 230 компаний с индийским капиталом, вложившие в экономику 1,2 млрд долларов [14].

В ходе развития железнодорожной сети в Каспийском регионе и Центральной Азии на сегодня имеется несколько вариантов маршрута коридора. Ожидается, что недостающий железнодорожный участок Астара-Решт будет достроен в ближайшее время. По западному направлению уже осуществлены тестовые отправки грузов из Индии в Россию и обратно, даны характеристики вариантов маршрута по дальности перевозки, сроков доставки и стоимости транспортировки товаров. В настоящий момент стоимость перевозок даже по западной ветви МТК значительно превышает стоимость транспортировки через Суэцкий канал. Ввиду этого и других факторов, снижающих эффективность и конкурентоспособность перевозок по коридору, предлагается в первую очередь организовать контейнерные перевозки на участке МТК между Россией, Азербайджаном и Ираном. Такие способы транспортировки могут стать особенно востребованными для продовольственных товаров (в том числе скоропортящихся) по направлению с юга на север. В итоге проект МТК сблизит Россию и Азербайджан в геополитических вопросах, будет побуждать страны-участницы развивать взаимовыгодное сотрудничество и заключать соглашения с другими союзами.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Караваев А., Тишихьяр М. Международный транспортный коридор «Север — Юг» и сценарии трансрегиональной интеграции. Доклад Международного дискуссионного клуба «Валдай». М.: Фонд развития и поддержки Международного дискуссионного клуба «Валдай», 2019. 35 с.
2. Международный транспортный коридор «Север-Юг» улучшит сообщение между Индией и Россией с помощью более дешевых мультимодальных транзитных маршрутов (Интернет-ресурс) <https://www.russia-briefing.com/news/mezhdunarodnyj-transportnyj-koridor-sever-yug-uluchshit-soobshhenie-mezhdu-indiej-i-rossiej-s-pomoshhyu-bolee-deshevyh-multimodalnyh-tranzitnyh-marshrutov.html/> (17.09.2021)
3. Министерство иностранных дел Российской Федерации, Международный транспортный коридор «Север — Юг» (Интернет-ресурс) [https://www.mid.ru/foreign\\_policy/economic\\_diplomacy/ism\\_communication/-/asset\\_publisher/fajfwCb4PqDA/content/id/2510952](https://www.mid.ru/foreign_policy/economic_diplomacy/ism_communication/-/asset_publisher/fajfwCb4PqDA/content/id/2510952) (02.09.2021)
4. РИА Новости. Международный транспортный коридор (МТК) «Север — Юг» (Интернет-ресурс) <https://ria.ru/20171101/1507611427.html> (02.09.2021)
5. ТАСС. Лавров: создание коридора «Север — Юг» особенно важно после инцидента в Суэцком канале (Интернет-ресурс) <https://tass.ru/ekonomika/11128467> (02.09.2021)
6. Azərbaycan «Şimal-Cənub beynəlxalq nəqliyyat dəhlizi» infrastrukturunu təkmilləşdirir, Azərbaycan. 2018.12 oktyabr. S. 2.
7. Chalikian N., Tashjian Y. Geopolitics of the North-South Transport Corridor (Интернет-ресурс) <https://southasianvoices.org/geopolitics-of-the-north-south-transport-corridor/> (04.09.2021)
8. Financial Tribune. 30% Rise in Iran's Trade with Azerbaijan (Интернет-ресурс) <https://financialtribune.com/articles/domestic-economy/100863/30-rise-in-irans-trade-with-azerbaijan> (06.09.2021)
9. Hasan P. The International North-South Transport Corridor: What Is the Potential For Bangladesh? 8 August 2021 (Интернет-ресурс) <https://www.silkroadbriefing.com/news/2021/08/08/the-international-north-south-transport-corridor-what-is-the-potential-for-bangladesh/> (08.09.2021)
10. «Şimal-Cənub» Beynəlxalq Nəqliyyat Dəhlizi haqqında Sazişə qoşulmaq barəsində Azərbaycan Respublikasının Qanunu (№ 984-III), Bakı şəhəri. 20 sentyabr 2005-ci il (Интернет-ресурс) <http://www.e-qanun.az/framework/10740> (01.09.2021)
11. Xinhua. Russia, Azerbaijan to implement regional projects with Iran, Turkey (Интернет-ресурс) [http://www.xinhuanet.com/english/2020-08/26/c\\_139320192.htm](http://www.xinhuanet.com/english/2020-08/26/c_139320192.htm) (01.09.2021)
12. INSTC (Интернет-ресурс) [http://www.instc-ir.org/Pages/Home\\_Page.aspx](http://www.instc-ir.org/Pages/Home_Page.aspx) (01.09.2021)
13. Islamic Development Bank. A Study of International Transport Corridors in OIC Member Countries. Report. September 2011. 226 p.
14. Mammadli N., North-South Transportation Corridor Could Be A Boon for Azerbaijan & India (Интернет-ресурс) <https://caspiannews.com/news-detail/north-south-transportation-corridor-could-be-a-boon-for-azerbaijan-india-2019-11-29-33/> (05.09.2021)
15. Meltem Müftüleri-Baç, Deniz Başkan. The Future of Energy Security for Europe: Turkey's Role as an Energy Corridor, Middle Eastern Studies. 2011. 47:2. 361–378.
16. Məmmədov S., «Şimal-Cənub» beynəlxalq nəqliyyat dəhlizi regional inkişafa təkan verəcək. Xalq qəzeti (Internet resursu) <https://xalqqazeti.com/az/news/1274> (02.09.2021)
17. Rahimov R. Iran Seeks to Reroute North-South Transport Corridor to Armenia, Away from Azerbaijan (Интернет-ресурс) <https://jamestown.org/program/iran-seeks-to-reroute-north-south-transport-corridor-to-armenia-away-from-azerbaijan/> (05.09.2021)
18. Zanalay Z. Current Situation of the International North South Transport Corridor, Eurasian Research Institute, Akhmed Yassawi University (Интернет-ресурс) <https://eurasian-research.org/wp-content/uploads/2020/06/aae-bulten-en-34.pdf> (05.09.2021)

© Аббасалиев Илькин Сахиб оглы (). [iilkin.abbasaliyev@yahoo.com](mailto:iilkin.abbasaliyev@yahoo.com)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ТАНКОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ СССР В 1931–1941 ГГ.

**Запарий Василий Владимирович**

*К.и.н., н.с., Институт истории и археологии Уральского  
отделения РАН (Екатеринбург)  
pantera.zap@gmail.com*

### MAIN TRENDS OF MODERNIZATION OF THE TANK INDUSTRY OF THE USSR IN 1931–1941

**V. Zapariy**

*Summary:* The article is devoted to a brief overview of the main technical, technological and socio-economic trends in the creation and development of tank-building plants in the USSR during 1931–1941. Paper provides an assessment of the results of the formation of the tank industry in the pre-war decade, shows its achievements, key difficulties and contradictions that influenced the implementation of the Red Army's tank building program.

*Keywords:* USSR, industrialization, tank industry, military industry, Stalinism.

*Аннотация:* Статья посвящена краткому обзору основных технико-технологических и социально-экономических тенденций в создании и развитии комплекса танкостроительных предприятий СССР в 1931–1941 гг. В работе дана оценка итогов строительства танковой промышленности в предвоенное десятилетие, показаны ее достижения и выявлены основные трудности и противоречия, повлиявшие на ход реализации программы оснащения Красной Армии бронетанковой техникой.

*Ключевые слова:* СССР, индустриализация, танковая промышленность, военная промышленность, сталинизм.

Развитие современной танковой промышленности в СССР выступает яркой иллюстрацией долговременных трендов социально-экономической эволюции советского государства. Будучи одной из наиболее высокотехнологичных отраслей машиностроения, эта промышленность традиционно является фактором, определяющим развитие многих смежных производств, таких как черная и цветная металлургия, ферросплавная и резинотехническая промышленность, станкостроение, тракторная, автомобильная, радиоэлектронная отрасли. Технологическая сложность изготовления такого изделия, как танк или бронемашина, предполагала складывание разветвленной внутренней (и, частично, внешней) производственной кооперации в отрасли, что обусловило раннее создание полноценных территориально-производственных комплексов и протокластеров.

Формирование комплексного подхода к развитию современной танковой промышленности относится к периоду первых пятилеток. Попытки создать современные конструкции танков и броневых автомобилей на основе устаревшей технологической базы машиностроения в ходе выполнения «Трехлетней программы танкостроения» (1926–1929 гг.) не вызвали удовлетворения у армейских заказчиков. Виною тому стала активизация международного сотрудничества с Веймарской Германией (ознакомление с образцами «больших тракторов», т.е. танков) а также ознакомительная поездка начальника УММ РККА И.А. Халепского по странам Европы и США в 1928–1929 гг.

Для ускорения разработки новых танков и изучения передового иностранного опыта весной 1930 г. в СССР из Германии прибыло конструкторское бюро Э. Гротте. Под его руководством начались работы по созданию среднего танка (маневренно-позиционного) весом 17 тонн, получивший индекс «ТГ». Проект Гротте оказался чрезвычайно дорогим (по себестоимости изготовления один «ТГ» равнялся 25 танкам БТ-2) и непригодным для серийного выпуска советской промышленностью [3, с. 253]. В результате было принято решение о закупке готовых технологических решений за рубежом с целью их копирования. Система авто-бронетанкового вооружения РККА, принятая РВС РККА 17 июля 1929 г. предполагала создание: а) малых разведывательных танков, б) легких танков общевойскового типа, в) легких танков оперативного типа, г) средних танков качественного усиления и д) тяжелых танков особого назначения [3, с. 279].

Форсированная индустриализация в СССР происходила за счет экспорта новейшего промышленного оборудования из наиболее экономически развитых капиталистических стран, что побуждало принимать аналогичные решения и в области разработок бронетехники. В конце 1929 г. на заседании коллегии ГУВП под председательством Г.К. Орджоникидзе принимается решение об откомандировании за границу ведущих представителей военного ведомства и промышленности с целью приобретения перспективных образцов с технологической документацией. В 1930 г. при МПУ (мобилизационно-плановом управлении) ВСНХ создается постоянное инженерно-конструкторское бюро по танкам под

руководством А. Адамса. В 1930 г. при УММ РККА была сформирована закупочная комиссия во главе с И.А. Халепским и С.А. Гинсбургом. В результате были приобретены образцы танкетки «Виккерс Карден-Ллойд», 6 тонного танка МК А и средних танков Виккерс-12 тонн (Medium Mark II) [3, с. 127–134]. Была собрана информация относительно 16-тонного Medium Mark III. и Vickers А1Е1 Independent (тяжелый пяти башенный танк). Эти боевые машины прямо или косвенно стали прототипами хорошо известных предвоенных советских танков Т-27, Т-26, Т-28, Т-35.

Для лучшей реализации популярной среди военных теоретиков РККА концепции «глубокой операции» (В.К. Триандафиллов, К.Б. Калиновский, М.Н. Тухачевский) предполагалось создать механизированные соединения способные самостоятельно решать оперативные задачи. Для этого требовалось оснастить армию высокоманевренными «оперативными» танками, которые предназначались для разгрома коммуникаций в глубоком тылу противника. Так, в США был закуплен образец быстроходного танка конструкции Дж. Уолтера Кристи, поскольку в Европе аналогичных предложений не нашлось. Более того, СССР было известно, что польское военное ведомство ведет переговоры о приобретении лицензии на этот танк. Поскольку Польша демонстрировала откровенно антисоветскую политику и рассматривалась на тот момент как один из наиболее вероятных противников, допустить такое «отставание» было невыносимо. Весной 1930 г. в США была приобретена лицензия на выпуск быстроходных танков «Кристи мод. 1940», ставших прототипом многочисленного семейства советских танков «БТ» [3, с. 137].

В 1931–1932 гг. отечественная промышленность начинает интенсивное освоение закупленных за рубежом опытных образцов бронетехники и новых технологий, формируется структура управления танковой промышленности СССР, ее производственная и кадровая база. Производственная база складывалась в условиях необходимости осваивать сложнейшие технологические процессы в области качественной металлургии, броневого производства, двигателестроения, приборостроения и других смежных отраслей. Наблюдалась традиционная для всей советской экономики нехватка квалифицированных специалистов, промышленного оборудования, специальных инструментов и приспособлений. Имело место неудовлетворительно поставленное планирование производства на заводах и отсутствие точно установленного технологического процесса, что оборачивалось высокими потерями от брака.

Освоение производства танков в 1931–1933 гг. началось на группе военных заводов, имевших длительную (с конца XIX в.) историю работы на оборону. Несмотря на устаревание и износ оборудования в предыдущие годы,

эти заводы имели существенное количество квалифицированных рабочих и инженерных кадров, а также материально-техническую базу в соответствии со специализацией. Кадровые военные заводы ориентировались на мелкосерийную технологию индивидуального производства с большой долей ручного труда и невысокой производительностью. В ходе форсированной индустриализации в СССР начали возникать крупные машиностроительные (автомобильные и тракторные) заводы нового типа, созданные при активном участии иностранных фирм и инжиниринговых компаний, таких как «Ford» и «Albert Kahn Associates». Они проектировались, исходя из технологических подходов массового производства, характерных для «фордизма». На них предполагался массовый выпуск стандартизированной машиностроительной продукции трудом малоквалифицированных рабочих-операторов за счет применения сложно организованного высокопроизводительного оборудования. Идеи «фордизма», несмотря на классовую чужеродность, в 1920-е гг. активно распространялись среди инженеров и промышленных руководителей всех рангов, адаптировались ими с целью обеспечения социалистического строительства.

Заводы с «фордистской» автотракторной технологией также планировалось привлекать к развертыванию танкового производства, на случай начала крупного вооруженного конфликта с «враждебным окружением». Руководство СССР к началу 1930-х гг. активно изучало американский опыт организации военной промышленности, которая оказалась полностью интегрированной в производственные структуры крупнейших машиностроительных корпораций США. Альтернативным путем было развитие кадровых военных заводов, которые имели ограниченную производительность и мелкосерийную технологию. В СССР 1930-х гг. была реализована дуальная система: поддержка кадровых военных заводов как основных разработчиков и производителей бронетанковой техники при постепенном включении гражданских машиностроительных заводов в программу военного производства. Главной трудностью для этих заводов стала неготовность осуществлять сложные технологические операции, не укладывающиеся в практику массового изготовления стандартизированной продукции [1, с. 108–118]. К началу 1930-х гг. наиболее подходящим типом защиты бронетехники от ружейно-пулеметного огня считалась гомогенная цементированная броня или гетерогенная броня. Они обеспечивали лучшие показатели бронестойкости, чем обыкновенная гомогенная броня. Даже кадровые военные заводы СССР с трудом осваивали современные стандарты термической обработки металлов [4, с. 29-40].

Основные производители брони: Ижорский завод (Ленинград) и завод им. Ильича (Мариуполь) в рамках межведомственной кооперации должны были обеспе-

чивать своей продукцией танковую промышленность. На Мариупольском заводе с 1932 г. предполагалось наладить производство противопульной цементированной брони из углеродистой стали (толщина плит 10–13 мм) по английской технологии. Неумение работников завода им. Ильича точно соблюдать длительной по времени и технологически сложный режим цементации привела к большому количеству брака. В 1932 г. в Мариуполе начались опыты по созданию двухслойной углеродистой гетерогенной броневой стали, легированной марганцем под маркой «МИ». Технология предполагала сварку твердого и мягкого слоев брони еще в процессе разлива ее компонентов в «Изложницы Вилкерса». В сентябре 1932 г. в связи с переходом к броне «МИ» был полностью прекращен выпуск углеродистой цементированной брони. Однако и гетерогенная броня «МИ» оказалась слишком сложной в производстве, демонстрировала коробление после закалки, мелкие («муаровые») трещины, отколы плит с тыльной стороны (после отстрела), расслоения, трещинообразование во время сварки. К середине 1934 г. было решено переходить на гомогенную броню Ижорского завода марки «ИЗ» толщиной 15 мм. Переход на гомогенную броню позволил значительно увеличить производительность завода им. Ильича, который уже в 1935–1936 гг. сумел выйти на уровень выработки 100 комплектов бронекорпусов танка БТ-5 в месяц [6, л. 14].

Для организации взаимодействия между предприятиями, занятыми освоением нового поколения советских танков, приказом наркома тяжелого машиностроения Г.К. Орджоникидзе 26 октября 1932 г. создается Трест специального машиностроения (Спецмаштрест). На большинстве его заводов в 1927–1929 гг. производство танков уже велось, а на заводе им. Ворошилова оно носило серийный характер. Харьковский паровозостроительный завод им. Коминтерна (ХПЗ) только готовился приступить к выпуску танков «БТ» на основе закупленной ранее машины Дж.У. Кристи. С 1932 г. завод «Красной Октябрь» вел поставки танковых деталей заводу им. Ворошилова и осуществлял ремонт авиационных двигателей «Либерти» для последующей установки их на танках «БТ» [3, с. 140].

Однако созданная производственная база советского танкостроения не обеспечивала должное качество изготавливаемых ей узлов и комплектующих, особое значение приобрела нехватка танковых двигателей нужной мощности. Танковое (и авиационное) двигателестроение развивалось в СССР с большими трудностями, страдая от недостатка квалифицированных кадров. Так, для выпуска танков серии «БТ» первоначально рассчитывали использовать производившиеся на заводе «Большевик» авиамоторы «Либерти» (М-5), однако в 1930 г. советское моторостроение перешло к выпуску копии более современного двигателя фирмы БМВ под индексом М-17. Авиационная промышленность страны не мог-

ла компенсировать эти поставки, в результате пришлось санкционировать закупку моторов «Либерти» в США, на вторичном рынке. [3, с. 201]. В первой половине 1930-х гг. руководители автобронетанковых войск поставили перед промышленностью задачу к середине десятилетия изобрести мощный дизель-мотор для оснащения ими основной массы танков РККА. Осуществить это удалось лишь к концу десятилетия путем создания знаменитого танкового двигателя большой мощности В-2.

Общим местом в работе заводов Спецмаштреста было низкое качество изготавливаемых коробок передач, элементов подвески, резиновых бандажей опорных катков, масляных фильтров, траков. Все это приводило к удорожанию готовой продукции, необходимости производить и содержать избыточное количество запчастей при неразвитой ремонтной инфраструктуре. К середине 1930-х гг. большинство советских танков, созданных на основе зарубежных прототипов (Т-26, Т-28, «БТ», Т-35, а также плавающих), нарастили боевую массу в связи с увеличением калибра артиллерийских систем и веса башен, и т. стали терять заложенные в их конструкцию высокие динамические характеристики. Низкое качество изготовления элементов трансмиссии и гусеничных лент также снижали ходовые качества. Только «оперативные» танки БТ-2 и БТ-5 могли экономить ресурс износа гусеничных лент, передвигаясь во время марша на колесах. Всего в период второй пятилетки 1933–1937 гг. советская танковая промышленность произвела 16492 танка всех типов [5, с. 84, 91, 92, 112].

Поскольку потенциал советской промышленности в тот момент не позволял обеспечить необходимое качество производства стали Гратфильда и траков из нее, руководство РККА инициировало разработку колесно-гусеничной альтернативы существующим разведывательным, общевойсковым и «оперативным» танкам. Создание колесно-гусеничной версии общевойсковых (Т-46), разведывательных (ПТ-1А) и даже танков качественного усиления (Т-29) должно было усложнить конструкцию их ходовой части. Прототипы танков получались необоснованно сложными и дорогими для производства, что в сочетании с низкими техническими возможностями промышленности делало их дальнейшую доработку бессмысленной. К 1934 г. советским военачальникам стал очевиден недостаточный уровень защищенности не только «оперативных» танков (отчасти компенсированный высоким уровнем их маневренности), но и машин качественного усиления, в условиях зарождения противотанковой артиллерии [3, с. 284–285].

Гражданская война в Испании (1936–1939 гг.) привела к вмешательству в нее СССР на стороне республиканских сил, в страну были отправлены добровольцы и военные специалисты, осуществлялись поставки вооружений, в том числе бронетехники и боевых самолетов.



Столкнувшись в ходе боевых действий с вооружением и техникой стран «Оси», которые использовали мятежники генерала Ф. Франко, советские танки и броневые автомобили понесли ощутимые потери, главным образом, от огня противотанковой артиллерии. В результате подтвердилась актуальность высказанных ранее (в 1934 г.) предложений о необходимости усиления броневой защиты советских танков. Это заставило советских инженеров вновь начать изучение зарубежного опыта, в частности, французского. Ознакомление с новейшими французскими образцами (Renault R-35, FCM-36) показало, что брать их за основу для собственных разработок нецелесообразно, т.к. они не вписывались (главным образом по причине низкой маневренности) в господствовавшую в Красной Армии систему танковых вооружений. Попытка промышленности угнаться за технологическим ростом мировой танковой индустрии и достичь ассимиляции гражданских и военных машиностроительных заводов в интересах исполнения мобилизационного плана при одновременном повышении качества и надежности боевых машин успеха не возымела. Ограниченная база квалифицированных кадров, мелкосерийный характер производства военных заводов и «болезни роста» создаваемых в ходе индустриализации «гигантов машиностроения» не позволили сочетать «количество» и «качество».

Зарождающаяся отечественная танковая промышленность сумела на первом этапе своего существования (1931–1936 гг.) в сравнительно короткие сроки начать выпуск современных боевых машин, отвечавших требованиям ведения «глубокой операции» и общевойскового боя, на отечественном оборудовании и из отечественных материалов. К середине 1930-х гг. в СССР сложились территориально-производственные комплексы по выпуску танков. Ленинградский ТПК (территориально-производственный комплекс) включал: Ижорский завод, завод № 174, а также Кировский завод. В городе собирались легкие (Т-26) и средние (Т-28) танки, изготавливалась танковая броня и агрегаты (включая моторы). Московский ТПК осуществлял поставку плавающих танков Т-37 (затем Т-38) на основе автомобильных агрегатов и был выстроен вокруг кооперации завода № 2 ВАТО (сборка) и Подольского завода (выпуск бронекорпусов). Территориально-производственный комплекс, расположенный на Юго-Востоке УССР и локализованный в районах Харькова и Мариуполя, выпускал танки серии «БТ» (БТ-2, БТ-5, БТ-7), тяжелые Т-35 (малыми сериями) на мощностях ХПЗ № 183 им. Коминтерна. Базу бронекорпусного производства ХПЗ составлял мариупольский металлургический завод им. Ильича.

Усугубление внутренних социальных конфликтов в советском обществе к середине 1930-х гг. привело к усилению репрессивной политики государства, которая оказала негативное влияние на работу военной про-

мышленности. Попытка объяснить технические и производственные неудачи танкостроительной отрасли не ошибками чрезмерного планирования и объективными технико-технологическими ограничениями привела к борьбе с «вредительством», «саботажем» и «контрреволюцией» в Наркомате тяжелого машиностроения. В результате был нанесен жесточайший урон управленческому корпусу высшего и среднего звена, а также рабочим кадрам танковой промышленности [2, с. 39–41]. К 1938 г. образцы боевой техники, серийно выпускавшиеся в СССР в 1929–1938 гг., практически выработали свой ресурс, или были близки к этому. Значительная часть бронетехники, вышедшей из строя ввиду отсутствия запчастей, находилась на базах в частично разукомплектованном состоянии и часто без вооружения. Ремонт одних боевых машин производился путем разукомплектования других. На современников эта картина производила удручающее впечатление [5, с. 100].

Период репрессий и реорганизации управления военной промышленностью 1937–1939 гг. завершился созданием принципиально новых конструкций боевых машин, постепенным отказом от наследия начала 1930-х гг. Стала очевидна бесперспективность тренда на дальнейшее развитие в СССР колесно-гусеничных танков. Из высшего военно-политического руководства страны были «вычищены» их главные вдохновители: И.А. Халепский и Г.Г. Бокис. В третьей пятилетке советская танковая промышленность отказалась от разработки новых версий «БТ», был прекращен выпуск многобашенных танков Т-28 и Т-35 (при этом велись работы по усилению вооружения и бронирования уже имевшихся машин). Советские инженеры смогли доработать танковый дизель-мотор В-2, а также создать принципиально новые боевые машины: средний танк Т-34 и тяжелый – «КВ». Новые танки сочетали в себе большое количество прорывных технологических решений (наклонная противоснарядная броня, мощная пушка калибра 76,2 мм, 500-сильный дизель-мотор), которые сочетались с отдельными конструктивными анахронизмами (архитектура узлов КПП и трансмиссии, примитивные смотровые приборы) и низким качеством изготовления отдельных узлов. Однако это вполне отражало общее состояние советской промышленности того времени. У танка «КВ» слабым местом была система охлаждения.

Прорыв в советском танкостроении накануне начала Второй мировой войны стал возможен благодаря росту технико-технологического обеспечения и со стороны металлургической промышленности. Специалисты Ижорского завода сумели разработать принципиально новую марку гомогенной брони высокой твердости 8С для танка Т-34 (толщиной до 45 мм), а для тяжелого танка КВ (на основе корабельной брони) малолегированную сталь средней твердости марки ФД-7954 (толщиной до 75 мм) [4, с. 103–109].



В 1939 г. (после компании на Западной Украине и Белоруссии) советским танкостроителям удалось ознакомиться с немецким средним танком PZ-III, который превзошел эталонные образцы Т-34 по скорости движения, маневренности и плавности хода. Он имел более совершенную трансмиссию и КПП, лучшую эргономику для работы экипажа в плане управления огнем. Неутешительные для советских инженеров результаты сравнения самого совершенного танка РККА и основного танка вероятного противника, стимулировали КБ Харьковского паровозостроительного завода создать проект глубокой модернизации Т-34, выполненный уже к началу 1941 г. Запустить в серию Т-34М не удалось в связи с катастрофическим началом Великой Отечественной войны и эвакуацией завода на Урал. К началу 1941 г. на заводе № 174 в Ленинграде был готов проект нового легкого танка Т-50, который повторял основные достижения конструкции Т-34. Новый легкий Т-50 должен был заменить в войсках морально устаревшие и крайне ненадежные общевойсковые танки Т-26.

Конец 1930-х гг. ознаменовал для советской танковой промышленности значительные успехи в разработке новых типов боевых машин, гораздо более современных и эффективных, чем те образцы, которые были ранее созданы для нужд РККА. К началу 1940-х гг. сложилась советская конструкторская школа в области броневоего производства, двигателестроения и танковой артиллерии. В 1939–1940 гг. во взаимодействии с Институтом электросварки АН УССР началось внедрение технологии автоматической сварки танковой брони на ХПЗ № 183 им. Коминтерна. Уже в период Великой Отечественной войны эта технология стала одним из «столпов» всего танкпрома СССР. Советские металлурги разработали новые для отечественной промышленности подходы к созданию противоснарядной гомогенной брони высокой и средней твердости. В 1938–1940 гг. советская танковая промышленность произвела 8047 танков, подавляющее большинство которых составляли машины старых типов [5, с. 112, 129].

Параллельно давали о себе знать и старые проблемы, унаследованные советской экономикой от предыдущей эпохи: нехватка квалифицированных кадров и недостаточный уровень овладения ими современными технологиями машиностроения, высокий уровень брака валовой продукции, низкая производительность труда, быстрый износ и порча станочного парка. Эти негативные характеристики сдерживали скорость ассимиляции гражданских машиностроительных предприятий в систему военной промышленности и тормозили наращивание числа современных танков (Т-34, КВ, Т-50) в Красной Армии накануне Великой Отечественной войны.

В 1940–1941 гг. начинается активное создание дублирующих танковых производств на Урале и в Поволжье,

т.е. в регионах, находящихся глубоко в тылу относительно западных приграничных районов, где концентрировались основные танковые заводы. Хотя СТЗ планировалось привлечь к производству Т-26 еще в первой половине 1930-х гг., а с 1934 г. завод выпускал эти легкие танки малыми сериями, к 1939 г. выйти на крупносерийное производство Т-26 он так и не смог. Тем не менее, накопленный заводом опыт помог ему в 1940 г., когда на СТЗ началось формирование дублирующего центра производства новейших средних танков Т-34 и дизель-моторов В-2. На Урале, в Челябинске, на ЧТЗ с 1940 г. велась подготовка серийного производства тяжелых танков «КВ» с целью дублировать мощности ленинградского Кировского завода. В отличие от Сталинграда, челябинские тракторостроители не имели опыта танкового производства, а сама технология сборки этого танка минимально соответствовала невысокому уровню квалификации основной массы рабочих и станочному парку ЧТЗ. Процесс локализации сборки «КВ» в Челябинске затянулся до самой эвакуации сюда Кировского завода в октябре 1941 г.

Руководство военной промышленности СССР рассчитывало, что в третьей пятилетке (1938–1942 гг.) промышленности удастся достичь резкого роста танкового производства за счет его ассимиляции на крупнейших гражданских машиностроительных заводах: ГАЗ, ХТЗ, ЧТЗ и СТЗ. В действительности эта цель была недостижимой. Главным препятствием к этому стала технологическая сложность танкового производства для рабочего и инженерного персонала автотракторных заводов СССР. Все конструкции предвоенных танков создавались на кадровых военных заводах, где господствовала мелкосерийная технология с преобладанием рабочих универсальной квалификации. Автотракторные заводы СССР заимствовали из США фордистские принципы организации производства, опирались на малоквалифицированные кадры рабочих-операторов.

В результате в короткие сроки организовать серийное производство танков на автотракторных заводах не удалось. СТЗ, как и ЧТЗ вплоть до 1941 г. лишь осваивали танковое производство, будучи полностью зависимыми от поставок основных комплектующих «головными», т.е. кадровыми танковыми заводами. К лету 1941 г. новые центры танкостроения на Урале и в Поволжье еще находились в стадии становления, не успевая уложиться в первоначальные сроки вхождения в строй. Стремление руководства СССР скорейшими темпами ассимилировать танковую промышленность на крупнейших тракторных заводах, расположенных вдалеке от западных границ страны связано с осознанием уязвимости сложившихся центров военной промышленности в грядущей войне с нацистской Германией.

Колоссальный рост и несомненные успехи развития советского машиностроения в 1931–1941 гг. не могли

компенсировать общее низкое качество его продукции. Неудовлетворительная техническая надёжность стала отличительной чертой довоенных советских танков, (особенно выпущенных в годы первой и второй пятилеток), которая во многих случаях объясняется трудностями в смежных отраслях. В рамках негибкой плановой модели экономики ограниченные ресурсы использовались для увеличения числа собранных танков, причем без обеспечения их в должном объеме ремонтными базами и инфраструктурой. Широкий размах танкового производства в СССР 1930-х гг. может быть объясним как чисто техническими причинами (низкая надежность имевшейся материальной части и стремление компенсировать ее количеством), так и установками военно-политической доктрины страны, предполагавшей возможность ведения войны против всего «враждебного капиталистического окружения» одновременно на нескольких удаленных театрах военных действий.

Главным противоречием этого периода развития танковой промышленности СССР является внутренний организационно-технологический конфликт между традициями универсального мелкосерийного производства на кадровых военных заводах и поточно-конвейерными, «фордистскими» принципами труда на гражданских

автотракторных предприятиях. Такие заводы-гиганты как СТЗ, ГАЗ, ХТЗ должны были обеспечить эффективную базу для развертывания танкостроения в случае начала полномасштабной войны. Идея скорой ассимиляции гражданской автотракторной промышленности для нужд танкового производства уже в период третьей пятилетки не удалось в полной мере воплотить в жизнь, по крайней мере, в условиях мирного времени. Фордистская технология, дававшая оптимальные результаты при сборке максимально унифицированных и конструктивно упрощенных автомобилей и тракторов, без продуманной адаптации не давала нужного эффекта в случае изготовления более сложной продукции – танков и самолетов. Отметим, что даже выпуск автомобилей и тракторов в рамках фордистской технологии, переносимой в СССР практически на неподготовленную почву, был освоен промышленностью не сразу. Кадровые военные заводы в еще меньшей степени восприняли эти принципы, хотя их руководство и заявляло о необходимости движения в этом направлении. Только эвакуация основных мощностей советской танковой промышленности осенью 1941 г. на площадки машиностроительных гигантов Урала, наконец, завершила процесс ассимиляции гражданских заводов в структуру военного производства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бугров К.Д., Запарий В.В. Танкостроение в контексте военно-хозяйственной стратегии СССР 1930-х гг. // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 448. С. 108–118.
2. Мельников Н.Н. Модернизация танковой промышленности СССР в условиях Великой Отечественной войны. Екатеринбург: Сократ, 2017. 416 с.
3. Свирин М.Н. Броня Крепка. История советского танка. 1937–1943. М.: Яуза; Эксмо, 2005. 483 с.
4. Сила брони. О танковой броне в 1920–1945 гг. Вклад ЦНИИ-48: Историко-научное повествование / А.С. Орыщенко, В.В. Цуканов, О. Э. Нигматулин и др. СПб.: АНО ЛА «Профессионал», 2019. 326 с.
5. Симонов Н.С. Военно-промышленный комплекс СССР в 1920–1950-е годы: темпы экономического роста, структура, организация производства и управление. М.: РОССПЭН, 1996. 333 с.
6. Российский государственный архив экономики. Ф. 8798. Оп. 4. Д. 26.

© Запарий Василий Владимирович (pantera.zap@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПОЛИТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА РИМСКОЙ РЕСПУБЛИКИ V-VI ВВ. ДО Н.Э. (СЕНАТ, КОМИЦИИ, МАГИСТРАТЫ)

**Ковалев Станислав Сергеевич**

Преподаватель-исследователь, Санкт-Петербургский  
Государственный Университет  
stanisl2021@yandex.ru

### POLITICAL STRUCTURE OF THE ROMAN REPUBLIC V-VI CENTURIES. BC. (SENATE, COMMISSIONS, MASTERS)

**S. Kovalev**

*Summary:* The article is devoted to the study of the features of the construction and functioning of the political structure of the Roman Republic of the 5th-6th centuries. BC. Special attention in the research process is paid to the senate, comitia, magistrates. The powers of the Senate and its distinctive characteristics are considered. Also, special emphasis is placed on the institution of consuls, which occupied a special place in the political and legal system of the Roman Republic. In addition, special emphasis is placed on the concept of imperium, which defined the fullness of the highest executive power in the Roman state.

*Keywords:* power, senate, Roman Republic, magistrate, comitia, powers, elections.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению особенностей построения и функционирования политической структуры Римской республики V-VI вв. до н.э. Детально в процессе исследования рассмотрены сенат, комиции и магистраты. Также отдельно выделены полномочия сената и его отличительные характеристики. Особый акцент сделан на институте консулов, который занимал ведущее место в политико-правовой системе Римской республики. Кроме того, акцентировано внимание на понятии «imperium», которым определялась полнота высшей исполнительной власти в Римском государстве.

*Ключевые слова:* власть, сенат, Римская республика, магистрат, комиции, полномочия, выборы.

Феномен Римского государства и римского права выходит за рамки того, что обычно понимают под «государством» и «правом». Это был отдельный мир, сравнение которого с другими – более поздними формами культурно-исторического бытия – дает лишь очень приблизительную картину того, что происходило на самом деле, и почти не объясняет причин колоссального вклада Древнего Рима в духовную, политическую и правовую сокровищницу человечества [1]. На сегодняшний день не подлежит сомнению тот факт, что римская цивилизация глубоко изменила жизнь людей и характер человеческих отношений. Это привело к появлению не только новых технологий, но и нового образа мышления, которые во многих случаях сохранились на века, а некоторые из них дошли и до нашего времени.

Достаточно сказать, что существующая в большинстве европейских стран континентальная модель правления имеет свои истоки в Древнем Риме, поскольку ее правовая форма и основные элементы сложились еще в период эволюции Римской империи. В процессе формирования единого централизованного государства и перехода от античной республики к империи неримское население вело постоянную борьбу за равные с гражданами Рима политические и гражданские права. Особенно острым был вопрос о политическом равноправии, которое значительно расширяло возможности населения других общин - municipes (неримских граждан) для

участия как в общественно-государственной, политической жизни, так и в торгово-экономических отношениях на основе римского частного права [2].

На сегодняшний день республиканская форма правления, возникшая в Риме после изгнания царей в 509 г. до н.э., является господствующей во многих странах мира. Конечно, она не избежала эволюции, стремясь соответствовать требованиям времени, однако ее основы, заключающиеся в выборности высших органов государственной власти и ограничении их полномочий временными рамками, были заложены в Древнем Риме еще в VI в. до н.э. и сохранились до нашего времени.

Следует отметить, что римское наследие в сфере государственного правления не утратило своей актуальности и сегодня, в условиях современного меняющегося мира.

В то же время, несмотря на значимость рассматриваемой проблематики, необходимо обратить внимание на тот факт, что социально-политическое развитие государства римлян в V-VI вв. до н.э. не является объектом детального исследования в отечественном антиковедении. Советскими историками отдельные аспекты данной предметной сферы изучались с позиций чрезмерно тесной связи событий социально-политической борьбы в обществе с судьбой рабовладельческого строя в рим-

ском государстве. Среди зарубежных исследователей существуют разногласия во взглядах на ряд аспектов политической жизни Римской республики.

Кроме того, некоторые авторы сосредотачиваются преимущественно на формальной, юридической стороне государственного устройства Древнего Рима, в то время как другие уделяют больше внимания рассмотрению сакральной стороны римского политикума.

Таким образом, вопрос появления властных институтов, их эволюция и, в общем, эффективность власти в истории древнего Рима вызывают исследовательской интерес и обуславливают выбор темы данной статьи.

В доступном виде (в ряде списков) дошел до нас важный сводный памятник римского права, а именно сборники Юстиниана (VI в. н.э.). Помимо него можно отметить произведения римских историков и философов, главным образом - Полибия, Цицерона, Тита Ливия, Дионисия Галикарнасского, Тацита, Светония, Плутарха, Авла Гелия. В произведениях этих авторов содержится много важных свидетельств относительно истории управления в Древнем Риме.

Вопрос государства и права Древнего Рима исследовали такие ученые, как: Панасенко Д.А., Кудратов А.О., Пономарева М.С., Valentin Arena, James Tan, Adda B Bozeman, Matthew Dillon, Luigi Capogrossi Colognesi.

Особенности формирования органов государственного управления рассматривались как в работах древних авторов, в частности Марка Туллия Цицерона, мыслителя эпохи Просвещения (Монтескье Ш.Л.), так и в публикациях современников Stevenson, Tom Ryan, Alan, Kewes, Paulina, Gustafson, S.M., Власовой О.А., Маркова К.В., Николаева Д.М., Шалов В.А., Колдин Д.А.

Исследование социально-политического развития Римской империи основательно осуществлялось западноевропейскими историками. Они расширили круг нарративных источников, более критически относились к свидетельствам древних авторов, использовали данные эпиграфики и нумизматики. Среди наиболее известных работ целесообразно выделить Kathryn Tempest, Jan H. Blits, Melissa S., Laura Tingle, Joy Connolly.

Наряду с работами общего характера также появились исследования, в которых освещается развитие отдельных регионов империи, им посвятили свои труды Blom, Christa Gray, Catherine Steel, Lee L. Brice; Danielle Sloom, Jed W. Atkins, Nigel Rodgers.

Отечественные исследователи пытались выяснить причины упадка римского государства, изучали историю главных правительственных учреждений римлян,

эволюцию их вооруженных сил, историю правления отдельных римских императоров (Ткаченко Д.Н., Рогачевский Л.А., Душенко К.В., Медовичев А.Е., Васильев А.В.).

Вместе с тем, несмотря на значительный научный потенциал, а также отдавая должное достижениям и работам ученых, следует отметить, что ряд вопросов, касающихся эволюции римского сената и его роли в политической жизни римского государства, принципов формирования и основных полномочий высших выборных государственных магистратов - консулов и преторов, остается открытым и требует дальнейшего более детального исследования.

Кроме того, отдельного внимания заслуживает исследование специфики древнеримского общества, в пределах которого нашли свое сочетание как элементы монархизма и аристократизма, так и элементы подлинного народовластия.

Таким образом, цель статьи заключается в проведении анализа политической структуры Римской республики V-VI вв. до н.э. в разрезе ее ключевых элементов - сената, комиций, магистратов.

Методологическую основу исследования составляют принципы историзма и объективизма, а также специальные исторические методы, такие, как хронологический, синхронный, диахронный, сравнительно-аналитический. Важное место занимает метод комплексного анализа источников, который предполагает не только сопоставление данных нарративных материалов, но и сравнение сообщений античных авторов с информацией из других документов. Кроме того, в процессе исследования применяется метод системного анализа, с помощью которого осуществляется реконструкция политико-правовых норм Римской республики.

Итак, прежде всего, необходимо отметить, что на V-VI вв. до н.э. приходится республиканский период развития римского государства, это определяет соответственно и его политическую структуру. Как свидетельствуют исторические источники, в данный период родоплеменной строй постепенно приходил в упадок, тогдашний римский царь Сервий Туллий (578-534 гг. до н.э.) провел реформы, которые нанесли удар родовой организации и привилегированности патрициев, ликвидировали первобытнообщинный строй и окончательно образовали государство. Царская власть приходит в упадок и в 510-507 гг. до н.э. и в Риме устанавливается республика [3].

Римляне называли свое государство «respublica», под которым понимали общее, общественное дело. Именно в период Ранней республики в Риме развиваются органы управления и государственный аппарат. Высшие



государственные должности становятся выборными, а верховная власть формально переходит в руки народа. Конкретно, вся власть сосредоточивается в руках патрицианского сената и назначенных ими магистратов.

По форме государственного правления Рим в V-VI вв. до н.э. был аристократической республикой, к органам управления которой принадлежали:

1. Народное собрание 3-х видов (куриатные комиции (проводили усыновление, религиозные обряды), центуриатные комиции (сборы войска), трибутные (собрание граждан по территориальному принципу – общие и плебейские).
2. Сенат утверждал принятые законы, распоряжения, касающиеся общественной безопасности, бюджет государственных и военных расходов, проводил внешнюю политику.
3. Магистратура, которая осуществляла исполнительную власть (принуждение в случаях невыполнения ее распоряжений, задержание нарушителей, предание их суду, наложение ареста на имущество). Магистраты делились на ординарных (консулы, преторы, цензоры, трибуны, эдилы, квесторы) и экстраординарных (диктатор, начальник конницы).

Рассмотрим эти составляющие власти в Римской республике более подробно.

**Народное собрание** – высший орган управления в период ранней Римской республики, в состав которого входили патриции и плебеи. Народное собрание было наделено законодательной, управленческой и судебными функциями.

Куриатные комиции после реформ Сервия Туллия потеряли политическое значение, однако сохранили формальное право утверждения должностных лиц, избранных другими собраниями, а также право утверждения завещаний и актов усыновления.

Центуриатные комиции были важнейшим видом народных собраний, которые избирали магистратов (консулов, преторов, цензоров), принимали законы, рассматривали жалобы лиц, осужденных консулами к смертной казни или крупному штрафу «*provocatio ad populum*»[4].

Трибутные комиции делились на два вида:

- а) общее собрание трибы, в которых принимали участие и патриции, и плебеи;
- б) сборы плебеев данной трибы.

Большее значение с точки зрения формирования общественного правопорядка имел второй вид сборов (центуриатные комиции), поскольку они принимали ре-

шения, которые приравнивались к разновидности публичного закона - плебисцита.

**Сенат.** Римляне создали политический институт, который не только эффективно служил интересам государства более тысячи лет, но и стал образцом для подражания уже в новое и новейшее время во многих государствах. Это был римский сенат (от *senex* – старик, старейшина) [5]. Круг дел, которыми руководил сенат, был довольно широким. В административной сфере сенат имел право издавать общие постановления, касающиеся благоустройства и общественной безопасности. Кроме этого, согласно обычаю, любая административная мера, до ее осуществления, выносилась на обсуждение сената.

Что касается области финансов, то сенат составлял бюджет и устанавливал налоги. В распоряжении сената находилась государственная казна. Все это ставило магистратов в непосредственную зависимость от сената. Сенату также принадлежало центральное управление военными делами. Он определял время и количество набора в армию, а также состав контингентов: граждане, союзники и т.д. Сенат выносил постановления о роспуске войска, под его контролем проходило распределение отдельных воинских соединений или фронтов между военачальниками. Сенат устанавливал бюджет каждого военачальника, назначал триумфы и другие знаки почета полководцам. От сената зависело продолжение войны или заключение мирного договора. В особых случаях сенат имел право ввести чрезвычайное положение. Именно при внешних угрозах или в случае беспорядков внутри страны сенат имел право принимать чрезвычайные меры, издавать распоряжения о назначении диктатора, делегировать магистратам чрезвычайную и неограниченную власть и т.д.

Кроме того, в полномочия сената входил высший надзор за культом. Он устанавливал праздники, вводил очищающие жертвоприношения, а в наиболее серьезных случаях растолковывал значение богов (ауспиции), контролировал иностранные культы.

Решение сената называлось декретом, или сенатосконсульством. Заседания сената - ассамблеи - проходили по инициативе магистрата. Это мог быть консул, претор, а с IV в. до н.э. - народный трибун. В период ранней Республики Сенат состоял исключительно из патрициев и только с V в. до н.э. (с 444 г. до н.э.) в его ряды начали попадать богатые плебеи [6]. Имена всех сенаторов заносили в специальные списки (поэтому их начали называть «*conscripti*» - «приписанные»).

Таким образом, указанные обстоятельства позволяют сделать вывод, что сенат в ряде отношений играл глав-



ную роль в управлении Римом, это был орган, в распоряжении которого были сконцентрированы различные рычаги власти, то есть он реально выполнял распорядительную, а в связи с этим - в определенной степени и законодательную функцию.

Право назначать сенаторов принадлежало ранее царю, а затем консулам. По Закону Овидия (последняя четверть IV в.) это право перешло к цензорам. Закон Овидия установил, «чтобы цензоры под клятвой выбирали в сенат лучших из всех категорий магистратов». Должности замещались в определенном порядке. Обычный порядок был такой: квестор - трибун плебса (необязательно) - курульный эдил - претор - цензор [7].

На основании вышеизложенного можно выделить основные ключевые характеристики сената:

- не был выборным органом;
- ему принадлежала административная власть в период так называемого «вакуума власти», когда своевременно не мог быть избран высший магистрат;
- осуществлял руководство иностранными делами страны;
- решал вопросы объявления войны и заключения мира;
- ратифицировал мирные договоры;
- осуществлял общее руководство вооруженными силами;
- составлял бюджет расходов и доходов;
- руководил государственным имуществом, распоряжаясь захваченными у других народов землями;
- ведал «светскими» делами религиозного культа: устанавливал религиозные праздники, принимал решение об их организационном обеспечении и т.п.

**Магистратура.** В эпоху республики вся высшая власть в Древнем Риме принадлежала выборным должностным лицам - магистратам («magistratus»). Все магистратуры были коллективными, члены которых назывались коллегами. Система магистратур сложилась окончательно в IV в. до н.э. В состав магистратуры входили должностные лица, которые выполняли свои функции безвозмездно, то есть избрание на должность рассматривалось как право и почетная обязанность римского гражданина.

Высшие магистраты республики («magistratus majores») - консулы и преторы были носителями «империи» («imperium»). Они воплощали высшую гражданскую и военную власть в Римской республике, однако ни один из них не имел той полноты власти, которой обладал царь. Квесторы и эдилы, то есть нижние магистратуры, не обладали «империей». Не были выразителями «импе-

рии» («imperium») и цензоры, хотя эта должность очень почиталась в римском обществе в эпоху республики.

Магистраты избирались народным собранием. Сенат объявлял о начале избирательной кампании за три нундины (от 17 до 25 дней). Каждый кандидат выдвигал свою кандидатуру на Форуме и надевал белую тогу-кандида и в сопровождении раба номенклатора, который знал всех избирателей поименно, агитировал за свою кандидатуру. Таким путем избирались все ординарные магистраты, в том числе и консулы [8].

Специальный закон («lex Vullia annalis») впервые определил «возраст, в котором можно претендовать на должность магистрата и занимать ее». Выдвигать свою кандидатуру мог только полноправный и свободно-рожденный римский гражданин, здоровый телесно и умственно, к чему в реальности присоединялось требование о существовании значительного имущественного положения. Выбирать можно было только представителей знати, которым были «открыты двери сената». Римские магистраты ни были обычными чиновниками. Каждый из них представлял собой часть царского величия, и вместе с римским народом, они были носителями государственного «величия». Магистраты несли ответственность перед народом. Условием, которое фактически ограничивало возможность произвола со стороны магистрата, было то, что все они за свои должностные действия могли быть привлечены к суду Народного Собрания.

Во время выполнения полномочий магистраты пользовались иммунитетом, и все граждане обязаны были относиться к ним с уважением, поскольку они олицетворяли суверенную волю римского народа («majestas»).

Институт консулов занимал особое место в политико-правовой системе Римской республики. Должность консула была утверждена в Риме после изгнания царя в 509 г. до н.э. Будучи верховными правителями, консулы осуществляли всю полноту исполнительной власти - как в гражданской, так и в военной сфере. Сначала высших государственных магистратов называли термином претор (от «praetor» - «идти вперед») [9]. Вероятнее всего, на раннем этапе развития республики в Риме существовала коллегия двух или трех преторов во главе с «praetor maximus».

Власть консула была ограничена его коллегой, другим консулом, наделенным правом вмешиваться в действия своего коллеги (право интерцессии). Действующий консул имел право наложить запрет на решение своего коллеги или иного магистрата, за исключением цензора или диктатора. Для решения проблемы и предотвращения кризисных ситуаций в случае интерцессии

римляне обращались к божественным знаменам или бросали жребий.

К тому же, было еще несколько факторов, которые ограничивали действие консулов. Во-первых, создание магистратуры квесторов (509 г. до н.э.), которые руководили финансами и бюджетом. Во-вторых, власть народных трибунов (494 г. до н.э.), имевших право интерцессии. В-третьих, организация специальной магистратуры – цензуры (443 г. до н.э.) для осуществления ценза. По закону Овиния, цензоры от консулов получили полномочия составлять списки сенаторов. В-четвертых, введение должности преторов, полномочия которых распространялись на гражданскую юрисдикцию. В-пятых, право обращения к народу («*jus provocationis*») [10].

Итак, на основе использования и ознакомления с материалами данными из исторических источников, а также в процессе изучения специализированной ли-

тературы всестороннему научному анализу была подвергнута проблема политического устройства и политической структуры Римской империи V-VI вв. до н.э. При этом главное внимание было уделено тем аспектам проблемы, которые недостаточно освещены современниками историками или вызывают среди них активные дискуссии.

В процессе исследования установлено, что в состав органов управления входило народное собрание, сенат, магистратура. В основе Римской республики как политической системы лежало сакральное понятие «*imperium*», которым определялась полнота высшей исполнительной власти в гражданской и военной сферах. Вместе с тем следует отметить, что политически-правовая система Древнего Рима не оставалась неизменной. История сената, магистратур отражает процессы, которые происходили в римском обществе на протяжении веков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Power and public finance at Rome, 264-49 BCE / James Tan. New York, NY: Oxford University Press, 2017. 214 p.
2. Architecture and politics in Republican Rome / Penelope J. E. Davies, The University of Texas at Austin. New York: Cambridge University Press, 2017. 366 p.
3. The ancient Romans: a social and political history from the early Republic to the death of Augustus / Matthew Dillon, Lynda Garland. London: Routledge, 2015. 425 p.
4. Reconstructing the Roman republic: an ancient political culture and modern research / Karl-J. Hölkeskamp; translated by Henry Heitmann-Gordon; revised, updated, and augmented by the author. Princeton, N.J.; Woodstock: Princeton University Press, 2010. 189 p.
5. Law and power in the making of the Roman commonwealth / Luigi Capogrossi Colognesi; translated by Laura Kopp. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2014. 370 p.
6. Ижаева Л.Э. Правовые явления: правоспособность, дееспособность и правовой статус в праве Древнего Рима // Наука Парк, 2018, № 5 (66). С. 27-29.
7. Adamson, Jordan Political institutions, resources, and war: Theory and evidence from ancient Rome // Explorations in economic history, 2020, Volume 76. pp. 79-82.
8. Волошин Д.А. Феномен империи в мировой истории: Рим // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование, 2014, № 5 (60). С. 16.
9. Пономарева М.С. Государственный строй Римской Республики // Аллея науки, 2019. Т. 1. № 5 (32). С. 635-637.
10. Ткаченко Д.Н. Предоставление проконсульской власти в Римской Республике // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2018. № 1 (43). С. 48-50.

© Ковалев Станислав Сергеевич (stanisl2021@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СМОЛЕНСКИЕ СВЯЩЕННОСЛУЖИТЕЛИ – ТРУЖЕНИКИ ТЫЛА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

**Семенов Сергей Евгеньевич**

Аспирант, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»  
alarm-xxx@yandex.ru

### SMOLENSK CLERGY – HOME FRONT WORKERS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

**S. Semenov**

*Summary:* The article considers the history of patriotic activity of Smolensk clergy-home front workers of the Great Patriotic War, their role in organizing the collection of material resources in support of the Red Army, as well as the practice of awarding them with medals "For valiant labor in the Great Patriotic War of 1941-1945".

The author has set a goal – on the basis of regional documents to identify clergy-home front workers; to restore the history of their life and participation in the Great Patriotic War; to analyze the practice of recognizing them as home front workers.

The source base consisted mainly of documents from the State Archive of the Smolensk Region (the Smolensk Regional Executive Committee fund), materials on the history of the Smolensk Diocese of the Russian Orthodox Church during the Great Patriotic War. The documents on awarding and awarding medals, official documents, correspondence on awarding issues were studied.

The role of Smolensk clergy in achieving Victory is shown, the circle of representatives of the clergy of the Russian Orthodox Church who were recognized as home front workers by awarding medals after the war, as well as those who only presented themselves, but did not receive awards, is studied.

The author believes that the Smolensk clergy made a considerable contribution to the development of patriotic activity in the conditions of the war-ravaged region, and, given the attitude of the Soviet state to the church, they are one of the most unique groups of home front workers in their total mass.

It is concluded that the fact that the Smolensk clergy are recognized as home front workers is the most vivid reflection of the recognition by the Soviet authorities of the patriotic activity of the church, its unwillingness to alienate itself from the people in the midst of a difficult war.

*Keywords:* home front workers, clergy, the Great Patriotic War, clergy, the Russian Orthodox Church, Soviet awards.

*Аннотация:* В представленной статье рассматривается история патриотической деятельности смоленских священнослужителей – тружеников тыла Великой Отечественной войны, их роль в организации сбора материальных средств в поддержку Красной Армии, а также практика награждения их медалями «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» Автором поставлена цель – на основе региональных документов выявить священнослужителей – тружеников тыла; восстановить историю их жизни и участия в Великой Отечественной войне; проанализировать практику признания их тружениками тыла.

Источниковую базу составили в основной своей массе документы Государственного архива Смоленской области (фонд Смоленского облисполкома), материалы по истории Смоленской епархии Русской Православной Церкви в годы Великой Отечественной войны. Исследованы документы по награждениям и вручениям медалей, служебные документы, переписка по вопросам награждения.

Показана роль смоленских священнослужителей в достижении Победы, исследован круг представителей духовенства Русской Православной Церкви, признанных по итогам войны тружениками тыла путём награждения медалями, а также тех, кто только представлялся, но не получил награды.

Автор считает, что смоленские священнослужители внесли немалый вклад в развитие патриотической деятельности в условиях разорённого войной региона, и, учитывая отношение Советского государства к церкви, являются одной из наиболее уникальных групп тружеников тыла в общей их массе.

Сделан вывод, что факт признания смоленских священнослужителей тружениками тыла является наиболее ярким отражением признания со стороны Советской власти патриотической деятельности церкви, её нежелание отчуждаться от народа в разгар труднейшей войны.

*Ключевые слова:* труженики тыла, священнослужители, Великая Отечественная война, духовенство, Русская Православная Церковь, советские награды.

История духовенства в первые десятилетия Советской власти – это длинный крутой вираж в отношениях между церковью и государством. С самого прихода к власти большевиков церковь подвергалась гонениям: храмы закрывались и разорялись, священников репрессировали, церковное имущество национализировалось. Четверть века такого давления привела некогда один из важнейших институтов общественной жизни в печальное состояние. И, тем не менее, когда началась Великая Отечественная война, церковь активизи-

ровала общественную деятельность в пользу своей, несмотря ни на что, родной страны. Не осталось в стороне и смоленское духовенство, которое в это тяжёлое время не пожелало уходить в изоляцию, а наоборот, сумело наконец наладить диалог и сотрудничество с властью.

Священнослужители брали шефство над детьми погибших на фронте воинов, поддерживали деньгами и продовольствием, собранным среди паствы, детские дома. В январе 1944 года, когда И.В. Сталин дал согласие

на открытие в Госбанке СССР специального счёта для внесения пожертвований на нужды обороны страны Русской Православной Церковью, смоленское духовенство тут же включилось в этот патриотический почин. К сожалению, уже вскоре власть превратила лучшие движения души верующих практически в обязанность церкви, взяв процесс сбора пожертвований под жёсткий контроль – уполномоченный по делам религиозных культов постоянно требовал усиления интенсивности работы и строгого предоставления отчётности. Дошло до того, что денежные средства в Фонды обороны и Красной Армии вносились церковью анонимно [1, с. 133-153].

При этом организовывать сборы на разорённой войной Смоленщине, где люди сами жили впроголодь, было очень трудно. Власти, демонстрируя на словах поддержку патриотической деятельности, по факту продолжали препятствовать открытию новых церквей (за весь период 1944-1945 годов не было открыто ни одной новой церкви, хотя жители различных населённых пунктов много раз обращались в исполкомы с просьбой разрешить деятельность прихода), а действовавшие обкладывали драконовскими налогами и множеством ограничений на ведение миссионерской деятельности.

Тем не менее, активная общественная деятельность священнослужителей и их немалый вклад в достижение Победы не могли быть не отмеченными властью, которая сама же в годы войны демонстрировала свою поддержку благим начинаниям церкви. Целый ряд священнослужителей был отмечен государственными наградами Советского Союза, некоторые даже орденами. И, конечно, учреждая медаль «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» спустя месяц после окончания боевых действий, государство довольно широко определило круг лиц, которым могла быть она вручена. Поэтому, пусть и не сразу, но ряд священников стали кавалерами этой медали – отличительной награды труженика тыла Великой Отечественной войны, по-своему уникального в мировой истории знака отличия.

7 марта 1947 года председатель Смоленского облисполкома А.Н. Кидин и секретарь облисполкома В.В. Луппов подписали по-своему уникальное в наградной практике в отношении жителей Смоленщины Решение № 464 «О вручении медалей «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» служащим церкви». В соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР от 6 июня 1945 года и Положением о медали «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», за проявленную патриотическую деятельность в годы войны облисполком постановил вручить награды пяти служащим Русской Православной Церкви [11, л. 86].

Переписка между епархией и облисполкомом даёт

представление, за какие именно заслуги пятеро священников в атеистическом по своей сути государстве удостоились такого отличия. Первоначальные кандидатуры для награждения отбирал управляющий Смоленской епархией, епископ Смоленский и Дорогобужский Сергей (Смирнов). Таковых оказалось семеро, и хотелось бы остановиться на фактах их совсем не простых биографий, которые удалось установить в ходе исследовательской работы.

Занимавший в первые послевоенные годы пост благочинного Вяземского округа протоиерей Михаил Петрович Соколов родился в 1874 году. В годы немецкой оккупации Вязьмы он был священником в Вяземском Свято-Троицком соборе и одновременно в церкви Троицы Живоначальной села Федяева. Отмечалось, что Соколов представлял собой «тип передового священника», являющегося «не только формальным исполнителем распоряжений Епархиального Архиерея, но в его лице преломляется сознание полной лояльности и выразителя высокого долга в дни Отечественной войны». Патриотические сборы денежных средств для нужд восстановления народного хозяйства за 1945-1946 годы составили по Свято-Троицкому храму 99782 руб., а по всему округу – 343852 руб. [11, л. 88].

Самый пожилой из представлявшихся Епископом к награде – благочинный Рославльского округа протоиерей Всеволод Михайлович Корицкий – родился в 1864 году. В годы гитлеровской оккупации он являлся священником Вознесенского храма в Рославле. Через свою паству он собирал для советских военнопленных – узников лагеря Dulag-130 – продовольствие, спасая их от голодной смерти, а некоторых даже сумел выволить под личное поручительство. Когда осенью 1943 года пришла Красная Армия, отец Всеволод вошёл в состав комиссии по расследованию злодеяний немецко-фашистских захватчиков в Рославльском районе. Как и остальные священнослужители, он активно занимался сборами денежных средств на восстановление разрушенного войной хозяйства. Ежемесячно он собирал по 500-700 руб., а по округу годовой сбор доходил до 100000 руб. Вплоть до глубокой старости отец Всеволод продолжал работать в Вознесенской церкви. Лишь за год до своей кончины, в 1953 году, он оставил службу и ушёл на заслуженный отдых [6]. К сожалению, всех его заслуг с точки зрения властей не хватило, чтобы отметить их медалью по итогам войны.

Третьим кандидатом на получение медали «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» был отобран благочинный Смоленского округа, священник церкви Святого Пророка Божия Илии в селе Шестакове Кардымовского района Николай Иванович Валуженич, 1891 года рождения. Его представление несколько отличается от остальных – там не имеется свиде-



ний о месячных и годовых сборах его прихода и округа, зато отмечается ответственный подход к выполнению архиерейского задания объездить все, даже самые отдалённые точки округа, с целью оценки патриотической работы духовенства на местах. В документе отмечалось: *«Из донесений его видна серьёзность, деловитость и настойчивость в подходе... Это его исключительные заслуги, которые дали реальные результаты»* [11, л. 88].

В отдалённых районах Смоленской области, куда в те годы мало проникало наблюдение епархиального центра, епископ Сергей особо выделил священника Благовещенской церкви в городе Демидове протоиерея Александра (Полканова), 1881 года рождения. Начавший свою священническую службу ещё до революции после окончания духовной семинарии в Минске, он многие десятилетия посвятил служению на Смоленщине [8]. В годы оккупации отец Александр стал известен как один из непокорных оккупантам священников. После того, как он публично призывал молиться за «дарование победы православному воинству и полководцу его Иосифу», оккупанты приговорили его к смертной казни через повешение. Однако реализовать это им не удалось – священника-патриота спасли партизаны [3, с. 269]. Когда стала налаживаться мирная жизнь, приход в Демидове ежемесячно собирал на восстановление народного хозяйства по 300-500 рублей.

Не менее интересна история священника церкви Михаила Архангела в селе Зарубинки Смоленского района протоиерея Владимира Антоновича Никоновича. Родившийся в 1878 (по другим данным, в 1877) году, он окончил духовное училище и духовную семинарию в Витебске. Вплоть до революции отец Владимир был военным священником. Начинал он псаломщиком в Тюсьбюкской военно-местной церкви в Царстве Финляндском – в ту пору провинции Российской империи. В 1905 году рукоположен в иереи, после чего был полковым священником во многих частях со славной боевой историей – в 30-м Полтавском, 31-м Алексопольском, 109-м Волжском пехотных полках. Принимал участие в боях Первой мировой войны, за мужество, проявленное под огнём неприятеля был удостоен золотого наперсного креста на георгиевской ленте – редкой и уважаемой не только среди духовенства, но и среди военных награды, учреждённой ещё Павлом I, и за всё время боёв 1914-1917 годов вручённой всего 248 раз [2].

Но пришли другие времена, и военные священники стали никому не нужны, да и сама профессия священнослужителя стала весьма опасной. Отец Владимир поселился на Псковщине, где служил сначала в Борисоглебской церкви села Сонно Себежского уезда, а затем в Успенской церкви села Кисели того же уезда. Первый раз он подвергся репрессиям ещё в 1920 году, когда в разгар Гражданской войны его в административном по-

рядке выслали из прифронтовой полосы. В 1931 году он был арестован органами ОГПУ по делу так называемой «контрреволюционной церковно-монархической организации «УХД» епископа Тихона (Рождественского)». 12 ноября 1931 года Особое Совещание при Коллегии ОГПУ приговорило его к 3 годам лишения свободы [9, с. 116-118, 147, 326]. С 1940 года отец Владимир жил на Смоленщине. В годы оккупации он служил священником в селе Зарубенки и в церкви села Сож Смоленского района. Ему удалось добиться крупных патриотических сборов – от 300 до 1000 руб. ежемесячно – а иногда и натурой, что в разорённой войной деревне было редкостью [11, л. 89].

Однако власти не поддержали представление в отношении Никоновича. Возможно, роль сыграли служба в старой армии и царский орден, возможно, судимость по политической статье, возможно, и то, и другое. В 1947 году Решение о награждении смоленских священнослужителей вышло без его имени. А в 1949 году отец Владимир и вовсе вновь был арестован органами МГБ СССР. Из 10 лет, к которым его приговорили, он отсидел 7, после чего был освобождён [4]. Ещё год спустя священника не стало, похоронен он на кладбище села Зарубенки [7].

В отличие от остальных кандидатов священник церкви из города Гжатска (ныне – Гагарин Смоленской области) Виктор (Никитский) был ещё довольно молодым человеком. Родился он в 1906 году. С началом Великой Отечественной войны его призвали на службу в Красную Армию и направили на фронт. В боях Никитский попал в немецкий плен, откуда был освобождён в 1942 году. Церковная служба его началась в оккупированном Рославле под руководством уже упоминавшегося выше благочинного В.М. Корицкого. После освобождения отец Виктор был переведён сначала в город Гжатск. Патриотические сборы у него выражались в суммах 200-300 рублей ежемесячно. В 1946 году отца Виктора наградили медалью «За Победу над Германией» как участника боевых действий, но, к сожалению, власти не сочли его достойным второй главной военной медали, хотя случаи, когда ветераны войны одновременно признавались и тружениками тыла, бывали неоднократно. Несколькими годами позже он будет переведён в Сычёвку, где организует строительство нового храма взамен разрушенного, и ещё много лет прослужит в нём, уйдя из жизни в 1983 году [10, с. 12].

Последним из представленных к награждению медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» был священник церкви Успения Пресвятой Богородицы в селе Монастырщине отец Илларион (Кузьменко). Как и многие другие, он занял этот пост в годы оккупации, и после освобождения продолжил служение. Добился значительных пожертвований на патриотические цели, собирая от 200 до 1500 рублей в месяц, а также натурой [11, л. 89].



Интересно, что признание заслуг священнослужителей происходило даже при понимании того, что добро на возобновление богослужений ими дали оккупационные власти, надеясь таким образом заслужить к себе лояльность духовенства, на протяжении многих предвоенных лет подвергавшегося гонениям со стороны Советской власти, а также местного населения. И тем не менее, поставить под свой контроль, использовать в своих интересах церковь на Смоленщине им так и не удалось.

Документ под названием «Список служителей религиозного культа, представляемых к награде за патриотическую деятельность в период Отечественной войны 1941-1945 гг.» был направлен уполномоченному Совету по делам Русской Православной Церкви при Совете Министров СССР по Смоленской области Никите Лаврентьевичу Митину. Ветеран партии, партизан Великой Отечественной войны, кавалер ордена Трудового Красного Знамени и Большой серебряной медали ВСХВ, он был назначен на эту должность в 1944 году и работал вплоть до своего выхода на пенсию в июле 1951 года. Из представленного списка Митин вычеркнул три кандидатуры – протоиерея Всеволода Михайловича Корицкого, протоиерея Владимира Антоновича Никоновича и священника Виктора Никитского, но при этом добавил самого епископа Сергия. По существовавшему порядку представления к наградам сам епископ не мог писать на себя представления, и осуществил представление именно Митин, как будто бы являлся его непосредственным начальником, хотя к тому времени уже почти 30 лет как церковь была отделена от государства [11, л. 87].

Епископ Сергий родился в 1883 году в Санкт-Петербурге. Потомственный священник, он окончил духовную семинарию и долгое время служил в сельских церквях Петербургской (Петроградской, Ленинградской) епархий. В годы Великой Отечественной войны находился в эвакуации, трудился в библиотеке Иркутского государственного университета. В июле 1944 года патриарх вызвал его в Москву, и 19 ноября того же года он получил назначение епископом Смоленской и Дорогобужской епархий. На одиннадцать лет его служения в Смоленске пришлось возродить церковную жизнь,

были восстановлены и открыты некоторые храмы, несмотря на противодействие властей. Епископ Сергий внёс огромный вклад в налаживание сборов денежных средств и натуральных ценностей в Фонд обороны. Уже за первый год его работы верующими было собрано около полумиллиона рублей, которые пошли на оказание помощи детям фронтовиков, на строительство танковой колонны «Димитрий Донской», на постройку самолётов. Собранные продукты – а одних яиц за год было собрано около 8,5 тысяч – шли в госпитали, санитарные поезда, Комитету Красного Креста и детские дома [1, с. 153-160].

Как сообщил «Журнал Московской патриархии», 15 марта 1947 года состоялось уникальное для Советской Смоленщины событие – в здании облисполкома прошла торжественная церемония вручения медалей «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» пяти священнослужителям. Представители власти поздравили награждённых, пожелали им развития плодотворной деятельности на благо Родины [5, с. 76]. Однако акт о вручении медалей был подписан председателем облисполкома А.Н. Кидиным лишь 8 апреля 1945 года. В соответствии с ним, епископ Сергий получил медаль с удостоверением № 0238996, а протоиерей Николай Валюжанич - № 0238997 [11, л. 173]. Остальные акты вручения обнаружить ни в фондах областных организаций тех лет, ни в районных организациях пока не удалось.

Различные источники сообщают, что примерно в то же время в других регионах Советского Союза прошли подобные церемонии. Так даже богоборчески настроенная Советская власть официально признала ценность помощи Русской Православной Церкви в годы Великой Отечественной войны, её нежелание отчуждаться от своего народа в один из самых трудных периодов его истории. Пускай в общей массе почти 60 тысяч тружеников тыла Смоленщины эти 5 человек заметны не сразу, но свой достойный след в истории они оставили. К большому сожалению, 3 остальных кандидатов так и не получили свои медали, хотя, если судить по описанию заслуг, были вполне достойны их – но такое уж тогда было время.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амелъченков В.Л. Смоленская епархия в годы Великой Отечественной войны. – Смоленск: Свиток, 2006.
2. Военный орден Святого Великомученика и Победоносца Георгия. Именные списки 1769-1920. Библиографический справочник. Отв. сост. Шабанов В.М. – М.: Русский мир, 2004.
3. Ермолов И.Г. Под знамёнами Гитлера. Советские граждане в союзе с нацистами на оккупированных территориях РСФСР в 1941-1944 гг. – М.: Вече, 2013.
4. Зарубенки (Большие Зарубенки, Зарубинка). [Электронный ресурс] // Сайт Николаевского собора. URL: <http://www.nikolaevskii-sobor.ru/kniga.php?page=zarubenki-porechskogo-uezda> (дата обращения: 18.09.2021).
5. Из Смоленской епархии. // Журнал Московской патриархии. – № 7 – 1947.
6. Клирики Смоленской епархии в годы Великой Отечественной войны: протоиерей Всеволод Корицкий (1864-1954). [Электронный ресурс] // Сайт Смолен-

- ской митрополии Русской Православной Церкви. URL: <http://smoleparh.ru/publikacii/2015/03/kliriki-smolenskoj-eparhii-v-godyi-velikoy-otechestvennoy-voyni-protoierey-vsevolod-koritskiy/> (дата обращения: 18.09.2021).
7. Никонович Владимир Антонович. [Электронный ресурс] // Электронная база данных «Новомученики, исповедники, за Христа пострадавшие в годы гонений на Русскую Православную Церковь в XX в.» URL: [http://www.pstbi.ccas.ru/bin/db.exe/ans/nm/?TYZCF2JMTdG6XbuBe8eifOuWeCQUUeiUd8WgeC\\*UU8rWfeqiceXb\\*\\*](http://www.pstbi.ccas.ru/bin/db.exe/ans/nm/?TYZCF2JMTdG6XbuBe8eifOuWeCQUUeiUd8WgeC*UU8rWfeqiceXb**) (дата обращения: 18.09.2021).
  8. Полканов Александр Николаевич. [Электронный ресурс] // Электронная база данных «Духовенство Русской Православной Церкви в XX веке». URL: <https://pravoslavnoe-duhovenstvo.ru/person/10411/> (дата обращения: 18.09.2021).
  9. Псковский синодик пострадавших за веру Христову в годину гонений священнослужителей, монашествующих и мирян Псковской епархии XX столетия. – М. – Псков: Духовное преображение, 2005.
  10. Храм Святителя Николая. // Вяземские епархиальные ведомости. – № 11 – 2016.
  11. ГАСО (Государственный архив Смоленской области). Ф. 2361 (Исполнительный комитет Смоленского областного Совета депутатов трудящихся). Оп. 7. Д. 6.

© Семенов Сергей Евгеньевич (alarm-xxx@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Смоленский государственный университет

# УСЛОВИЯ ЖИЗНИ КИТАЙСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ ИЗ ПРОВИНЦИИ ХЭЙЛУНЦЗЯНА В РОССИИ В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ ПОСЛЕ ВОЗВРАЩЕНИЯ НА РОДИНУ<sup>1</sup>

**Фу Сюецзин**

М.н.с., Хэйхэский университет,  
провинция Хэйлунцзян, КНР  
445886690@qq.com

**LIVING CONDITIONS OF CHINESE  
MIGRANTS FROM HEILONGJIAN  
PROVINCE IN RUSSIA IN THE LATE  
19TH CENTURY AND EARLY 20TH  
CENTURY AND THEIR INFLUENCE AFTER  
RETURNING TO THE HOMELAND<sup>2</sup>**

*Fu Xuejing*

*Summary:* Heilongjiang Province is adjacent to Russia and has great geographical advantages. From the end of the 19th century, a large number of Chinese went to Russia to make a living, and the overseas Chinese in Heilongjiang were also part of them. The article briefly analyzes the living conditions of the overseas Chinese in Heilongjiang who went to Russia to make a living and their impact after returning.

*Keywords:* Chinese migrants from Heilongjiang province, living conditions, influence.

*Аннотация:* Расположение провинции Хэйлунцзян на границе с Россией, всегда являлось большим преимуществом. С конца 19-го века китайские переселенцы начинают массово выезжать на заработки в Россию, в том числе и из провинции Хэйлунцзян. В статье кратко анализируются условия жизни китайских переселенцев из провинции Хэйлунцзян, выехавших на заработки в Россию, и влияние, которое они оказали на развитие провинции Хэйлунцзян после возвращения.

*Ключевые слова:* китайские переселенцы из провинции Хэйлунцзян, условия жизни, влияние.

**Б**ольшая часть китайских переселенцев из провинции Хэйлунцзян, оказавшихся на территории России, выехали в Россию на заработки либо для ведения торговли во времена поздней династии Цин. Такие переселенцы имели довольно низкое социальное положение и в основном проживали на территории Сибири и Дальнего Востока. Начиная с 1920 года китайские переселенцы, проживающие на территории России, начинают возвращаться в Хэйлунцзян и принимать активное участие в развитии промышленности, что в определенной степени способствует развитию национальной промышленности и торговли. В итоге обратно в Хэйлунцзян вернулось большое количество переселенцев и их семей, которые самоотверженно посвятили свою жизнь и таланты родной стране и городу, а также внесли положительный вклад в социалистическую модернизацию Хэйлунцзяна.

I. После подписания «Айхуэйского договора» и «Пекинского договора» в 1858 году цинское правительство уступило российскому правительству территорию, площадью более 1 миллиона квадратных километров, которая на севере граничила с провинцией Хэйлунцзян, на востоке – с рекой Уссури и на юге – с горным массивом Синъань. Различные китайские этнические группы, которые первоначально жили в провинции Хэйлунцзян и вдоль реки Уссури, в одночасье после передачи территории получили статус китайских переселенцев на территории России.

В конце династии Цин был период «общения» между Китаем и Россией. Согласно «Айхуэйскому договору» и «Пекинскому договору», люди, живущие вдоль рек Уссури, Хэйлунцзян и Сунгари, могут вести совместную торговлю, а официальные лица обязались поддерживать

<sup>1</sup> Данная статья является результатом исследования ключевого проекта экономического и социального развития провинции Хэйлунцзян в 2020 году «Сбор, обработка и исследование исторических данных о китайских переселенцах из провинции Хэйлунцзян в России». Номер проекта: [20532]

<sup>2</sup> This article is the result of a study of a key project for the economic and social development of Heilongjiang Province in 2020 "Collecting, processing and researching historical data on Chinese migrants from Heilongjiang Province in Russia." Project number: [20532]



торговцев по обе стороны пролива. Людям, осуществляющим торговлю между двумя странами в любой местности на обозначенной границе, разрешалось беспрепятственно осуществлять торговлю без оплаты налогов, а пограничные службы на протяжении всей границы были призваны осуществлять поддержку в соответствии с договором. С развитием приграничной торговли между двумя странами китайские торговцы начали выезжать в Россию для ведения торговли. Бедные крестьяне и безработные из Шаньдуня, Хэбэя и Северо-Восточного Китая попадали в России в качестве наемных или завербованных работников, либо выезжали в Россию в составе групп, отправленных на заработки.

После открытия КВЖД, Харбин стал торговым и транспортным центром рядом с приграничными городами России. С тех пор все больше людей приезжают из Харбина или через Харбин в приграничные города России для ведения торговли и выполнения работ. До и после Первой мировой войны в России не хватало рабочей силы, и Северо-Восточный Китай считался рынком труда. Через «официальную» компанию И Чэнь, Фу Я, Гуан Тэй или по заказу китайских компаний, а также через объявления о найме мастеров, которые публиковались в газетах или размещались на улицах и переулках Харбина, было завербовано большое количество китайских рабочих. В 1914 году компания Фу Е завербовала 2500 китайских рабочих в Харбине в качестве работников для горнодобывающих предприятий России; торговец Чжан Тяньчэн из чайной фирмы в Харбине завербовал 4000 китайских рабочих для строительства железной дороги в Москве. С 1916 по 1917 год 52 004 человека были направлены в Россию через «Инспекцию качества» Института по надзору за здоровьем Гусянтунь в Харбине. [1] В «Истории провинции Хэйлуцзян по делам эмигрантов» указано: «В годы до и после Первой мировой войны общее количество китайских работников и китайских торговцев, покидающих страну через различные порты в Хэйлуцзяне, достигло 502 621 ...»[2]

Во время Первой мировой войны правительство Бэйяна проводило политику «замены солдат солдатами». Правительство Бэйяна также направило большое количество китайских рабочих в европейские страны. В этот период в России находилось более 600 000 китайских рабочих. [3] В 1917 году в России началась Октябрьская революция. Китайские рабочие в России также взяли в руки оружие и сформировали революционные группы, такие как «Китайский батальон» и «Китайский полк», чтобы сражаться плечом к плечу с русскими рабочими и солдатами, выполняя интернациональные обязательства и поддерживая Октябрьскую революцию. После войны большая часть этих людей была коллективно перевезена в Сибирь и на Дальний Восток, а часть поселилась в Европе. Некоторые уехали в Советский Союз учиться или работать техническими специалистами. Они

постепенно адаптировались к местной среде проживания. Некоторые вступили в брак с местными советскими женщинами и после рождения детей предпочли остаться в Советском Союзе. Советский Союз развивал и строил сибирский регион. Из-за нехватки рабочей силы Советский Союз предложил Китаю направить в Советский Союз большое количество рабочих молодого и среднего возраста для оказания помощи в строительстве.

## II. Условия жизни китайских переселенцев из провинции Хэйлуцзян в России

1. Китайские переселенцы из провинции Хэйлуцзян были активно задействованы в самых разных профессиях.

Среди китайских переселенцев, выехавших в Россию на заработки в этот период, были в основном выходцы из трех северо-восточных провинций Китая и провинции Шаньдун. Китайские переселенцы очень востребованы в качестве рабочих, и большинство из них занимается тяжелейшим трудом. До 1917 года китайские переселенцы участвовали в экономическом развитии Дальнего Востока, выполняя самые работы в самых разных сферах, включая добычу и переработку природных ресурсов, транспорт и связь, строительство, торговлю, услуги и сельское хозяйство. В основном они занимались нетехнологическим ручным трудом на шахтах, лесозаготовительных предприятиях, железных дорогах, предприятиях судоходства, рисовых мельницах, маслобойнях, мукомольных заводах и т.д., выполняли такие работы как, заготовка леса, разработка карьеров, ремонт дорог, рыбалка и охота, плотницкие работы, кладка и покраска домов, каменные работы для городского строительства и т.д. Согласно сохранившимся свидетельствам, в период царской России и революции 1905 года доля китайских переселенцев в России составляла около 70% рабочих и ремесленников, 15% крестьян, 10% торговцев и 2-3% студентов, а в государственных органах (переводчики, клерки, служащие и др.) составляли от 1 до 2%. [4].

2. Китайские переселенцы из провинции Хэйлуцзян внесли положительный вклад в развитие Дальнего Востока.

Многие китайцы, решившие выехать в Россию на заработки, - это китайские рабочие, завербованные в Харбине. Подавляющее большинство завербованных китайских рабочих участвовали в строительстве транссибирской магистрали. В чрезвычайно суровых условиях они выполняли земляные работы, участвовали в заготовке леса, добыче полезных ископаемых и строительстве дорог, переправ и платформ. Определенный процент составляли китайские переселенцы, которые вели торговлю на территории Дальнего Востока. По статистике советского ученого Ивана Надалова, в 1879 г. в



русском городе Уссурийск проживало 6 596 китайцев, 141 из которых вели торговлю с общим оборотом 308 210 рублей в год. Есть также китайские торговцы, которые владели 133 винными магазинами, 2 кожевенными мастерскими и 8 гостиницами. [5]

На территории Дальнего Востока китайцы показали технические преимущества в ведении сельского хозяйства. Китайцы использовали свой передовой опыт ведения сельского хозяйства на Дальнем Востоке и научили местных русских крестьян более подходящим методам ведения сельского хозяйства и методам выращивания на гребнях. Унтербег, много лет проработавший в Восточной Сибири, признал, что «с точки зрения возделывания сельскохозяйственных культур китайцы и корейцы намного более продвинуты, чем русские. Они обрабатывают землю и управляют ею лучше, чем местные жители, и производят много зерна.» [6].

Кроме того, в городах, расположенных на берегах реки Амур, многие семьи нанимали китайцев в качестве прислуги. В начале XX века провинцию Хэйлунцзян и Благовещенск разделяла только река Амур, пересечь которую можно было на переправе. По реке ходили паромы, и один переход через реку стоил всего 5 копеек. В Благовещенске удобно зарабатывать деньги: на дровах можно зарабатывать 20 копеек в день. Еда тоже экономная: за 1 краюшку хлеба можно получить 4 копейки, а на обед можно съесть меньше, чем на 10 копеек. Поэтому в Россию в качестве прислуги выезжало все больше и больше людей [7]. В отраслях внутреннего водного и морского судоходства на Дальнем Востоке России китайские рабочие также играют большую роль. Китайские рабочие в морской транспортной отрасли на Дальнем Востоке в основном заняты на тяжелых работах - матросы, повара и печники.

Видно, что китайские переселенцы, выехавшие в Россию, стали важным трудовым ресурсом на Дальнем Востоке России и неотъемлемой частью экономического развития Дальнего Востока России. Они внесли положительный вклад в развитие Дальнего Востока России.

3. Китайские переселенцы из провинции Хэйлунцзян участвуют в революции.

Чжан Юнкуй, уроженец Харбина, провинция Хэйлунцзян, рано потерял мать и жил на улицах Харбина. Его усыновил русский врач. После возвращения в Россию он назвал его Василием Александровичем. В 1918 году Чжан Юнкуй стал председателем Московского отделения Китайской рабочей федерации, а 5 марта 1919 года в качестве одного из представителей Китая участвовал в первом съезде Третьего Интернационала, основанного Лениным. В 1916 и 1917 годах, Синь Цзиву, крестьянин из пригорода Харбина, выехавший на заработки в Рос-

сию, Чэнь Лидэ, рабочий Харбинской швейной фабрики Чурун, Лю Фу, Цзи Шушань, Сюй Молин, Сюй Чжэньцзю и другие рабочие, прибывшие из Харбина в Россию, вступили в ряды Советской Красной Армии. Сюй Молин воевал в составе отрядов «Тирасполь», «Первого московского рабочего полка Красной Армии» и «Киевской службы безопасности», награжден памятной медалью Октябрьской революции Советским правительством. [8]

III. Влияние, которое оказали китайские переселенцы из провинции Хэйлунцзян после их возвращения на родину

#### 1. Обогащенная пищевая культура

Еще в годы «общения» жители Китая, уехавшие в Россию на заработки, научились готовить русские блюда, варить русские напитки и выпекать все виды хлеба. Вернувшись в Китай, переселенцы открывали магазины и фабрики, торгующие такими ароматизированными продуктами питания и напитками, что существенно обогатило местную культуру питания Китая. По словам людей, долгое время проживавших в Хэйхэ (провинция Хэйлунцзян) население которого составляло менее 3000 человек, было открыто два ресторана западной кухни в русском стиле. Ресторан «Жи Синь» был открыт Ван Кайем и компаньонами, ресторан «Дун Чжоу», открытый Дэн Хунчжу и Дэн Хуном, в котором предлагали недорогую русскую западную кухню, включая жареные стейки, пироги с барбекю, различные салаты с «обезьяньими яйцами», русские сибирские булочки, настоящий суп и домашний русский хлеб, вода, сухие закуски, джемы, соленые огурцы и т.д. В сфере русских напитков есть три цеха по производству кваса, например, фабрика лимонада «Тонгцюань» у Тиан Жунцзю, «Саньцзянская фабрика лимонада» у Ли Цзядуна, «Синьцзянская фабрика лимонада» у Сюэ Ванюаня [9].

2. Вложения в производство для строительства родного города

Китайские торговцы в России, начав получать прибыль от торговли, не забывают свою родину и родной город. Они строят дома, открывают фабрики и магазины, чтобы способствовать процветанию экономики родной страны. До 1915 года в г. Хэйхэ, провинция Хэйлунцзян, практически не было больших зданий. Позже власти города занялись составлением плана городской территории и ее обустройством. Китайские переселенцы Чжан Дексинь, Би Фэнчжи, Шао Цзунли и другие положительно откликнулись на призыв властей города и построили несколько больших зданий, которые в то время практически сформировали центр города Хэйхэ. Сегодня улица Вансу в г. Хэйхэ состоит из зданий классической русской архитектуры, выполненных в экзотическом стиле. В те же годы Би Фэнчжи был построен сегодняшний мемо-

риальный музей китайских переселенцев. Кроме того, такие переселенцы как Ван Дяньминь, который открыл «Хэнь Юаньмао» и кирпичный завод, и Цзинь Бинхэн, построивший здание гостиницы Цин Шэнхэн, сыграли определенную роль в развитии г. Хэйхэ. В 1913 году китайские переселенцы из России Ли Цзушэн и Ван Ляньцин вернулись в г. Харбин, провинция Хэйлунцзян, чтобы построить паровую мельницу «Чэнтай». В 1915 году Чжан Боян, управляющий Гуанъюань Шэнхао во Владивостоке, приехал в Харбин, чтобы купить у русских мукомольный завод №1 в Китае, и затем построил паровую мельницу «Гуан Юаньшэн». В 1915 году Чжан Тингэ, который вел торговлю во Владивостоке, приехал в Харбин, чтобы купить у русских паровую мельницу «Ди Лецзинь», и затем построить паровую мельницу «Шуан Хэшэн». К 1919 году китайские переселенцы последовательно купили у русских торговцев восемь мукомольных заводов, на которые приходилось 47% мощностей мукомольного производства города. Мука марки «Красный петух», производимая знаменитой паровой мельницей «Шуан Хэшэн», выпускает от 4 000 до 6 000 мешков в день. Мука продается в Северо-Восточном Китае и Тяньцзине и получает награды на Европейской выставке муки [10]. Китайские переселенцы вернулись из России в провинцию Хэйлунцзян, чтобы внести свой вклад и в определенной степени создать промышленность, что способствовало развитию национальной промышленности и торговли.

3. Студенты, обучающиеся в России, возвращаются домой, и становятся столпами государства.

С 1906 по 1907 год генерал Хэйлунцзян Чэн Дэцюань отправил на обучение в Россию 10 человек, включая Чжу Шичан, Че Сичжэнь, Тан Баошу, Че Жэнгонг, Ван Цзуовэнь, Ван Чжунсян, Чжу Шаоян, Ли Юхуа, Лю Вэнь, Чжун Гао, которые поступили в Царский Университет Петербурга и другие университеты. Он искренне надеется, что эти студенты смогут изучать китайскую и западную культуры, иметь глубокие познания в китайских и западных науках, досконально разбираться в древнем и современном искусстве, и стать опорой для будущей внешней и внутренней политики страны. В следующем году он отправил еще троих студентов на обучение в Пе-

тербург. После того, как ученики из Хэйлунцзяна приехали в Россию, они «готовились вне школы, а в остальное время года начали поступать в обычные школы». А еще через три года поступили в профессионально-техническое училище. Провинция Хэйлунцзян предоставила им официальную ежемесячную плату в размере 120 рублей (позже она была увеличена до 165 рублей) и поручила посольству Китая в России осуществлять руководство этими студентами [11].

Эти студенты оправдали ожидания, шесть лет прилежно учились в России и добились превосходных результатов. Вернувшись в Китай, они внесли положительный вклад в строительство и развитие страны. После возвращения в Китай Че Сичжэнь работал консультантом начальника Чжан Шоузэн в г. Хэйхэ и принимал активное участие в дипломатических переговорах в качестве переводчика. Чжу Шаоян был послом в Финляндии и других странах. Хотя количество студентов, обучающихся в России в этот период, было не так много, как в Европе, Америке и Японии, тем не менее, они вырастили для современного Китая группу местных чиновников, владеющих русским языком, а также сыграли положительную роль в образовании и переводах русский язык.

### Заключение

Поскольку провинция Хэйлунцзян территориально расположена в непосредственной близости к Дальнему Востоку России, и организована транспортная инфраструктура, большое количество жителей Китая выезжали на заработки в Россию. Они занимались разными видами занятий на Дальнем Востоке, и их упорный труд стал неотъемлемой частью экономического развития Дальнего Востока России. Они внесли положительный вклад в развитие Дальнего Востока России. Некоторые китайские рабочие взяли в руки оружие и участвовали в революционной борьбе вместе с русскими рабочими и солдатами и внесли свой вклад в победу революции. В то же время китайские переселенцы из Хэйлунцзяна, также оказали положительное влияние на экономическое развитие и строительство своего родного города после возвращения в Китай.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Под редакцией Харбинского краеведческого комитета. История Харбина 33 Гражданские дела и зарубежные китайские дела [М]. Харбин: Народное издательство Хэйлунцзяна, 1994.10: 242
2. Нин Яньхун. История китайских переселенцев в России [М]. Пекин: Народное издательство, 2015.08: 19.
3. Хао Шичан, Ли Ячэнь. Рукопись истории образования в Советском Союзе [М]. Харбин: Хэйлунцзянское педагогическое издательство, 2001.03: 100.
4. Составлено Исследовательским рабочим комитетом городского комитета Хэйхэ провинции Хэйлунцзян. Сборник литературных и исторических данных Хэйхэ 8-й сборник исторических данных Китайского моста в России. Исследовательский рабочий комитет по литературе и историческим данным городского комитета Хэйхэ провинции Хэйлунцзян провинции Хэйлунцзян Народная политическая консультативная конференция Китая, 1991.08: 79.
5. Иван Надалов: «Краткое изложение статус-кво Северного Уссури» [М]. Шанхайское народное издательство. 1975: 104.

6. Унтерберг. Перевод отдела исследований русского отделения университета Хэйлунцзян. «Провинция Биньхай (1856-1898)» [М]. Коммерческое издательство, 1980: 122.
7. Нин Яньхун. История китайских переселенцев в России [М]. Пекин: Народное издательство, 2015.08: 84.
8. Хун Цихоу. Любовь к детям: голос китайских переселенцев в Харбине. Харбин: издательство Харбина, 1989. 12: 66
9. Под редакцией Хэйхэского муниципального комитета рабочего комитета по исследованию культурно-исторических материалов провинции Хэйлунцзян. Хэйхэ культурно-исторические материалы, серия 8: Избранные исторические материалы о Китайском мосту в России. Хэйхэский муниципальный комитет НПКСК, 1991.08: 85.
10. Хун Цихоу. Любовь к детям: голос китайских переселенцев в Харбине. Харбин: издательство Харбина, 1989. 12: 64.
11. Хао Шичан, Ли Ячэнь. Рукопись истории образования в Советском Союзе [М]. Харбин: Хэйлунцзянское педагогическое издательство, 2001.03: 21.

© Фу Сюецзин (445886690@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Хэйхэский университет

# ВОССТАНИЕ НА ТЕРРИТОРИИ ВОСТОЧНОЙ РИМСКОЙ ИМПЕРИИ ПОД РУКОВОДСТВОМ ГАЙНЫ, В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ГЛАВНОГО МЯТЕЖНИКА С АЛАРИХОМ, СТИЛИХОНОМ И ГОТАМИ СЕВЕРНОГО ПРИЧЕРНОМОРЬЯ

**Ярцев Сергей Владимирович**

Д.и.н., доцент, Тульский государственный педагогический университет им Л.Н. Толстого

s-yartsev@yandex.ru

## THE REBELLION ON THE TERRITORY OF THE EASTERN ROMAN EMPIRE UNDER THE LEADERSHIP OF GAINAS IN THE CONTEXT OF THE RELATIONSHIP OF THE MAIN REBEL WITH ALARIC, STILICHO AND THE GOTHES OF THE NORTHERN BLACK SEA REGION

**S. Yartsev**

*Summary:* The article deals with the complex aspects of the relationship of the magister militum Gainas with Alaric, Stilicho and the Goths of the Northern Black Sea region on the eve and during the first months of the barbarian rebellion on the territory of the Eastern Roman Empire at the end of the 4th century. Based on a thorough analysis of the sources, the author concludes that Gainas' conspiracy became possible thanks to the break between Alaric and Eutropius. Probably, the main rebel offered Alaric's Foederati Goths more favorable conditions of residence and service in the Empire than those that Eutropius, the praepositus sacri cubiculi and the favorite of the Emperor, could provide to them. The author proposes a new concept of these events based on the idea of a radicalization of the rebellion, its orientation, both against Eutropius, and later against Stilicho. Apparently, this was the only way to win Alaric's Goths on their side, tearing them away from the alliance with Eutropius. At the same time, it is possible that it could also be a question of organizing a campaign of the Foederati Goths to the West against the army of Stilicho. In case of it being successful, the barbarians could well be promised lands for resettlement on the Apennine Peninsula. It seems right to suggest that the Goths of the Northern Black Sea region could have also agreed to participate in such a military expedition. Badly affected by the Hunnic invasion, they wanted to free themselves from the power of the nomads, knowing full well that to achieve this in the new conditions, it was possible only by moving to the territory of the Empire. Considering the fact of the main rebel having no other other allies, with the support of which he could effectively achieve his goals, the author concludes that only a powerful and unquestioningly obedient barbaric army could become Gainas' main support in his aspirations and could lead the powerful Goth to victory over his numerous enemies. Probably, Gainas planned to appoint his people of barbaric origin to all the central posts in the state. Thus achieved control over all key government departments would allow him to rule the Empire virtually single-handedly, relying on the faithful Goths.

*Keywords:* The Roman Empire, Stilicho, Eutropius, Alaric, Gainas, Tribigild, rebellion, the Goths.

*Аннотация:* Статья посвящена сложным аспектам взаимоотношений военного магистра Гайны с Аларихом, Стилихоном и готами Северного Причерноморья, накануне и в первые месяцы восстания варваров на территории Восточной Римской империи в конце IV в. На основе тщательного анализа источников, автор приходит к выводу, что заговор Гайны, стал возможен благодаря разрыву Алариха и Евтропия. Вероятно, готам-федератам Алариха главным мятежником были предложены более выгодные условия проживания и службы в империи, чем те, которые смог им предоставить препозит священной опочивальни и фаворит императора Евтропий. Автор предлагает новую концепцию указанных событий, в основе которой лежит идея радикализации мятежа, его направленности, как против Евтропия, так и в дальнейшем, против Стилихона. По-видимому, только таким способом можно было окончательно привлечь на свою сторону готов Алариха, оторвав их от союза с Евтропием. При этом не исключено, что речь могла идти также и об организации похода готов-федератов на Запад против армии Стилихона, в случае успеха которого варварам вполне могли быть обещаны земли для расселения на Апеннинском полуострове. Представляется, что согласиться на участие в такой военной экспедиции могли и готы Северного Причерноморья. Сильно пострадавшие от гуннского нашествия, они желали освободиться из-под власти кочевников, прекрасно осознавая, что добиться этого в изменившихся условиях, было возможно, только переселившись на территорию империи. Учитывая полное отсутствие у главного мятежника других союзников, с опорой на которых он мог бы эффективно достичь поставленных целей, автор приходит к выводу, что только мощная варварская и беспрекословно подчиняющаяся Гайне армия, могла стать главной опорой его устремлений и привести могущественного гота к победе над своими многочисленными врагами. Вероятно, Гайна планировал назначить на все центральные посты в государстве своих людей варварского происхождения. Достигнутый, таким образом, контроль над всеми ключевыми государственными ведомствами, позволил бы ему фактически единолично править империей с опорой на верных готов.

*Ключевые слова:* Римская империя, Стилихон, Евтропий, Аларих, Гайна, Трибигильд, восстание, готы.



События, связанные с восстанием готов Гайны и Трибигильда на территории Восточной Римской империи в конце IV в., до сих пор продолжают вызывать интерес среди ученых. Однако, несмотря на значительное количество трудов, еще многие вопросы истории римского государства данного периода, остаются нерешенными [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 10; 11; 13; 16; 18; 20]. При этом наиболее сложной проблемой продолжает считаться характер взаимоотношений Гайны с Аларихом, Стилихоном и варварами, пребывающими за пределами Римской империи. Положение усугубляется еще и тем, что исходя из фрагментарности источников и противоречивости дошедших до нас сведений, некоторые исследователи, не уделяя этому важнейшему аспекту кризиса гот-римских отношений, достаточного внимания. Однако без учета данных особенностей, преодолеть имеющиеся противоречия в источниках и разрешить все сложные вопросы истории готского мятежа, вряд ли будет возможно. Необходим глубокий анализ целей и позиций всех сторон интересующего нас конфликта, с помощью которого у нас появляется возможность продвинуться вперед в изучении данного знакового периода истории поздней империи. Во всяком случае, вряд ли после этого можно будет рассматривать восстания Гайны и Трибигильда в качестве отдельных исторических событий, или представлять готских вождей неуверенными в себе людьми, действующими спонтанно, а не по заранее разработанному плану.

Разумеется, ключевые противоречия римского общества, которые и привели к готскому мятежу, возникли не в одночасье. Они явно уходят своими корнями в сложную ситуацию, которая сложилась в империи еще задолго до событий, связанных с восстанием Гайны. Скорее всего, определенную роль здесь сыграла военная кампания Стилихона в Греции в 397 году и особенно ее неоднозначные последствия, когда вместо наступления мира, резко обострились все противоречия между основными действующими силами в империи. В этой связи, логично предположить, что восстание Гайны также стало следствием данного греческого похода. На это указывает, хотя бы то, что Стилихону, после греческой кампании, необходимо было срочно предпринять меры по укреплению своей власти, пошатнувшейся после очередного поражения на Востоке. По всей вероятности, важнейшей частью таких действий и должно было стать преодоление кризиса отношений с Востоком. Тем более, что после 397 года ситуация на этот счет осложнилась, и Стилихону вновь приходилось искать соразмерные ответы на откровенно враждебные деяния Константинополя. Дело дошло даже до того, что правящая верхушка восточной части империи, решила поддержать восставшего против Запада Гильдона (Claud. Stil., 269–313). Возможно, что покушение на Стилихона в это время [16, р. 134], также было, каким-то образом, связано с обострением

внутреннего противостояния в империи. В таком случае, можно говорить, что в конце 90-х гг. IV в., произошла новая активизация затянувшегося конфликта между Западом и Востоком. Вероятно, в контексте данного противостояния необходимо рассматривать и продолжающееся настойчивое отстаивание Стилихоном своих притязаний на *patens* над всей империей, что не только укрепляло его власть на Западе [21, р. 148], но и предоставляло ему возможность взять реванш в восточной части империи.

Особенности внешней и внутренней политики Стилихона, действительно, указывают на стремление последнего к установлению единоличной власти на территории всей Римской империи. Особенно важным здесь представляется продолжение успешных военных преобразований и достижение полного контроля Стилихона над армией [13, с. 176–186]. При этом хорошей демонстрацией возросших боевых качеств западных римских воинских подразделений, стала довольно успешная военная кампания в Северной Африке против мятежного Гильдона в конце 397 года. Командование африканской экспедицией Стилихоном было поручено брату Гильдона – Масцезелю. Расчет действительно оказался верным. В решающий момент многие из восставших перешли на сторону прибывшего из Италии брата [13, с. 166–175] и Гильдону пришлось задушить «себя своей же собственной рукой. Так Масцизель одержал победу без войны и без кровопролитной мести» (Marcell. Chron., 398).

После такой сокрушительной победы и восстановления поставок зерна в Рим, фактический правитель Запада, казалось бы, должен был сразу же, без замедления, перейти к решению проблемы связанной с Евтропием. Тем более что положение последнего после победы Стилихона в Африке, пошатнулось. Евтропий действительно не захотел или не смог помочь Гильдону, что предсказуемо ударило по его репутации [13, с. 175].

Тем не менее, после африканской кампании мы не наблюдаем всплеска активности Стилихона на восточном направлении имперской политики. Более того, судя по явному указанию западного властителя своему придворному поэту Клавдиану, последний в авторской поэме «Война против Гильдона», зачем-то специально отделил мятеж в Африке от конфликта между правителями Запада и Востока Римской империи. Не вызывает сомнений, что данная особенность информационной войны против Евтропия, являлась частью глубоко продуманной стратегии Стилихона, о которой нам ничего точно не известно. Вряд ли, конечно, главной ее целью являлось примирение, якобы оставленное без внимания на Востоке [16, р. 124]. Даже отказ Стилихона от своей кандидатуры на назначение консулом на Западе [13, с. 190–191], не дает нам повод считать его отрекшимся от своих экспансионистских планов на Востоке. На фоне

объявления правителя Запада *hostis publicus*, конфискации его имущества и ответного желания последнего взять реванш за поражение 397 года, вернее предположить, что выше обозначенная особенность произведения Клавдиана «Война против Гильдона» была вызвана стремлением Стилихона отвести от себя подозрение от готовящегося удара по Евтропию. Видимо совсем не случайно Зосим оговорился, что «с этого времени вражда между Евтропием и Стилихоном стала скрытой и малоизвестной, но, тем не менее, они были настоящими врагами» (Zosim., V, 12, 1). Исходя из этого, можно предположить, что восстание Гайны, на самом деле являлось разработанной на Западе, операцией, в ходе которой Евтропий должен был отстранен от власти, а Стилихон восстановлен в правах. Собственно ее началом стал мятеж в воинских подразделениях восточной армии, организация которого была возложена на Гайну – наиболее известного и проверенного человека Стилихона на Востоке. Гайне действительно удалось вызвать волнения среди соплеменников – готских федератов, что, правда не составило особого труда, учитывая недовольство Евтропием не только самим Гайной (Zosim., V, 13, 1), но и его ближайшим родственником Трибигильдом (Socr., I, VI, 6; Soz., VIII, 4), также не получившим достойной награды за свою службу (Claud. Eutrop., II, 170–180). Задействие такого «отчаянного смельчака, готового на любое лихое дело, и командовавшего по приказу императора варварскими войсками, стоявшими во Фригии» (Zosim., V, 13, 2), безусловно, отводило тень подозрения с самого Гайны, который, по-видимому, должен был в ключевой момент мятежа склонить императора к необходимости приглашения Стилихона на Восток для наведения порядка. Это следует из текста Клавдиана, который в одном из мест своей поэмы явно стараясь выдать желаемое за действительное, утверждал, что Стилихона на Востоке «все уж хотят, чтоб явился он к ним, и в прежних злодействах каются; средь валов сокрушительных браней звездою чают его, и виновны и праведны ждут его вместе...» (Claud. Eutrop., II, 500–515). Не вызывает сомнения, что при таком разворачивании событий и появлении Стилихона в Константинополе с западной армией, дни Евтропия, во всяком случае, на своем высоком посту, были бы сочтены. Надо сказать, что данный план был вполне реалистичным и при его выполнении Стилихон вполне мог добиться своей главной цели – получения права *patens principum* объединенной империи.

Однако не все здесь выглядит так однозначно. Вероятно начиная еще с весны 399 года, как только Трибигильд вступил в сговор с человеком Стилихона – Гайной (Zosim., V, 13, 2; Socr., I, VI, 6; Soz., VIII, 4; Eunap., 75–76), последний явно начал вести двойную игру, все, более стараясь ориентироваться уже на свои личные, корыстные интересы. Косвенно на это указывают особенности ситуации, сложившейся уже в самом начале готского мя-

тежа, когда летом 399 г. «Трибигильд покинул Константинополь, делая вид, что направляется во Фригию, чтобы сделать смотр своим варварам. Но когда он принял командование над ними, то набросился на все, что смог найти, убивая мужчин, женщин и детей, и грабя все на своем пути. В короткое время Трибигильд собрал такую массу рабов и изгнанников, так, что вся Азия оказалась в серьезной опасности. Лидия пребывала в полном разорении» (Zosim., V, 13, 3–4). Таким образом, за короткий период под угрозу нападения варваров, попал целый ряд восточных провинций Римской империи (Eunap., 75; Soz., VIII, 4). Казалось бы, Трибигильд вполне мог начать восстание по собственной инициативе, стремясь улучшить свое положение в империи. Однако то, что все эти мятежные действия в Малой Азии являлись важной частью большого заговора Гайны, свидетельствует категорический отказ Трибигильда прекратить восстание в обмен за высокую должность (Claud. Eutrop., II, 320–321). Видимо участниками заговора ему был обещан гораздо более выгодный и престижный пост в государстве, чем предложенное Евтропием место в командной иерархии восточной армии. Все это опровергает мнение о спонтанно действующем Гайне, который якобы лишь после разрастания восстания Трибигильда понял, что может использовать его в своих личных целях [13, с. 195].

Очень странно, но в такой ответственный момент император отправляет Гайну полководцем во Фракию, где он должен был встретить врагов «если он обнаружит их», например, в случае перехода через Геллеспонт (Zosim., V, 14, 1–2). Возможно, такому решению содействовал пост регионального магистра, который был предоставлен Гайне еще Стилихоном. На реальную же войну против мятежников, почему-то был послан не имеющий боевого опыта, друг Евтропия – Лев, получивший должность *comes rei militaris* (Zosim., V, 14, 1–2) [13, с. 195]. Он хотя и стал военным магистром, однако не принадлежал к числу талантливых полководцев (Eunap., 76; Claud. Eutrop., II, 370–390). Таким образом, в тексте Зосима явно присутствует слабо аргументированная и во многом искусственная версия отправки Гайны в противоположную сторону от районов, охваченных восстанием. Следует также заметить, что Аларих в Иллирике был всем обязан Евтропию, который в свою очередь, сам теперь мог рассчитывать на помощь готской армии в тяжелой для него ситуации. Может поэтому и потребовалось пребывание Гайны во Фракию, ведь именно находясь там, легче всего было договориться с Аларихом [20, р. 155; 13, с. 195]. Тогда факт пребывания Гайны в данной провинции в самом начале готского мятежа и стал причиной искусственных построений Зосима, пытающегося по-своему объяснить этот факт. Но если это так, то сразу же после начала мятежа и переговоров с Аларихом, Гайна должен был подойти из Фракии со своими силами к Константинополю, по крайней мере, для ложной демонстрации

своей готовности вступления в борьбу с мятежниками. Судя по дошедшим до нас сведениям, похоже, что именно так все и произошло в действительности. Мы видим, что довольно быстро (возможно после смерти Льва?) воинские силы Гайны, были переброшены к столице, где находились непосредственно «под Константинополем» (Zosim., V, 14, 4). После этого они свободно переправились в Азию, якобы уже для непосредственной войны с мятежниками (Zosim., V, 15, 3).

Таким образом, судя по имеющимся у нас сведениям, причина переброски воинских подразделений Гайны от Фракии до азиатских провинций, была обусловлена внутривосточными факторами, а не в связи с возникновением внешней угрозы римским границам. Данное обстоятельство, по нашему мнению, может пролить свет на некоторые особенности взаимоотношений Стилихон – Евтропий – Аларих – Гайна.

Начнем с того, что относительно близкое расположение Фракии к римскому лимесу, сразу же позволяет предположить о контактах Гайны в период пребывания его в этой провинции, не только с Аларихом, но и с варварами, живущими за пределами Римской империи. Правда, точнее ответить на этот вопрос, возможно только через определение роли готов Алариха и варваров Северного Причерноморья в интересующих нас событиях. Напомним, что еще Т.С. Бернс задавался вопросом, почему Аларих, странным образом дистанцировался от готского мятежа и не помог Евтропию, с которым заключил договор и кому был обязан своим высоким положением в государстве [15, р. 176–179]. Дело в том, что смерть Евтропия, однозначно вела к денонсации договора и потере готами своих вновь приобретенных территорий в Иллирике. Поэтому отказ готов от помощи Евтропию, однозначно свидетельствует о достигнутой новой договоренности между Аларихом и Гайной, разумеется, на более выгодных для варваров условиях. В этой связи, однозначно нельзя считать Алариха и его воинов «обременительными изгоями» [8, с. 315]. В сложившейся ситуации, по нашему мнению, ключевую роль в событиях готского восстания, стали играть совсем другие факторы. Так, если действительно основой заговора Гайны, составил разрыв Алариха и Евтропия, то в этом случае можно говорить о радикализации мятежа, его направленности как против Евтропия, так и против Стилихона. По-видимому, только таким способом можно было окончательно привлечь на свою сторону готов Алариха, оторвав их от союза с Евтропием. Не исключено, что в этом случае, речь могла идти об организации похода готов на Запад против армии Стилихона, в случае успеха которого варварам вполне могли быть обещаны земли для расселения на Апеннинском полуострове. Представляется, что согласиться на участие в такой военной экспедиции могли и готы Северного Причерно-

морья. Сильно пострадавшие от гуннского нашествия, они желали освободиться из-под власти кочевников, прекрасно осознавая, что добиться этого в изменившихся условиях, было возможно, только переселившись на территорию империи. При этом обеспечить варварам относительно безопасный подход к римским границам, могло обеспечить только всеобщее успешное восстание готов против своих господ.

В пользу привлечения Гайной готов Северного Причерноморья в качестве ключевой силы во внутривосточном противостоянии в государстве, свидетельствует полное отсутствие у главного мятежника других союзников, с опорой на которых он мог бы эффективно достичь поставленных целей. На римском Востоке не было ни единой социальной силы, которая видела бы в готах своих перспективных и верных друзей. Практически везде пришельцы представляли собой чужеродную социальную структуру, а распространившееся среди варваров арианство еще более способствовало их отчуждению от местного античного населения [9, с. 38–39].

Напомним, что наиболее активно в борьбе против Гайны выступала римская антиготская партия (также враждебно настроенная и против Евтропия). Ее представители придерживались довольно радикальных антиварварских позиций. Главой антиготской партии являлся Аврелиан, поддерживаемый императрицей Евдоксией. Это была та часть господствующего класса, которая стремилась всеми силами сохранить позднеантичный городской строй при дальнейшей централизации власти в государстве [5, с. 26]. Ей противостояла группировка Евтропия в основном состоящая из представителей торгово-ростовщической знати столицы и крупных эмпориев [4, с. 79]. Удивительно, но даже феодосианцы, несмотря на репрессии и сильное давление от Евтропия, не видели для себя особенных выгод от союза с Гайной и готами. По большей части (хотя и в силу обстоятельств), они более шли на сотрудничество с Евтропием, чем с варварами. То обстоятельство, что римская часть восставшей под руководством Гайны армии, была сориентирована последним именно на остатки феодосианцев [3, с. 91–92], более свидетельствует о безысходности руководителя восстания, чем о наличии общих точек соприкосновения между ними. Даже проготское правительство Кесария, которое фактически привел к власти Гайна, старалось использовать варваров, только в случае необходимости с целью реализации исключительно своих планов [5, с. 27]. Вот почему, как верно подметила А.А. Чекалова, несмотря на то, что Гайна владел домом в Константинополе, где он жил с женой и детьми, имел связи в верхах римского общества, он так и остался представителем того варварского элемента, который в гордом сознании своей силы властно вступал в совершенно чуждую ему по культуре и традициям среду. По этой причине любая

его попытка стать ближе к верховной власти, не могла принести ничего, кроме кровопролития и замешательства [14, с. 69].

Таким образом, опереться в своей борьбе за власть в империи, Гайна мог только на соплеменников, большая часть которых в данное время находилась под властью гуннов и пребывала за пределами государства. Однако для появления в империи новых мигрантов, необходимо было помочь им обрести свободу от власти кочевников. С этой целью у Гайны не было особого выбора, кроме как спровоцировать на подчиненной гуннам территории восстание готов против своих новых господ. Вот почему, не такой уж аллегорией [3, с. 92] выглядит приглашение Гайны на территорию империи целого готского народа, сведение о котором сохранилось у некоторых авторов. При этом речь могла идти именно о грейтунгах, так как известно, что Трибигильд являлся дуксом конницы (Claud. Eutrop., II, 176–177), а последняя обычно соотносится именно с данной готской группировкой варваров [7, с. 245]. По всей видимости, находясь во Фракии Гайна реально призвал «единоплеменников своих готфов из их стран в земли римские и близких к себе между ними ставил сотниками и тысяченачальниками» (Soz., VIII, 4,1). Исходя из контекста сообщений источников, речь здесь идет не просто об очередном наборе наемников, а о явной организации нового массового переселения готов Северного Причерноморья на территорию Римской империи. По нашему мнению, необходимо со всей серьезностью отнестись к данной информации, несмотря на всю специфику и тенденциозность наших источников. Дело в том, что Гайна похож на самом деле «забылся и не мог ограничить своих замыслов», так как «он призвал к себе весь готский народ из его отечества и своим приближенным старался доставить в войске начальственные должности» (Soz., VI, 6). Конечно, сложившаяся непростая ситуация в империи, отчасти оправдывала такой радикальный подход высокопоставленного гота в борьбе за власть. Дело в том, что только мощная варварская и беспрекословно подчиняющаяся Гайне армия, могла стать главной опорой его устремлений и привести его к победе над своими многочисленными врагами. В этой связи, очевидно, что именно Гайна являлся главным вдохновителем и идейным организатором восстания, которое должно было охватить, не только готов-федератов, но и всех его соплеменников находившихся в это время под властью гуннов. Предполагать, что в этой ситуации он действовал спонтанно, присоединившись к Трибигильду только на определенном этапе, было бы явной ошибкой [16, р. 134–135].

Исходя из всего вышесказанного, а также учитывая масштаб заговора и поставленных задач, так или иначе связанных с планами переселения в империю большой

массы варваров, можно постараться уточнить главную цель Гайны, которую он хотел добиться посредством восстания, тем более что на этот вопрос до сих пор не существует единой, общепризнанной точки зрения. Так, например, сведение деятельности Гайны исключительно к банальному грабежу, вряд ли будет считаться уместным, так как последний, получивший высшую воинскую должность в империи, не стал бы заниматься откровенным воровством и разбоем. В какой-то степени можно объяснить специфику некоторых сведений о его восстании в источниках, контаминацией с событиями нападения на Рим готов Алариха [17, р. 205–206], но представить Гайну грабителем, невозможно. Вызывает вопросы и довольно распространенная версия, что Гайна, на самом деле, не только не хотел быть императором [2, с. 216], но и вообще, по большому счету, не стремился к власти в форме тирании, а лишь хотел занять положение, которое занимал Стилихон на Западе [18, р. 197; 19, р. 197]. Главный недостаток данной гипотезы заключается в том, что она совсем не проясняет ситуацию, сложившуюся в государстве на заключительном этапе восстания к 400 г. Во всяком случае, мы не сможем, опираясь на данную гипотезу ответить на вопрос, зачем Гайне в это время понадобились волнения в самой столице. Поэтому, учитывая многочисленные утверждения источников о стремлении Гайны к тиранической власти в империи (Zosim., V, 17, 4–5, 18, 9–10; Soz., VI, 6; Soz., VIII, 4; Theodor., V, 32), по нашему мнению, вернее будет согласиться с данным мнением и допустить, что могущественный гот, все же хотел установить тираническое правление в римском государстве [14, с. 86]. При этом речь могла идти о территории всей, объединенной уже под его властью, Римской империи. Во всяком случае, только такая амбициозная цель, может объяснить масштабность запланированного переселения готов Северного Причерноморья на римские земли. Разумеется, Гайна был нацелен на захват верховной власти, а не на уничтожение государства, в котором он имел довольно высокий статус. Видимо прав был Э.А. Томпсон, когда говорил, что мятежники, в первую очередь, хотели укрепить достигнутое положение, увеличить богатства и усилить свое влияние внутри римского мира [12, с. 40]. Другими словами, захватить «верховную власть над Римской империей» (Soz., VIII, 4), Гайна планировал посредством назначения на все центральные посты в государстве своих людей варварского происхождения. Достигнутый контроль над всеми ключевыми государственными ведомствами, позволил бы ему фактически единолично править империей с опорой на верных готов. Учитывая, что стать такой доминирующей силой в государстве можно было только при значительном увеличении количества варваров на римских землях, именно данную проблему и предполагала решить новая волна миграции на территорию империи.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов Д.Е. Борьба западного и восточных дворов Римской империи в конце IV века // Научные ведомости БелГУ. Серия История. Политология. 2017. №22. С. 41–45.
2. Вольфрам Х. 2003. СПб.: Ювента, 2003. 656 с.
3. Глушанин Е.П. Военная знать ранней Византии. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1991. 246 с.
4. Козлов А.С. Борьба между политической оппозицией и правительством Византии в 395–399 гг. // Античная древность и средние века. Свердловск, 1976. Вып. 13. С. 68–82.
5. Козлов А.С. Основные черты политической оппозиции правительству Византии в 399–400 гг. // Античная древность и средние века. Свердловск, 1979. Вып. 16. С. 23–31.
6. Коньков Д.С. Готы на территории Римской империи: трансформация этно-потестарной идентичности. Северск: Изд-во СТИ НИЯУ МИФИ, 2011. 151 с.
7. Коньков Д.С. Готы и империя: восстание Гайны как кризис идентичности // Известия Томского политехнического университета. 2012. Т. 321. №6. С. 244–249.
8. Коньков Д.С. Аларих между Востоком и Западом: в поисках места в империи (399–402 гг.) // Известия Томского политехнического университета. 2013. Т. 323. №6. С. 314–319.
9. Корсунский А.Р., Гюнтер Р. Упадок и гибель Западной Римской империи возникновение германских королевств (до середины VI в.). М.: Изд-во МГУ, 1984. 256 с.
10. Ляховская О.В. Готы в Константинополе: мятеж Гайны 399–400 гг. // Научные ведомости БелГУ. Серия История. Политология. Экономика. Информатика. 2011. №13. Вып. 19. С. 35–38.
11. Сиротенко В.Т. Борьба Западной Римской империи и Византии за префектуру Иллирик в 395–425 гг. и ее последствия // Античная древность и средние века. Свердловск, 1972. Вып. 8. С. 73–88.
12. Томпсон Э.А. Римляне и варвары. Падение Западной империи. СПб.: Ювента, 2003. 288 с.
13. Хьюдженс Й. Стилихон. Вандал, который спас Рим. М.: Изд-во «Клио», 2017. 352 с.
14. Чекалова А.А. Варварский элемент в Византии (IV–V века) // Цивилизация и варварство: механизмы, инструменты и субъекты взаимодействия. М.: Аквилон, 2014. Вып. III. С. 75–102.
15. Burns T. Barbarians within the gates of Rome: a study of Roman military policy and the barbarians, ca. 375–425 A.D. Bloomington: Indiana University Press, 1994. 417 p.
16. Cameron A. Claudian: Poetry and Propaganda at the Court of Honorius. Oxford: Clarendon press, 1970. 508 p.
17. Cameron A., Long J., Sherry L. Barbarians and Politics at the Court of Arcadius (The transformation of the classical heritage XIX). Berkeley: University of California Press, 1993. 411 p.
18. Demougeot E. De l'unité à la division de l'empire romain, 395–410. Paris: Adrien-Maisonneuve, 1951. 618 p.
19. Heather P.J. Goths and Romans, 332–489. Oxford: Clarendon Press, 1991. 378 p.
20. Liebeschuetz J.H.W.G. Barbarians and Bishops: Army, Church and State in the Age of Arcadius and Chrysostom. Oxford: Clarendon Press, 1990. 312 p.
21. Williams S., Friell G. Theodosius: The Empire at Bay. London: Batsford, 1994. 238 p.

---

© Ярцев Сергей Владимирович (s-yartsev@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ВОКАЛЬНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ХОРОВОГО КЛАССА

**Алиева Зарема**

*К.п.н., доцент, ГБОУ ВО Республики Крым  
«Крымский инженерно-педагогический университет  
имени Февзи Якубова», г. Симферополь  
alieva@mail.ua*

### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF THE CULTURE OF VOCAL SPEECH BY STUDENTS AT THE CLASSES OF THE CHORAL CLASS

**Z. Alieva**

*Summary:* Purpose: the author considers the culture of vocal speech as the most important part of the choral culture, reflecting the culture of speech of different peoples. Tasks: consider choral music and offer guidelines for mastering the elements the art of vocal speech and the systematization of its patterns in singing. Methods: the author considered the basic provisions of the technique of vocal speech, its techniques and exercises. Hypothesis: the degree of expressiveness of the word in singing only then acquires emotional expressiveness when it fully reaches the listener. As a result of the work, the author offers recommendations for mastering the closest connection between the nature of the formation of phonemes and the quality of vocal sound, established scientific research in the field of orthoepy and conditions that help voice formation, the work of the vocal apparatus and speech organs.

*Keywords:* choral culture, speech culture, choirmaster, musical image, artistic and technical elements, vocal pronunciation, articulation, vocal diction, orthoepy, phonemes, vocal apparatus, speech apparatus.

*Аннотация:* Цель: автор рассматривает культуру вокальной речи как важнейшую часть хоровой культуры, отражающую культуру речи разных народов. Задачи: рассмотреть хоровую музыку и предложить методические рекомендации по освоению элементов искусства вокальной речи и систематизации ее закономерностей в пении. Методы: автором были рассмотрены основные положения техники вокальной речи, ее приемов и упражнений. Гипотеза: степень выразительности слова в пении только тогда приобретает эмоциональную выразительность, когда оно всецело доходит до слушателя. В качестве результатов работы автор предлагает рекомендации по овладению обучающимися теснейшей связи между характером образования фонем и качеством вокального звучания, установленными научными исследованиями в области орфоэпии и условий, помогающих голосообразованию, работе голосового аппарата и органов речи.

*Ключевые слова:* хоровая культура, культура речи, хормейстер, музыкальный образ, художественно-технические элементы, вокальное произношение, артикуляция, вокальная дикция, орфоэпия, фонемы, голосовой аппарат, речевой аппарат.

На занятиях хорового класса обучающийся развивает не только организаторские способности, волю, умение находить психологический и творческий контакт с каждым из участником хора и коллектива в целом, но и приобретает практические навыки ориентации в общей хоровой звучности, учится слушать и чувствовать все хоровые партии, а также анализировать качество звучания с точки зрения культуры вокальной речи в хоровом пении, как наиболее эмоционально-действенным способе выражения поэтического текста в вокально-хоровой музыке. Поэтому, учитывая большую роль слова в пении, важной задачей каждого хормейстера – научить певцов хора культуре вокальной речи.

Отдельные аспекты вокальной речи раскрывались в работах представителей вокального искусства (певцов и вокальных педагогов), а также рассматривались в разделах акустики и физиологии. Некоторые вопросы, касающиеся фонетической природы вокальной речи, описаны в специальной литературе, в том числе в работах, авто-

рами которых являются языковеды [3, с. 6].

Специфика вокальной речи в пении заключается в умении выразительно, правильно в вокальном звучании передать музыкальный образ произведения.

Искусство вокальной речи, ее культура, как и искусство пения в целом, состоит из двух неразрывных элементов: технического и художественного. Для лучшего освоения каждого из этих элементов, систематизация закономерностей вокальной речи в пении также состоит из технической и художественной частей. Культура вокальной речи в пении, как и каждое искусство, без технического умения не существует. Технически неподготовленный певец не может овладеть художественной вершины вокального искусства [3, с. 8].

Приступая к изучению основных положений техники вокальной речи, ее приемов и упражнений, следует осознать, что:

- основные технические навыки нужно осваивать с самого начала работы над голосом, произношением, культурой тела и другое, работая не периодически, а систематически, на протяжении всей творческой жизни;
- приобретенные в техническом тренаже новое только тогда можно считать освоенным, когда оно станет привычным;
- техническая работа над физическими процессами не может проводиться в отрыве от психологического процесса, так как физическая сторона пения неотделима от психологической [4, с. 6].

Каждый вокальный звук должен четко и рельефно оформляться в речевой «лаборатории» в ту или другую фонему.

Активные органы речи – язык, губы, мягкое небо, нижняя челюсть, берущие действенное участие в образовании фонем и представляют собой совокупность мышц, благодаря чему имеют возможность сокращаться, то есть менять свою форму.

К пассивным принадлежат органы с твердой массой, которая не позволяет им двигаться и менять свой размер и форму. Пассивные органы – верхнее небо, верхняя челюсть, зубы и их альвеолы – выполняют вспомогательную роль.

В речевой работе иногда берут участие лишь активные органы. Например, «м» произносится только губами.

Со временем речевые органы выполняют роль пассивных. Например, звук «к» произносится приближением задней части языка – мягкому небу, которое в данном случае почти неподвижное.

Активные органы речи должны работать чрезвычайно четко и точно. Наименьшее отклонение от необходимого направления приводит к другой фонетической окраске. Так, расположение языка по твердому небу дальше от верхних зубов ведет до произнесения не «л» (твердого) а «ль» (мягкого).

Особенно нужна точность движений активных речевых органов в пении, когда язык и губы должны мягко, при этом четко «вырисовывать» гласные, которые «тянутся». Каждая неточность вокального гласного негативно отражается на голосовом звучании, мешая четкости и доходчивости вокального текста.

Какие же причины снижают качество вокальной дикции?

Качество вокальной дикции может быть снижено по нескольким причинам. Приведем основные из них: *аномальное строение речевого аппарата; нарушение*

*работы речевого аппарата из-за болезни отделов нервной системы, управляемых его функцией; незнание или недостаточно четкое знание структуры и физиологии речевого аппарата; неправильное голосовое звучание; неразвитость речевого аппарата или его отдельных органов; манерность.*

Речевые органы, которые берут участие в оформлении звуков гортани в звуки речи, должны быть максимально подвижными. Плохо развитые или недостаточно подвижные речевые органы бывают причиной многих речевых дефектов (например, сюсюканья, шепелявости и др.). Итак, развитие речевых органов певца, как и развитие рук и пальцев пианиста, требует уделять большое внимание. Здесь к слову напомнить слова К.С. Станиславского о «муштре» и «тренинге» органов речевого аппарата: «...как можно лучше развивайте артикуляцию губного аппарата, языка и тех частей, оттачивающих и оформляющие согласные. В этом процессе большую роль играют мускулы, которые требуют систематического развития...» [2, с. 87].

Работая над развитием речевых органов, необходимо добиваться точных и четких движений этих органов и следить, чтобы качество вокального звучания на протяжении всего упражнения не менялось.

#### Упражнения для развития нижней челюсти

Певцу прежде всего надо свободно и достаточно (с учетом индивидуального строения голосового аппарата) раскрывать рот. Скованность движений нижней челюсти часто тормозит воспитание голоса, а также и совершенствование вокальной дикции.

Для развития движений нижней челюсти рекомендуется вокальное упражнение – по полутонам вверх и вниз (октава и более) на гласном «а», которая требует наибольшего раскрытия рта и его объема: ааа...

Материалом для следующих упражнений по этому заданию может быть соединение гласного звука – а с о или у, даже с и:

ааа... ууу...; ааа... ооо...; ааа... и...

Первый гласный – *а* слегка акцентируется.

Эти упражнения, развивая мышцы нижней челюсти, уточняют степень опускания ее и характер самих движений на данных вокальных гласных. Для большего ощущения движения нижней челюсти в начале упражнений надо делать вдох после каждого полутона, далее можно и реже.

#### Упражнения для развития мышц губ

Эти упражнения имеют целью вызвать ощущения необходимого *рабочего* натяжения губ и развития движения и пружинистость их, особенно верхней губы. Проводятся они губами на гласные у, о, а также и.

На гласном у или о губы (с помощью данного гласного) довольно плавно вытягиваются вперед:  
ууу...; ооо...

Вокальное и своей артикуляцией растягивает губы в стороны.

Далее последние упражнения объединяются:  
ууу... иии; ооо... иии  
иии... ууу; иии... ооо...

### Упражнения на развитие мышц языка

Для развития подвижности мышц языка прорабатываются упражнения на слоги ла, ло, ли, а также другие комбинации согласных и гласных.

Каждое из приведенных упражнений является только образцами для некоторых заданий. Их можно усовершенствовать, менять темп, ритм, характер исполнения и т.п. Полезность этих упражнений обуславливаются тем, что они вырабатывают вокальное звучание, вокальную артикуляцию речевых звуков строго в ритме. Таким образом, педагог-вокалист может включить их в свою работу с некоторыми усложнениями и сменами темпа, ритма и т.п.

### Классификация гласных

Точное знание классификации гласных в такой же мере необходимо каждому певцу, как и четкое представление о месте данной ноты на нотном стане, о регистровом и тембровом решении вокального звучания и других вокально-музыкальных вопросов.

Гласные звуки различаются по месту и по способу их образования.

По месту образования гласные, в зависимости от того, какая часть языка (передняя, средняя или задняя) относится к соответствующему (передней, средней или задней) отделу неба, то есть в зависимости от места нахождения языка, разделяются на передние (русские и, э, крымскотатарские и, у), средние (русские ы, крымскотатарские э, о) и задние (русские а, о, у, крымскотатарские а, о).

По способу образования, то есть по степени соотношения языка к небу, гласные подразделяются на верхние или узкие (русские а, ы, у, крымскотатарские и, у, ы, у, средние (русские е, о; крымскотатарские э, о) и низкие (русские а; крымскотатарские а, о).

По величине ротовой полости, которая требует образования гласных, они идут в таком порядке (начиная с наименьшей величины раскрытия):

русские гласные – у, о, и, ы, э, а  
крымскотатарские – а, о, у, ы, и

По порядку увеличения ротового пространства при произношении гласных они располагаются так:

русские гласные – и, ы, э, у, о, а  
крымскотатарские и, ы, е, у, о, а

Гласные о, у, а кое-где русская и и крымскотатарская и воспроизводятся с активным участием губ и называются *лабиализованными*.

### Типовая артикуляция гласных

Типовую артикуляцию каждого гласного звука можно охарактеризовать так:

*Звук а русский и крымскотатарский.* Нижняя челюсть опущена. Ротовая щель больше, чем при образовании других гласных. Язык из спокойного состояния слегка притягивается назад и едва поднимается к заднему мягкому небу. Передняя часть его «плосковата», с продолженным углублением, кончик почти касается нижних зубов. Все тело языка как будто опускается на дно рта.

*Звук и русский, и крымскотатарский.* Рот слегка раскрыт, ротовая щель уже, чем при образовании других гласных. Язык максимально поднят в своей передней части и почти соприкасается с передней частью твердого неба. Кончик его касается нижних зубов. Слегка натянутые губы немного растянуты в стороны.

*Звук ы русский отличается от крымскотатарского* большим опущением нижней челюсти и, таким образом, большим раскрытием рта. Язык почти задней частью поднимается и притягивается назад, нижняя губа слегка опускается.

*Звук э русский и крымскотатарский.* Рот раскрыт в вертикальном направлении больше, чем при произношении и. Передняя часть языка поднимается вверх и вперед, но ниже и глубже, чем, когда произносятся и. Кончик языка – за нижними зубами.

*Звук о русский и крымскотатарский.* Форма рта овальная. Корень языка немного поднимается в направлении к мягкому небу. Кончик языка втянут к нижним зубам. Губы растянуты и выступают вперед.

*Звук у русский и крымскотатарский.* Форма рта овальная. Отверстие его меньше, чем при образовании о, губы более сближены и выступают вперед «воронкой». Нижняя челюсть опускается вниз. Язык отступает назад и задней частью поднимается в направлении к мягкому



небу. Конец его еще больше притягивается назад, чем при образовании о.

Типовое произношение каждого гласного является артикуляционной основой, на которую внутренние переживания накладывают множество интонационных красок. Каждая из таких окрасок вызывает соответствующие артикуляционные оттенки. Однако типовая артикуляция, артикуляционный скелет остается неизменным, что имеет принципиальное значение для линии вокала.

### Специфика артикуляции вокальных гласных

Каждому вокальному гласному соответствует индивидуальное положение артикуляционных органов при единстве речевого гласного. Таким образом, артикуляция вокальных гласных принципиально не отличаются от артикуляции речевых гласных, однако между ними существуют некоторые отличия, а именно:

- артикуляционная установка вокальных гласных внешне значительно больше «отточена» и округлена, чем речевой;
- рото-глоточный путь прохождения потока воздуха подчинен требованиям вокального звучания; это осуществляется в основном энергичнейшим натяжением стенок всего рото-глоточного пути;
- форма и объем резонаторов при произношении вокальных гласных четче, чем при проговаривании речевых;
- ротовая полость при образовании вокальных гласных значительно больше, чем при образовании речевых гласных, так как энергичнее укорачивается мягкое небо и больше опускается нижняя челюсть.

Разница артикуляции и вокального голосообразования обуславливают характерные черты вокальных гласных: певучесть, единство, резонантность (лучшие ощущения) и равномерную округлость звучания.

*Певучесть* вокальных гласных появляется, главным образом, вследствие большей протяженности их в сравнении с речевыми гласными. При правильном строении гласных вокальная речь почти не прерывается и создается впечатление беспрерывного звучания.

*Единство*, «нейтрализация», то есть приближении звучания одного гласного к другому является по сути подчинением индивидуального звучания гласных требованиям вокального тона и обуславливает вокальный тембр. Однако, эту специфичное единство вокальных гласных ни в коем случае нельзя понимать, как подмену одного гласного другим. Даже при разнородных художественных нюансах все гласные на большей части диапазона сохраняют свои индивидуальные черты [4, с. 66].

*Резонирование* вокальных гласных проявляется в их

большей чувственности в сравнении с речевыми гласными.

Умеренная мягкая *округленность звучания* придает вокальному гласному полноту и собранность, стирает резкие речевые грани, а также способствует единству тембральной окраски гласных на всем диапазоне. Чрезмерная округленность создает не только слово, но и вокал.

При правильной организации вокальных гласных, указанные черты их способствуют образованию «высокого», «близкого» и «сбранного» вокального звучания.

### Согласные, их классификация и физиология

Согласные звуки различаются на *сонорные*, звонкие согласные, в которых голос значительно перекрывает шумовые, – наиболее полезные для пения. Это русские *д, м, н, р*, крымскотатарские *м, н, нь, д*. При произношении сонорные встречаются меньше препятствий, точнее – эти препятствия меньше мешают, нежели при образовании шумовых согласных. Например, при произношении *м* губы плотно стиснуты, а при произношении *н* кончик языка, притиснутый к верхним зубам, в обоих случаях воздух проходит через носовую полость; при произношении *д* кончик языка упирается в переднюю часть верхних мышц, однако воздух проходит на опущенных боках языка. При образовании крымскотатарского *в* воздух свободно протекает сквозь приближенные губы. Кроме того, на образование сонорных меньше затрачивается выдыхаемого воздуха. А это, в свою очередь, обуславливает меньшее количество шума и, таким образом, способствует значительно большей звучности сонорных в сравнении с шумовыми.

Шумовые согласные делятся на звонкие и глухие.

Русские:

- звонкие – б, в, г, г (h – согласный г – придыхательный). В русских словах он уживается лишь в призвуках «ага», «ого», «эге». Встречается также в иностранных названиях и прозвищах), д, ж, з;
- глухие – п, ф, к, х, т, ш, ч, с, ц.

Крымскотатарские:

- звонкие – б, д, г, (г), гъ, в, в (этот звук встречается только в словах, заимствованных из русского языка), з, ж, й, (гъ), дж,
- глухие – п, т, к, (к), къ, (ф), ф, с; ш, щ (эти фонемы встречаются только в словах, заимствованных из русского языка), х, ц (эта фонема встречается только в словах, заимствованных из русского языка), ч.

Крымскотатарский согласный *х* отличается от соответствующего русского звука тем, что в крымскотатарском языке звук образуется при сближении самой

задней части спинки языка с концом мягкого неба, а в русском языке – при сближении задней части спинки языка с передней частью мягкого неба [1, с. 44].

Глухие согласные произносятся в большей степени за счет артикуляционного аппарата. Голосовые связки при произношении их расслаблены и почти не колеблются. Большинству звонких согласных соответствуют глухие, указывающие на их родственность. Эти парные согласные звуки произносятся в одном и том же месте речевого аппарата, с помощью одних и тех же органов, почти одними и теми же их частями. Ясно, что в вокальной речи согласные звонкие желательны, чем глухие, так как голос при произношении их не выключается.

Мягкие согласные в сравнении с одноименными твердыми должны при своем образовании дополнительно артикулировать. Они напоминают установку на звук *й* (и краткий), так как дополнительное приближение средней части языка к середине твердого неба, в некоторой мере подтягивает к середине неба весь согласный; например, заднеязычный *г, к, х* (твердые), становясь мягкими, направляются вперед к середине неба, а переднеязычные, скажем *т, д* (твердые), отходят назад к середине неба. При произношении губных мягких, губы примыкают к зубам, язык упирается в нижние зубы, а при проговаривании одноименных твердых согласных этого не бывает; только мягкие *р, ж, ш* становятся больше передними [1, с. 42].

*Взрывные* согласные, разрывая звуковой поток, тем самым прерывают и линию вокала. Этот прерывание влияет на пение. Однако, в то же время требует крепкого выдыхаемого толчка, способствующего энергичной подачи и интонационной чистоты звучания. В этом позитивное значение взрывных согласных.

*Фрикативные* согласные помогают своей фрикацией беспрерывному протеканию вокальной линии, вместе с тем приобщают к ней характерные согласные шумы, тремоляции.

*Аффрикаты* – наиболее неудобны для вокальной

речи. Хотя они являют собой тесное соединение взрывного и фрикативного согласных (или фрикативного и взрывного), но оба согласных больше глухие. К тому же, их сопровождаемая фрикация или шипящая – как при *ч* (*тш*) или свистящая – как при *ц* (*тс*).

Принцип тренажной работы над согласными в текстовом материале такой же, как и над гласными.

*Русские и крымскотатарские б, б (мягкий), п, п (мягкий).*

При артикуляционном образовании *б, б (мягкий)* необходимо помнить про лабиальный (губной) характер этих звуков (губы примыкают одна к одной по всей длине) и про то, что *п* – глухой звук и образуется без голоса, а *б* – звонкий и в нем к шумам приобщается голос.

В момент образования *б, п* цельно замкнутый рот раскрывается выдуванием потока, от чего нижняя челюсть немного отталкивается вниз. Язык – в почти спокойном состоянии.

Мягкие *б, п* в пении требуют большего рабочего напряжения губ, чем твердые *б, п*, они требуют еще дополнительного приближения средней части языка, который напоминает артикуляционное движение на *й*. В общем, все мягкие согласные в сравнении с твердыми требуют активной работы органов, с помощью которых они образуются.

В заключении следует отметить, что произносить слова – вещь очень трудно исполнимая, однако совершенно необходимая. Достигается это следующим образом: гортань на полном дыхании непрерывными и ясными колебаниями рождает звук, и в то же время органы произношения придают этому звуку формы согласных и гласных. От исполнения требуется ясность и выразительность. Ясность исполнения зависит от отчетливого соблюдения метра и ритма, оттенков и фразировки. Выразительность, заключающаяся в верной передаче чувств и настроений, есть венец культуры вокально-речевого искусства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Меметов А. Крымские татары: историко-лингвистический очерк / А. Меметов. – Симферополь: Анаюрт, 1993. – 54 с.
2. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве / К.С. Станиславский. – Л., Л.: Искусство, 1945. – 544 с.
3. Учебный хор. Учебное пособие / Чергеев А.А., Алиева З. / Симферополь: «Крымучпедгиз», 2014. – 122 с.
4. Хоровой класс. Учебное пособие / Чергеев А.А., Алиева З., Сейтмеметова Э.А. / Симферополь: Ариал, 2015. – 168 с.

© Алиева Зарема (alieva@mail.ua).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## РОЛЬ НАУЧНОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТА

### THE ROLE OF SCIENTIFIC WORK IN THE DEVELOPMENT OF STUDENT'S CREATIVE ABILITIES

*Yu. Bogdanova  
D. Mukhamadieva*

*Summary:* The article reveals the role of scientific work in the development of student's creative abilities; carried out a literary review on the problems of research work of students in higher educational institutions and disclosed the system of its organization; reflects the problems of forms and methods of teaching that are used by universities; the necessity of using new methods of students' research activities has been substantiated.

*Keywords:* business and scientific communication, research work, scientific activity, students, creativity.

**Богданова Юлия Зуфаровна**

*К.филол.н., доцент, Государственный аграрный университет Северного Зауралья  
bogdanowa2907@mail.ru*

**Мухамадиева Диана Маратовна**

*к.филол.н., доцент, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени А.И. Прошлякова, г. Тюмень  
diana455104@mail.ru*

*Аннотация:* В статье раскрыта роль научно-исследовательской работы в развитии творческих способностей студента; осуществлен литературный обзор по проблемам научно-исследовательской работы студентов в высших учебных заведениях и раскрыта система ее организации; отражены проблемы форм и методов обучения, которые используются вузами; обоснована необходимость обновления методов научно-исследовательской деятельности студентов.

*Ключевые слова:* деловая и научная коммуникация, научно-исследовательская работа, научная деятельность студентов, креативность.

Постоянно ускоряющийся темп жизни в целом и научно-технического прогресса в частности - характерные признаки современного социокультурного пространства. Общие тенденции развития общества обуславливают стимулирование человеческой деятельности в различных сферах, необходимость более успешной реализации человеческих ресурсов - в первую очередь творческого потенциала отдельного человека. Потребность общества во всесторонней творческой активности человека возрастает и требует формирования деятельной, духовно богатой личности, способной творчески решать множество различных насущных проблем, конструктивно работать в динамических условиях жизни. Проблема развития творчества имеет исторический характер, в зависимости от образа жизни, образа мира, который она формирует, а также от требований общества к личности.

В условиях современной цивилизации, в связи с кризисом духовности, развитием технократического мышления, очень важно сосредоточить внимание на проблемах развития личности. На первый план выступают социокультурные условия, которые тормозят или обуславливают развитие тех качеств личности, которые помогут ей реализовать творческий потенциал. В период окружающей нестабильности и флуктуации условий жизни фундаментальная проблема развития творческой личности требует новых решений. Научное творчество дает мощный толчок к открытию новых смыслов современного развития мира, и вопросы личностного и твор-

ческого развития человека в процессе творческой деятельности остаются открытыми для научной дискуссии.

В современной педагогической науке важное место занимают проблемы формирования творческой личности, ведь от уровня сформированности креативности студента, способного решать поставленные задачи и гибко адаптироваться в условиях современного информационного общества, зависит личностное и профессиональное становление будущего специалиста. Анализ научной и методической литературы по проблеме исследования показал, что до сих пор нет общепринятого определения креативности. Разнообразие трактовок понятия «креативность» как потенциала, способности к творчеству, творческого процесса и т.д. предполагает исследование этой категории в аспектах творческого мышления, универсальной познавательной способности, способности к творчеству, характеристик свойств личности, системного психического образования, творческого воображения, компонента одаренности. Исследование соотношения понятий «творчество» и «креативность» обусловило вывод, что творчество - это деятельность, процесс, в результате которого создается новый продукт, а креативность - это внутренний ресурс человека.

Научно-исследовательская работа студентов в высших учебных заведениях регламентируется требованиями Законов РФ «О высшем образовании», «О научной и научно-технической деятельности», Уставом вуза, положениями о научно-исследовательской работе, об

организации конкурсов студенческих научных работ, о студенческих олимпиадах и т.д. К организации и руководству научно-исследовательской работой студентов привлекаются не только опытные, авторитетные научно-педагогические и научные работники вуза, но и молодые педагоги.

Во время учебы в университете студентами выполняются курсовые работы, а заключительным этапом учебной подготовки студента в вузе является выпускная квалифицированная работа и ее защита. Подготовка и написание такого вида работ требует от студента глубоких теоретических и практических знаний, большое проявление самостоятельности. Такое самостоятельное учебно-научное исследование позволяет выявить уровень общенаучной и профессиональной подготовки студента, способность применять приобретенные знания при решении конкретных задач, склонность к анализу и самостоятельному обобщению, умение презентовать результаты исследования.

Способствует углублению теоретических знаний и совершенствованию практических навыков по написанию, оформлению и защите научной работы, например, пособие Белоусова Т.П. «Теория и практика подготовки научной работы» [1]. Книга включает теоретические блоки из восьми основных тем: планы практических и лабораторных занятий к ним; задачи для контрольных и самостоятельных работ с образцами выполнения; тематику рефератов и докладов; список рекомендуемой литературы. Приложения содержат учебную программу курса; сравнительную характеристику всех видов студенческих и магистерских научных работ; образцы материалов, уточняют подачу информации; перечень языковых стандартов-клише, применяемых в научном тексте; словарь-справочник «Основные понятия научно-исследовательской работы».

Помочь молодому ученому правильно написать, оформить работу и подготовить ее к защите - цель издания «Студенческая научная работа: содержание - структура - форма» [4]. Книга содержит образцы оформления титульного листа, содержания, перечней, библиографии, дополнительных материалов, сопроводительных документов к защите, подробный список языковых средств, которые пригодятся при написании текста работы. Студент должен владеть методикой поиска нужной информации, записи прочитанного, сопоставления собственных достижений с достижениями других ученых, обобщения и грамотного оформления полученных результатов. Именно этих навыков и умений не хватает начинающим исполнителям научной работы.

В «Методических рекомендациях к выполнению и защите курсовых, дипломных, магистерских работ» [2] приведена поэтапная процедура организации выполне-

ния курсовой работы и дипломного исследования; представлено требование к структуре курсовой и выпускной работы, рекомендации к оформлению результатов исследований, списка литературы, приложений, а также порядок защиты.

Значительное место в пособии «Науковедение в системе профессиональной подготовки студентов» [3] отведено научным основам познания действительности, методам научных исследований в области биологии, медицины, психологии, педагогики, путем активизации познавательной деятельности студентов при изучении медико-биологических дисциплин. Пособие содержит рекомендации начинающим ученым по изучению основных методических особенностей научного исследования. При составлении руководства использованы основные действующие нормативные и инструктивные документы по организации и оформлению научной работы.

Комплексно раскрыта система организации научно-исследовательской работы студентов и магистрантов высших учебных заведений в работе Филинук А.Г., Трембицкого А.М. «Научная работа студента» [5]. Показан весь процесс подготовки научной работы: от выбора темы научного исследования до завершения его разработки и апробации полученных результатов. Освещены основы методологии научного творчества, изложены методика написания и правила оформления рефератов, докладов, статей, тезисов выступлений, курсовых, дипломных работ и порядок их защиты.

Однако существующая ныне система организации научно-исследовательской работы со студентами не всегда соответствует требованиям времени. Применяемые формы и методы обучения, которые используются вузами, не позволяют будущим специалистам повлиять на содержание, темп и качество своего образования. При этом научная работа нередко имеет формализованный характер и направлена на достижение количественных результатов, а не качественных показателей, полученных в процессе творческого поиска, поэтому, необходимо использовать такие методы научно-исследовательской деятельности студентов как: метод поисково-исследовательских проектов, проблемно-исследовательский метод научного поиска, метод индивидуальных учебно-исследовательских задач, метод поиска и открытия (исследование). Применение предложенных методов учит студентов самостоятельно приобретать, применять, анализировать научные знания, которые будут использованы в будущей профессиональной деятельности.

Реализации вышесказанного способствует, например, практикум для самостоятельной работы магистрантов аграрных вузов по курсу «Деловые коммуникации», который рассматривает актуальные коммуникативные



компетенции, стандарты деловой переписки, особенности этикета, правила осторожности в интернете, особенности работы с соцсетями. Вторая часть пособия рассматривает особенности научного стиля и основные вопросы оформления научных работ обучающихся. Приложения включают орфоэпический минимум, орфографический минимум и анкету для индивидуального научного проекта, раскрывающего творческий научный потенциал магистранта [12].

Важной формой научно-исследовательской работы студентов, является внедрение элементов творчества в практические занятия. Перед студентами на таких занятиях относятся проблемные ситуации, которые требуют поиска оптимального решения. Студенты самостоятельно разрабатывают варианты таких решений и обосновывают выбор лучшего из них. Формированию навыков научно-исследовательской способствуют диалоговая форма занятий (формирование навыков коллективного творчества), проблемные лекции, «круглые столы», деловые игры, индивидуальные домашние задания с элементами научного поиска [9-11, 13, 14].

Научно-исследовательская работа охватывает почти все формы учебной работы:

- выполнение лабораторных, практических, семинарских и самостоятельных задач, контрольных работ, содержащих элементы проблемного поиска;
- выполнение нетипичных задач исследовательского характера во время различных видов практики, индивидуальных занятий, подготовки грантовых проектов;
- разработка методических материалов с применением исследовательских методов (наблюдение,

анкетирование, беседа, социометрия и т.д.);

- подготовка и защита курсовых и дипломных работ, связанных с проблематикой исследований кафедры.

Определенную роль в научно-исследовательской работе должны играть музеи и библиотеки учебных заведений. Они должны привлекать студентов к изучению и сохранению историко-культурного наследия своего народа, формированию разносторонне образованной личности. Музеи при учебных заведениях должны организовывать исследовательскую деятельность в соответствии с тематикой экспозиций, систематически пополнять фонды путем проведения экспедиций, походов, экскурсий, студенческих выставок. Библиотека вуза должна быть одним из центров образовательно-воспитательной работы не только молодежи вуза, но и населения города в целом: организовывать и участвовать в городских, общероссийских и международных мероприятиях научно-познавательного характера.

В целом научно-исследовательская работа студентов отечественных высших учебных заведений является важной составляющей образовательного процесса, которая не только меняет значение учебных дисциплин, предлагает применение новых методов и технологий, но и способствует активизации познавательной деятельности, повышению качества профессиональной подготовки и развития творческих способностей у студентов вузов, расширяет их кругозор, обеспечивает эффективное практическое использование приобретенных в процессе обучения знаний и умений. Усиление роли научно-исследовательской деятельности студентов, по нашему мнению, улучшит эффективность деятельности и повысит рейтинг отечественных высших учебных заведений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова Т.П. Теория и практика подготовки научной работы: учебное пособие / Т.П. Белоусова. - Каменец-Подольский: ЧП Буйницкий А.А., 2008. - 244 с.
2. Методические рекомендации к выполнению и защите курсовых, дипломных, магистерских работ: методические рекомендации для студентов специальности «Психология» / Составители: Л.А. Онуфриева, С.А. Михальская, Н.С. Славина, А.А. Чеканская. - Каменец-Подольский: Медоборы-2006, 2017. - 40 с.
3. Научное введение в систему профессиональной подготовки студентов: учебное пособие / П.Д. Плахтий, А.И. Шинкарьюк, В.А. Гурский, Л. Г. Любинская. - Каменец-Подольский: ЧП Буйницкий А.А., 2006. - 132 с.
4. Студенческая научная работа: содержание - структура - форма: методические рекомендации / Составитель Т.П. Белоусова. - Каменец-Подольский: ЧП «Медоборы-2006», 2013. - 152 с.
5. Филинюк А.Г., Трембицкий А.М. Научная Работа студента: методические рекомендации для студентов и магистрантов всех специальностей и форм обучения. - Каменец-Подольский: КПДУ, редакционно-издательский отдел, 2007. - 75 с.
7. Беляев Ю.И. Научно-исследовательская деятельность студентов в структуре работы университета // Педагогический альманах. - 2010. - Выпуск 6. - С. 188-191.
8. Булат С.А. Миссия высшего профессионального образования в контексте опережающего развития качества человека и обеспечения качества его жизни // Инновации в образовании. - 2011. - № 3. - С. 17 - 31.
9. Богданова Ю.З. Возможности online-образования в преподавании иностранных языков // Перспективы науки. - 2017. - № 11 (98). - С. 112-115.
10. Богданова Ю.З. Риторика как важная составляющая профессиональной подготовки студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2018. - № 5 (72). - С. 413-414.

11. Богданова Ю.З. Инновационные методы преподавания русского языка и культуры речи в неязыковом вузе // Перспективы науки. - 2019. - № 3 (114). - С. 68-71.
12. Богданова Ю.З. Практикум для самостоятельной работы по курсу «Деловые коммуникации». - Тюмень, 2020. – 88 с.
13. Васильева А.А. Ролевая игра как метод организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков в аграрном вузе // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 64-1. - С. 56-59.
14. Васильева А.А. К вопросу о цифровизации образовательной среды современного вуза // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 69-1. - С. 114-117.

---

© Богданова Юлия Зуфаровна (bogdanowa2907@mail.ru), Мухамадиева Диана Маратовна (diana455104@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный аграрный университет Северного Зауралья

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

## FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

*Yu. Bogdanova  
D. Mukhamadieva*

*Summary:* The article considers the basics of the formation of information and communication competence of future teachers. The international and Russian documentation in the field of development of information and digital competence of teachers is analyzed.

*Keywords:* information and communication competence, teacher, higher education, Internet resources.

**Богданова Юлия Зуфаровна**

*к.филол.н., доцент, Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень  
bogdanowa2907@mail.ru*

**Мухамадиева Диана Маратовна**

*к.филол.н., доцент, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени А.И. Прошлякова, г. Тюмень  
diana455104@mail.ru*

*Аннотация:* В статье рассмотрены основы формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих преподавателей. Проанализирована международная и российская документация в сфере выработки информационно-цифровой компетентности преподавателей.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационная компетентность, преподаватель, высшее образование, интернет-ресурсы.

### Постановка проблемы

Современное развитие цивилизации характеризуется ускоренным прогрессом технологий, вызывает закономерные изменения в жизни человечества и касается всех сфер деятельности, в том числе образовательной, которая одновременно становится основой и предпосылкой развития общества, объединенного общими ценностями и культурой. Мировое сообщество вошло в новую эпоху, когда рынок труда больше не нуждается в работниках, которые умеют только воспроизводить предыдущий опыт человечества. Растет спрос на специалистов с оригинальным мышлением, способных к нестандартным решениям, таких, которые умеют ориентироваться в информационном пространстве, работать в постоянно изменяющихся условиях. Именно поэтому меняются приоритеты в требованиях к содержанию образования и компетенций работников.

Достижение цели образования в РФ обеспечивается на основе формирования и развития таких ключевых компетентностей, в которых нуждается каждый для личной реализации, активной гражданской позиции, ответственности, обеспечит личную реализацию и жизненный успех на протяжении всей жизни [12]. Одной из ключевых компетентностей современного российского образования является информационно-цифровая, необходимая каждому современному человеку для успешной профессиональной деятельности, быстрого и эффективного освоения новейших технологий, применение их для собственных нужд.

Стоит отметить, что в формировании информационного сообщества качественное образование играет одну из основных ролей. При этом преподаватель выступает в одно и то же время и в качестве объекта, и в качестве проводника позитивных перемен [6]. Эффективно осуществлять образовательный процесс, обеспечивать ответственное использование средств цифровых технологий для управления информацией, коммуникации, создания контента способна лишь информационно грамотная личность. Именно поэтому формирование и развитие информационно-цифровой компетентности будущих специалистов образования является важной составляющей их профессиональной подготовки. Однако сейчас наблюдается некоторое несоответствие профессиональных компетенций педагогов вызовам цифрового общества.

### Анализ последних исследований и публикаций

На современном этапе в образовательном пространстве для описания навыков и компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий параллельно используется ряд понятий, в частности «цифровая компетентность», «информационно-цифровая компетентность», «информационно-коммуникационная компетентность», «медиа-компетентность», «цифровая грамотность», «цифровая культура». Среди них наиболее употребляемым является понятие «информационно-коммуникационная компетентность» как способность человека применять информационно-коммуникационные технологии в жизни, учебе и работе, постоянно и автономно развивать их.

Толкования сущности понятий «цифровая грамотность», «цифровая компетентность», «цифровая культура», определение их структуры, особенностей находим во многих трудах зарубежных и отечественных ученых. В исследованиях Н. Сороко, А. Спирина научно обоснован вопрос цифровой грамотности и информационно-коммуникационной компетентности человека. Работы А. Гриценчук, И. Иванюк, С. Литвиновой, И. Малицкой, Н. Морзе, А. Овчарук А. Кравчины посвящены проблеме оценки информационно-коммуникационной компетентности. Г. Лаврентьева, Р. Моцик, А. Никулочкина, Л. Петухова, А. Суховирский и другие освещают отдельные аспекты выработки информационно-коммуникационных компетенций.

**Цель статьи** – исследование природы информационно-цифровой компетентности будущих преподавателей, структуры ИКТ-компетентности педагогов, в основе которой лежит взаимодействие нескольких подходов (это технологическая грамотность, углубление и выработка знаний и др.) Задачи исследования: анализ международной и российской документации в области выработки информационно-цифровой компетентности преподавателей; обоснование возможности проведения организации веб-квеста, направленного на формирование и развитие информационно-цифровой компетентности будущих.

#### Изложение основного материала

Повышение уровня и качества знаний, формирование современных компетентностей, в частности умение добывать информацию, общаться на иностранных языках, подготовка к профессиям будущего являются основными задачами реформы образования конкурентоспособной страны. В образовательной среде компетентность исследуется как динамическое сочетание знаний, умений, навыков, образов мышления, точек зрения, системы ценностей, иных личностных характеристик. Также компетентность обуславливает способность индивида к эффективной социальной адаптации, реализации профессиональной и / или последующей образовательной деятельности [18].

Как показывает анализ научных источников, характерной особенностью современных образовательных тенденций в высшей школе является направленность на развитие профессиональных знаний и компетенций, творческой инициативы, конкурентоспособности, мобильности будущих специалистов, способности к самостоятельной умственной работе.

Тот факт, что акцент с получения нормативно закреплённых знаний, умений и навыков сместился на выработку у обучающихся готовности к совершению практических действий, использование полученного

опыта эффективных действий при реализации образовательной деятельности и социальной практики, предусматривает компетентностный подход [4]. Такой подход обеспечивает высокий уровень готовности будущих специалистов образования к успешной деятельности в различных сферах общества. В то же время формирование и развитие у будущих педагогов информационно-цифровой компетентности приобретает особое значение.

Только компетентный в сфере информационно-коммуникационных технологий преподаватель может обеспечить системное, сквозное внедрение цифровых технологий в процессе изучения всех предметов, взаимодействие учащихся между собой и с педагогом, осуществление исследований, индивидуальное обучение. В то же время доступность и простота информационно-коммуникационных технологий способствуют широкому использованию их средств в образовательном процессе, поскольку они обеспечивают его интенсификацию, увеличивают скорость и качество восприятия, понимания и усвоения знаний.

В Концепции развития цифровой экономики и общества РФ на 2018-2020 годы [7] указано, что процесс обучения с внедрением цифровых технологий становится мобильным, дифференцированным и индивидуальным. Однако технологии не заменяют преподавателя, а придают ему новые возможности, позволяя вместе с обучающимся получать удовольствие от увлекательного процесса общения и познания, помогают ему автоматизировать значительную часть своей работы, высвобождая время для поиска, общения, самосовершенствования, индивидуальной работы с учащимися, обеспечивают обратную «связь», повышают эффективность управления образовательным процессом и образованием в целом. Поэтому сформированная информационно-цифровая компетентность будущего педагога позволяет ему в профессиональной деятельности принимать эффективные решения по использованию средств информационно-коммуникационных технологий в определенной ситуации,

В Рекомендациях Европейского Парламента и Совета Европы по формированию ключевых компетентностей для обучения в течение жизни [19] отмечено, что основу цифровой компетентности составляют базовые навыки по использованию средств информационно-коммуникационных технологий: использование компьютеров для поиска информации, ее анализ, хранение, выработки, презентация и обмен ею, а также для общения в социальных сетях в Интернете. Сейчас в сфере образовательных стандартов современным стратегическим документом, разработанным европейским сообществом, является Рамка цифровой компетентности для граждан (DigComp 2.0: Digital Competence Framework for Citizens) [7], которая определяет основные составляющие цифро-



вой компетентности в пяти сферах (информация и цифровая грамотность, коммуникация и сотрудничество, создания цифрового контента, безопасность, решение проблем) по трем уровням (базовый, независимый, профессиональный пользователь).

Концептуальная эталонная модель цифровой компетентности педагога DigCompEdu, разработанная исследовательским центром Европейской Комиссии в 2017 году, ориентирована на специалистов всех уровней образования, от раннего детства к высшему образованию и образованию взрослых, включая общеобразовательную и профессиональную подготовку, обучение лиц с особыми потребностями и неформальное обучение. В международном стандарте «Структура ИКТ-компетентности учителей» [13], разработанном ЮНЕСКО совместно с ведущими экспертами в сфере ИКТ, определены компетентности педагогов, необходимые для эффективной организации обучения с использованием средств информационно-коммуникационных технологий. В ежедневной практике педагога реализация **подхода технологической грамотности** предусматривает:

- навыки использования средств цифровых технологий;
- умение выбирать и использовать готовое учебное или тренировочное программное обеспечение, игры и веб-содержимое;
- внедрения стратегий оценивания;
- умение применять ИКТ для управления образовательным процессом и для повышения своей квалификации.

Способность управлять информацией, структурировать задачи для решения проблем, сочетать универсальные и специализированные программные средства с совместными проектами, умение применять ИКТ для создания и мониторинга учебных проектов по различным учебным предметам, сотрудничества с другими преподавателями для повышения своего профессионального уровня - именно такая цель второго **подхода – углубление знаний**. Преподаватель, который способен реализовать еще один **подход – создание знаний**, обеспечивает проектирование учебных ресурсов и среды на основе ИКТ с привлечением к этому своих учеников и коллег, внедрение цифровых технологий для развития у учащихся умения критически мыслить, постоянно и вдумчиво учиться.

Специалисты института информационных технологий и средств обучения охарактеризовали четыре **уровня развития информационно-цифровой компетентности педагога**: пользователь, тьютор, консультант и исследователь - и определили для каждого из них мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный и рефлексивных-проектировочный компоненты.

Анализируя содержание информационно-цифровой компетентности, А. Спирин [14] предлагает определять шесть **уровней развития компетентности**:

- вводный, что предполагает понимание необходимости ИКТ для развития образования;
- минимально базовый, то есть умение пользоваться готовыми программными продуктами;
- базовый, на котором педагог демонстрирует знание и умение использовать основные понятия ИКТ в профессиональной деятельности;
- повышенный / углубленный, на котором педагог свободно применяет знания по ИКТ в профессиональной деятельности;
- исследовательский, т.е. свободное использование ИКТ, Интернет-ресурсов в исследовательской, проектной деятельности;
- экспертный - педагог является экспертом по вопросам внедрения ИКТ в образовательный процесс.

Согласно дескрипторам Национальной рамки квалификаций [14] приводим описание квалификационных уровней информационно-цифровой компетентности (табл. 1).

Анализируя пирамиду цифрового привлечения [5], убеждаемся, что формирование информационно-цифровой компетентности возможно при условии организации активной учебно-познавательной деятельности студентов, которая будет обеспечивать переход от пассивного получения знаний к познанию как активной деятельности. Это обеспечивается благодаря внедрению технологии «веб-квест», которая является актуальным объектом современного педагогического исследования. Анализ научных публикаций свидетельствует о высоком интересе педагогического сообщества к проблеме практического применения технологии «веб-квест». Однако вопрос значения и места веб-квестов в процессе формирования информационно-цифровой компетентности будущих педагогов требует дополнительного изучения.

В научной литературе нет единого теоретического подхода к формулировке понятия «веб-квест». Однако большинство исследователей отмечают [10], что в ходе выполнения учебных, поисково-познавательных, проблемных задач веб-квеста студенты учатся находить, обрабатывать, анализировать, систематизировать и представить необходимую информацию, решать поставленные задачи. Это способствует развитию мышления, профессиональных умений участников образовательного процесса, трансформации функций педагога в функции тьютора, фасилитатора.

Организация веб-квестов как самостоятельной познавательной деятельности будущих специалистов образования основывается на убеждении, что интегра-

Описание квалификационных уровней компетентности

знание	Знать: Интернет-источники; программы MS Office (Word, Power Point, Microsoft Publisher, Excel); готовые программные продукты в виде электронных учебных пособий, энциклопедий, словарей и пр.; методику применения ИКТ в образовательном процессе; основные сведения об оборудовании ПК, правила техники безопасности, основы работы на компьютере, основные программные средства (текстовые редакторы, базы данных, электронные таблицы, работа в сетях). социальные сервисы Интернета
умение	Применять: ИКТ для того, чтобы наладить педагогический процесс; Целесообразно пользоваться компьютером и компьютерными средствами, решая задачи в области обработки данных, поиска, структурирования, хранения, предоставления и передачи данных; формировать информационные модели и проводить их анализ, используя средства ИКТ; осуществлять квалифицированный поиск, отбор необходимых данных из разных источников информации
коммуникация	Пользоваться средствами ИКТ для того, чтобы решать коммуникативные и познавательные задачи. Владеть компьютерно-ориентированными методами обучения; конструировать, прогнозировать цели, содержание, средства коммуникации в процессе работы с ИКТ
Автономность и ответственность	Проявлять стремление к овладению новыми приемами работы с ИКТ. Использовать средства ИКТ в инновационной деятельности педагога

ция цифровых технологий в образовательный процесс способствует не только усилению мотивации студентов к обучению, созданию условий для самореализации и самоутверждения в близкой для них среде, поскольку студент XXI века является представителем цифрового поколения, но и формированию у них информационно-цифровой компетентности.

Организуя веб-квест, преподаватель предлагает учащимся задание и дает им конкретный план выполнения, ссылки на соответствующие Интернет-источники, таким образом помогая им найти нужные сведения и при этом формируя целостную картину поставленной задачи [1-3]. В процессе выполнения заданий студенты осуществляют процесс поиска необходимой информации, пользуясь Интернет-ресурсами, формулируют ответы и направляют их преподавателю в Google Forms или с помощью электронной почты. Полученная информация обобщается в форме буклета или презентации с помощью приложений MS Publisher, MS PowerPoint, Canva и др.

Одновременно с выполнением задач квеста студентам предлагается создавать папки с файлами не только на персональных компьютерах, но и в облачной среде, в частности в аккаунте Google, осуществлять резервное копирование файлов выполненных работ, обеспечивать доступ к ним на других устройствах: мобильном телефоне, планшете или компьютере в учебном кабинете, настраивать офлайн-доступ к аккаунту Google, использовать QR-код для быстрого доступа к нужному веб-ресурсу на смартфоне или планшете. Демонстрируется

также практика применения в образовательном процессе различных веб-ресурсов с такой целью:

- для хранения медиафайлов, например, YouTube;
- для создания и хранения учебных материалов: онлайн-презентаций, карт знаний (ментальных карт), инфографики, интерактивных кроссвордов, тестовых сред и т.д. (LearningApps, Merlot II, Prezi, Moovly, PowToon, Thinglink, Bubbl.us, FreeMind, Gloster, Padlet, Rebus1 и др.)
- для совместной работы с различными документами (Google Docs, Google Maps Google Sites, Google-таблицами и др.).

Внедрение технологии «веб-квест» способствует формированию информационно-цифровой компетентности будущих специалистов благодаря осознанию значения информационно-коммуникационных технологий для профессиональной деятельности и обучения в течение жизни, практическому применению знаний, умений, навыков для профессиональных и учебных целей, социальной взаимодействия.

### Выводы

Профессиональная деятельность преподавателя состоит в том, что он адаптирует учащихся к новым для них информационно-коммуникационным технологиям и первым демонстрирует значение и преимущества информационно-коммуникационных технологий как орудия учебной деятельности. Используя возможности информационно-коммуникационных технологий, педагог побуждает учащихся к активному обучению, поощряет

взаимодействия, сотрудничества, способствует формированию умений решать проблемы, создавать новые знания. Именно поэтому перед современной высшим образованием, стоит задача обеспечить личностное и

профессиональное становление будущих преподавателей таким образом, чтобы уровень компетентности специалиста отвечал потребностям настоящего, позволил обеспечить качественное образование студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Ю.З. Риторика как важная составляющая профессиональной подготовки студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2018. - № 5 (72). - С. 413-414.
2. Богданова Ю.З. Инновационные методы преподавания русского языка и культуры речи в неязыковом вузе // Перспективы науки. - 2019. - № 3 (114). - С. 68-71.
3. Богданова Ю.З. Возможности online-образования в преподавании иностранных языков // Перспективы науки. - 2017. - № 11 (98). - С. 112-115.
4. Бойчук Ю.Д. Компетентностный подход как методологическая основа реформирования отечественной современной высшего образования / Ю.Д. Бойчук, А.В. Турчинов // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. - 2014. - Выпуск 48. - (Серия «Педагогические науки»). - С. 29-34.
5. Дорош Марина. Дети и технологии: «пирамида цифрового поведения» [Электронный ресурс] / Марина Дорош // Media Sapiens. - Режим доступа: [https://ms.detector.media/mediaprosvita/kids/diti\\_i\\_tekhnologii\\_piramida\\_tsifro%20voi\\_povedinki/](https://ms.detector.media/mediaprosvita/kids/diti_i_tekhnologii_piramida_tsifro%20voi_povedinki/).
6. Лаврентьева Г.П. Пропедевтика формирования информационной культуры учащихся в начальной школе / Г.П. Лаврентьева // Компьютер в школе и семье. - 2013. - № 8. - С. 3-8.
7. Литвинова С.Г. Информационно-коммуникационные компетентности учителей общеобразовательных учебных заведений / С.Г. Литвинова // Компьютер в школе и семье. - 2011. - № 5. - С. 6-10.
8. Моцик Р.В. Формирование готовности будущих учителей начальных классов использовать персональный компьютер как средство учебной деятельности: Автореф. дис. на получение наук. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Р.В. Моцик. - М., 2009. - 22 с.
9. Никулочкина А.В. Развитие информационной компетентности учителя начальных классов в системе последиplomного образования: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Никулочкина Елена Васильевна. - Запорожье, 2009. - 278 с.
10. Оценка информационно-коммуникационной компетентности учащихся и педагогов в условиях интеграционных процессов в образовании: пособие / Быков В.Ю., Овчарук А.В. и др. - М.: Педагогическая мысль, 2017. - 160 с.
11. Петухова Л.Е. Теоретико-методические основы формирования информатических компетентностей будущих учителей начальных классов: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Л.Е. Петухова. - Херсон, 2009. - 564 с.
12. Сокол И.М. Подготовка учителей к использованию квест-технологии в системе последиplomного образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сокол Ирина Николаевна. - Запорожье, 2016. - 284 с.
13. Сороко Н.В. Развитие информационно-коммуникационной компетентности учителей филологической специальности в условиях компьютерно ориентированной среды: Автореф. дис. на получение наук. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.10 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» / В. Сороко. - М., 2012. - 20 с.
14. Спирин А.Н. Информационно-коммуникационные и информатические компетентности как компоненты системы профессионально-специализированных компетенций учителя информатики [Электронный ресурс] / А.Н. Спирин // Информационные технологии и средства обучения. - 2009. - № 5 (13). - Режим доступа: <http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somtio.htm>.
15. Структура ИКТ-компетентности учителей: рекомендации ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://pond.if.ua/attachments/article/272/rekomendacii\\_ikt.pdf](http://pond.if.ua/attachments/article/272/rekomendacii_ikt.pdf).
16. Суховирский А.В. Подготовка будущего учителя начальной школы к использованию информационных технологий: Автореф. дис. на получение наук. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / В. Суховирский. - М., 2005. - 27 с.
17. Якстиене В. Согласованность ИКТ-компетенций учителя и учебных программ // Socialiniai mokslai. 2011. № 1 (71). С. 62-72.
18. Редекер К. Европейские рамки цифровой компетентности преподавателей: DigCompEdu. Пуни Ю. (ред.). EUR 28775 EN. Бюро публикаций Европейского союза, Люксембург, 2017 г., ISBN 978-92-79-73494-6, DOI: 10.2760 / 159770, JRC107466.
19. Вуорикари Р., Пуни Й., Карретеро Гомес С., Ванден Бранде, Г. (2016) DigComp 2.0: Структура цифровых компетенций для граждан. UpdatePhase 1: Концептуальная эталонная модель. Люксембургское издательство Европейского Союза. 27948 евро EN. DOI: 10.2791 / 11517/. 44 с.

© Богданова Юлия Зуфаровна (bogdanowa2907@mail.ru), Мухамадиева Диана Маратовна (diana455104@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ

**Болотина Наталья Ивановна**

старший преподаватель, Российский университет  
дружбы народов  
bolotina\_ni@pfur.ru

## CONNECTED MONOLOGICAL TEACHING SYSTEM BASED ON ACTIVE METHODS

**N. Bolotina**

*Summary:* The article deals with the issues of determining the specifics of monologue speech in a foreign language and a coherent monologue statement as its product. The author develops and describes a system for teaching a coherent monologue statement based on active methods, which includes the following components: orientational-motivational, goal-setting-meaningful, procedural-technological and evaluative-corrective. Particular attention is paid to the active methods of teaching a coherent monologue statement, in particular storytelling and the project method.

*Keywords:* monologue speech, coherent monologue statement, teaching system for coherent monologue statement, storytelling, projects.

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы определения специфики монологической речи на иностранном языке и связанного монологического высказывания как ее продукта. Автором разрабатывается и описывается система обучения связанному монологическому высказыванию на основе активных методов, которая включает следующие компоненты: ориентировочно-мотивационный, целеполагающе-содержательный, процессуально-технологический и оценочно-корректировочный.

Особое внимание в статье уделяется активным методам обучения связанному монологическому высказыванию, в частности сторителлингу и методу проектов.

*Ключевые слова:* монологическая речь, связанное монологическое высказывание, система обучения связанному монологическому высказыванию, сторителлинг, проекты.

Современные трансформационные процессы, связанные с изменениями в различных сферах общественного развития, все большим нарастанием инфодемии, стиранием границ между государствами приводят к усилению глобализации и повышению требования владения иностранными языками на разных уровнях – от базового до продвинутого и профессионального.

На сегодняшний день современное общество стремится к улучшению жизненных условий и достаточно четко характеризует успешную личность, которой присущи такие качества, как стремление к саморазвитию, способность к социальной и профессиональной мобильности, адаптивность к новым условиям и, безусловно, обладание коммуникативной компетенцией. Владение иностранным языком больше не рассматривается как что-то исключительное и уникальное, а скорее считается естественным для образованного и эрудированного человека [5, с. 2-10].

Теоретические изыскания в области преподавания иностранных языков, а также анализ практики обучения доказывают, что наибольшую сложность для обучающихся представляет монологическая речь, мастерство владения которой даже на родном языке приходит только с опытом. Построение связанного монологического высказывания на иностранном языке сопряжено с рядом трудностей, как лингвистического, так и психолого-педагогического характера.

Монологическая речь как феномен являлась предметом многочисленных исследований [2, с. 206-213; 3; 6, с. 149-157; 8], в которых терминологическая проблема определения ее содержательно-смыслового наполнения решалась в одном ключе: она рассматривалась в большинстве исследований как речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли.

Продуктом монологической речи, как верно полагает И.В. Рахманов [8], является связанное монологическое высказывание, которое, в соответствии с коммуникативно-ориентированной парадигмой иноязычного образования, должно отвечать следующим критериям: решать определенную коммуникативную задачу: описать, рассказать, пояснить, аргументировать и т.д.; быть логичным, последовательным, завершенным, ясным; не содержать лексических, грамматических, фонетических ошибок, быть правильно оформленным в языковом отношении.

По мнению многих исследователей монологическая речь более трудна по сравнению с диалогической, поскольку требует от говорящего прочно сформированного умения выражать свои мысли в устной форме логично, последовательно и связно. В связи с этим в современной лингводидактике и методике преподавания иностранных языков ведется постоянный поиск оптимальных и эффективных методов, способов и приемов обучения монологической речи. К числу наиболее востребован-



ных и доказавших свою эффективность относятся активные методы [7].

Обучение монологической речи на французском языке строится в рамках соответствующей системы, обеспечивающей комплексный и целостный характер данного процесса. Компонентами данной системы являются следующие:

### I. Ориентировочно-мотивационный

При реализации данного компонента системы обучающиеся получают установку на создание устного связного монологического высказывания по конкретной теме. Преподаватель может конкретизировать аспекты темы, дать смысловые и содержательные опоры, тем самым мотивируя обучающихся на монолог.

### II. Целеполагающе-содержательный

В рамках этого компонента преподаватель сообщает обучающимся цель создания связного монологического высказывания (например, убедить кого-либо в чем-либо, представить какой-либо продукт, описать картину для туристов и т.д.), а также дает необходимый языковой материал (лексический, грамматический, страноведческий).

### III. Процессуально-технологический

При реализации данного компонента обучающиеся создают связное монологическое высказывание на французском языке, используя (если это запланировано преподавателем) опоры, к примеру, опорные фразы:

*Je voudrais vous parler de la littérature. / J'aimerais vous parler de la littérature. Permettez-moi de vous parler de la littérature.*

### IV. Оценочно-корректировочный

В рамках данного компонента осуществляются контроль и оценивание высказывания по количественным и качественным критериям, а также намечаются способы коррекции ошибок и предотвращения их в будущем. Согласно теме исследования нас в большей мере интересует процессуально-технологический компонент, в котором могут быть представлены и реализованы активные методы обучения монологической речи. Рассмотрим некоторые из них.

**Сторителлинг** – это метод обучения на основе историй или через истории. В широком смысле сторителлинг подразумевает технологию, основной функцией которой выступает воздействие на слушателей через тексты увлекательных и интересных историй. В узком смысле,

который интересует нас в большей мере, сторителлинг – это трансляция историй и устное повествование [1, с. 27], а история трактуется нами как интересный контент, композиционно оформленный в виде однолинейного сюжета – завязка – кульминация – развязка. Презентация историй может осуществляться преподавателем в разных форматах, к примеру, в устной форме (он сам читает / рассказывает историю или предъясняет ее в аудио- или видеозаписи); в письменной форме (в виде печатного текста); визуально (в виде презентации, инфографики, опорных схем, комиксов и т.д.); в смешанном формате (устная форма – наглядность, письменная форма – наглядность и т.д.) [4].

Методико-технологические аспекты реализации данной инновационной технологии в процессе обучения связному монологическому высказыванию на французском языке могут быть описаны в виде следующих основных этапов:

**1. étape: introduction** (введение новых лексических и грамматических явлений; выяснение путем постановки вопросов, что обучающиеся знают о теме предстоящего повествования; выдвижение предположений).

**2. étape: présentation** (предъявление истории, ответы на вопросы обучающихся, возникшие в процессе восприятия истории, развитие умений антиципации).

**3. étape: discussion, des exercices** (выполнение обучающимися заданий репродуктивного и продуктивного характера, связанных с продуцированием собственных историй: *Discutez de l'histoire et créez la carte mentale ; trouvez la fin appropriée à l'histoire; trouvez d'autres aspects de ce sujet*).

Сторителлинг как один из активных методов обучения связному монологическому высказыванию имеет большой лингвометодический потенциал, заключающийся в том, что формат повествования в виде историй способствует актуализации лексико-грамматического материала, развитию умений интерактивного взаимодействия, механизмов устной монологической речи обучающихся.

Еще одним активным методом обучения монологической речи является **метод проектов** [9]. Рассмотрим кратко каждый этап работы над проектом в связи с обучением монологическому высказыванию обучающихся.

Первый этап – *поисковый*, на котором происходит выбор темы проекта или проблемы исследования. Задача преподавателя – продумать определенные учебные ситуации для каждого обучающегося относительно его личных интересов, индивидуального потенциала и темпа усвоения материала.

Второй этап – *аналитический*, во время которого согласуется единая концепция хода работы, распределяется ответственность между участниками проекта, которые обсуждают, как будут искать информацию и какие источники могут использовать. Задача преподавателя на этом этапе при формировании групп – учесть как личные симпатии обучающихся, так и возможность обмена дифференцированного опыта между участниками относительно их творческого и интеллектуального потенциала.

Далее идет *практический этап*, во время которого происходит оформление работы над проектом. Следующий этап – *презентационный*, на котором участники представляют свои проекты. Для презентации своего проекта обучающимся необходимо создать монологическое высказывание. При подготовке к выступлению участники проекта должны найти и выделить необходимую информацию, отобрать лексику по изученной теме, четко и логически выстроить речь, раскрыть решение

проблемы, выразить собственное мнение – структурированно оформить свои мысли на иностранном языке.

Последний этап – *контрольный*, во время которого происходит оценка как результата деятельности, так и всего хода работы над проектом, степени вовлеченности обучающихся и раскрытия темы.

Метод проектов как активный метод обучения побуждает каждого обучающегося к творческой самореализации; способствует развитию интеллектуальных способностей и критического мышления; мотивирует на создание целостных монологических высказываний.

Резюмируя, следует отметить, что система обучения связному монологическому высказыванию наиболее эффективно функционирует на основе активных методов, которые предоставляют обучающимся широкие возможности для обсуждения мнений, интересные формы работы на занятиях по французскому языку, новые форматы построения монологов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Багрецова Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты / Н.В. Багрецова // Педагогика и психология образования. - 2020. - № 2. - С. 25–38.
2. Багрова А.Я. Формирование навыков и умений монологического высказывания в средней школе – основа обучения коммуникативной компетенции на иностранном языке / А.Я. Багрова // Вестник московской международной академии. – 2017. – №1-2. – С. 206-213.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам : учеб. пособие для студентов лингвистических университетов / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Изд. 3-е. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 205 с.
4. Ермолаев, Ж.Е., Лапухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе / Ж.Е. Ермолаева, О.В. Лапухова // Концепт. - 2016. - № 6. - URL: <http://e-kon-sept.ru/2016/16132.htm> (дата обращения: 24.09.2021).
5. Коряковцева Н.Ф. Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы / Н.Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. - № 2. - 2018. - С. 2–10.
6. Назарова А.В. Особенности иноязычной монологической речи и система ее оценивания / А.В. Назарова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2016. – Серия № 1. – С. 149-157.
7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
8. Рахманов, И.В. Обучение устной речи на иностранном языке / И.В. Рахманов. - М.: «Просвещение», 2009. – 160 с.
9. Хабибулина Э.А. Метод проектов как способ развития монологической речи (на примере английского языка) / Э.А. Хабибулина, К.В. Беседина // сборник статей XII Международной научно-практической конференции: в 3 ч. – 2018. – С. 27-30. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32518810> (дата обращения: 24.09.2021).

© Болотина Наталья Ивановна (bolotina\_ni@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

### ANALYSIS OF THE PROBLEM OF CIVIL LITERACY FORMATION AT DIFFERENT STAGES OF SOCIETY DEVELOPMENT

V. Vagilova  
A. Gayazov

*Summary:* The article analyzes the problems of the formation of civic literacy at different stages of the development of society. A historical excursion into the pedagogy of past centuries allows us to assert that in the process of the evolution of education and enlightenment thought, a huge experience of civic education and the formation of civic literacy of the individual was accumulated, which is of undoubted interest for the present. The idea of educating and becoming a citizen arose along with the emergence of state formations and was due to the urgent need to have law-abiding people loyal to the authorities, and later - to the state and public interest of the country.

*Keywords:* analysis, progress, civic education, literacy, citizenship, education, school, family.

**Вагилова Венера Радиковна**

Аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа  
vneraa@mail.ru

**Гаязов Альфис Суфиянович**

д.п.н., профессор, Башкирский государственный университет, г. Уфа  
alfis@list.ru

*Аннотация:* В статье анализируются проблемы формирования гражданской грамотности на разных этапах развития общества. Исторический экскурс в педагогику прошлых веков позволяет утверждать, что в процессе эволюции образования и просветительской мысли был накоплен огромный опыт гражданского воспитания и формирования гражданской грамотности личности, представляющий несомненный интерес для современности. Идея воспитания и становления гражданина возникла вместе с появлением государственных образований и была обусловлена острой потребностью иметь законопослушных и преданных власти людей, позднее – государственному и общественному интересу страны.

*Ключевые слова:* анализ, прогресс, гражданское воспитание, грамотность, гражданственность, образование, школа, семья.

На ранних этапах человеческой истории имелось описание процессов культурного и исторического характера, которое, прежде всего, основывалось на использовании данных этнографического и археологического характера. Такие описанные факты позволяют современным исследователям понять основные явления и факты духовной и материальной культуры у разных народов мира на стадии их раннего развития. Несколько периодов, которые связаны с основными этапами исторического и общественного развития и становления общества могут выступать рубежами в развитии и становлении проблемы формирования гражданского воспитания и гражданской грамотности [1, с 17-20].

Развитие стандартов поведения молодежи еще во время племенных общин за 8-5 тысяч лет до нашей эры для всей общины было заботой. Прежде всего, развитию поведенческих стандартов способствовали разные средства, среди которых могут быть выделены участие в фестивалях и церемониях ритуального характера, в которых детей вовлекали в атмосферу эмоционального характера племенного образа жизни и племенных обычаев. Такие мероприятия способствовали выработке у детей подходящих ценностных ориентаций и идеалов. Кроме того, в тот исторический период достаточно часто применялись запреты ритуального характера: одобрения, запугивания и разного рода табу. Именно поэтому

можно предположить, что в те дни также встречались зачатки таких понятий, как «обязанности и права».

В Древнем Китае (6-5 век до нашей эры) наибольшее влияние на развитие воспитательного мышления, а также образования и воспитания оказал Конфуций. Его идеи базировались, прежде всего, на отношениях между всеми гражданами государства, между людьми, которые принадлежали разным слоям общества, а также между государством и людьми. Как отмечается в научной статье Ван Гоуна и Л.И. Шерстовой, Конфуций уделял пристальное внимание человеческому моральному самопознанию. В преподавании Конфуция основным элементом, по мнению исследователей, был тезис о том, что неотъемлемой государственной предпосылкой блага является адекватное и качественное образование [2, с. 172-177].

К проблемам гражданского воспитания обращались многие философы Древней Греции. Первые философы вначале обратили свой взор на человека в целом, на проблемы его сущности, смысла жизни и т. д. Они искали идеалы доброго и прекрасного в человеке, давали людям представление о том, каким те должны быть, как относиться друг к другу, к законам, религии, государству.

Философские размышления о роли и месте воспита-

ния человеческой гражданственности доносят до нас первые письменные источники древних цивилизаций. Труды таких древнегреческих ученых, как Сократ, Платон, Ксеновонт, Демокрит, Аристотель и пр. занимают наиболее заметное место в исследовании данного вопроса. Несмотря на то, что у философов древних цивилизаций отличались подходы к исследуемой проблеме, в их размышлениях можно наблюдать отчетливое стремление к тому, чтобы считать идеальным государственным гражданином того, кто полностью посвятил собственную жизнь служению интересам государства, готов к их защите и полностью предан им [3, с. 1-4].

Актуальность воспитания собственных граждан и формирования у них целой совокупности моральных качеств способствует тому, что государство станет местом, в котором совершаются нравственные действия. В философской мысли Цицерона выделяется совокупность качеств человека, которыми он должен обладать и которые он должен искоренить, чтобы в большей степени соответствовать гражданственности. Среди качеств, которыми человек должен обладать, Цицерон выделяет: верность своему делу, мягкий нрав, доброта, щедрость.

Можно утверждать, что потребность в формировании гражданской грамотности была зарождена еще в раннеклассовом обществе. В Древней Греции многие философы занимались основными проблемами политического воспитания. Политическое воспитание, прежде всего, было направлено на раскрытие смысла жизни, изучение проблемы природы человека и в целом на исследование человека. Как отмечается в научном исследовании Г.Е. Журавского, первые философы Греции искали основные идеалы красоты и добра в людях, а также давали им идеалистическое представление о том, какими должны быть люди, как они должны относиться к государству, религии, законам и другим людям [4, с. 110].

Образование молодежи, как считал ученик Сократа – Ксенофонт (430-355/354 годы до нашей эры), не может являться вопросом индивидуального характера. В результате того, что целью образования молодежи считается создание совершенных граждан, оно должно контролироваться со стороны государства [5, с. 17-21].

Понимание содержания и целей школьного образования было заложено также Платоном (428/427-348/347 годы до нашей эры), который являлся учеником Сократа. Платон в сочинении «Законы» пишет о том, что образование представляет собой нечто, которое ведет от детского возраста к некоей добродетели и заставляет индивида стремиться стать совершенным, идеальным гражданином, который может управлять и справедливо подчиняться людям [6, с. 210-212]. В то же время, в философской формулировке человека философом Аристотелем

сказано, что человек выступает социальным существом, высшим уровнем добродетели которого является работа на благо государства от имени сограждан [7, с. 37-40].

Как писал Г.Е. Жураковский, еще Аристотель отмечал, что такая добродетель приобретается не через убеждение или обучение, а через привычку человека делать добрые дела. Исследователь также подчеркивает, что такая привычка формируется и начинает развиваться с детства, благодаря эффективно организованной благоприятной среды для человеческого воспитания [8, с. 174].

В Древнеримской педагогике одним из ключевых деятелей можно считать М.Т. Цицерона (106-43 годы до нашей эры). М. Цицерон рассматривал во многих собственных работах тему образования идеального гражданина. Прежде всего, исследователь стремился охарактеризовать того, кого можно назвать «хорошим человеком». Общая логика гражданского образования, предлагаемая М. Цицероном, была отражена в таких его работах, как «Об обязанностях», [9, с. 100] «О законах» [10, электронный ресурс]. В перечисленных работах исследователя выделены основные наставления из повседневной жизни, именно на них, в первую очередь, педагогическая повседневная деятельность должна опираться.

Таким образом, еще с древности присутствовал идеал разносторонней личности, который включал в себя определенные элементы гражданской грамотности. С течением времени этот идеал претерпел значительные изменения. На протяжении долгого времени исследователи видят реализацию гражданского долга как неотъемлемую часть личностного воспитания гражданина.

Наиболее высшим достоянием каждого человека, по словам Цицерона, считается выполнение общественных обязанностей, которые могут изменяться в зависимости от сферы деятельности, знаний, опыта и возраста. Как отмечает философ, достойное исполнение собственных обязанностей – это принятие мер на благо самого себя и общества, а также служение государству. Философ видит в исполнении собственных обязанностей «нравственную красоту человеческой жизни» [11, с. 26-33].

Актуальность воспитания собственных граждан и формирования у них целой совокупности моральных качеств способствует тому, что государство станет местом, в котором совершаются нравственные действия. В философской мысли Цицерона выделяется совокупность качеств человека, которыми он должен обладать и которые он должен искоренить, чтобы в большей степени соответствовать гражданственности. Среди качеств, которыми человек должен обладать, Цицерон выделяет: верность своему делу, мягкий нрав, доброта, щедрость [12, с. 26-33].



Сложившийся в античности идеал разносторонне развитой личности претерпевал в эпоху Возрождения существенные изменения. В Италии, колыбели европейского возрождения, главным в формировании гармонической личности было признано воспитание гражданина. Представители так называемого «гражданского гуманизма», обозначавшие его общественные функции, – Л. Бруни, Л. Валла, Л. Алберти – определяли основной функцией воспитания формирование человека, действующего на благо общества. Чуть позже Пало Верджерио уточнил это размышление, отметив, что воспитание гражданина – дело отнюдь не только родительское, но прежде всего государственное. Реализацию гражданского долга гуманисты видели и в трудовой деятельности, которая стала рассматриваться как неотъемлемая часть воспитания личности гражданина.

Если в развитии Европы в эпоху средних веков самым характерным явлением было распространение и господство христианской религии и ее идеологии, то в жизни большинства народов Ближнего и Среднего Востока аналогичную роль сыграло возникновение и распространение другой мировой религии – ислама. Он сыграл существенную роль при переходе от родовой общины к различным формам государственности.

В эпоху Просвещения на территории средневековых государств Закавказья, в частности, гениальный поэт Шота Руставели, который написал в то время своего «Витязя в тигровой шкуре» отстаивал право личности на свободу, идеи товарищества и сотрудничества людей, патриотизм, гражданственность.

Большие идеологические сдвиги эпохи Возрождения отразились и на педагогике того времени. Школа в некоторой степени освобождается от влияния церкви; усиливаются элементы светского образования.

Как известно, русская культура складывалась на основе двух начал — древней дохристианской культуры языческой Руси и христианства. Соответственно, и воспитание воинов включало в себя компоненты двух исторических культурных традиций, за столетия весьма переплетшиеся между собой и сформировавшие единую воинскую культуру.

Большое значение в Древней Руси придавалось военному делу. Экономически общины уже могли позволить себе содержать дружины – профессиональных воинов. По мнению известного русского историка педагогики П.Ф. Каптерева, древним славянам той эпохи больше всего подходила, модель воспитания, основанная на патриархальном семейном укладе с непрерываемым авторитетом отца, подчиненным положением детей, строгой домашней дисциплине. Очевидно, что подобное отно-

шение воспитывалось и к власти.

Таким образом, в «Поучении» Владимира Мономаха впервые были сформированы нравственные основы воинского служения в православной Руси. Воинское служение в этом понимании — это борьба добра со злом, православный воин должен быть на стороне добра и заботиться не только о победе, но и о том, чтобы остаться благочестивым, сохранить праведность. Защита земли Русской и веры Православной становится главным смыслом воинского служения, ради которого можно отдать жизнь свою, но и забрать жизни врагов страны и веры.

Одной из вершин педагогической мысли того времени, был «Домострой» – сборник наставлений, свод правил, составленный известным деятелем из ближайшего окружения Ивана Грозного – попом Сильвестром. В Домострое нарисована картина русской жизни и семейного быта, кодекс норм поведения в отношениях мужа и жены, родителей и детей, хозяев и слуг, и всех их вместе к Богу и властям.

Интересен труд Епифания Славинецкого который перевел на русский язык книги Эразма Роттердамского «Гражданство обычаев детских», где разделил весть текст в форме диалога, который учит нормам бытового поведения, светскому образу жизни, манерам.

Педагогические труды Я.А. Коменского (1592 – 1670) включают в себя преобразование всего воспитания и обучения так, чтобы готовить будущих деятелей. Идеалом человека для Коменского является новый человек, владеющий вещами и собой. Таким человека делают научное образование, добродетель, благочестие.

Видным деятелем американского Просвещения был третий по счету президент Америки, автор проекта Декларации независимости Т. Джефферсон. В публичных выступлениях он призывал отказаться от практики посылать молодых американцев в Европу для получения образования, аргументируя это тем, что на чужбине едва ли можно научиться полезному для своей страны делу и за время учебы они отвыкают от родного языка и становятся далеки от родной почвы. Чувство Родины у молодого поколения переселенцев еще не сформировалось. При его активном участии была разработана модель трехступенчатой общеобразовательной школы.

Серьезные изменения в политической, экономической, культурной жизни России, начавшийся еще в середине XVII в. и связанные с ее постепенным выходом из средневековой изоляции по отношению к Европе, продолжались и усилились в петровскую эпоху. По поручению Петра I и при его личном участии в 1722 году Ф. Прокопович составил «Духовный регламент», в его

трактовке государственная, светская идея преобладает над религиозной, он хотел придать новой школе научный характер.

Другой важнейшей чертой образования стало преобладание сословия. Внутренняя политика Петра I характеризовалась стремлением возвышению дворянского сословия. В итоге все созданные государством средние и высшие школы предназначались в основном для детей дворян, готовившихся к занятию главных должностей в государственном аппарате, армии, на флоте, для руководства промышленностью и торговлей. В целом же для различных сословий создавались свои школы. Исключение составляло лишь крестьянство, ибо крестьянский труд, как считалось, не требовал какого-либо образования.

Школы, по мнению В.Н. Татищева, должны были формировать у учащихся светское сознание, воспитывать для жизненного благополучия, формируя «разумного эгоиста». В его понимании «разумный эгоизм» должен был предполагать в первую очередь осознание человеком самого себя, своего внутреннего мира, понимания, что ему во вред, а что на пользу, т.е. уметь различать добро и зло.

Развитие педагогической мысли и школьной практики в России 40-60 – х гг. XVIII в. неразрывно связано с именем М.В. Ломоносова. Ученый-энциклопедист был сторонником идеи переустройства общественной и личной жизни людей средствами правильно поставленного школьного образования, развивающего разум и способствующего совершенствованию нравов. Природу человека М.В. Ломоносов рассматривал иерархически: «нижняя», чувственная, эгоистическая и «высшая», патриотическая, гражданская. Отсюда и цели просвещения – научное образование человека, которое проводит к пониманию главенства общественной пользы над личными интересами. Художник и поэт М.В. Ломоносов был одержим мыслью создать российский по духу и содержанию университет и при нем гимназию, в которых могли бы учиться все желающие независимо от сословий.

В 60-80 – е гг. XVIII в., время правления Екатерины II, окончательно оформляется идея создания общеобразовательной школы для широких слоев населения, исключая крепостное сословие, с собственно педагогической, а не узкопрофессиональной и сословной, как в предшествующую эпоху, является целью воспитания. Программным документом, определившим направление государственной политики в области образования и просвещения второй половины XVIII в., стал так называемый «Наказ императрицы Екатерины II». В этом документе закреплялось за каждым сословием строго отведенное ему место в общественной жизни: каждый человек

должен был осознавать себя гражданином, преданным самодержавию, законопослушным. Задача формирования, так понимаемого, гражданина возлагалась на правильное воспитание. Екатерины II считала, что надо прививать детям любовь к Отечеству, уважение к законам и правительству. Также императрица особое внимание обращала на качества личности воспитателя, который сам должен быть образцом истинной гражданственности.

Свои педагогические воззрения Н.И. Новиков изложил наиболее полно в трактате «О воспитании и наставлении детей» (1783). Воспитание должно включать в себе три основные части: физическое воспитание; нравственное, без которого ни один человек не может быть внутренне счастлив, душевен с близкими, в полной мере не станет хорошим гражданином, а также образование разума, которое необходимо человеку и гражданину для исполнения всех своих обязанностей.

В русской педагогике конца XIX – начала XX в. отражалось уважительное отношение к личности ребенка, его интересам и потребностям, стремление постигнуть его внутренний мир, создать условия для всестороннего развития были общими для различных педагогических течений рассматриваемого периода. Общим было и отрицательное отношение к сословности школ, утверждение, что каждый ребенок имеет право на полноценное образование, на развитие всех заложенных в нем сил и возможностей.

Воспитание гражданственности личности в значительной степени определяется объективным состоянием государства, уровнем развития демократии и гуманности в обществе, востребованностью гражданских качеств его членов. В свою очередь, уровень развития общества во многом зависит от позиции каждого человека. Основная цель гражданского воспитания состоит в формировании в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества и т.п. Гражданское воспитание тесно связано с нравственным воспитанием, патриотическим воспитанием и правовым воспитанием. Образовательные учреждения как наиболее стабильные социальные институты могут внести значительный вклад в создание условий для воспитания нравственно и физически здорового, социально активного подрастающего поколения. Один из путей - формирование гражданской грамотности учащихся.

В современных российских условиях развития наблюдается стремление государства к построению гражданского общества, которое будет, прежде всего, базироваться на развитой рыночной экономике, принципах демократии с заметной ролью информации в системе общественных отношений в производственной сфере.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вагилова В.Р. Прогрессивное развитие понятия гражданской грамотности на разных этапах развития общества // StudNet, 2020. № 9. С. 17-21.
2. Шерстова Л.И., Ван Гохун. Конфуцианские принципы нравственного воспитания человека и их значения для современности // Вестн. Том. гос. ун-та. 2017. №425. С. 172-177.
3. Кошелева И.В. Развитие педагогики и образования в античном мире // Проблемы и перспективы развития образования : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2018 г.). — Краснодар : Новация, 2018. — С. 1-4.
4. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский – М.: Государственное Учебно-Педагогическое Издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. - 110 с.
5. Вагилова В.Р. Прогрессивное развитие понятия гражданской грамотности на разных этапах развития общества // StudNet, 2020. № 9. С. 17-21.
6. Кильсенбаев Э.Р. Взгляды ученых Древней Греции на воспитание // Инновационная наука. 2016. №6-2. С. 210-212.
7. Мисюров Н.Н. «Государственное благо» и «Добродетель хорошего гражданина». Аристотель о полисной демократии // Вестник ОмГУ. 2011. №3. С. 37-40.
8. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский – М.: Государственное Учебно-Педагогическое Издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. - с. 174.
9. Цицерон. Об обязанностях // Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях / пер. В.О. Горенштейна. — М.: Наука, 1974. — С. 100.
10. Цицерон М.Т. Философские трактаты о законах. [Электронный ресурс]: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1414880001>
11. Титаренко И.Н. Гражданственность и идеальный гражданин в учении Цицерона // Научная мысль Кавказа. 2009. №1 (57). С. 26-33.
12. Титаренко И.Н. Гражданственность и идеальный гражданин в учении Цицерона // Научная мысль Кавказа. 2009. №1 (57). С. 26-33.

© Вагилова Венера Радиковна (vneraa@mail.ru), Гаязов Альфис Суфиянович (alfis@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Башкирский государственный университет

# ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ АВИАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

**Верегитина Ирина Викторовна**

*К.филол.н., доцент, Краснодарское высшее военное  
авиационное училище летчиков им. Героя Советского  
Союза А.К. Серова  
veregitina@bk.ru*

## STUDY OF SPECIAL VOCABULARY OF THE AVIATION-TECHNICAL PROFILE ON THE PREPARATORY COURSE AT THE MILITARY AVIATION UNIVERSITY

*I. Veregitina*

*Summary:* Knowledge of the vocabulary of the aviation technical profile is the basis for the future professional communication of foreign military personnel studying at a military aviation university. Lexical skill, along with speaking, reading and writing, is the most important speech skill. In the process of teaching IVS special vocabulary, difficulties arise due to a number of linguistic reasons. The article attempts to consider the methods of semantization, development and consolidation of aviation technical concepts in the preparatory course.

*Keywords:* methods of teaching RFL, special vocabulary, aviation technical profile, methods of teaching special vocabulary, special text, professional communication.

*Аннотация:* Знание лексики авиационно-технического профиля является основой для будущей профессиональной коммуникации иностранных военнослужащих, обучающихся в военном авиационном вузе. Лексический навык наряду с говорением, чтением и письмом является важнейшим речевым умением. В процессе обучения ИВС специальной лексике возникают трудности, обусловленные рядом причин языкового характера. В статье предпринята попытка рассмотрения приёмов семантизации, отработки и закрепления авиационно-технических понятий на подготовительном курсе.

*Ключевые слова:* методика преподавания РКИ, специальная лексика, авиационно-технический профиль, приёмы обучения специальной лексике, специальный текст, профессиональная коммуникация.

**К**раснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков (КВВАУЛ), в настоящее время единственное в России учебное заведение такого профиля, выпускает специалистов не только для отечественной военной авиации, но и для ВВС других стран, присылающих на обучение своих граждан.

Будущие иностранные авиаспециалисты проходят теоретическую подготовку и получают профессиональное образование на русском языке, а это значит, что путевку в авиацию даёт им знание русского языка, с изучения которого начинается в стенах училища их путь к профессии. Для достижения лучших результатов в обучении ИВС преподаватели кафедры русского языка ищут новые методики и приемы, способствующие формированию системных знаний о языке, развитию речевых умений и [1, с. 136].

Знания, полученные ИВС на подготовительном курсе, формируют ключевые речевые умения (аудирование, говорение, чтение, письмо), в том числе в сфере профессиональной коммуникации. Коммуникативная направленность обучения предполагает овладение языком как средством получения информации для осуществления

профессиональной деятельности, что не представляется возможным без специальной языковой подготовки, в ходе которой обучающиеся знакомятся с базовыми авиационно-техническими терминами и понятиями.

Большое внимание на подготовительном курсе уделяется обучению приёмам работы со специальной лексикой в профессионально ориентированных текстах. Такой подход соответствует актуальной задаче современной методики РКИ – «научить курсантов-ИВС читать, понимать и порождать тексты, связанные с их будущей специальностью» [4, с. 142]. При обучении ИВС специальной лексике авиационно-технического профиля возникает ряд трудностей, связанных со сложной лексической семантикой, словообразовательной и грамматической структурой рассматриваемых единиц, с особенностями их функционирования и употребления в профессиональной речи.

В статье рассматриваются приемы семантизации, отработки и закрепления специальной лексики авиационно-технического профиля в системе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном курсе военного авиационного вуза. Под специальной лексикой в



работе понимаются профессиональные наименования из авиационных и авиационно-технических текстов, изучаемых на подготовительном курсе в рамках темы «Аэродром. Самолет», в которую входят спецтексты: «Аэродром», «Общая характеристика самолета», «Фюзеляж», «Крыло самолета», «Шасси самолета», «Хвостовое оперение», «Турбореактивный двигатель», «Кабина самолета». Структура текстов предполагает постепенное усложнение и насыщение специальной лексикой. Материал позволяет не только вводить и отработать спецлексику, отражающую специфику авиационного подязыка, но и выявлять наиболее частотные термины, а также развивать навыки чтения профессионально ориентированных текстов и умения использовать полученную информацию в профессиональной коммуникации. Начальные сведения об аэродроме, конструкции самолета, турбореактивном двигателе, авиационных приборах и оборудовании кабины формируют у учащихся представление о языке будущей специальности.

Практика показывает, что процесс обучения языку специальности имеет ряд специфических особенностей и является «частной методикой РКИ» [5, с. 20], что обуславливает выбор способов презентации, семантизации и закрепления учебного материала, в том числе и на подготовительном курсе в военных вузах [1]. Специальная авиационно-техническая лексика изучается системно, с учётом фонетических и грамматических особенностей, словообразовательного состава и семантизации специальной лексики даются задания на определение понятий (*биплан, моноплан, высокоплан, низкоплан*) по предложенным дефинициям, используется приём распределения слов и словосочетаний по тематическим группам, что в значительной степени облегчает семантизацию и запоминание специальных понятий, вырабатывает умение классифицировать объекты, вычленять подвиды. Например, в группе «части самолёта» выделяются подгруппы: «части двигателя», «части крыла» и т.п. Специальную лексику, вводимую и отрабатываемую на подготовительном курсе, можно упорядочить по следующим тематическим группам: 1) «*объекты аэродрома*»: стоянка самолётов, основная бетонная ВПП, рулёжные дорожки, запасная грунтовая полоса, командно-диспетчерский пункт, радиолокационная станция, центральная заправочная, технико-эксплуатационная часть; 2) «*профессии, военные должности*»: диспетчер, дежурный штурман, руководитель полётов, помощник руководителя полётов, руководитель посадки самолётов, техник, механик; 3) «*воздушный транспорт*»: летательный аппарат, воздушное судно, самолёт, вертолёт, планёр; 4) «*этапы взлёта и посадки*»: старт, руление, разбег, пробег, взлёт, пролёт, посадка, торможение; 5) «*части самолёта*»: планёр самолёта, фюзеляж, герметическая кабина, катапультное кресло, ручка управления самолётом РУС, фонарь, крыло, закрылок, элерон, хвостовое оперение, стабилизатор, руль высоты, руль поворота, кон-

цевые топливные баки, силовая установка, двухконтурный двигатель, удлинительная труба, реактивное сопло, органы управления, шасси, передняя/основная стойка шасси; 6) «*место расположения объектов в самолёте*»: носок (нос) фюзеляжа, ниша основной стойки шасси, отсек силовой установки, передняя/задняя часть фюзеляжа, крыла, бака; консоль крыла, приборная доска, пульта управления, правый/левый борт, пол кабины; 7) «*механизмы, устройства*»: тормоза, сервокомпенсатор, кнопка балансировки самолёта, приёмник воздушного давления, турбулизатор, подвеска, держатель, электрический разрядник, гаситель колебаний (демпфер), амортизатор, механизм разворота, жидкостно-газовый амортизатор, сигнализация положения стоек шасси, сигнальное табло, взлётно-посадочные устройства, механические указатели положения стоек шасси; тормозные щитки; 8) «*характеристики самолёта*»: общая длина, высота на стоянке, размах крыла, площадь крыла, угол установки крыла, максимальный взлётный вес, максимальная скорость полёта (практический потолок); 9) «*аэродинамические понятия*»: подъёмная сила, сила тяги, путевая устойчивость, продольная устойчивость.

Предтекстовая работа со специальной лексикой представлена заданиями на определение состава сложных слов (*цельнометаллический, трапецевидный, стреловидный, двухместный, трёхопорный, двухконтурный, самоориентирующий*) и отработку навыка употребления единиц терминологических словосочетаний в правильной грамматической форме: (*сигнальный*) *табло*, (*взлётно-посадочный*) *устройства*, *щиток* (*приборная доска*), *цилиндр* (*уборка и выпуск шасси*), *замок* (*передняя стойка*). Большое внимание отводится установлению словообразовательных связей. Обучающиеся учатся определять производящие и производные слова, подбирают к прилагательным существительные, от которых они образованы, выделяют суффиксы: *взлётный, подъёмный, сигнальный, топливный, посадочный, бортовой, хвостовой, силовой, кольцевой, механический* др.; определяют глаголы, от которых образованы существительные: *выруливание, посадка, стоянка, взлёт, вылет, разбег, обслуживание, хранение*; образуют от глаголов существительные: *балансировать, отклонять, компенсировать, сигнализировать, маневрировать* и т.п.

Важным этапом обучения является выработка умений устанавливать системные отношения лексических единиц, например, находить в тексте термины-антонимы (*сложные метеоусловия* ≠ ..., *передняя часть фюзеляжа* ≠ ..., *вертикальное оперение* ≠ ..., *уборка шасси* ≠ ..., *управляемое ракетное вооружение* ≠ ...) или заменять понятия близкими по значению словами.

Специфической чертой военного подязыка является его стремление к аббревиации,

что обусловлено необходимостью оперативной передачи данных. В связи с этим на занятиях рассматриваются специальные аббревиатуры авиационно-технического подязыка. На подготовительном курсе будущие иностранные специалисты учатся правильно читать, расшифровывать и употреблять аббревиатуры в профессиональной письменной и устной речи. Наиболее многочисленными группами изучаемых аббревиатур являются сокращения, образованные от наименований а) *объектов, находящихся на аэродроме*: взлётно-посадочная полоса → ВПП, рулѐжная дорожка → РД, магистральная рулѐжная дорожка → МРД, командно-диспетчерский пункт → КДП, радиолокационная станция → РЛС, центральная заправочная → ЦЗ, технико-эксплуатационная часть → ТЭЧ, концевая полоса безопасности → КПБ, боковая полоса безопасности → БПБ, дальняя приводная радиостанция → ДПРС, ближняя приводная радиостанция → БПРС; б) *специальных авиационно-технических устройств*: приёмник воздушного давления → ПВД, ручка управления самолѐтом → РУС, ручка управления двигателем → РУД, бортовые авиационные огни → БАНО, радиотехническая система ближней навигации → РСБН, турбореактивный двигатель → ТРД, компрессор высокого давления → КВД, компрессор низкого давления → КНД; в) *должностей авиаспециалистов*: руководитель полѐтов → РП, дежурный штурман → ДШ, офицер боевого управления → ОБУ.

Обучающиеся выполняют задания на отработку умений устанавливать главное слово в производящем словосочетании, путѐм дополнения предложенной расшифровки аббревиатур: *ВПП → взлѐтно-посадочная ..., КДП → командно-диспетчерский ..., ТЭЧ → технико-экс-*

*плуатационная ..., РД → рулѐжные ...*; определяют производящее словосочетание: *РЛС → ..., ЦЗ → ..., ДШ → ..., ВПП → ..., ТЭЧ → ...*; находят расшифровки аббревиатур в специальных текстах: *КПБ → ..., ГРП → ..., ОБУ → ..., БПРС → ..., ДПРС → ...*.

Для эффективного усвоения профессиональной авиационно-технической лексики учащиеся активно работают со схемами аэродрома, основных частей самолѐта, хвостового оперения, крыла, шасси, ТРД и кабины самолѐта, что является стимулом для развития устной профессиональной коммуникации, например рассказ по схеме об объектах аэродрома, об основных частях самолѐта, строении хвостового оперения и т.п.

Контроль знания специальной авиационной лексики представлен системой притекстовых заданий, направленных на формирование навыка её использования в профессиональной коммуникации.

Таким образом, обучение специальной лексике авиационно-технического профиля в военном авиационном вузе предполагает рассмотрение её языковых особенностей, анализ структуры и семантики специальных понятий, выработку умений использовать их не только в учебной, но и в профессиональной коммуникации будущих авиаспециалистов. Изучение специальной лексики на подготовительном курсе военного авиационного вуза имеет системный характер, направленный на развитие профессиональной компетенции ИВС, формирование у обучаемых русскоязычного профессионального мышления. Предложенные приѐмы обучения специальной лексике могут варьироваться в зависимости от задач, этапа и уровня обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Верегитина И.В., Шельдешова И.В. Тематика, задачи и структура сборника текстов для внеаудиторного практикума на подготовительном курсе. // Современное военное образование как фактор укрепления международного военного сотрудничества. Сборник материалов международной научно-методической конференции. Краснодар, КВВАУЛ, 2020. С. 136-141.
2. Говорухина, Ю.А., Монгина, Ф.М. Профессиональная лексика в учебном пособии по русскому языку как иностранному: из опыта обучения иностранных военнослужащих // Русистика. 2019. Т. 17. № 1. С. 29-41.
3. Кашина, Л.Г., Лекарева, О.В., Шельдешова, И.В. Аэродром и самолет. Сборник специальных текстов и заданий по русскому языку: Учебно-методическое пособие для иностранных учащихся ИВС / Л.Г. Кашина, О.В. Лекарева, И.В. Шельдешова. – Краснодар: Изд-во КВВАУЛ, 2017. – 75 с.
4. Кондрашова, О.В., Шельдешова, И.В. Система работы со специальными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному в военном авиационном вузе. // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы IV Международной научно-методической конференции. – Воронеж, 2016. – С. 242-247.
5. Москалева М.М. Терминосистема авиационной лексики и особенности ее презентации в иностранной аудитории автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук (10.02.01) / РУДН, – Москва, 1998. – 26 с.

© Верегитина Ирина Викторовна (veregitina@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Ганич Елена Викторовна**

Аспирант, Академия последипломного образования  
ganicelena27@gmail.com

### INTERACTION OF THE EDUCATOR WITH PARENTS ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE

**E. Ganich**

*Summary:* The role of the educator is to competently build work with parents aimed at the development of children's speech, to organize joint work of the educator with parents on the development of speech of children of younger preschool age, since it is the younger preschool age that is a unique period in the child's life, it is at this age that the child intensively masters speech.

*Keywords:* interaction, educator, parents, speech, children, younger preschool age.

*Аннотация:* Роль воспитателя заключается в том, чтобы грамотно построить работу с родителями, направленную на развитие речи детей, организовать совместную работу воспитателя с родителями по развитию речи детей младшего дошкольного возраста, так как именно младший дошкольный возраст является уникальным периодом в жизни ребенка, именно в данном возрасте ребенок интенсивно овладевает речью.

*Ключевые слова:* взаимодействие, воспитатель, родители, речь, дети, младший дошкольный возраст.

Речь – явление социальное и служит средством общения людей друг с другом. Когда же начинается развитие детской речи? Многие родители считают, что в тот день, когда их малыш произнес первое слово, а на самом деле это происходит гораздо раньше. Этому дню предшествуют многие недели и месяцы, в течении которых ребенок учится отличать одни речевые звуки от других, а его артикуляционный аппарат приобретает гибкость и подвижность, которые необходимы для правильного и четкого произношения звуков и слов.

Маленький ребенок овладевает речью при непосредственном общении со взрослыми, подражая их речи. Что бы научиться говорить, ребенок должен прежде всего слышать речь. Формирование и развитие речи происходит постепенно. Если родители часто общаются со своим малышом, играют с ним, читают ему книги, учат с ним потешки и стихи, то как правило, речь ребенка развивается своевременно и правильно [1, с.17]. Естественно, своевременное и полноценное развитие речи детей младшего дошкольного возраста невозможно и без целенаправленной педагогической работы.

В последние годы наблюдается резкое снижение уровня речевого развития младших дошкольников. Одной из причин снижения уровня речевого развития является пассивность и неосведомленность родителей в вопросах данной области. Необходимым условием нормального развития речи является наличие благо-

приятной языковой среды, чем больше ребенок общается с близкими людьми и родителями, тем интенсивнее и качественнее происходит его речевое развитие. В возрасте 3 – 4 лет ребенок как правило посещает младшую группу детского сада, но семья по-прежнему играет главную роль в воспитании ребенка, и от ее настроения зависит, насколько эффективным будет педагогическое воздействие дошкольного образовательного учреждения на речевое развитие ребенка.

В период от 3 до 4 лет, когда очевидными становятся недостатки речевого развития ребенка, идет интенсивная работа над качеством речи, без согласованных действий воспитателя и родителей добиться положительных результатов очень сложно. Здесь очевидна обоюдная заинтересованность. Именно в этот период начинается активное взаимодействие воспитателя и родителей в развитии речи детей младшего дошкольного возраста. Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения [2, с.32]. Личное взаимодействие воспитателя с родителями, методы и формы работы с родителями, просвещение родителей с целью повышения уровня их педагогического образования несомненно приведут к блестящему результату в речевом развитии детей младшего дошкольного возраста.

На начальном этапе работы с родителями, воспита-

тель может рекомендовать родителям соблюдать ряд условий:

- не стараться ускорить ход естественного речевого развития ребенка;
- в общении с ребенком следить за своей речью;
- не подделывать под детскую свою речь;
- своевременно устранять недостатки речи ребенка;
- не оставлять без ответа вопросы ребенка.

На одном из первых мест в работе воспитателя должна стоять работа, направленная на взаимодействие его с родителями, позволяющая повысить осведомленность родителей в вопросах речевого развития детей, подвести к осознанию важности вклада в речевое развитие их ребенка и привлечь их к совместной работе с целью повышения эффективности речевого развития своего ребенка. Только четко выстроенная, хорошо организованная работа, в каком бы направлении она не велась, (а в данном случае это взаимодействие воспитателя с родителями) может дать положительные результаты.

Задача воспитателя - вооружать родителей педагогическими знаниями, в частности конкретными знаниями по методике развития речи. Для этого можно использовать различные формы работы. На групповых собраниях родителей в начале года педагог знакомит их с новыми задачами воспитания, рассказывает, какие речевые навыки наиболее существенны на данной возрастной ступени, знакомит с основными ошибками в речи детей. Важно, чтобы воспитатель заострил внимание на задачах развития речи, стоящих перед детским садом, на том, какую помощь в развитии речи ребенка может оказать семья.

Интересными и полезными для молодых родителей являются собрания, на которых выступают и делятся своими впечатлениями о развитии речи в условиях семьи сами родители [4, с.20]. Можно использовать такие формы, как тематические лекции, беседы и консультации специалистов по проблемам речи. В беседах и консультациях воспитатель знакомит родителей с во-

просами речевого развития детей. Полезно ознакомить родителей с процессом формирования речи детей младшего дошкольного возраста.

Эффективны организации стендов, где вывешиваются небольшие заметки, статьи по развитию речи детей младшего дошкольного возраста. Необходимо составить подробный список литературы для родителей, подготовить советы, которые помогут им организовать работу по расширению кругозора ребенка, усвоению основных правил речи. В родительском уголке можно систематически помещать краткие советы по развитию речи детей, небольшие тексты (загадки, пословицы, отрывки из стихотворений), которые родители могут использовать, разговаривая с ребенком.

Досуговые формы организации общения воспитателя с родителями помогают устанавливать тёплые неформальные отношения между воспитателем и родителями, а также доверительные отношения между родителями и детьми, способствуют повышению педагогической культуры родителей и обогащению словаря детей [5, с.12]. Досуговые формы сотрудничества с родителями могут быть эффективными тогда, когда воспитатели уделяют достаточное внимание педагогическому содержанию мероприятия. Родители на данных мероприятиях могут читать стихотворения вместе со своим ребенком, петь песни и рассказывать интересные истории.

Родители могут стать активными участниками жизни детей при посещении группы. Они могут сами поучаствовать в играх, занятиях и т.д. Данная педагогическая разработка плавно включает родителей в образовательный процесс как равноправных участников.

Степень эффективности взаимодействия должна быть обусловлена положительной установкой взаимодействующих сторон на совместную работу по развитию речи детей, осознанием её целей и личностной заинтересованности. Взаимодействие воспитателя с родителями – необходимое условие полноценного речевого развития детей младшего дошкольного возраста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Афонькина Ю.А. Организация деятельности Центра игровой поддержки ребенка раннего возраста: конспекты игровых дней / Ю. А. Афонькина, Е.М. Омельченко. - Волгоград: Учитель, 2012. - 205 с.
2. Гербова В.В. Развитие речи в разновозрастной группе детского сада. Младшая разновозрастная группа. - М.: Мозаика-Синтез, 2009. - 128 с.
3. Затулина Г.Я. Конспекты занятий по развитию речи. Первая младшая группа. Учебное пособие. - М., Центр педагогического образования, 2008. - 160с.
4. Максаков А.И. Развитие правильной речи ребенка в семье. Пособие для родителей и воспитателей. 2-е изд. - М.: Мозаика-Синтез, 2008. - 112 с.
5. Родительские собрания в ДОУ. Младшая и средняя группы. / Автор-сост. Т. В. Иванова. - Волгоград: ИТД "Корифей". - 96 с.

© Ганич Елена Викторовна (ganicelena27@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## РОЛЬ СПОРТИВНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ВОЛЕЙБОЛА)

### THE ROLE OF SPORTS GAMES IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING OF SCHOOLCHILDREN (ON THE EXAMPLE OF VOLLEYBALL)

**S. Garbuzov  
A. Matsko  
L. Chernysheva  
N. Satosova**

*Summary:* The article analyzes the problem of physical education of schoolchildren as one of the characteristic features of modern education; the role of sport in the development of personal qualities of students of secondary educational institutions is considered; on the example of playing volleyball, the influence of sports on the physical health of a child and his functional capabilities of the body is studied.

The article also presents the results of a comprehensive study of the control and experimental groups of schoolchildren on the subject of the influence of playing volleyball on the development of their physical qualities; the conclusion is made about the high role of volleyball as a sports game in the development of physical fitness of schoolchildren.

*Keywords:* volleyball, physical qualities, schoolchildren, physical activity, physical qualities, training.

**Гарбузов Сергей Петрович**

К.п.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет  
Garbuzow.sergey2017@yandex

**Мацко Андрей Иванович**

К.п.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет  
andrmaz@mail.ru

**Чернышева Лариса Георгиевна**

К.п.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет  
tschern@yandex.ru

**Сатосова Наталья Леонидовна**

К.б.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет

*Аннотация:* В статье анализируется проблема физического воспитания школьников как одна из характерных особенностей современного образования; рассматривается роль спорта в развитии личностных качеств учеников средних общеобразовательных учреждений; на примере игры в волейбол изучается влияние спорта на физическое здоровье ребенка и его функциональные возможности организма.

Также в статье представлены результаты комплексного исследования контрольной и экспериментальной групп школьников на предмет влияния игры в волейбол на развитие их физических качеств; делается вывод о высокой роли волейбола как спортивной игры в развитии физической подготовки школьников.

*Ключевые слова:* волейбол, физические качества, школьник, физическая активность, физические качества, тренировка.

Одной из приоритетных задач физического воспитания в школе является положительное влияние на все основные двигательные способности ребенка. Дополнительная физическая активность в форме тренировок усиливает положительные эффекты физического воспитания.

Занятия и игры по физическому воспитанию для средней школы играют важную роль в распознавании и реорганизации отношений между телом, разумом и эмоциями подростков. Учащиеся средних образовательных учреждений сталкиваются с большими физическими и психологическими изменениями, что представляет собой серьезную проблему для системы образования.

Спорт положительно влияет на развитие личностных качеств у детей, которые с раннего возраста занимаются какой-либо физической активностью, развиваются трудовые привычки и самодисциплина. Спорт играет положительную роль в эмоциональном развитии детей, по-

скольку он облегчает процесс их социализации. Спорт и физическая активность могут предотвратить проблемы со здоровьем ребенка, в том числе чрезмерное ожирение в детстве и, конечно же, во взрослом возрасте.

Благодаря спорту и физической активности ребенок учится побеждать и принимать поражения, вести честную игру на соревнованиях и в жизни, а также развивать дружеские отношения. Период школьного возраста очень подходит для повышения осведомленности о важности физического воспитания, формирования привычки к физическим упражнениям, развития двигательных способностей учащихся.

Тогда как, по мнению С.И. Анфимовой, низкий уровень здоровья современных школьников приводит к негативным последствиям не только индивидуального, но и общего, социального значения [1].

Таким образом, необходимо знакомить детей с вли-

янием оптимального уровня физической активности, особенно в этом возрасте. В основе физического воспитания школьников с учетом психологических аспектов личности ребенка должны лежать игровые технологии.

Одним из направлений повышения физической активности школьников может быть выбрана игра в волейбол. Многочисленные исследования доказали, что этот вид спорта важен для развития физических качеств учеников средних образовательных учебных заведений [3].

Кроме влияния на физическое здоровье ребенка, волейбол – эффективный фактор борьбы с усталостью, восстановлением функциональных возможностей организма и удовлетворением эмоциональных потребностей. Спектр эмоций довольно широк: каждый проигранный или выигранный мяч, а также удачные или неудачные действия партнеров, вызывают всплеск чувств у школьников. То есть, игра в волейбол сопровождается тренировкой эмоционально-психической сферы человека.

При этом очень важно, чтобы физические нагрузки на организм были постепенными и регулярными, были разнообразными и не вызывали перенапряжения и усталости организма студентов. При определении содержания волейбольных тренировок основным принципом является дифференцированный подход к учебному процессу, т. е. учебный материал формируется с учетом пола, физических кондиций, физического и технического уровня школьников.

Принцип постепенности в повышении требований к овладению двигательными навыками, развитию физических качеств и дозированию физических нагрузок очень важен в методике тренировок.

Процесс обучения волейболу включает в себя теоретический и практический материал. На теоретических занятиях особое внимание должно быть уделено проблемам медицинского контроля, самоконтроля и методике физического воспитания с учетом состояния здоровья школьников. Теоретические занятия также предполагают поиск, открытие и овладение теоретическими знаниями о технике волейбола как целостной системе движений.

Практические занятия включают в себя углубление знаний учащихся о выполнении приемов и практическое овладение ими на уровне двигательных способностей. Общая и специальная физическая подготовка по волейболу должна проводиться с учетом функциональных возможностей учеников. В этих видах тренировок основными факторами являются устранение функциональной недостаточности органов и систем, повышение работоспособности организма и овладение технико-так-

тическими особенностями игры в волейбол.

С учетом указанных теоретических знаний было проведено исследование двух групп учащихся среднего общеобразовательного учреждения в количестве 60 человек. Цель исследования – изучить роль волейбола в развитии физических качеств школьников.

Исследование проходило в три этапа:

1-й этап: проведение первичного исследования уровня развития физических качеств школьников;

2-й этап:

— проведение занятий по волейболу с экспериментальной группой школьников;

— занятия по курсу общей физической подготовки с контрольной группой школьников.

3-й этап: повторное исследование уровня развития физических качеств школьников, в целях определения динамики исследуемых параметров.

Суть исследования: 60 учеников были разделены на две группы (по 30 человек): контрольная и экспериментальная. С участниками экспериментальной группы после реализации первого этапа эксперимента проводились регулярные (3 раза в неделю по 45 минут в течение полугодия) занятия по волейболу. Для контрольной группы учеников проводились занятия по курсу общей физической подготовки учащихся средних общеобразовательных учреждений.

По результатам реализации первого этапа исследования контрольной группы были выявлены следующие данные:

Таблица 1

Результаты исследования контрольной группы

Показатель	Высокий уровень физических качеств	Средний уровень физических качеств	Низкий уровень физических качеств
Количество детей, ед.	4	19	7
Доля детей от общего количества, %	13,3	63,3	23,4

Исследование контрольной группы показало, что большинство детей имеют средний уровень физических качеств (19 детей из 30; 63,3%). Кроме того, 7 детей из исследуемых контрольной группы показали низкий уровень физических качеств (23,4 %). И всего лишь 4 человека (13,3 %) от исследуемых детей контрольной группы имеют высокие показатели физического развития.

Далее было проведено исследование физических качеств экспериментальной группы.

По результатам реализации первого этапа исследования экспериментальной группы были выявлены следующие данные:

Таблица 2.

Результаты исследования экспериментальной группы

Показатель	Высокий уровень физических качеств	Средний уровень физических качеств	Низкий уровень физических качеств
Количество детей, ед.	3	18	9
Доля детей от общего количества, %	10	60	30

Исследование экспериментальной группы показало, что так же как и в контрольной группе, большинство детей имеют средний уровень физических качеств (18 детей из 30; 60%). Среди исследуемых экспериментальной группы 9 детей показали низкий уровень физических качеств (30 %). И всего лишь 3 человека (10 %) от исследуемых детей экспериментальной группы имеют высокие показатели физического развития.

Графически результаты первого этапа исследования экспериментальной и контрольной группы представлены на рисунке 1.

Проведенный на первом этапе исследования анализ показал, что уровень развития физических качеств школьников контрольной и экспериментальной группы примерно одинаковый. Это позволяет утверждать о наличии одинаковой характеристики первоначальных физических характеристик учеников для определения более точной результативности влияния спортивных игр на развитие их физических качеств с учетом соблюдения

одного из основных правил экспериментирования – принципа сопоставимости.

Следует указать, что ученики обеих групп находились в хорошем общем физическом состоянии и были надлежащим образом ознакомлены со всеми экспериментальными процедурами.

Далее, на втором этапе исследования для учеников экспериментальной группы проводились занятия по волейболу (3 раза в неделю по 45 минут в течение полугодия).

В состав методики тренировок входили:

1. теоретические занятия по методике игры в волейбол;
2. игры на развитие прыгучести, ловкости, силы и скорости - важных физических качеств;
3. игра в волейбол.

Выбор составных элементов методики тренировок обоснован тем, что в волейболе как игровом виде спорта делается акцент на взрывных движениях, таких как прыжки, удары и блокирование. В дополнение к техническим и тактическим навыкам (теоретические занятия по методике игры в волейбол), утверждается, что мышечная сила и мощь являются наиболее важными факторами, способствующими успешному обучению игры в волейбол.

Акцент в рамках предлагаемой методики делается на игровые технологии – игры, способствующие развитию физических качеств учащихся.

Как верно указывает В.Б. Болдырева, подвижная игра – это воспитательное и оздоровительное средство социализации, способное интенсифицировать образо-



Рис. 1. Графические результаты первого этапа исследования

вательный процесс, обеспечить мотивационную основу для формирования диалектической взаимосвязи физических и духовных качеств и самореализации личности [2].

По результатам третьего этапа исследования контрольной группы были выявлены следующие данные:

Таблица 3.  
Результаты повторного исследования контрольной группы

Показатель	Высокий уровень физических качеств	Средний уровень физических качеств	Низкий уровень физических качеств
Количество детей, ед.	4	21	5
Доля детей от общего количества, %	13,3	70	16,7

Повторное исследование контрольной группы показало, что показатели развития физических качеств учеников остались без изменений. По-прежнему большинство детей имеют средний уровень физических качеств (21 ребенок из 30; 70%). Кроме того, 5 детей из исследуемых контрольной группы показали низкий уровень физических качеств (16,7 %). И всего лишь 4 человека (13,3 %) от исследуемых детей контрольной группы имеют высокие показатели физического развития.

Далее было проведено повторное исследование физических качеств экспериментальной группы.

По результатам реализации третьего этапа исследования экспериментальной группы были выявлены следующие данные:

Таблица 4.  
Результаты исследования экспериментальной группы

Показатель	Высокий уровень физических качеств	Средний уровень физических качеств	Низкий уровень физических качеств
Количество детей, ед.	26	3	1
Доля детей от общего количества, %	87	10	3

Повторное исследование экспериментальной группы показало, что большинство детей приобрели высокий уровень физических качеств (26 детей из 30; 87%). Средний уровень физических качеств выявлен у трех детей из исследуемой экспериментальной группы (10 %). И всего лишь у одного человека (3 %) от исследуемых детей физические качества остались на низком уровне развития.

Графически результаты третьего этапа исследования экспериментальной и контрольной группы представлены на рисунке 2.

Проведенный на третьем этапе исследования анализ показал, что уровень развития физических качеств школьников экспериментальной группы вырос по сравнению с учениками из контрольной группы исследования.

На рисунке 3 представлена динамика изменения уровня физических качеств спортсменов контрольной и экспериментальной групп.

Таким образом, в ходе проведенного исследования было доказано, что волейбол как вид спортивной игры,



Рис. 2. Графические результаты третьего этапа исследования





Рис. 3. Графически результаты третьего этапа исследования

оказывает большое значение на развитие физических качеств ребенка. Применение методики обучения волейболу с применением игровых технологий (подвижных игр) способствует развитию прыгучести, ловкости, силы и скорости - важных физических качеств у школьников.

Улучшение физического развития детей является самым важным вкладом спорта. Благодаря своему об-

ширному охвату, беспрецедентной популярности и фундаменту позитивных ценностей, спорт, безусловно, является одной из величайших вещей, когда-либо созданных человеком. Это также мощный инструмент, который разрушает все барьеры и помогает нам чувствовать себя хорошо как физически, так и морально. Спорт весьма полезен для детей: занимаясь спортом, дети развивают физические навыки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анфимова С.И. Актуальность проблемы физического здоровья современных школьников / Здоровье, физическая культура и спорт в высшей школе: опыт, проблемы и перспективы. 2018. С. 52-57.
2. Болдырева В.Б. Подвижные игры в физическом воспитании молодежи / Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. С. 98-102.
3. Одинцов А.Н. Занятия волейболом как средство сохранения и укрепления здоровья обучающихся // Молодой ученый. 2016. № 17.1 (121.1). С. 31-37.

© Гарбузов Сергей Петрович (Garbuzow.sergey2017@yandex), Мацко Андрей Иванович (andrmaz@mail.ru), Чернышева Лариса Георгиевна (tschern@yandex.ru), Сатосова Наталья Леонидовна.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРЕДМЕТНОМ ОБРАЗОВАНИИ КУРСАНТОВ

**Горошилова Юлия Алексеевна**

адъюнкт, Санкт-Петербургский ордена Жукова  
военный институт ВНГ РФ  
uusay2000008@mail.ru

### METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVE USE OF DIDACTIC GAMES IN THE SUBJECT EDUCATION OF CADETS

**Yu. Goroshilova**

*Summary:* The article presents the results of a study on the approbation of a methodological training system with the active use of didactic games in the process of training cadets at the military Institute of the VNG of the Russian Federation (branch of knowledge - Pedagogy). The main methodological conditions for the successful application of the game method are revealed. Such methodological conditions include: introduction of changes in the educational and methodological support of the discipline; development of the idea and plan of classes; methodical preparation of the teacher for the use of the game method and training of students.

*Keywords:* pedagogy, methodical system of training, methodological conditions, didactic game, cadets, military institutes.

*Аннотация:* Статья представляет собой результаты исследования по апробации методической системы обучения с активным использованием дидактических игр в процессе обучения курсантов в военном институте ВНГ РФ (отрасль знания - Педагогика). Раскрываются основные методические условия успешного применения игрового метода. К таким методическим условиям относятся: внесение изменений в учебно-методическое обеспечение дисциплины; разработка замысла и плана проведения занятий; методическая подготовка преподавателя к применению игрового метода и подготовка обучающихся.

*Ключевые слова:* педагогика, методическая система обучения, методические условия, дидактическая игра, курсанты, военные институты.

Важным вопросом в системе образования на протяжении многих лет является его качество. Перед преподавателями военных институтов ВНГ РФ постоянно стоит вопрос повышения эффективности приобретения компетенций обучающимися. Один из наиболее эффективных способов решения этой проблемы – повышение заинтересованности обучающихся в процессе обучения, активизация познавательной деятельности на занятиях и развитие творческих способностей. Решению этих задач способствует применение на учебных занятиях методов, активизирующих познавательную и творческую деятельность обучающихся, позволяющих сделать процесс изучения дисциплин насыщенным и интересным – игровых методов [1].

Анализ публикаций по вопросам применения дидактических игр в теории и практике образовательного процесса свидетельствует о том, что исследования проводились в основном с целью изучения эффективности их применения в техническом [2,3,4,5,6], экономическом [7,8,9,10,11] и дошкольном образовании. Работы, посвященные анализу эффективности применения дидактических игр в предметном обучении «Педагогике» курсантов военных институтов ВНГ РФ, отсутствуют. В связи с этим тема является актуальной как в научном, так и прикладном отношении.

Повышение эффективности обучения курсантов военных институтов войск Росгвардии «Педагогике» невозможно, если не реализуются принципы сознательности, практикоориентированности, высокого уровня трудности в обучении и др. Одним из направлений деятельности, имеющих целью решение проблемы повышения эффективности обучения, выступает использование дидактических игр. Однако успешное применение игрового метода предполагает глубокое понимание того, какие методические условия должны быть при этом выполнены.

Методические условия – это комплекс обстоятельств, предполагающих выполнение правил подготовки и проведения занятий для достижения запланированных результатов обучения курсантов военных институтов ВНГ дисциплине «Педагогика» с активным использованием дидактических игр.

В исследовании к методическим условиям эффективного применения дидактических игр в предметном образовании в процессе обучения курсантов «Педагогике» были отнесены:

1. Внесение изменений в учебно-методического обеспечения дисциплины. Переработаны методические разработки для проведения учебных заня-

тий: общие организационно-методические рекомендации по изучению тем; учебно-методические материалы к учебным занятиям (лекционным, семинарским, практическим и контрольно-проверочным занятиям, самостоятельной работе); организационно-методические указания и рекомендации к занятиям; учебные материалы; слайдовое сопровождение.

2. Разработка замысла и плана проведения занятий с их обсуждением на заседаниях предметно-методической комиссии кафедры. Разработка замысла включает в себя:

- обоснование (учебных, воспитательных и развивающих) конечных и промежуточных, четко диагностируемых результатов, которые должны быть получены в процессе проведения занятия с применением игры;
- отбор и компоновка в учебные вопросы информационного материала в соответствии с обоснованными результатами;
- определение контуров сценария дидактической игры, которая максимально будет способствовать достижению обоснованных результатов с использованием отобранного информационного материала;
- предвидение вопросов занятия, которые могут вызвать трудности у обучающихся и требуют усилий в разъяснении;
- определение способов разъяснения материала в случаях выявления пробелов в знаниях;
- расчёт времени и последовательности представления вопросов занятия с учетом их сложности, объема и наличия уже имеющихся знаний;
- определение порядка контроля полученных знаний и формы получения обратной связи с обучающимися.

План проведения занятий является основным документом преподавателя ВООВО на занятии и представляет собой его модель, вытекающую из замысла руководителя. В плане раскрываются: название темы; цели занятия; категория обучающихся; время; место; приемы и методы обучения; учебная литература; учебно-материальная база, необходимая для проведения занятия; структурная последовательность занятия (с раскрытием учебных вопросов и временем, отводимым на их изучение, описанием действий курсантов в ходе занятия, порядок его завершения и формой контроля учебной деятельности на занятии).

3. Методическая подготовка преподавателей к проведению занятий с активным использованием дидактических игр. В исследовании подготовка включает в себя:

- разработку преподавателем дидактической

игры по изучаемой теме в соответствии с программой обучения и планируемыми на занятии задачами. При разработке дидактической игры руководитель занятия должен ответить на вопросы:

- чему нужно научить курсанта (?);
  - используя какие ресурсы, он может эффективно научить его (?);
  - готов ли обучающийся к эффективной учебной деятельности (?);
  - учет особенностей учебной группы при подготовке дидактической игры (уровня профессиональной подготовленности, характера взаимоотношений, в т.ч. лидерства-подчинения, сплоченности и др.). Знание особенностей позволяет корректировать учебно-воспитательные цели, алгоритм и темп решения учебной задачи, технологии проведения игры в зависимости от оказываемого эффекта на группу;
  - определение индивидуально-личностных особенностей обучающихся, в целях:
    - а) выбора руководителем занятия стиля преподавания (наставнический, авторитарный, смешанный) и технологии проведения игры в зависимости от оказываемого от них эффекта на группу;
    - б) принятия решения о распределении ролей в учебной группе;
  - определение содержания дидактической игры, с учетом отводимого на занятие времени и максимального охвата обучающихся;
  - подготовку необходимых дидактических материалов и учебно-материальной базы;
  - подготовку к игре самого преподавателя: осмысливание хода игры, своего места в ней, технологий и методов активизации обучающихся (руководитель игры должен спроецировать проведение игры, предвидеть трудности возможные в ходе ее проведения и продумать варианты их решения для предупреждения срыва занятия);
4. Методическая подготовка обучающихся к проведению занятий с активным использованием дидактических игр. Проведению учебных занятий по экспериментальной методической системе обучения дисциплине «Педагогика» должна предшествовать консультация обучающихся и заблаговременная выдача заданий на подготовку к игре. Целесообразно на консультации довести до обучающихся инструкцию к игре и ее правила, с использованием, например, постановки проблемных вопросов. Это позволит: выявить уровень знаний изученного теоретического материала; прийти к общему пониманию ими цели дидактической игры; снизить риск смещения цели учеб-

ного занятия на второстепенные вопросы; увеличить время на проведение дидактической игры на учебном занятии (групповое обсуждение, выступления и практическую отработку поставленных в ходе игры задач).

#### Вывод

Повышение эффективности и качества учебных занятий предполагает использование методов и техноло-

гий, способствующих реализации принципов сознательности, практикоориентированности, высокого уровня трудности в обучении и др. К таким методам относятся дидактические игры. Их применение требует обязательного выполнения таких методических условий, как: внесение изменений в учебно-методическое обеспечение дисциплины; разработка замысла и плана проведения занятий; методическая подготовка преподавателя к применению игрового метода и подготовка обучающихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кругликов В.Н. Интерактивное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. 2013. №184. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-v-vysshey-shkole-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 08.09.2021).
2. Кругликов В.Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В.Н. Кругликов, Е.В. Платонов, Ю.А. Шаранов; Санкт-Петербургская акмеологическая акад. (ин-т). – Санкт-Петербург: П–2, 2006 (СПб.: Тип. "Наука"). – 189 с.; ISBN 5-93893-324-2 монография
3. Гурина И.А. Формирование познавательной самостоятельности студентов технического вуза средствами дидактических игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002. 19 с.
4. Воробьева О.Н. Система разработки и применение игр в высшей школе СССР и США: Сравнительный анализ: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. Алма-Ата, 1989. – 28 с.
5. Ханнанова-фахрутдинова Л.Р., Хацринова О.Ю., Иванов В.Г. Организация и проведение дидактических игр в технологическом вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2008. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-provedenie-didakticheskikh-igr-v-tehnologicheskom-vuze> (дата обращения: 08.09.2021).
6. Н.И. Куприянычева, Э.Б. Куприянычева Некоторые аспекты активного обучения в условиях технического вуза // Вестник Казанского тнхнол. ун-та. 2012, №10, С.404
7. Солопенко Е.В. Метод деловых игр в системе подготовки специалистов в области экономики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 24 с.
8. Арзуханова С.А. Формирование профессиональной компетентности специалистов экономического профиля в вузе средствами игровых технологий: на примере предметной области «Иностранный язык»: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. Ульяновск, 2009. 27 с.
9. Грэм Р.Г. Руководство по операционным играм [Текст]: пер. с англ. / Р.Г. Грэм, К.Ф. Грей; под ред. Ф.В. Широкова. – М.: Сов. радио, 1977. – 376 с. Перевод изд.: *Business games handbook*/ Robert G. Graham, Clifford F. Gray (Amer. management assoc., 1969).
10. Орусова О.В. Применение метода деловых игр при преподавании курса «Макроэкономика» // Вестник МФЮА. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-metoda-delovyh-igr-pri-prepodavanii-kursa-makroekonomika> (дата обращения: 08.09.2021).

© Горошилова Юлия Алексеевна (uusay2000008@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БОКСЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММНО-АППАРАТНОГО КОМПЛЕКСА «СИГВЕТ-БОКС»

**Коленов Максим Илларионович**

Аспирант, ФГБУ «Санкт-Петербургский  
научно-исследовательский институт  
физической культуры»  
kolen-maks@yandex.ru

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL QUALITIES OF BOXERS THROUGH THE SOFTWARE AND HARDWARE COMPLEX "SIGVET-BOX"

**M. Kolenov**

*Summary:* The modern level of development of such a sport as boxing places high demands on the construction of the training process, which should be based on the means and methods of improving the versatile training of boxers, in particular due to the integration of motor and intellectual qualities. Every year boxing becomes more and more popular, as evidenced by the constant growth in the number of fans. This trend indicates the need for theoretical and practical development of the most rational ways to improve the sportsmanship of boxers.

In the process of training and sports improvement of boxers, mistakes constantly arise. Their timely identification and identification of the causes of their occurrence largely determine the effectiveness of the process of technical improvement. However, along with establishing the nature of errors and complications, it is necessary to determine effective methods and means of preventing and overcoming them. One of these tools is the software and hardware complex "SIGVET-BOX", which is aimed at developing the attention, thinking, and also the sense of time of boxers. The high ability to concentrate, distribute and switch attention in the process of competitive confrontation with an opponent, as well as the amount of attention provides an opportunity for rapid processing of a large volume of constantly incoming information, probabilistic forecasting of tactical situations, mental solution of operational tactical tasks, control and correction of their actions aimed at solving them.

*Keywords:* boxers, "SIGVET-BOX", training process, psychophysiological indicators, attention distribution, reaction speed, sense of time.

*Аннотация:* Современный уровень развития такого вида спорта как бокс предъявляет высокие требования к построению тренировочного процесса, в основе которого должны лежать средства и методы повышения разносторонней подготовки боксеров, в частности за счет интегрированности двигательных и интеллектуальных качеств. С каждым годом бокс приобретает все большую популярность, о чем свидетельствует постоянный рост количества поклонников. Такая тенденция свидетельствует о необходимости теоретической и практической разработки наиболее рациональных способов совершенствования спортивного мастерства боксеров.

В процессе обучения и спортивного совершенствования боксеров постоянно возникают ошибки. Их своевременное выявление и установление причин возникновения в значительной мере обуславливают эффективность процесса технического совершенствования. Однако вместе с установлением характера ошибок и осложнений необходимо определить эффективные приемы и средства их предотвращения и преодоления. Одним из таких средств является программно-аппаратный комплекс «СИГВЕТ-БОКС», который направлен на развитие внимания, мышления, а также чувства времени боксеров. Высокая способность концентрировать, распределять и переключать внимание в процессе соревновательного противостояния с соперником, а также объем внимания обеспечивает возможность для быстрой переработки большого объема постоянно поступающей информации, вероятностное прогнозирование тактических ситуаций, умственное решение оперативных тактических задач, контроль и коррекцию своих действий, нацеленных на их решение.

*Ключевые слова:* боксеры, «СИГВЕТ-БОКС», тренировочный процесс, психофизиологические показатели, распределение внимания, скорость реакции, чувство времени.

### Актуальность исследования

Современный уровень развития бокса предъявляет высокие требования к развитию таких психофизиологических качеств спортсмена, как мышление, внимание, чувства тайминга. Причиной этому служит тот факт, что данные свойства характеризуют способности спортсмена к восприятию и оценки боевой обстановки, точному расчету времени и дистанции, умению мгновенно

находить нужные моменты для ударов и защит, оптимально распределять мышечные усилия и чередовать напряжение и расслабление во время маневрирования, атакующих, защитных и контратакующих действий, умение мыслить в кратчайшие доли секунды. По мнению Н.А. Худадова данные свойства (внимание, мышление, чувства тайминга) позволяют спортсменам с успехом, своевременно и точно использовать средства техники и тактики в боях с разными противниками. При этом ав-

тор отмечает, что боксер, не обладающий упомянутыми психическими свойствами и качествами, не может рассчитывать на успех в поединке «большом ринге» или на достижение высокого спортивного мастерства [8].

Научно-технический прогресс обусловил появление различных средств развития важнейших психофизиологических качеств боксеров. Одним из таких средств является программно-аппаратный комплекс «СИГВЕТ-БОКС».

**Цель исследования** – определить теоретические основы интеграции программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-БОКС» в тренировочный процесс боксеров.

### Организация исследования

Исследование являлось теоретическим и подразумевало анализ возможностей программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-БОКС» в области развития важнейших психофизиологических качеств боксеров.

**Методы исследования:** основным методом исследования являлся теоретический анализ, основанный на применении индукции и дедукции.

### Результаты исследования

Программно-аппаратный комплекс «СИГВЕТ-БОКС» позволяет беспрепятственно тренеру и спортсмену осуществлять моделирование ситуаций, которые по своему характеру действий и динамике наиболее близки к тренировочным спаррингам: при данном виде тренировок (с применением «СИГВЕТ-БОКС») тренер способен смоделировать ситуацию, при которой спортсмен вынужден совершать сложные тактико-технические приемы и действия, выполнение которых необходимо в реальном спарринге или бою.

Условные сигналы, которые используются для тренировки боксеров с использованием программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-БОКС», представлены в таблице 1.

Таблица 1

Условные сигнал программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-БОКС»

Сигнал	Действия
Зеленый	Нанесение удара в область отображения сигнала
Красный	Нанесение удара в противоположную область
Синий	Нанесение удара в область отображения сигнала через паузу (2 сек.)

Программно-аппаратный комплекс «СИГВЕТ-БОКС» направлен на развитие внимания боксеров. Инстин-

ктивное, произвольное внимание строится на основе произвольных двигательных реакций. Произвольное внимание строится на таких психологических факторах, как интенсивная двигательная мобилизация органов восприятия, рефлекторные двигательные реакции и сознательно организованные двигательные действия.

Непосредственно сознательное управление двигательными усилиями основывается как на системе периферических ощущений, так и на центральных механизмах регуляции. Важным дополнением концепции управления произвольными движениями человека нужно считать исследования, в которых выделены положения, нашедшие подтверждение в теории и практике спортивной подготовки [1].

Из-за сложности как взаимодействий между супrasegmentными центрами, так и организации мышечно-скелетной системы для выполнения движения используются различные последовательности возбуждения и комбинации мышц. Фактически существует значительно больше возможностей, чем требуется для большинства движений. Поэтому актуальным является вопрос выбора той или иной стратегии, которая используется человеком для выполнения различных движений. При усвоении нового движения наличие многих степеней свободы является необходимым, но как только движение усвоено (например, ходьба), человек использует лишь подгруппу имеющихся вариантов [4].

В специальной литературе тема стратегий движения рассмотрена с позиции исследования схем нервного возбуждения, связанных с различными типами движений [7]. Общий подход к исследованию стратегий движения заключается в идентификации переменных, которые модулируются для управления движением. Выбор соответствующей стратегии дополнительно осложняется необходимостью обеспечения того, чтобы система оставалась устойчивой во время движения. Именно поэтому многочисленные исследования свидетельствуют о том, что, прежде чем исследовать основные стратегии движения, нужно рассмотреть вопросы, связанные с положением тела, его стойкостью, известными механизмами сохранения равновесия.

По утверждению Н.А. Бернштейна психофизиологические механизмы построения движений проявляются на разных уровнях – спинного и продолговатого мозга, подкорковых центров и коры. Каждый уровень, как слой в центральной нервной системе, имеет специфические и только ему свойственные моторные проявления [3]. Как правило, в организации движений участвуют одновременно несколько уровней – непосредственно тот, на котором строится движение и все остальные, которые находятся ниже. При этом в сознании человека представлены лишь те компоненты движения, которые

Таблица 2

## План тренировок с использованием программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-БОКС»

Блок	Этап	Описание
1	с 1 по 10	Характер действий спортсмена. Спортсмен находится в состоянии при котором дополнительное давление (атаки, перемещения) со стороны тренера исключены. Все атакующие действия спортсмен выполняет в статичном положении. Задача спортсмена выполнять атакующие действия в ответ на поступающие сигналы (зеленый, красный, синий). На данном этапе в полной мере не задействовано распределение внимания спортсмена, а также исключена необходимость выполнения сложнокоординированных моторных действий
2	с 11 по 20	Характер действий спортсмена. Спортсмен совершает легкие передвижения по рингу в ответ на незначительное маневрирование, которые совершает тренер. Задача спортсмена выполнять атакующие действия, выполняя незначительные перемещения по рингу для выбора наиболее удобной позиции для нанесения удара в ответ на поступающие сигналы (зеленый, красный, синий). На данном этапе спортсмен вынужден задействовать распределение внимания для слежения за большим объемом поступающих сигналов (зеленый, красный, синий, перемещение тренера) спортсмена. Также прослеживается необходимость выполнения сложно - координированных моторных действий.
3	с 21 по 90	Характер действий спортсмена. Спортсмен вынужден совершать большой объем технических действий и приемов (атаки, защитные действия, маневрирование) за счет постоянного давления со стороны тренера (маневрирование, внезапные атаки) Задача спортсмена выполнять атакующие действия, реализуя большой объем подготовительных действий (уклоны, нырки, перемещения). На данном этапе спортсмен в полной мере задействуют распределение внимания при сложно-координированной моторной деятельности.

строятся на высшем, то есть ведущем уровне, а работа низших уровней по большей части не осознается. Во взглядах Н.А. Бернштейна главное содержание понятия системы движений заключается в целостности и взаимосвязанности отдельных движений, которые превращают их в монолитное образование [3].

Уровень построения любого движения определяется смыслом, или задачей, что подчеркивает решающее значение такой психологической категории, как цель (двигательную задачу) для организации и протекания физиологических процессов.

Разработанная П.Я. Гальпериным теория поэтапно формирования действия доказывает определяющую роль сознания в становлении и дальнейшем применении двигательных действий. В соответствии с ней при обучении любому действию целесообразно различать две части: ориентировочную и исполнительную. Ориентировочная основа действия включает систему условий, факторов и основных опорных точек – элементы двигательного действия, требующие концентрации внимания для ее успешной реализации [5]. Основная задача формирования двигательного действия заключается в становлении ориентировочной части, поскольку она определяет выполнение. Поэтому усилия субъектов обучения должны направляться не на постановку движений, то есть создание и развитие исполнительной части двигательных действий, а на формирование их ориентировочной основы [6].

В целом структуру процесса обучения двигательным

действиям можно рассматривать как внутреннее построение педагогического процесса познания и овладения техникой, целостность и тождественность которой обеспечивается совокупностью закономерных взаимосвязей всех составляющих [8]. В построении процесса обучения принято различать определенные этапы, которые рассматриваются относительно изолированно. Определение этапов является условным распределением процесса обучения двигательным действиям, отражающим педагогические и психофизиологические закономерности. Поскольку умение выступает педагогической категорией, а навык – психофизиологической, то, как указывает Б.А. Ашмарин, «все уровни владения двигательной деятельностью можно выразить словами: «умею», «хорошо умею», «отлично умею» [2, С. 132].

В результате анализа научной литературы, можно утверждать, что существующие подходы затрагивают разные аспекты деятельности спортсмена, которые на практике не могут рассматриваться обособленно друг от друга.

Приведенный анализ показывает, что в практике встречаются два основных варианта совершенствования технического мастерства: первый – когда техника спортсмена в своей основе соответствует современной рациональной структуре движения и вместе с тем соответствует его индивидуальным особенностям, а также физической подготовленности; второй, более распространенный – когда техника движений спортсмена не в полной мере соответствует его функциональным возможностям и содержит ряд более или менее существен-

ных отклонений от современной технической модели.

Для обоих вариантов оптимальным будет использование программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-БОКС». Предлагается следующий план тренировок боксеров (табл. 2).

Следует отметить, что план представлен в общем виде, его необходимо адаптировать в соответствии с индивидуальными особенностями и уровнем квалификации боксера.

### Заключение

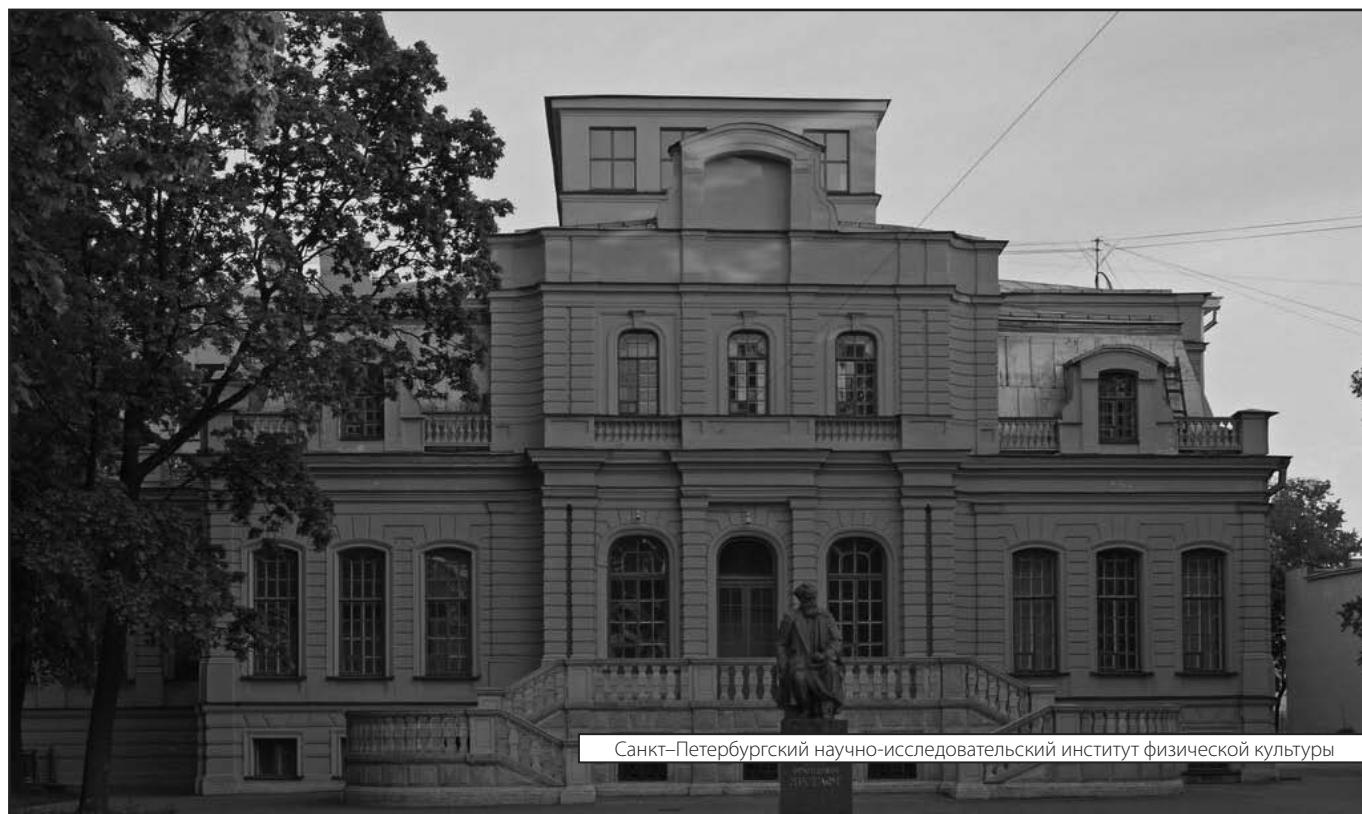
Программно-аппаратный комплекс «СИГВЕТ-БОКС» направлен на развитие внимания, мышления и тайминга боксеров. При этом тренажер позволяет фиксировать состояние психофизиологических характеристик спортсмена (скорость реакции, чувство времени), а также обеспечивает развитие специализированных двигательных навыков спортсмена за счет возможности моделирования ситуации максимально приближенной к боевой обстановке.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 448 с.
2. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания / Б.А. Ашмарин – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
4. Воропаев В.В. Теоретические и методические основы подготовки боксера. – М., 2006. – 272 с.
5. Гальперин П.Я. О формировании умственных действий и понятий. Культурно-историческая психология / П.Я. Гальперин // Физкультура и спорт. – 2010. – №3. – С. 111-114.
6. Реутова О.В. Влияние физической подготовки на технико-тактические действия в боксе / О.В. Реутова, Н.В. Рода, С.П. Комерческая // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – №2 (23). – С. 121-218.
7. Санников В.А. Теоретические и методические основы подготовки боксера: учебное пособие / В.А. Санников, В.В. Воропаев. – М.: Физическая культура, 2006. – 272 с.
8. Худадов Н.А. Психологическая подготовка боксера / Н.А. Худадов – М.: Эксмо, 2013. – 60 с.

© Коленов Максим Илларионович (kolen-maks@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры



# ДИДАКТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КИТАЯ

**Ли На**

старший преподаватель, Сианьский нефтяной  
университет, Сиань, КНР  
Na.Li.lecturer@yandex.ru

## DIDACTIC-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE FOR STUDENTS OF UNIVERSITIES OF CHINA

**Li Na**

*Summary:* The article actualizes the problems of teaching Russian to students of Chinese universities. The author considers this problem from the standpoint of taking into account the didactic and methodological foundations of the learning process. The article presents the arguments of the didactic-methodological synthesis of traditional and modern, as well as innovative pedagogical concepts and approaches to the process of learning Russian by Chinese students. The author analyzes the specifics of traditions in the education system of China, emphasizes its important aspects for the solid mastering of language material, as well as the organic synthesis with modern methodological approaches, for the realization of which the skills acquired by students using traditional approaches are a fundamental linguistic base in preparation for their professional activities in the context of international cooperation and economic cooperation among the countries and regions. The article presents examples of the use of traditional, modern and innovative methodological approaches, and also shows their didactic potential. The author substantiates the effectiveness of didactic-methodological synthesis from the standpoint of cultural, historical, national-ethnological, articulation-morphological and ideological features of Chinese students.

*Keywords:* students of higher educational institutions of China, teaching Russian, cultural, historical and national-ethnic features, didactic and methodological foundations, traditional didactic concepts, modern and innovative didactic and methodological approaches.

*Аннотация:* В статье актуализируется проблематика обучения русскому языку студентов вузов Китая. Автор рассматривает данную проблему с позиций учета дидактико-методологических оснований процесса обучения. В статье представлены аргументы дидактико-методологического синтеза традиционных и современных, а также инновационных педагогических концепций и подходов к процессу изучению русского языка китайскими студентами. Автором анализируется специфика традиций в системе образования Китая, подчеркиваются важные ее стороны для прочного усвоения языкового материала, а также органичность синтеза с современными методологическими подходами, для реализации которых навыки, приобретенные студентами при использовании традиционных подходов, являются фундаментальной лингвистической базой в рамках подготовки к профессиональной деятельности в условиях международного сотрудничества и экономического взаимодействия содружествующих стран и регионов. В статье приведены примеры использования традиционных, современных и инновационных методологических подходов, а также показан их дидактический потенциал. Автор обосновывает эффективность дидактико-методологического синтеза с позиций учета культурно-исторических, национально-этнологических, артикуляционно-морфологических и идеологических особенностей китайских студентов.

*Ключевые слова:* студенты вузов Китая, обучение русскому языку, культурно-исторические и национально-этнические особенности, дидактико-методологические основания, традиционные дидактические концепции, современные и инновационные дидактико-методологические подходы.

Сложившаяся в настоящее время ситуация тесного международного взаимодействия и сотрудничества, границы которой имеют стабильную тенденцию к расширению в условиях глобализационных трансформаций, обусловила специфику взаимодействия стран России и Китая. В рамках этого взаимодействия, благодаря которому происходит быстрое развитие промышленно-экономических зон, а также совместных научных исследований, становится predetermined процесс устранения языковых барьеров, позволяющих сделать международное сотрудничество двух стран эффективным и прогрессивным.

Изучение русского языка в образовательных учреждениях Китая входит в план реализации многих образовательных программ, подразумевающих осуществление

дальнейших процессов преемственности образования китайских студентов в отечественных, российских вузах, а также входящих в рамки обменных программ, программ академической мобильности, обмена кадрами и мн. др.

Данная ситуация подтверждает эскалацию роли изучения русского языка студентами вузов Китая и в настоящее время начинает достаточно широко освещаться в контексте научных исследований. Так, например, значение языковой подготовки иностранных студентов-граждан Китая на этапе довузовского обучения показано в работах А.Ю. Артемьева, О.Ю. Рождественской, К.С. Савина и др. [1; 6; 7].

Особенности обучения русскому языку, а также труд-

ности, которые необходимо учитывать при обучении китайских студентов, подробно изложены в трудах А.С. Разиной, Е.А. Вакула, В.В. Колесниковой, Я. Тань и др. [2; 5; 8].

Возможности и перспективы успешного изучения русского языка студентами Китая подробно изучены Фэн Шисуюань, Нгуен Фыонг Нгок, Н.В. Поморцевой и др. [3; 4; 9].

Постоянно расширяющийся спектр научных исследований в рамках данной проблематики говорит о нарастающей ее актуальности, что и определило цель нашей работы, состоящей в выявлении дидактико-методологических оснований обучения русскому языку студентов вузов Китая.

Анализируя спектр практической методологии и дидактических концепций, которые могут повлиять на процесс обучения русскому языку китайских граждан, обучающихся в вузах, необходимо отметить, что ее специфика должна всецело учитывать культурно-исторические, национально-этнологические особенности китайских студентов, а также, что достаточно немаловажно, ключевые аспекты системы образования Китая, который положен в основу функционирования образовательных учреждений страны. Знание этой специфики и ее учет при выборе дидактико-методологических основ обучения будет способствовать наиболее эффективному усвоению русского языка студентами вузов Китая и результативному его использованию в рамках коммуникативного взаимодействия [7].

Говоря о системе образования Китая, исторически обусловленной программой повышения уровня образованности населения, в рамках экстраполяции ее на базис существующих дидактико-методологических оснований, дидактических теорий и концепций, необходимо отметить, что китайская система образования является достаточно уникальной и практически равнокомпонентно сочетает в себе традиционные и инновационные подходы. Такое сочетание методологических основ является очень удачным и для освоения китайскими студентами русского языка, который представляет для них определенные трудности, связанные с функционированием артикуляционного аппарата, дыхательной системы, а также проявляющиеся в рамках языковой сопоставимости [6; 8; 9].

Рассмотрим это более подробно.

Так, например, исторически известно, что в систему образования Китая положен так называемый схоластический принцип, предопределяющий концепцию многократного повторения изучаемого материала для прочного его усвоения. Это связано с тем, что образование в Китае выполняет роль особой высокой привилегии,

что побуждает обучающихся к проявлению упорства и трудолюбия. В связи с этим данная особенность системы образования в КНР может быть успешно экстраполирована на методологических потенциал традиционных дидактико-методологических оснований, принципиальным инструментарием которых принято рассматривать такие концепты как «правило», «упражнение», «руководство» и «управление».

Концепт «правило» в рамках изучения русского языка китайскими студентами используется с самого начального этапа языковой подготовки и опосредует изучение фонетического, морфологического, грамматического строя языка, что связано с преодолением ряда специфических трудностей: например, дифференциация некоторых гласных звуков достигается китайскими студентами многократным прослушиванием и повторением; усвоение лексем опосредовано систематическим подходом к заучиванию; изучение грамматического строя языка реализуется на исторически основанном использовании грамматико-переводной методики и т.п.

В этом же контексте традиционной методологии используется и концепт «упражнение», предопределяющий, например, тренировку артикуляционно-дыхательного аппарата, поскольку изучение русского языка студентами вузов Китая связано с формированием совершенно новых для них речедвигательных навыков и дыхательных функций при говорении. Помимо этого, направленность системы образования Китая исторически сформировала такой подход в обучении как систематическая тренировка памяти, направленная на усвоение больших объемов учебного материала, в связи с чем усвоение лексического потенциала русского языка эффективно выстраивать по этому же принципу: китайцы обладают хорошими мнемическими способностями и способны усвоить обширную часть лексики посредством репродуктивных методов, определяемых традиционными дидактико-методологическими основаниями.

Также необходимо отметить, что педагог для студентов вузов Китая, априори является личностью, вера в которую безгранична и обусловлена высоким уважением к его знаниям. Воспринимаемый как носитель истинного знания, преподаватель русского языка должен на начальном этапе работы с аудиторией ориентироваться на педагогоцентрическую дидактическую концепцию, положенную в реализацию концептов «руководство» и «управление» и лишь, спустя некоторое время, постепенно переходить к использованию инструментария современных дидактико-методологических подходов (так как метод контрастов или деловых игр).

Таким образом, широкое использование традиционных дидактико-методологических оснований при обучении студентов вузов Китая русскому языку основано

на эффективности традиционной классической триады «усвоение-закрепление-систематическое повторение», заложенной спецификой национальной системы образования.

Использование в процессе обучения русскому языку китайских студентов на основе современных дидактико-методологических подходов также имеет место.

Так, например, зная, что новыми структурно-компонентными элементами современных дидактико-методологических оснований и соответствующих дидактических теорий и концепций является такие элементы как проблемное обучение, педагогика сотрудничества, развивающее обучение, программированное обучение и т.д., преподаватели русского языка в китайских вузах ориентированы на следующие возможности повышение эффективности языковой подготовки:

- предварительное ознакомление с действием, а также с условиями его выполнения (например, дифференциация в словах звуков [ы] и [и] с последующим их произношением);
- формирование данного действия с разворачивание всех входящих в его границы операций (например, прослушивание, узнавание, сопоставление с похожими звуками родного языка, просмотр изображения артикуляции с повторением, настраивание дыхания, произнесение отдельно, произнесение в составе лексемы, повторение с максимальным соответствием);
- формирование самого действия по внутренней речи (например, формирование алгоритма дифференциации и произнесения звуков [ы] и [и]);
- перевод изучаемого действия в глубокие свернутые процессы мышления (осмысление процесса на основе возникающих ассоциаций; оценка работы артикуляционного аппарата; осознание того, что получилось, а что нет; понимание трудности и путей ее преодоления; самооценка; рефлексия).

Таким образом, на этапе согласованного использования традиционных и современных дидактико-методологических подходов происходит своеобразная реализация потенциала современных теорий обучения, обеспечивающая эффективность не только усвоения базовых основ русского языка, но и так называемого аккуратного перевода в сознании китайских студентов культурно-мировоззренческих аспектов процесса обучения на основу применения инноваций, которые, с первого взгляда, противоречат традиционной национальной идеологии.

Так, например, в рамках данного методологического синтеза достаточно продуктивной будет реализация деятельностного подхода, предполагающая уже не только педагогический, но и самостоятельный

творческий аспекты деятельности китайских студентов в рамках освоения русского языка. С этой позиции для студентов также важны и основания ассоциативно-рефлекторной педагогической концепции, которая базируется на установлении взаимосвязей наглядно-объяснительного обучения, что необходимо на начальных этапах языковой подготовки. Позже, автоматизированные языковые навыки могут быть реализованы в ходе само совершенствования в самостоятельной деятельности студентов. В контексте такой методологии могут быть освоены навыки эмотивно-эмпатийной и организационно-регулятивной коммуникации, в рамках которых китайские студенты учатся представлять себя на русском языке, показывать уровень языковых знаний, умений и навыков в монологической и диалогической речи, а также при коммуникативном взаимодействии в группе (причем в состав которой могут входить и представители-носители языка), т.е. показывать владение различными видами речевой деятельности.

На этапе осознания концептуальных оснований современных дидактико-методологических подходов (самостоятельность при обучении, использование виртуальных ресурсов, диалог и сотрудничество с преподавателем и пр.) при обучении китайских студентов русскому языку целесообразным и эффективным становится применение инновационных дидактико-методологического инструментария, направленного уже на углубленный языковой анализ, составление языкового портфеля для успешной будущей профессиональной деятельности. В этой связи совокупность методологических подходов уже будет включать в себя и такие технологии как развитие критического мышления, позволяющего усовершенствовать читательскую стратегию студентов и навыки разговорной (обыденной и деловой) речи; методы контрастов, при которых педагог целенаправленно допускает ошибку, и студенты понимают, что это специфика обучения, ориентирующая их на критический анализ и поиск аргументов; метод деловых игр, позволяющий сотрудничать с педагогом на равных при решении творческих профессиональных задач на русском языке и пр.

Необходимо также отметить, что очень важное значение для китайских студентов имеет заинтересованность педагогом: педагог, преподающий русский язык в вузе Китая и использующий методы традиционной и инновационной направленности выступает в роли высоко мотивирующего фактора к изучению языка, так как на основе традиционной методологии, которая предписана системой образования Китая и к которой привыкли китайские обучающиеся, педагог, умело сочетающий концепт «знаниевой» парадигмы помогает студентам разобраться в трудностях языка, привлекая и интересные методы, связанные с инновациями, что выражается в продуктивном решении следующих дидактико-мето-

дологических задач:

- формирование способности китайских студентов распознавать и конструировать структуру, адекватную русскоязычному замыслу (при анализе текста, речи говорящего, а также в диалогической или монологической речи и т.д.);
- оформлять и структурировать лексические единицы выбранной структуры в соответствии с нормами и правилами русского языка, спецификой грамматических конструкций, употребляемых во временном аспекте;
- осуществлять эффективный самоанализ и рефлексию в сопоставлении с правилами употребления и правильности выражения собственного замысла;
- использовать функционал языка применительно к профессиональной деятельности, которую предстоит осуществлять;
- совершенствовать языковые навыки посред-

ством увеличения скорости связи лексем в грамматических конструкциях при сохранении смысла и адекватности структуры.

Таким образом, специфика дидактико-методологического синтеза, заключающаяся в сочетании традиционных и инновационных методологических подходов при обучении русскому языку студентов вузов Китая, прогрессивно отражается на освоении ими [студентами] всех разделов языка. Традиционные дидактические концепции, экстраполированные на современные технологии (развития критического мышления через чтение и письмо, электронного портфолио, проектные и т.п.) позволяют добиться высокой эффективности в развитии иноязычной познавательной деятельности студентов вузов Китая на основе учета культурно-исторической, национально-этнологической, артикуляционно-морфологической и идеологической специфики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьев А.Ю. Место факультетов довузовской подготовки для иностранных граждан в системе подготовки специалистов для зарубежных стран российскими высшими учебными заведениями [Электронный ресурс] / А.Ю. Артемьев. – Режим доступа: <https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/>
2. Вакула Е.А. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения [Электронный ресурс] / Е.А. Вакула, В.В. Колесникова, Е.Ю. Можяева // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27790>
3. Нгуен Фьонг Нгок. Актуальные проблемы при изучении русского языка иностранными студентами / Фьонг Нгок Нгуен, Ван Зы Чан // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2012. – № 8. – С. 44-48.
4. Поморцева Н.В. Культуроориентированные интегрированные технологии в процессе преподавания русского языка как иностранного / Н.В. Поморцева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2007. – № 2. – С. 13-18.
5. Разин, А.С. Способы улучшения произношения у китайских студентов при изучении русского языка / А.С. Разина // Молодой ученый. – 2018. – №21. – С. 212-215.
6. Рождественская О.Ю. Как научить общаться на начальном этапе обучения русскому языку: Сборник материалов Недели русского языка и российской культуры. Италия, Милан – Бари – Рим / О.Ю. Рождественская. – Москва, 2012. – С. 51-56.
7. Савин К.С. Проблемы и пути решения вопросов преподавания русского языка как иностранного в процессе изучения экономических дисциплин / К.С. Савин // Балтийский Гуманитарный журнал. – 2017. – Том 6. – № 2 (19). – С. 179-180.
8. Тянь Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся / Я. Тянь // Молодой ученый. – 2017. – № 17. – С. 288-291.
9. Шисюань Фэн. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы / Фэн Шисюань // Русистика. – 2015. – № 2. – С. 70-74.

© Ли На (Na.Li.lecturer@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ЦИКЛИЧЕСКИХ ВИДОВ СПОРТА (НА ПРИМЕРЕ ЛЫЖНЫХ ГОНОК И БЕГА НА ДЛИННЫЕ ДИСТАНЦИИ) В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

### STUDENTS OF CYCLIC SPORTS (ON THE EXAMPLE OF SKI RACING AND LONG-DISTANCE RUNNING) IN THE CONDITIONS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

**I. Mosin  
I. Mosina  
M. Esaulov**

*Summary:* This work is devoted to the peculiarities of training students of cyclic sports on the example of cross-country skiing and long-distance running, in physical culture lessons in a technical university. The technique of roller skiing in the classroom with a student during the snowless period has been developed. The analysis of the effectiveness of running (cross) use on very rough terrain, for the development of the cardiovascular, respiratory systems and the musculoskeletal system, which is most important for students of cyclic sports, as it allows them to fulfill control standards and successfully perform at student competitions and cross-country skiing and long-distance running (runs, crosses), in training load mode.

*Keywords:* health, physical culture, roller skis, cross, rough terrain, novelty, cardiovascular system, respiratory system, musculoskeletal system.

**Мосин Игорь Васильевич**

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Национальный  
исследовательский ядерный университет «МИФИ»,  
Москва  
mosin59@mail.ru*

**Мосина Ирина Николаевна**

*Преподаватель, ФГАОУ ВО «Национальный  
исследовательский ядерный университет «МИФИ»,  
Москва  
trenermosina@yandex.ru*

**Есаулов Михаил Николаевич**

*К.т.н., доцент, ФГАОУ ВО «Национальный  
исследовательский ядерный университет «МИФИ»,  
Москва  
mesaulov@mail.ru*

*Аннотация:* Данная работа посвящена особенностям подготовки студентов циклических видов спорта на примере лыжных гонок и бега на длинные дистанции, на занятиях физической культуры в условиях технического вуза. Разработана методика применения лыжероллеров на занятиях со студента в период бесснежья. Проведен анализ эффективности использования бега (кросс) по сильно пересеченной местности, для развития сердечно-сосудистой, дыхательной систем и опорно-двигательного аппарата, что наиболее важно для студентов циклических видов спорта, так как позволяет выполнить контрольные нормативы и успешно выступать на студенческих соревнованиях и по лыжным гонкам и в беге на длинные дистанции (пробеги, кроссы), в режиме учебной нагрузки.

*Ключевые слова:* здоровье, физическая культура, лыжероллеры, кросс, сильнопересеченная местность, новизна, сердечно-сосудистая система, дыхательная система, опорно-двигательный аппарат.

#### Постановка проблемы:

Основная задача физического воспитания студентов, состоит в сохранении и укреплении здоровья, в содействии правильному формированию и всестороннему развитию организма в повышении физической его подготовленности. В нашем учебном заведении, отделение циклических видов спорта занимает особое положение, в нем занимаются студенты, как имеющие уже начальную базу подготовки, так и новички - как в лыжных гонках, так и беге (кросс). Выполнение контрольных нормативов в беге на длинные дистанции и лыжных гонках, неотъемлемая составная часть учебной программы по физическому воспитанию. Поэтому подготовка студентов к сдаче тестов на выносливость, а так же для участия в соревнованиях возможна при хорошей подготовленности учащихся. Практика показывает, что

этого можно достичь при условии, если занятия носят выраженный тренировочный характер. Рациональное построение учебного процесса на выносливость, в условиях технического вуза, позволит подвести организм студента к уровню оптимальной работоспособности, что в свою очередь обеспечит наиболее эффективную подготовленность.

#### Анализ последних публикаций

Автор [5] считает, что в основу успешной сдачи нормативов на выносливость должно лечь комплексное использование всех средств тренировки. Наиболее эффективными средствами формирования общей выносливости он считает длинный бег и кроссы с различной интенсивностью, автор [10] предполагает, что самым эффективным средством для развития выносливости у

студентов является ходьба на лыжах. На данный момент существует распространенная точка зрения, что для повышения общей выносливости необходимо использовать слабоинтенсивные продолжительные нагрузки, которые положительно влияют на сердечно-сосудистую и дыхательную системы и опорно-двигательный аппарата. На данный момент авторы рассматривают вопрос подготовки студентов в гуманитарных вузах, без учета специфики обучения студентов технического вуза. Поэтому, проблема организации занятий со студентами циклических видов спорта в техническом вузе, весьма значима и недостаточна решена, и мало описана.

#### Актуальность

На ряду, с воспитанием основных физических качеств [1,2,3,5], формирования здорового образа жизни, привлечение студентов к регулярным занятиям физической культурой и спортом является наиболее актуальной [3]. Задача вуза искать эффективные средства и методы для развития выносливости студентов. [6,7,8,9]. Применение концентрированной нагрузки у студентов для развития выносливости, с применением небольшого количества средств (мишени) [4], позволит увеличить результативность тренировочной работы, при ограниченной часовой учебной нагрузки. Использование методики концентрированной нагрузки [4,6,7], в процессе обучения, в группе циклических видов спорта, в условиях технического вуза, в данный момент, является наиболее актуальным, так как решает все эти задачи. Особенностью экспериментальной методики является применение ограниченного количества тренировочных средств, которые эффективно развивают выносливость (бег в гору, использование лыжероллеров в бесснежье, кросс по сильнопересеченной местности) [8,9,10,11]. Показано положительное влияние экспериментальной методики на физическое состояние студентов циклических видов спорта, что подтверждается достоверным повышением функционального состояния сердечно-сосудистой, дыхательной систем. Положительное влияние концентрированной тренировочной нагрузки на организм человека установлено многими исследователями [4,6,7]. Однако вопросы, связанные с применением данных упражнений в рамках академических занятий физической культурой со студентами группы циклических видов спорта, требуют дальнейшего изучения и уточнения. Применения данной методики позволит существенно расширить эффективность средств и методов в повышении уровня функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также позволит выполнить контрольные нормативы и успешно выступать на студенческих соревнованиях.

#### Цель исследования:

- является улучшение результатов на выносливость, на занятиях в учебно-тренировочном

процессе студентов вуза, с использованием концентрированной тренировочной нагрузки с локомоторной направленностью, и экспериментально подтвердить эффективность их применения в условиях педагогического эксперимента;

#### Задачи исследования:

- улучшить результаты сдачи контрольных нормативов на выносливость
- выявить эффективность сердечно-сосудистой и дыхательной систем и опорно-двигательного аппарата;
- снизить ЧСС на занятиях в учебно-тренировочном процессе;

#### Организация и методы исследования



Рис. 1.



Рис. 2.

Занятия со студентами циклических видов спорта проводили на базе парка Коломенское, здесь присутствует асфальтированная трасса рис 1, а также сильнопересеченная местность с крутыми длинными подъемами рис.2. Что наиболее важно при организации занятий со студентами при ограниченном времени. Занятия проводились в режиме учебного занятия.

#### Методика обучения при использовании концентрированной нагрузки

Для эксперимента мы разделили студентов на две

группы. Одна выполняла нагрузку с применением лыжной подготовки, вторая группа использовала кроссовую подготовку.

Студенты первой группы (9 человек) выполняли нагрузку на лыжероллерах на пульсе не превышающем 160 уд/м. (8-12 км + 3-4х1000м(3,20-3,50+прыжки в гору 3-5+100-300м). Студенты второй группы (9 человек) выполняли нагрузку в беге по сильнопересеченной местности на пульсе не превышающем 160 уд/м. (6-10 км + 3х1000м(3,20-3,50)+прыжки в гору 3-5+100-300м). Занятия проводили дважды в неделю в течение семестра, и одна тренировка выполнялась самостоятельно в виде восстановительного кросса. В конце тренировочной нагрузки обе группы выполняли прыжки в гору. Девушки выполняли нагрузку на 10-15% меньше, как по объему, так и по интенсивности

Каждая группа получала задание на тренировку с учетом индивидуальных особенностей развития организма студента, контроль осуществляли пульсометрами (Polaris), поэтому каждый студент мог контролировать свое состояние по пульсу.

Подготовку мы разделили на 3 этапа, Втягивающий, Развивающий, Реализационный.

На первом этапе студенты выполняли малоинтенсивную работу на пульсе до 140 уд/мин, в течении 4 недель (сентябрь). (8км +5-6х500м (1,45-2,00)+прыжки 3х100м) На втором этапе нагрузка значительно увеличилась, как по объему, так и по интенсивности и пульс до 160 уд/мин (октябрь-ноябрь). (8-12 км + 3-4х1000м(3,20-3,350) прыжки в гору 5Х300м) При этом в середине октября студенты принимают участие в соревнованиях по кроссу.

Третий этап соревновательный (декабрь-январь), где студенты принимают участие в соревнованиях, как по легкой атлетике, так в лыжных гонках (при условии снега).

Перед началом эксперимента все студенты прошли медобследование, противопоказаний для занятий не выявили, контрольное тестирование проводили после каждого этапа подготовки.

В результате проведенного нами эксперимента, мы выявили следующие:

- в группе студентов, выполнявших нагрузку на лыжероллерах, произошли изменения в адаптации к тренировочной работе от этапа к этапу по нарастающей, более плавно, результаты контрольных нормативов повышались равномерно (таб.1). Эффект от работы на сохранялся до 1,5 месяцев;
- в группе студентов, выполнявших нагрузку в виде бега по сильнопересеченной местности, мы видим, что во втором периоде (Развивающий), в

первой его части, наблюдается незначительное ухудшение результатов тестирования (таб.1), это связано на наш взгляд с более сильным (концентрированным) воздействием тренировочной нагрузки на адаптацию организма студентов. Но впоследствии эффект от бега по сильно пересеченной местности сохранялся намного дольше до 2 месяцев.

### Результаты исследования

Применение на занятиях по физической культуре в циклическом отделении (лыжероллеров), в позволило студентам более рационально адаптироваться к предлагаемой нагрузке и быть непосредственно вовлеченным в учебный процесс по улучшению своего здоровья, объективно контролировать свое самочувствие, датчиками ЧСС.(Polar) Это дает возможность оперативно повышать или понижать нагрузку в предлагаемой тренировочной программе, не боясь получить отрицательный эффект от перенапряжения сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Использование кроссового бега по сильно пересеченной местности, более острая тренировочная нагрузка, она позволяет не только значительно улучшить показатели в беге на выносливость при сдаче нормативов, но и улучшить показатели сердечно-сосудистой, дыхательной и опорно-двигательного аппарата. Выполнение локомоторных упражнений с использованием лыжероллеров и кроссового бега по сильнопересеченной местности, позволяет значительно повысить интерес к занятиям физической культуры среди студентов циклического отделения, в условиях технического ВУЗа.

### Выводы

В техническом вузе, при работе со студентами, циклического отделения, на занятиях с применением лыжероллеров мы выявили, что адаптация к тренировочным нагрузкам происходит постепенно, что положительно сказывается на организм студентов. Результаты на выносливость показывают положительную динамику. Эту нагрузку можно рекомендовать студентам, не имеющим специально спортивной подготовки. Использование кроссового бега по сильнопересеченной местности является наиболее сильным воздействием на организм спортсменов, поэтому результаты на выносливость имеют скачкообразную тенденцию, вначале снижение результатов, затем стабилизацию и резкого возрастания. Этот вид нагрузки можно рекомендовать наиболее подготовленным студентам. С помощью упражнений локомоторных упражнений (лыжероллеров и кросс по сильнопересеченной местности) значительно улучшают показатели сердечно-сосудистой и дыхательной систем, это экспериментально подтверждается проведенными нами исследованиями, улучшаются результаты на выносливость при тестировании, снижается ЧСС и улуч-

Таблица 1.

№	Ф.И.О.	Втягивающий этап (сентябрь)	Развивающий этап (октябрь-ноябрь)	Реализационный этап (декабрь-январь)	Среднее значение
Лыже-роллеры		1 тест: 2км(д), 3км (м) ЧСС,АД	2 тест: 2км(д), 3км (м) ЧСС,АД	3 тест: 2км(д), 3км (м) ЧСС,АД	
1	Мин-ов	11,30/140 140/115	11,17/135 135/110	10,57/120 130/105	-33с
2	Вор-нов	11,43/145 145/120	11,26/138 137/115	11,05/124 133/111	-38с
3	Вас-ева	9,50/146 148/125	9,38/140 135/120	9,17/135 125/110	-33с
4	Гев-ов	11,38/150 145/118	11,17/143 138/113	10,50/135 127/105	-32с
5	Пр-ова	10,05/148 146/122	9,45/140 138/118	9,23/134 130/110	-42с
6	Бек-ов	11,45/146 148/122	11,28/136 138/116	11,06/124 128/107	-39с
7	Пет-ов	12,03/150 146/126	11,47/142 137/118	11,23/134 128/110	-40с
8	Ожи-ев	11,34/140 145/123	11,17/132 136/118	10,53/125 128/110	-41с
9	Мор-ва	10,18/150 145/125	9,55/143 137/117	9,32/136 125/110	-46с
Кросс					
1	Мер-ов	11,40/145 145/125	11,48/136 136/118	10,40/127 125/110	-60с
2	Иб-ев	11,57/150 150/130	12,03/143 140/120	10,43/132 130/110	-114с
3	Про-ина	10,20/145 145/125	10,23/137 136/115	9,17/127 125/110	-63с
4	Фин-ер	11,30/146 140/125	11,33/135 135\115	10,53/127 120/105	37с
5	Кру-ов	11,45/150 146/126	11,44/142 135/115	10,51/133 125/106	-54с
6	Шлю-ева	10,34/148 148/128	10,30/140 136/116	9,51/133 125/105	-43с
7	Ива-на	10,28/145 145/125	10,23/136 135/125	9,41/124 120/105	-53с
8	Чу-ва	10,33/145 150/130	10,38/134 140/120	9,49/125 130/110	-44с
9	Три-ов	12,00/148 145/128	11,58/137 135/118	10,43/126 125/110	-117с

шаются показателей АД. Применение нетрадиционных подходов в подготовке студентов циклического отделения, технического вуза, вносит новизну в учебный процесс по программе «Физическая культура».

#### Перспективы дальнейших исследований

Использование лыжероллеров и бега по сильно-пересеченной местности можно рекомендовать и для студентов других отделений, это будет способствовать улучшению результатов в беге на выносли-

вость при сдаче нормативов, в условиях технического вуза, это открывает дополнительные возможности использования локомоторных упражнений для улучшения сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Когда традиционные методы работы со студентами на занятиях по физической культуре, не позволяют полностью раскрыть их потенциал в учебно-тренировочном процессе обучения. Наши дальнейшие исследования, будут направлены на изучение данной проблемы, будут подобраны и апробированы новые методики работы со студентами



## ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2010.-21.
2. Ашмарин Б.А., Виноградов Ю.А., Вяткина З.Н. и др. Теория и методики физического воспитания: учеб. для студентов фак. физ. культуры пед. ин-тов по спец. 03.03 «Физ. культура»: / под ред. Б.А. Ашмарина.- М.: Просвещение, 2000.-287.
3. Желобкович М.П. Оздоровительно-развивающий подход к физическому воспитанию студенческой молодёжи: Учеб.- методическое пособие / М.П. Желобкович, Р.И. Купчиной. – Мн., 2004. – 212 с.
4. Иссурин В.Б. Блоковая периодизация спортивной тренировки.-М.,2010
5. Лотоненко А.В. Физическая культура и спортивная работоспособность студентов. Воронеж. 1986., С.11-17
6. Мосин И.В., Мосина И.Н., Морозов Н.А. Развитие выносливости у студентов на занятиях по легкой атлетике в вузе: Учеб. методическое пособие/И.В. Мосин, И.Н. Мосина, Н.А. Морозов.-М., 2005.
7. Мосин И.В., Мосина И.Н., Есаулов М.Н. Подготовка бегунов на средние дистанции в группах спортивного совершенствования в условиях технического вуза: Учеб. методическое пособие/И.В. Мосин, И.Н. Мосина, М.Н. Есаулов.-М.,2018.
8. Мосин И.В., Мосина И.Н., Есаулов М.Н. Поурочное планирование учебного материала на занятиях по легкой атлетике для развития выносливости со студентами в условиях технического вуза: Учеб. методическое пособие /И.В. Мосин И.В, И.Н. Мосина, М.Н. Есаулов.-М., 2019.
9. Петров А.Я., Шестакова Т.Н. Основы управления учебным процессом физического воспитания студентов технических вузов: метод. пособие. Мн, 1981., С.9-19.
10. Тимофеев А.А. Оптимизация учебно-тренировочного процесса по физическому воспитанию студентов 17-18 лет в условиях технического вуза: автореф. дис. . . . канд.пед.наук. Мн.,1988
11. Янсен П. ЧСС, лактат и тренировки на выносливость/ Пер. с англ.- Мурманск: Изда-во «Туолома», 2006.

© Мосин Игорь Васильевич (mosin59@mail.ru), Мосина Ирина Николаевна (trenemosina@yandex.ru),  
Есаулов Михаил Николаевич (mesaulov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

# КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ<sup>1</sup>

## CASE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCES OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE<sup>2</sup>

**N. Nazarova  
S. Nazarov**

*Summary:* In the current situation, the training of specialists at the university is aimed not only at the formation of professional, but also universal competencies that provide the ability to think systematically, critically assess problem situations, and look for various resources to solve professional problems. A unique means of forming universal competencies of students of non-linguistic specialties in the study of the discipline «Foreign language» are case technologies, the structure, classification and functions of which are investigated in this article.

*Keywords:* universal competencies, case technologies, students of non-linguistic specialties, higher education system.

**Назарова Наталья Александровна**

*К.п.н., доцент, Омский государственный педагогический университет  
geybel@rambler.ru*

**Назаров Сергей Владимирович**

*К.п.н., доцент, Омский государственный педагогический университет  
svnazaroff@rambler.ru*

*Аннотация:* В современной ситуации подготовка специалистов в вузе направлена не только на формирование профессиональных, но и универсальных компетенций, обеспечивающих способность мыслить системно, критически оценивать проблемные ситуации, искать разнообразные ресурсы для решения профессиональных задач. Уникальным средством формирования универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей при изучении дисциплины «Иностранный язык» являются кейс-технологии, структура, классификация и функции которых исследуются в данной статье.

*Ключевые слова:* универсальные компетенции, кейс-технологии, студенты неязыковых специальностей, система высшего образования.

Среди современных и наиболее эффективных педагогических технологий особое место в системе образования занимают кейс-технологии. На сегодняшний день в научной литературе кейс-технологиям уделяется достаточно большое внимание, и в последнее время все чаще рассматриваются возможности их использования на всех ступенях общего и профессионального образования. Это связано, прежде всего, с тем, что быстрое развитие общества и изменение условий жизни выдвинуло новые требования к результатам как школьного, так и профессионального образования.

Как показывают современные исследования, готовые знания выпускника школы очень часто устаревают к моменту его выхода на рынок труда, поэтому в школьном образовании сейчас идет смещение акцента от предметных знаний или знаний фактов к так называемой «новой грамотности», когда знание изучаемых дисциплин помещается в ситуации его применения для решения учеником реальных жизненных задач. В результате выпускник

школы должен быть способен самостоятельно принимать решения, оценивать и решать задачи в повседневной жизни; должен уметь адаптироваться к новым нестандартным ситуациям; должен понимать необходимость продолжать обучение после окончания школы в профессиональных учебных заведениях и быть замотивированным на саморазвитие и самообучение.

В системе высшего образования также произошел переход на ФГОС 3++, что привело к появлению универсальных компетенций в образовательных программах [10]. В нормативно-правовых документах универсальные компетенции трактуются как комплексные характеристики готовности выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности, то есть это так называемые надпрофессиональные навыки или «мягкие умения» (soft skills). Согласно стандартам высшего образования (ФГОС 3++) принято выделять следующие категории универсальных компетенций: систем-

1 Исследование выполнено в рамках гранта фонда развития науки ОмГПУ

2 The study was carried out within the framework of a grant from the Omsk State Pedagogical University Science Development Fund

ное и критическое мышление; разработка и реализация проектов; командная работа и лидерство; коммуникация; межкультурное взаимодействие; самоорганизация и саморазвитие; безопасность жизнедеятельности [1].

Таким образом, цель образования в современном обществе состоит не только в том, чтобы давать знания, но и в том, чтобы научить учащихся и студентов пользоваться теми средствами, которые помогут им обладать знаниями, необходимыми при решении различных проблемных ситуаций в личной, общественной и профессиональной деятельности. Изменение целей образования повлекло за собой обновление всех компонентов образовательного процесса и, прежде всего, методов обучения и оценки образовательных результатов [11]. Именно этим и объясняется повышенное внимание и большой интерес к кейсам на разных ступенях системы образования.

Особенно популярны кейс-технологии на вузовской ступени образования. Исследователями уже доказано, что формирование и развитие разного рода компетенций средствами кейс-заданий значительно повышает эффективность профессионального обучения студентов благодаря их практической направленности и интерактивному формату. Кроме того, реализация кейс-технологий в процессе обучения, позволяет развивать аналитические, практические, творческие, коммуникативные навыки, умения самоанализа и рефлексии, личные качества, системы ценностей и т.д. [4]

Кейс-технологии также являются одним из наиболее эффективных инновационных средств оценивания компетенций, поскольку с их помощью становится возможным отслеживание динамики профессионального развития будущих специалистов, а также осуществление комплексного подхода к оценке всех составляющих этих компетенций [2].

Анализ литературы позволил нам выявить разные виды классификаций кейсов, в зависимости от оснований и подходов [4, 5, 7]. Самая популярная классификация кейсов – это их деление по содержанию. Выделяют

- структурированные кейсы (highly structured cases) – короткое и точное изложение ситуации с конкретными цифрами и данными;
- неструктурированные кейсы (unstructured cases) – материал с большим количеством данных, предназначенный для оценки стиля и скорости мышления, умения отделить главное от второстепенного и навыков работы в определённой области. Это самые сложные кейсы;
- первооткрывательские кейсы (ground breaking cases) – раскрывающие способность студентов к нестандартному мышлению и выдвиганию креативных идей;

- «маленькие наброски» (short vignettes), знакомящие только с ключевыми понятиями, где при анализе проблемы студентам необходимо использовать собственные знания.

Другим подходом в классификации является разделение кейсов по степени сложности. Здесь различаются:

- иллюстративные учебные ситуации-кейсы, где на конкретном примере происходит обучение алгоритму принятия решения в определенной ситуации. Это кейсы низкой сложности («ситуации-иллюстрации»);
- учебные ситуации-кейсы с формированием проблемы (прикладные упражнения), в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы. Это кейсы средней сложности («ситуации-оценки»);
- учебные ситуации-кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках экспертов и т.д. Это кейсы высокой сложности («ситуации-проблемы»).

Некоторые исследователи считают, что в классификацию кейсов может входить шкала «мертвые и живые кейсы». К «мертвым» они предлагают отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. В «живом» кейсе предполагается изначально предложить минимум информации, чтобы в процессе решения возникла необходимость найти новые дополнительные сведения. Различаются также кейсы сюжетные (с включением рассказа о произошедших событиях, действиях отдельных лиц и организаций) и бессюжетные, которые представляют собой статистические материалы, расчеты.

В зависимости от субъекта кейсы подразделяются на три категории: личностные, где действуют конкретные личности, менеджеры, политики, руководители; организационно-институциональные, где действуют организации, предприятия, их подразделения; многосубъектные, где действуют несколько субъектов.

Для классификации имеет значение и то, что представляет собой методическая сторона кейса. Выделяют вопросные кейсы, состоящие из ряда вопросов, на которые необходимо дать ответ при решении; кейсы-задания или проблемные кейсы, которые предполагают формулировку задачи и ее решение, а результатом является определение основной проблемы и всегда – оценка сложности решения; проектные кейсы, в которых результатом является программа действий по преодолению проблем, появившихся в ситуации.

Кейсы также могут быть

- обучающими, когда в типичных ситуациях отрабатывается автоматизм навыков и способы поиска решений. В данном кейсе на первом месте стоят воспитательные и учебные задачи, что предопределяет важную часть условности при отражении в нем жизни;
- практические кейсы, отражающие максимально приближенно реальную ситуацию или случай;
- научно-исследовательские кейсы, направленные на проведение исследовательской деятельности. Их главная задача состоит в приобретении нового знания о ситуации и поведения в ней. Отличительной особенностью этих кейсов является: обзор реальной проблемной ситуации, выбор для решения проблемной ситуации, общая цель и групповая работа по принятию решения, отсутствие авторского восприятия проблемы;
- оценочные кейсы - кейс-задания, направленные на проверку сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов в соответствии с образовательным стандартом.

По источнику информации кейсы подразделяют на «полевые», основанные на реальном фактическом материале (из производственного опыта), имеющие выход на профессиональную деятельность; и «кресельные» — вымышленные кейсы (смоделированные, гипотетические, предполагаемые ситуации).

Все это многообразие кейсов, направленных на решение поставленных образовательных задач разнообразными способами, объясняет, почему данные технологии занимают ведущие позиции в современной системе образования.

В современном профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых факультетов кейс-технологии активно применяются в преподавании иностранного языка. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, использование кейс-технологий направлено на дальнейшее развитие коммуникативной компетенции (иноязычной, социокультурной), что и является основной целью преподавания дисциплины «Иностранный язык» для студентов неязыковых специальностей, а во-вторых, решение «кейс-заданий» способствует развитию других категорий универсальных компетенций, обеспечивая диалогичность, самоактуализацию, творчество, субъект-субъектного взаимодействия и т.д. [8].

В зависимости от поставленных целей и задач конструируется определенный вид кейса [6]. В самом общем виде кейс-задание состоит из:

- Вводной части, это описание самой ситуации;
- Основной части, содержащей вопросы или

проблемные задания;

- Завершающая часть представляет дополнительную информацию, которая позволит лучше разобраться в «кейсе»: вопросы, библиография, фотографии персонажей, схемы, таблицы.

Решение кейса начинается с ознакомления с проблемной ситуацией, которая обычно представляет собой профессионально-ориентированный текст с включенной в него проблемой по специальности. В результате студенты уже на первом этапе не просто читают и переводят текст (ситуацию), но анализируют и интерпретируют полученную информацию, а также рассматривают возможные варианты решения заявленной проблемы, определяя круг задач для ее решения, планируя их реализацию и оценивая ожидаемые результаты. Перечисленные выше умения являются характеристиками УК-1 и УК-2, они продолжают развиваться на других этапах работы с кейсом: и при его решении (поиск информации, анализ, обобщение, суждение, аргументация и т.д.) и при предоставлении результатов (предложение решений, презентация, управление проектом и его защита, публичное выступление и т.д.).

Кроме исследовательских, аналитических, менеджерских и других навыков, входящих в структуру УК-1 и УК-2, использование кейсов в учебном процессе способствует развитию навыков социального взаимодействия. Студенты, решая кейсы, учатся работать в команде, строить общение, обмениваться опытом, соблюдать нормы, формируя таким образом свою коммуникативную грамотность (УК-3). Решение кейс-заданий на иностранном языке также способствует развитию межкультурной профессиональной компетенции будущих специалистов (УК-5), в силу межпредметного характера кейсов, а также междисциплинарности самого предмета «Иностранный язык». Студенты, решая профессионально-ориентированные задачи в кейсах, учатся выстраивать социальное профессиональное взаимодействие со всеми участниками группы и другими задействованными лицами, учитывая их различные формы сознания, особенности деловой и общей культуры, преодолевать коммуникативные барьеры и решать конфликтные ситуации различных поликультурных и социальных групп.

Характеристики УК-6 проявляются в умениях обучающихся оценивать свои ресурсы и оптимально их использовать для успешного выполнения поставленной задачи. Самоорганизацию и самоконтроль можно проследить с помощью листов самооценки и рефлексии на заключительном этапе выполнения кейс-задания.

Таким образом, мы видим, что методика преподавания иностранного языка направлена на развитие всех универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей и становление их личностной культуры,



а реализация кейс-технологий на уроках данной дисциплины усиливает этот эффект, способствуя достижению интегративных результатов студентов не только на уровне личности, но и охватывая ее общекультурные и профессиональные характеристики.

Примером может послужить кейс-задание, предлагаемое студентам неязыковых специальностей кафедрой иностранных языков Омского государственного педагогического университета при изучении третьего модуля «Социально-культурная сфера общения» (дисциплины «Иностранный язык», бакалавриат):

**Кейс-задание.** Ситуация. AKA telecommunications in India

AKA is a Swedish software technology and design company. They create products and services for the computer and telecommunications industries. Six months ago they started work on a major project with an Indian software developer based in Bangalore. A number of project managers from Sweden, some of them women, relocated to India to manage the different parts of the project. They are working with local managers, and software designers and engineers.

Since the Swedish managers arrived, things have not gone as well as AKA hoped. The standard of work is very high, but the project is behind schedule, and several important delivery dates have been missed. Also, the relationship between the Swedish managers and their Indian teams is getting worse. Meeting to review progress and make decisions are often very long, and the outcome is not always clear. There have also been some communication problems, even though everyone speaks “good” English.

The Swedes now see their Indian colleagues as disorganized, inefficient and unwilling to take responsibility. The Indians think Swedes are too informal and relaxed at work, don't say what they want, and are unable to make decisions.

Task 1

Make a list of the main problems. What are possible reasons for these problems?

Task 2

How could management improve the situation?

Task 3

If you were relocated to a different country to work on a joint venture, how would you prepare yourself? Make a plan.

Task 4

Imagine someone from a different cultural background comes to your University. How would you explain your work

culture? Think about: dress code, attitudes towards time and deadlines, the working day, etiquette, politeness, etc.

Task 5

Work out some suggestions and recommendations as to how to improve the situation. Discuss the pros and cons of each suggestion, then choose one to recommend to the management of the joint venture. Present your choice giving reasons.

The Expert View

National culture is patterns of behavior and attitudes that are learned and shared among a group. Problems between people from different cultures can occur because of their different responses to particular situations. For example, some cultures value personal relationships more than the rule of the law; others believe regulations must be obeyed, independent of friends or family. To deal with intercultural problems you need to understand your own culture, be sensitive to other people's behaviour and attitudes, and be interested in other people's viewpoints.

Это учебная ситуация-кейс на английском языке без формирования проблемы; она сюжетная, то есть содержит названия организаций и описание происходящих событий; а также «живая», так как предполагает необходимость в дополнительных сведениях (об особенностях национальной культуры в Швеции и Индии). Кейс-задание направлено на самостоятельное выявление проблемы (Task 1, Task 4), анализ наличных ресурсов и принятие решений по устранению данной проблемы с указанием альтернативных путей ее решения (Task2, Task 3, Task 5). Все это развивает, прежде всего, «мягкие навыки» (soft skills), а именно: навыки социального взаимодействия – построение коммуникации на иностранном языке, умения договариваться, работать в группе, разрешать и управлять конфликтами, адаптироваться к культуре общения, следовать нормам профессиональной этики (УК-3, УК-4, УК-5); навыки и умения мыслительной деятельности высшего порядка: исследовательские, аналитические, творческие и т.д.; менеджерские и ориентационные навыки: принятие решений, адаптивность к изменениям и т.д. (УК-1, УК-2).

Оценка умений, входящих в УК-6 и УК-7 (самоорганизация, самоконтроль и самообразование), осуществляется при решении указанного кейса на этапе рефлексии, когда студентам выдаются листы самооценки, где они сами оценивают не только полученный результат, но и свои способности управлять своим временем, способности самостоятельно выстраивать траектории собственной деятельности и возможности их совершенствования.

Таким образом, кейс-технологии, обладая огром-

ным потенциалом, способствуют формированию всех универсальных компетенций бакалавров при изучении дисциплины «Иностранный язык». Кроме того, с помощью кейс-тестинга можно получить объективную и комплексную оценку уровня сформированности всех универсальных компетенций [3]. Кейс-тестинг объединяет несколько кейс-заданий, интегрирующих знаниево-ориентированные оценочные средства и проблемные ситуации. Каждый кейс-тест проверяет определенную «порцию функциональности» в рамках определенной компетенции» [9]. При решении кейс-тестов студент должен использовать понятия и методы из разных дисциплин, переносить технологии из освоенной области в новую сферу, строить моде-

ли, делать выводы, оценивать их адекватность (т.е. использовать освоенные «мягкие навыки») [7]. Кейс-тестинг дает возможность в целом оценить успешность будущего специалиста при решении определенных профессионально-ориентированных задач.

Таким образом, рассмотрев и проанализировав потенциал кейс-технологий в процессе обучения иностранному языку, можно сделать вывод об их востребованности и необходимости в формировании универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей. Кейс-технологии являются уникальным средством получения требуемых результатов на всех уровнях образования и самообразования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 117-126.
2. Дроботенко Ю.Б. Оценка языковых компетенций студентов неязыковых специальностей // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков», ОмЮА, Омск 29 марта, 2019. – С. 15-19.
3. Казакова, Е.И., Тарханова, И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127-135.
4. Новиков А.Е., Прутченков А.С. Кейс-стади [Электронный ресурс]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/326674/>
5. Пахтусова Е.Э. Метод кейсов в обучении иностранному языку в вузе / Е.Э. Пахтусова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 7 (66). — С. 532-534. — URL: <https://moluch.ru/archive/66/11034/>
6. Перевошикова Е.Н., Лекомцева А.А. Конструирование кейс-задания как оценочного средства // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24851>
7. Шварева, О.В. Кейс-тест: инновационное оценочное средство компетентности бакалавров Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. - 2013. 1 (1) – С. 28-32.
8. Шеманаева М.А. Формирование универсальных компетенций бакалавра средствами иностранного языка // Высшее образование в России. Том 27, № 8-9, 2018. – С. 89 – 95. – <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-89-95>
9. Prosekov A.Yu., Morozova I.S., Kretsan Z.V. Case study of the formation of the operational component of the psychological readiness of university graduates to overcome difficult life situations in their future professional activities // European Journal of Contemporary Education. 2021. Volume 10. № 1. pp. 103-112.
10. Yarosh O.B., Zinoviev I.F. Educational standards and modern requirements: contradictions or opportunities // Education and Self-Development. 2021. Volume.16. № 1. pp. 116-128.
11. Yudina Y.G., Vasiliev V.G. Developing content and tools for assessing effectiveness of undergraduate programme in psychology and education // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 69-79.

© Назарова Наталья Александровна (geybel@rambler.ru), Назаров Сергей Владимирович (svnazaroff@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ КОРПУСНОГО ПОДХОДА

**Низамеева Альбина Марсильевна**

К.п.н., доцент, Казанский филиал Российского  
государственного университета правосудия, г. Казань  
albina10091976@mail.ru

## FEATURES OF STUDYING THE VOCABULARY OF THE ENGLISH LANGUAGE USING THE CORPUS APPROACH

**A. Nizameeva**

*Summary:* The article discusses the features of the use of corpus technologies of text analysis in the process of studying the vocabulary of the English language at school. The object of the study is the process of studying the vocabulary of the English language in a secondary school, the subject of the study is the corpus method and the specifics of its application in the aspect of the implementation of the process under consideration. The purpose of the article is to determine the current trends in the implementation of the corpus approach in the study of the vocabulary of the English language in the middle classes of a secondary school. The following methods were used in the research process: analysis, classification, comparison, generalization, synthesis, work with linguistic text corpora, etc.

In the process of working with theoretical sources, it was found that the new educational paradigm requires the search for new approaches in teaching foreign languages, one of which is «corpus technologies». The advantages of the corpus approach, from the point of view of modern linguistics, include: linguistic and statistical visibility; extensive search capabilities; efficiency of working with real language data. The peculiarity of the corpus approach is the possibility of an operational search for language material necessary for solving certain educational tasks in the process of teaching a foreign language.

According to the results of the study, among the priority tasks of teaching English vocabulary in middle classes, the effective solution of which becomes possible thanks to the use of the corpus approach, it is possible to distinguish: the expansion of the lexical vocabulary of students, the formation of skills for determining the lexical compatibility of words in order to overcome speech errors, the development of speech through the compilation of thematic lists of keywords. At the senior stage of training, it is possible for students to collectively compile their own text corpora, which allow them to clearly illustrate the features of the lexical meaning of a particular word. An interesting technique will be the use of a comparative analysis of English contexts of word usage and variants of the functioning of the word in the contexts of the Russian language.

*Keywords:* corpus linguistics, language corpus, concordance, linguistic technologies, vocabulary, word semantics, methods and techniques of teaching English, context.

*Аннотация:* В статье рассматриваются особенности использования корпусных технологий анализа текста в процессе изучения лексики английского языка в школе. Объектом исследования является процесс изучения лексики английского языка в общеобразовательной школе, предмет исследования – корпусный метод и специфика его применения в аспекте реализации рассматриваемого процесса. Цель статьи состоит в определении актуальных тенденций реализации корпусного подхода при изучении лексики английского языка в средних классах общеобразовательной школы. В процессе исследования использовались следующие методы: анализ, классификация, сравнение, обобщение, синтез, работа с лингвистическими корпусами текстов и т.д. В процессе работы с теоретическими источниками было установлено, что новая образовательная парадигма требует поиска новых подходов в обучении иностранным языкам, одними из которых являются «корпусные технологии». К преимуществам корпусного подхода, с точки зрения современной лингводидактики, относятся: лингвистическая и статистическая наглядность; широкие поисковые возможности; эффективность работы с реальными языковыми данными. Особенность корпусного подхода состоит в возможности оперативного поиска языкового материала, необходимого для решения тех или иных образовательных задач в процессе обучения иностранному языку. Согласно результатам исследования среди приоритетных задач обучения лексике английского языка в средних классах, эффективное решение которых становится возможным благодаря применению корпусного подхода, можно выделить: расширение лексического словаря учащихся, становление умений определения лексической сочетаемости слов с целью преодоления речевых ошибок, развитие речи посредством составления тематических списков ключевых слов. На старшей ступени обучения возможно коллективное составление учащимися собственных корпусов текстов, позволяющих наглядно проиллюстрировать особенности лексического значения того или иного слова. Интересным приемом будет использование сопоставительного анализа английских контекстов словоупотребления и вариантов функционирования слова в контекстах русского языка.

*Ключевые слова:* корпусная лингвистика, языковой корпус, конкорданс, лингвистические технологии, лексика, семантика слова, методы и приемы обучения английскому языку, контекст.

### Введение

**В** условиях новой социокультурной реальности, обусловленной процессами глобализации и информатизации XXI века, качественные изменения за-

тронули всю отечественную систему образования в ее законодательном, содержательном и структурообразующем аспектах.

В соответствии с новыми образовательными стан-

дартами, одними из ведущих требований к метапредметным результатам освоения основной общеобразовательной программы являются: готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, умение ориентироваться в различных источниках информации, умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач [1].

Среди требований ФГОС к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка особую значимость приобретают:

- формирование активного и пассивного словарей, обеспечивающих способность учащихся к активной коммуникации;
- становление культуры владения иностранным языком в соответствии с современными требованиями к устной и письменной речи [1].

Новая образовательная парадигма требует поиска новых подходов в обучении иностранным языкам, одними из которых являются «корпусные технологии» [3]. Особенность корпусного подхода состоит в возможности оперативного поиска языкового материала, необходимого для решения тех или иных образовательных задач в процессе обучения иностранному языку.

Исследование возможностей и перспектив корпусного подхода в обучении нашли отражение в работах зарубежных ученых: Ю. Бестгена, Д. Бибера, М. Льюиса, Д. Салазара, М. Скотта, С. Триббла, Н. Ханчиоглу и др. В отечественной науке интерес представляют труды О.Г. Гориной, И.Ю. Павловской, В.А. Плунгян, Е.П. Сосниной, П.В. Сысоева, А.Ю. Фильченко Н.Н. Шаламовой и др.

Цель настоящей статьи состоит в определении актуальных тенденций реализации корпусного подхода при изучении лексики английского языка в средних классах общеобразовательной школы.

В процессе работы использовались следующие методы исследования: анализ, классификация, сравнение, обобщение, синтез, работа с лингвистическими корпусами текстов и т.д.

Корпусный подход в изучении языков широко распространен в англоязычных странах и до сих пор не нашел должного применения на территории РФ. Как верно отметил В.А. Плунгян, «практики очень быстро оценили корпус как совершенно незаменимый инструмент: теперь для овладения языком человеку нужны не две, а три вещи: словарь, грамматика и корпус текстов данного языка. Потому что и словарь, и грамматика, в общем-то, бесполезны вне этого живого пространства, где язык,

собственно, и функционирует» [6].

Появление корпусного подхода как лингводидактического метода в зарубежной образовательной практике обусловлено созданием в 60-е годы XX века первых лингвистических корпусов текстов, а также обретением корпусной лингвистикой статуса самостоятельной научной дисциплины. Как следствие, актуальные тенденции становления корпусного подхода в образовательной практике тесным образом связаны с теоретическим осмыслением особенностей корпусной лингвистики как науки.

В настоящее время существует множество определений понятия «корпусная лингвистика». В.П. Захаров и С.Ю. Богданова рассматривают дисциплину, как «раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий» [4, с. 5]. По мнению исследователей, возможность признания корпусной лингвистики самостоятельной наукой обусловлена двумя значимыми факторами: характером используемого языкового материала и наличием собственного инструментария.

П.В. Сысоев в работе «Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам» определяет корпусную лингвистику, как «раздел языкознания, занимающийся выявлением закономерностей функционирования языка через его анализ и изучение с помощью лингвистического корпуса» [9].

Одним из ведущих инструментов корпусной лингвистики является конкорданс, представляющий собой список всех употреблений слова в контексте со ссылками на источник [4, с. 5]. Другими словами, конкорданс позволяет найти необходимое слово в корпусе, выбирая фрагменты предложений, где оно употребляется в различных контекстах, что значительно повышает эффективность изучения различных оттенков семантики слова, его лексической сочетаемости.

Электронные корпусы предоставляют богатый лингвистический материал для учебных и исследовательских целей. В настоящее время в Internet представлено множество классических электронных корпусов на иностранных языках. Наиболее известные из них Британский и Американский национальный корпусы английского языка, немецкоязычные корпуса LIMAS, COSMAS. Из наиболее доступных для рядового пользователя-преподавателя иностранных языков являются Gutenberg Texts, British National Corpus Sampler, The Longman Corpus, LIMAS, корпусы новостей Рейтер, электронные архивы крупных газет (например, The Times).



Что касается типологии корпусов текстов, то в прикладной лингвистике возможно использование таких типов как:

- исследовательские – ориентированы на анализ различных аспектов функционирования языковой системы;
- иллюстративные – содержат наглядное подтверждение лингвистических фактов;
- мониторинговые – предназначены для изучения языкового материала в диахроническом аспекте, а также контент-анализа;
- стилистические – направлены на изучение особенностей художественной манеры писателей;
- мультимедийные – содержащие аудио- визуальное сопровождение текста [8].

Одной из важных особенностей метода анализа на базе корпусов текстов является исследование не только чисто лингвистических явлений (грамматических или лексических функций слов, их связей с другими лексемами), но и таких явлений, как, например, частотности лексем или грамматических конструкций в тех или иных жанрах, диалектах.

В зарубежной лингводидактической практике в настоящее время можно выделить две актуальные тенденции реализации корпусного подхода в обучении:

1. Первое направление связано с качественным изменением принципов отбора языкового материала с целью составления лингвистических словарей и учебных материалов. Ни один издатель учебной продукции для изучения самых распространенных языков уже не может обойтись без корпусных данных, что привело к формированию нового стандарта для учебников по языку, который обозначается пометой «corpus-informed» на обложках таких изданий.
2. В аспекте второго направления ведется активный поиск эффективных приемов и форм работы по использованию корпусного подхода в процессе обучения родному и иностранным языкам [12, 13, 14].

Особенно эффективен корпусный подход в изучении лексики иностранных языков. Носитель языка на подсознательном уровне различает оттенки значения слова, особенности сочетания с другими словами, при изучении иностранных языков употребление слов требует овладения множеством связей, которое становится возможным только при знакомстве с различными контекстами, доступными в рамках корпусной лингвистики.

Корпусный подход тесно связан с проблемным обучением и гарантирует появление интереса у школьников, так как они становятся своего рода «первооткрывателями» неизвестных им лингвистических явлений иностран-

ного языка. К преимуществам корпусного подхода, с точки зрения современной лингводидактики, относятся:

- лингвистическая и статистическая наглядность;
- широкие поисковые возможности;
- эффективность работы с языковыми данными [6, с. 132].

Несмотря на результативность использования корпусного подхода в процессе обучения лексике английского языка, в отечественной образовательной практике работа с корпусами текстов встречается достаточно редко, что обусловлено недостаточной методической оснащённостью образовательного процесса (отсутствием специально разработанных лингводидактических материалов, свободного доступа к Интернет-ресурсам и т.д.).

Как следствие, современная методика обучения иностранному языку должна ориентироваться на последние достижения в сфере компьютерных технологий и корпусной лингвистики, как эффективных средств приобщения школьников к живому богатству иностранного языка. Как отмечает Е.П. Соснина, метод лингвистического исследования по корпусам обладает следующими важными характеристиками:

1. основывается на эмпирическом исследовании и изучает реальное употребление слов в живом пространстве языка;
2. включает значительную по содержательному объёму репрезентативную коллекцию текстов;
3. предполагает работу в автоматическом и интерактивном режимах;
4. использует методы качественного и статистического анализа текстов;
5. является целевым, т.е. должен быть ориентирован на реальное приложение и результаты [8].

Следует отметить, что корпусный подход является эффективным методом овладения лексикой английского языка на всех ступенях обучения. При этом работа с компьютером и корпусами текстов требует некоторой подготовки. Как следствие, в начальной и средней школе методисты рекомендуют использовать карточки с отобранными преподавателем примерами употребления слова в различных контекстах, доступных восприятию и пониманию учащихся.

В аспекте изучения лексики английского языка в средних классах рекомендуется использовать корпусный подход для решения следующих образовательных задач:

- 1) Расширение активного словаря учащихся.

Задание: изучить данные конкорданса и определить

значение слова **'incredible'**.

1. Skates were tied on the wrong feet; some boys were trying to remember when they had last changed their socks; the smell was **incredible**.
2. The day after those comments, Robert Dole, the Republican leader in the Senate, branded them as **'incredible'**.
3. And so, however unwillingly, and before I return to the dark-haired girl in the coffee bar, I feel obliged to describe now an almost **incredible** tale about my former friend Robert.
4. You can turn them up to the most **incredible** volume and strum them very lightly, and you get a really lovely sound.
5. Finally, second place in Hungary clinched the title for Mansell — with an **incredible** five races still to run.
6. I find that quite **incredible**!
7. Well it's just so **incredible** that this oil has never been I mean nobody focused on it did they?

Из примера видно, что в контексте слово **'incredible'** переводиться как «невероятно» или «невероятный». Подобное задание может быть использовано для изучения новой лексики, если слово имеет одно значение и не образует в сочетании с другими словами сложных слов, что может запутать обучающихся. После иллюстративного знакомства с возможностями лингвистического корпуса, школьники приступают к изучению теоретической формулировки правил английского языка в учебниках и словарях, целью которого является закрепления знаний о значении слова и возможностях словоупотребления в английском языке.

2) Определение особенностей лексической сочетаемости слов. Задания:

- используя корпусные данные сравните возможности употребления глаголов *take* и *make* с существительными (функция *Compare*);
- определите, какие прилагательные чаще всего употребляются с существительными *map* и *woman* в художественных и публицистических текстах, и т.д.

3) Поиск синонимов. Задания:

- сравните употребление синонимичных прилагательных *fast* и *rapid* с существительными;
- изучите сочетаемость синонимичных глаголов *build* и *construct* с существительными, обозначающими объект строительства;
- сравните употребление существительных со значением снижения/падения в устной речи и научном подкорпусе и т.д.

4) Составление тематических списков ключевых слов. Задания:

- составьте списки наиболее частотных прилагательных, употребляемых в религиозных и развлекательных журналах (в сравнении);
- составьте список существительных, наиболее часто употребляемых в научных журналах по медицине и т.д.

5) Поиск иллюстративного материала.

На старшей ступени обучения возможно коллективное составление учащимися собственных корпусов текстов, позволяющих наглядно проиллюстрировать особенности лексического значения того или иного слова. Интересным приемом будет использование сопоставительного анализа английских контекстов словоупотребления и вариантов функционирования слова в контекстах русского языка.

### Заключение

В процессе работы с теоретическими источниками было установлено, что новая образовательная парадигма требует поиска новых подходов в обучении иностранным языкам, одними из которых являются «корпусные технологии». К преимуществам корпусного подхода, с точки зрения современной лингводидактики, относятся: лингвистическая и статистическая наглядность; широкие поисковые возможности; эффективность работы с реальными языковыми данными. Особенность корпусного подхода состоит в возможности оперативного поиска языкового материала, необходимого для решения тех или иных образовательных задач в процессе обучения иностранному языку.

Согласно результатам исследования среди приоритетных задач обучения лексике английского языка в средних классах, эффективное решение которых становится возможным благодаря применению корпусного подхода, можно выделить:

- расширение лексического запаса учащихся;
- становление умений определения лексической сочетаемости слов с целью преодоления речевых и стилистических ошибок;
- развитие речи посредством составления тематических списков ключевых слов и т.д.

Таким образом, метод лингвистического исследования, основанный на корпусах текстов, дает возможность учителю свободно применять проблемно-поисковый подход в преподавании и гарантирует появление интереса у школьников, так как они становятся своего рода «первооткрывателями» неизвестных им лингвистических явлений английского языка, что соответствует требованиям нового образовательного стандарта.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413). С изменениями и дополнениями от: 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г. – [Электронный ресурс] / – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6e0/>
2. Багдасарова Э.В. Глагольная лексика в современном английском языке: этимологический, словообразовательный и семантический аспекты [Электронный ресурс] / Э.В. Багдасарова – URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/210514.html> (дата обращения 17.09.2021).
3. Горина О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке [Электронный ресурс] / О.Г. Горина – URL: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/gorina-ispolzovanie-tehnologij-korpusnoj-lingvistiki-dlja-razvitija-leksicheskikh-navykov.html> (дата обращения 16.09.2021).
4. Захаров В.П., Богданова С.Ю. Корпусная лингвистика: учебник / В.П. Захаров, С.Ю. Богданова – Издательство Иркутского государственного лингвистического университета, 2014 г. – 161 с.
5. Павловская И.Ю., Горина О.Г. Корпусно-когнитивные методы изучения лексической стороны речи на иностранном языке / И.Ю. Павловская, О.Г. Горина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – №1. – С. 132-138.
6. Плуныян В.А. Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов [Электронный ресурс] / В.А. Плуныян – URL: [http://filolingvia.com/publ/pochemu\\_sovremennaja\\_lingvistika\\_dolzha\\_byt\\_lingvistikoj\\_korpusov/70-1-0-5251](http://filolingvia.com/publ/pochemu_sovremennaja_lingvistika_dolzha_byt_lingvistikoj_korpusov/70-1-0-5251) (дата обращения 16.09.2021).
7. Рыков В.В. Корпусная лингвистика и лексикография – проблема репрезентативности / В.В. Рыков // Труды Конференции по лексикографии – Гродно, 2013 г. – 148 с.
8. Соснина Е.П. Корпусная лингвистика и корпусный подход в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Е.П. Соснина – URL: [http://ling.ulstu.ru/linguistics/resources/literature/articles/corpus\\_linguistics\\_language\\_teaching/](http://ling.ulstu.ru/linguistics/resources/literature/articles/corpus_linguistics_language_teaching/) (дата обращения 17.09.2021).
9. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам. [Электронный ресурс]. / П.В. Сысоев – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-korpusv-metodike-obucheniya-inostrannym-yazykam/viewer>
10. Шаламова Н.Н., Фильченко, А.Ю. Корпусная лингвистика и её использование в профильно-ориентированном преподавании иностранных языков. / Н.Н. Шаламова, А.Ю. Фильченко - Томск: ТПУ, - 2014 – 164 с.
11. Bestgen Y. Comparing Lexical Bundles across Corpora of Different Sizes: The Zipfian Problem. // Journal of Quantitative Linguistics, 2020, vol. 27, no. 3, – p. 272-290.
12. Lewis M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. Heinleengage, 2018 – 223 p.
13. Salazar D. Lexical Bundles in Native and Non-native Scientific Writing: Applying a corpus based study to language teaching. Amsterdam, Phil., John Benjamins Publishing Company, 2019 – 212 p.
14. Scott M., Tribble C. Textual Patterns: key words and corpus analysis in language education: Studies in Corpus Linguistics. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 2016 – 200 p.

© Низамеева Альбина Марсильевна (albina10091976@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ<sup>1</sup>

**Писаренко Вероника Игоревна**

*Д.п.н., профессор, Южный федеральный университет*

*(г. Ростов-на-Дону)*

*vero19671993@gmail.com*

## METHODOLOGICAL BASIS OF RESEARCH OF STUDENT BEHAVIOR IN THE INTERNET

**V. Pisarenko**

*Summary:* The article discusses the system of methodological approaches to the study of the characteristics of student behavior in the Internet. The features of the informational stage of the development of society are analyzed. The hierarchical structure of the methodological foundations proposed by I.V. Blauberg and E.G. Yudin was used. Methodological approaches are analyzed at various levels.

*Keywords:* methodology, approach, information society, system.

*Аннотация:* В статье рассматривается система методологических подходов к исследованию особенностей поведения обучающегося в Интернет-пространстве. Анализируются особенности информационного этапа развития общества. В качестве основы используется иерархическая структура методологических оснований, предложенная И.В. Блаубергом и Э.Г. Юдиным. Анализируются методологические подходы на различных уровнях.

*Ключевые слова:* методология, подход, информационное общество, система.

**И**зучение особенностей поведения обучающихся в Интернет-пространстве представляется актуальным в связи с тем, что Интернет-пространство сегодня во многом определяет формирование мировоззрения и стиля жизнедеятельности молодых людей, от которых зависит благополучие и будущее нашей страны. Отметим, что, по мнению многих ученых, современный этап развития общества определяется как информационный, поскольку именно информация играет ведущую роль в жизни человека, определяет, формирует и изменяет его мировоззрение, влияет на стиль жизни. Владение навыками взаимодействия с информационным полем определяет успешность человека в современном социуме [4].

Для информационного этапа развития общества характерны:

- рост социальной диверсификации жизни социума;
- высоким уровнем сложности принятия личностью решений о ее роли в системе всех существующих на сегодняшний день социальных отношений;
- высокой степенью неопределенности социальных установок;
- повышенной сложностью и постоянной динамикой системы ценностных установок личности как представителя определенной социальной группы как следствия быстрых изменений в экономическом, социальном, политическом, государственном устройстве страны;
- возрастанием гипермобильности населения и

ростом социальной напряженности, обусловленными динамикой этнографической структуры общества, характеризующегося стремительными и сложнорегулируемыми миграционными процессами, приводящими к перемещению, дистанцированию и сближению конфессиональных, этнических, поколенческих и социальных слоев общества;

- появлением в социуме стереотипов восприятия проявлений этнофобии, жестокости, ксенофобии, мигрантофобии как привычных социальных норм и явным или скрытым копированием негативных образцов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп;
- широким распространением манипулятивных технологий формирования установок «свои-чужие», конструированием образа врага, использованием лингвистических и изобразительных средств, разжигающих вражду, в СМИ и сети Интернет;
- появлением у молодого поколения новых умений и навыков, связанных с поиском, восприятием, переработкой и актуализацией информации, что связано с более интенсивным взаимодействием с информационным полем, чем у предшествующих поколений.

Учет данных особенностей необходим для формирования более реальной картины взаимодействия личности и информационного поля, частью которого сегодня является Интернет-пространство.

1 Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-29-22019 мк



В информационном обществе личность формируется, развивается и совершенствуется в условиях постоянно меняющегося информационного поля [5]. Данное понятие в наше время глобальной информатизации жизнедеятельности имеет различные ракурсы рассмотрения и определения в научной литературе.

Огромное количество времени, которое обучающиеся проводят в Интернет пространстве, не всегда связано с учебной деятельностью, с необходимостью поиска учебной информации. Интернет-пространство становится для молодых людей частью жизни, в которой многие из них проводят достаточно много времени. В связи с этим актуальность анализа поведения обучающихся в Интернет-пространстве не вызывает сомнений. Моделирование поведения обучающегося в Интернет-пространстве позволит рассмотреть и проанализировать все связанные с этим риски и опасности.

Моделирование поведения обучающегося необходимо осуществлять с использованием определенной методологии. Методологические проблемы современной науки продолжают оставаться на пике актуальности. Изучение явлений с позиций диалектики, т.е. науки о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, позволяет выявить их качественное своеобразие, связи с другими явлениями и процессами. Все они изучаются в их постоянном изменении и развитии, выявлении противоречий и путей их разрешения.

Методологию мы рассматриваем как учение не только о методах, но и об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах исследовательского поиска и практического преобразования действительности. Современный этап развития науки и, следовательно, ее методологии, определяется как постнеклассический, для которого характерны утверждение о сложности природных систем, цельности и неразрывности компонентов системы, условности выделения этих компонентов, понимание и признание крайней сложности исследуемых объектов.

Одной из концепций постнеклассического этапа развития науки является концепция методологического анализа научных явлений, предложенная И.В. Блаубергом и Э.Г. Юдиным [1, с. 68], разработанная на основе тезисов о типах и уровнях методологии, сформулированных впервые В.А. Лекторским и В.С. Швыревым [2]. Именно эту концепцию мы считаем необходимым использовать в формировании системы методологических подходов к анализу поведения обучающегося в Интернет-пространстве. Упомянутые и многие другие ученые считают методологию неотъемлемым элементом любого научного исследования [1, 2, 6, 7, 8, 9]. В соответствии с данной концепцией для исследования любого явления предлагается иерархическая структура методологиче-

ских оснований, включающая следующие четыре уровня научного анализа:

- *философский (мировоззренческий)* – общая концепция мировоззрения, учение о роли и возможностях в преобразовании природы и общества, о целях и смыслах человеческой деятельности; содержание первого, высшего философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом; методологические функции выполняет вся система философского знания;
- *общенаучный* – с общими для всех наук подходами и принципами, представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин;
- *конкретно научный*, вводящий в научную практику методологию той или иной науки, совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине; методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии;
- *собственно методический* (технологический или дисциплинарный) уровень составляют методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания; на этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Используя данную структуру методологических оснований и опираясь на исследования упомянутых выше ученых, мы предлагаем следующую систему методологических подходов, представленную на рис.1. На *философском уровне*, который представляет все основные принципы рассмотрения явлений действительности, взятые из философии, находятся наиболее общие для конкретного этапа развития научного познания принципы, которые обозначены в современной науке как принципы диалектического материализма: принцип единства теории и практики; творческий, конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме; принцип объективности рассмотрения научных явлений; принцип всесторонности изучения процессов и явлений; комплексный подход к исследованию процессов и явлений; единство исторического и логического; системность. Важную методологическую роль играют категории диалектики – сущность и явление; причина и следствие; необходимость и случайность; возможность и действительность; содержание и форма; единичное, особенное и общее и др. Они являются надежным методологическим средством в руках исследователя-разработчика, дающим ему возможность глубоко и разносторонне решать сложные научно-тех-

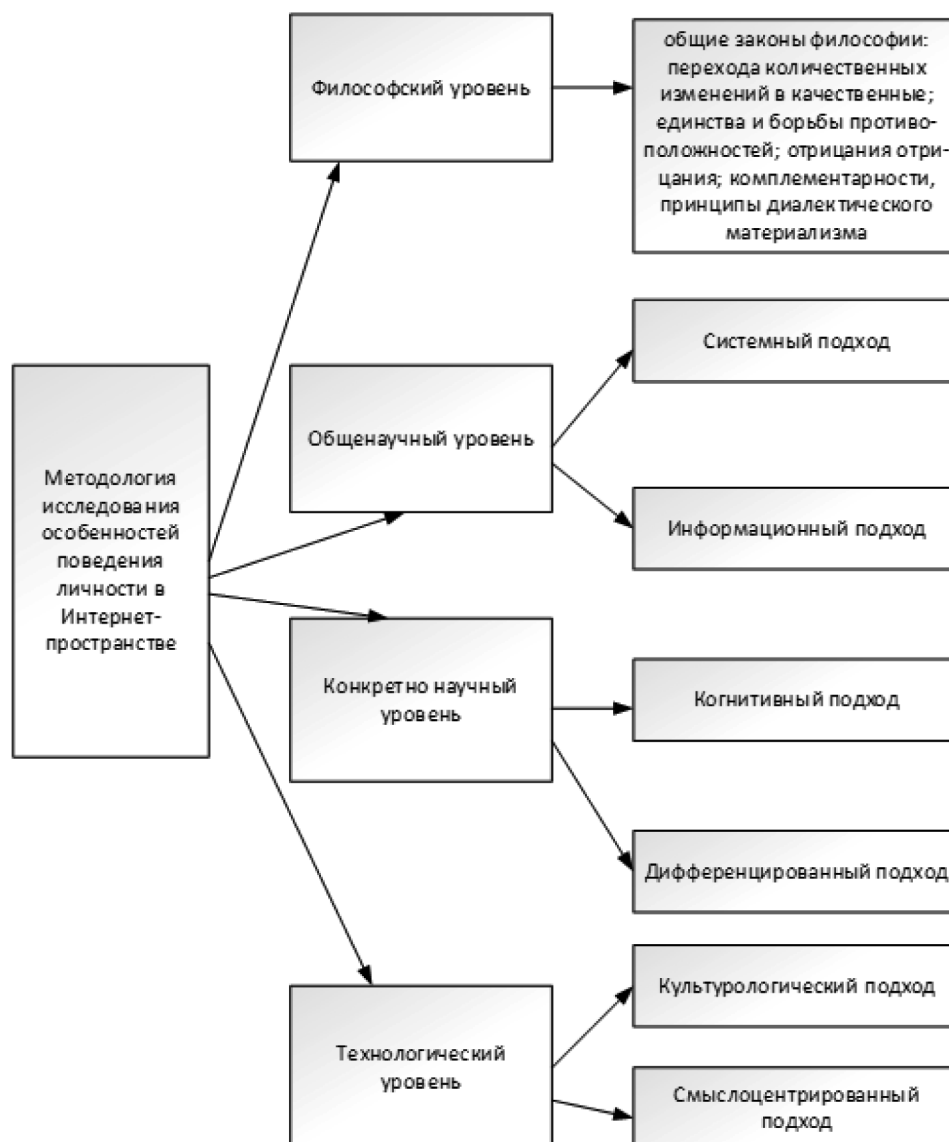


Рис. 1. – Структура методологических оснований исследования особенностей поведения личности в Интернет-пространстве

нические проблемы.

На базе накопленных фактов идет процесс поднятия эмпирического познания до уровня теоретического обобщения. Здесь характерно движение от одностороннего знания к все более разностороннему, выработка на основе первичных обобщений определенных моделей и идей, соединение чувственного и рационального, в ходе которого чувственные впечатления и практический опыт освобождаются от всего случайного и поднимаются до уровня теоретического, характерного для ряда подобных явлений. Разумеется, факты важно рассматривать в исторически конкретной обстановке, в целом, в их взаимосвязи, при этом условии они будут доказательны. К этому же уровню относятся законы философии: единства и борьбы противоположностей; отрицания отрицания;

перехода количественных изменений в качественные; причинно-следственных связей; комплементарности.

На *общенаучном уровне*, который можно обозначить как уровень общенаучных принципов и форм исследования, мы используем *системный* и *информационный подходы*. Использование *системного подхода* означает рассмотрение деятельности обучающегося в Интернет-пространстве как системы действий или операций, определяемых поставленной целью деятельности. Системный подход позволяет рассмотреть деятельность как систему операций, связанных между собой. Кроме того, системный подход позволяет рассматривать личность обучающегося, взаимодействующего с информационным полем Интернет-пространства, как системное образование. Само Интернет-пространство рассматри-

вается как информационная система, компоненты которой могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на личностную сферу. Мы также говорим о системе рисков при работе личности в сети Интернет. *Информационный подход* – метод научного познания объектов, процессов или явлений природы и общества, согласно которому в первую очередь выявляются и анализируются наиболее характерные информационные аспекты, определяющие функционирование и развитие изучаемых объектов. Основные понятия информационного подхода: информация (современный подход к ее определению), информационный процесс, информационная система, информационное моделирование, информационная сложность, информационное управление и др.

Информатика (теоретическая методологическая основа информационного подхода) осуществляет формализованный подход к объектам различной природы – техническим, биологическим, социальным. Смысл этого подхода состоит в том, чтобы выделить в них стороны, связанные с переработкой информации, информационным управлением и др. [3].

На *конкретно научном уровне*, который содержит методы, принципы исследования и процедуры, применяемые в той или иной специальной научной дисциплине, мы предлагаем использовать *когнитивный* и *дифференцированный подходы*. *Когнитивный подход* представляет собой признание в качестве оснований рассматриваемого явления механизмов, компетенций, умений и навыков, которые использует человек при восприятии, обработке, осмыслении, хранении и актуализации информации в ходе взаимодействия с информационным полем. Речь идет также о способах организации знания, о развитии познавательных способностей. «Именно организация знаний, а не скорость переработки, предельно низкая с точки зрения технических систем, дает ключ к пониманию, по крайней мере, части наших познавательных способностей. Базовыми элементами концептуальной картины мира являются концепты – содержательные оперативные единицы знания. Именно этими единицами и структурами человек оперирует в процес-

се мышления и речемыслительной деятельности. Основные понятия когнитивного подхода: знание/знания, когнитивный процесс, когнитивная система, когнитивное моделирование, когнитивный стиль, информационное управление и др.» [3, с.7].

*Дифференцированный подход* к исследованию поведения обучающегося в Интернет-пространстве означает учет и принятие во внимание индивидуальных личностных особенностей обучающихся. Мы все по-разному воспринимаем, обрабатываем и актуализируем одну и ту же информацию. Это обусловлено наличием различных ведущих каналов восприятия информации, различиями в скорости обработки информации и в способах ее запоминания. Это все связано с различными стилями познавательной деятельности, неодинаковой интенсивностью взаимодействия с информационным полем. То есть, личностные и индивидуальные особенности оказывают прямое воздействие на интенсивность информационного обмена личности и информационного поля.

На *технологическом уровне* мы выделяем в качестве основных *культурологический* и *смыслоцентрированный подходы*. *Культурологический подход* означает, что деятельность обучающегося в Интернет-пространстве должна рассматриваться с позиций общей человеческой культуры, а само Интернет-пространство должно быть частью культурного пространства, что пока остается только целью в будущем. Кроме того, *культурологический подход* подразумевает формирование культуры информационной безопасности личности как части общей культуры. *Смыслоцентрированный подход* позволяет нам объяснить с научной точки зрения те процессы, которые происходят в личностной сфере, когда новая информация сталкивается с личностными смыслами конкретной личности, происходит ее принятие или непринятие и далее осмысление на более глубоком уровне.

Таким образом, предлагаемая система методологических подходов к исследованию поведения обучающегося в Интернет-пространстве позволяет подойти к исследуемому явлению с позиций, соответствующих современной научной картине мира и в соответствии с современным типом научной рациональности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Изд-во «Наука», 1973. – 135 с.
2. Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки (типы и уровни) // Философия. Методология. Наука / Отв. ред. В.А. Лекторский. М.: Наука, 1972. С. 7–44.
3. Миндзаева Э.В. Разработка концепции информационной безопасности личности: информационный/когнитивный подходы // Управление образованием: теория и практика. 2017. №2 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-kontseptsii-informatsionnoy-bezopasnosti-lichnosti-informatsionnyu-kognitivnyu-podhody> (дата обращения: 17.08.2021)
4. Писаренко В.И. Методология инновационного образования в контексте динамики общенаучной картины мира // Известия ЮФУ. Педагогические науки. № 5, 2008.с. 13–21.

5. Писаренко В.И., Непомнящий А.В. Инновационное образование: достижения и перспективы // Высшее образование сегодня. №7, 2007.с.14–19.
6. Рузавин Г.И. Методология научного познания: Учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 287 с.
7. Степин В.С. Теоретическое знание. М., 2000. С.95.
8. Томпсон М. Философия науки / Мел Томпсон. – Пер. с англ. А.Гарькавого. – М.: ФАИР –ПРЕСС, 2003. – 304 с.
9. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.

© Писаренко Вероника Игоревна (vero19671993@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Южный федеральный университет



# ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ<sup>1</sup>

## DEPENDENCE OF THE STUDENT'S BEHAVIOR IN THE INTERNET SPACE ON INDIVIDUAL PERSONAL CHARACTERISTICS

V. Pisarenko  
V. Kureichik

*Summary:* This work is devoted to the problem of the dependence of the characteristics of a student's behavior in the Internet space on his personal characteristics. The concepts of «information field», «information society», «information» are considered. The distinctive features of the information society in terms of its influence on personal development are considered. The influence of information exchange on the components of the personality structure is analyzed. Issues of information perception efficiency are discussed.

*Keywords:* information, personality, information field, interaction, communication, personality traits.

**Писаренко Вероника Игоревна**

Д.п.н., профессор, Южный федеральный университет  
(г. Ростов-на-Дону)  
vero19671993@gmail.ru

**Курейчик Виктор Михайлович**

Д.т.н., профессор, Южный федеральный университет  
(г. Таганрог)

*Аннотация:* Данная работа посвящена проблеме зависимости особенностей поведения обучающегося в Интернет-пространстве от его личностных особенностей. Рассмотрены понятия «информационное поле», «информационное общество», «информация». Рассмотрены отличительные черты информационного общества в плане его влияния на развитие личности. Проанализировано влияние информационного обмена на компоненты структуры личности. Обсуждаются вопросы эффективности восприятия информации.

*Ключевые слова:* информация, личность, информационное поле, взаимодействие, коммуникация, личностные особенности.

По мнению многих ученых, современное общество находится на этапе развития, который называют информационным. Это связано с ролью информации в развитии личности, с обусловленностью успешной жизнедеятельности личности эффективностью ее взаимодействия с информационным полем.

Отметим, что в современной науке понятие «информационное поле» используется в науках об информации [1], когнитологии [2], синергетике [3], исследованиях космоса [4], науках о Земле [5]. Термин «поле» обычно используется для описания содержательных свойств реального мира. Информационное поле является компонентом информационного пространства.

В действительности, в современном мире информация является основой всего, владение информацией дает достаточно серьезное преимущество в решении многих проблем, поэтому современное общество называют информационным. Информационное общество декларирует основное условие успешной жизнедеятельности личности – владение информацией и компетентностью, позволяющей с этой информацией работать,

использовать ее, актуализировать и т.д. Информация сегодня – это источник знаний, путь решения проблем, путь познания самого себя, оружие в борьбе и средство расширения коммуникации, это возможность развития личности, средство манипулирования людьми, причина для объединения в общем проекте и мощный инструмент разобщения людей. Информация одновременно необходима, доступна, очень опасна и обладает огромным потенциалом. Все зависит от того, в какие руки она попадет, потому что подается она всем пользователям Интернет-пространства одинаково, различия начинаются там, где начинается взаимодействие пользователя с информацией – ее восприятие, переработка, осмысление, соотнесение с личностными смыслами, хранение и актуализация. Многие вещи в современном мире определяются наличием умений и навыков взаимодействия с информацией [6].

С другой стороны, современное общество, которое мы называем информационным, характеризуется:

— сложностью и противоречивостью системы социальных установок личности, недостаточной уверенностью в ценностных установках, подвер-

1 Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-29-22019 мк

женностью всей личностной сферы влиянию процессов, происходящих как на общецивилизационном, так и на бытовом уровне; такая ситуация объясняется чередой кризисов в национально-государственном устройстве, экономике, культуре, политической жизни, межнациональных отношениях, отсутствием единых идеологических установок в общегосударственном масштабе и многими другими процессами, происходящими в социуме;

- увеличением расслоения общества, углублением различий между людьми и акцентуацией внимания на этих различиях, что все чаще приводит к росту социальной напряженности;
- низким уровнем готовности личности к жизнедеятельности в условиях многоуровневой системы отношений, регулирующих профессиональные, гражданские, политические, религиозные, социальные, национальные и другие условия существования личности;
- неготовностью или низким уровнем готовности личности к коммуникационным процессам, сопровождающим развитие информационного общества; динамичный рост и увеличение количества информации требуют более высокого уровня развития коммуникативных навыков, для того чтобы обмен информацией и взаимодействие с информационным полем были более эффективными;
- изменениями миграционной картины мира, связанными с повышением общей мобильности населения и усилением процессов, стимулирующих людей к поиску нового места жительства и заставляющих их это делать (войны, конфликты, активизация деятельности террористических организаций и т.д.); это влечет за собой изменения в этнографической структуре общества, сопровождаемые процессами дистанцирования и сближения представителей различных этнических, конфессиональных, социальных и поколенческих слоев социума обусловленным динамикой этнографической структуры общества, характеризующегося стремительными и сложнорегулируемыми миграционными процессами, приводящими к перемещению, дистанцированию и сближению конфессиональных, этнических, поколенческих и социальных слоев общества, что способствует усилению межнациональных конфликтов, столкновениям на религиозной почве, усилению указанных тенденций в молодежной среде; разнополярность общества пока не оценивается им самим как преимущество, как стремление познать иные культуры и образ жизни;
- появлением в социуме стереотипов восприятия проявлений этно-фобии, жестокости, ксенофобии, мигрантофобии как привычных социальных

норм и явным или скрытым копированием негативных образцов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп;

- широким распространением манипулятивных технологий формирования установок «свои-чужие», конструированием образа врага, использованием лингвистических и изобразительных средств, разжигающих вражду, в СМИ и сети Интернет [7].

В информационном обществе личность формируется, развивается и совершенствуется в условиях постоянно меняющегося информационного поля.

Что представляет собой формирование личности в современном информационном обществе? Это – сложный, многоплановый процесс, в основе которого лежит постоянное взаимодействие личности и информационного поля. «В широком смысле информационное взаимодействие (Information interaction) процесс обмена любыми видами информации, который длительное время существует в человеческом обществе. Он приобретает новые формы и, по мере развития человечества, становится все более интенсифицированным. Такое взаимодействие можно назвать интеграционным. В узком смысле под информационным взаимодействием часто понимают компьютерное информационное взаимодействие, реализуемое через информационные системы и информационные технологии. Такое взаимодействие является информационным» [8, с.64].

Воздействие информационного поля на личность необходимо рассматривать в соответствии со структурой личности. Проблема структуры личности является одной из самых обсуждаемых и достаточно глубоко разработана в зарубежной и отечественной психологии. В основу ее решения положены идеи, предложенные С.Л. Рубинштейном, В.Н. Мясищевым и другими. Разработано множество конкретных вариантов структуры личности (А. Адлер, З. Фрейд, К.Г. Юнг, Г. Олпорт, К.К. Платонов, В.С. Мерлин, К. Левин, К. Роджерс, В. Франкл, Г. Айзенк, Фромм, Хорни и многие другие). Чтобы рассмотреть влияние информационного поля на формирование личности, примем за основу структуру личности, предложенную К.К. Платоновым [9] (рис. 1).

Основной компонент первого блока – *направленность личности*, под которой понимается все то, что связано с отношением человека к внешнему миру, к действительности. В основе направленности лежит система взаимодействующих интересов и потребностей, характерных для данной личности, различные ее свойства, идейные и практические установки, все то, что мы обобщаем в понятии «мировоззрение». Это отношение к действительности, которое очень важно при взаимо-



Рис. 1. Структура личности (по К.К. Платонову)

действию с информацией. Именно с направленностью личности, с личностными смыслами, прежде всего, взаимодействует информационное поле, когда оказывает влияние на личность. Информация взаимодействует с личностными смыслами, в результате чего происходит осознание новой информации, ее осмысление, на основе взаимодействия с личностными смыслами принимается решение о том, представляет ли данная информация интерес для личности.

Следующий блок представляет собой *характер*, подразумевающий стиль поведения человека в социуме в совокупности всех его проявлений и свойств: направленности и воли, интеллектуальных и эмоциональных качеств, типологических особенностей, проявляющихся в темпераменте. Что происходит при взаимодействии данного блока с информационным полем?

Система *способностей* личности, которая обеспечивает успех в деятельности, формирует третий блок в структуре личности, который определяет возможности личности в достижении успеха. Система способностей, включающих знания, умения, навыки, объединяющие их компетенции, напрямую зависит от интенсивности взаимодействия с информационным полем, поскольку именно информация, знания являются частью той основы, на которой формируются способности, необходимые для успешной деятельности.

*Темперамент*, являющийся проявлением типологических особенностей личности, характеризующий протекание психических процессов в динамике, составляет четвертый блок в структуре личности. Темперамент закладывается генетически, поэтому определяет, как именно, с какой интенсивностью и продуктивностью обучающийся будет взаимодействовать с информацией. В психологии принято пользоваться гиппократовской классификацией типов темперамента: сангвник, холерик, флегматик, меланхолик. Свойства темперамента представляют собой наиболее устойчивые индивидуальные особенности, сохраняющиеся многие годы, ча-

сто всю жизнь, а динамические особенности, зависящие не от темперамента, гораздо менее устойчивы. Например, неуравновешенность нервной системы холерика предопределяет цикличность в смене его активности, бодрости: увлекшись каким-нибудь делом, он страстно, с полной отдачей работает, но сил ему хватает ненадолго, и, как только они истощаются, он дорабатывается до того, что ему неважно. То есть, при взаимодействии с информацией ее переработка, осмысление, переработка могут не получить логическое завершение. Сангвник продуктивен в работе с информацией только тогда, когда поиск, обработка информации представляют для него личный интерес. Изменчивость чувств может привести к быстрому отказу от взаимодействия с информацией. Флегматик, имея сильную, уравновешенную, но инертную нервную систему, обладает хорошей работоспособностью, прочно запоминает всю обработанную информацию. При воздействии информации на личностные смыслы флегматика, серьезных изменений не происходит, так как флегматик не способен отказаться от выработанных навыков и стереотипов, не любит изменять привычкам и убеждениям. Меланхолик под воздействием информации может получить даже невротические расстройства, очень чувствителен к тому, с чем сталкивается. Таким образом, мы видим, что воздействие информации на обучающихся, имеющих различные типы темперамента, сопровождается различными эффектами.

Естественно, как у всякой системы, у личности есть система самоуправления, саморегуляции, коррекции, самоконтроля, прогнозирования, осуществляющая анализ, управление и прогнозирование всей многогранной деятельности личности, существующая над всеми остальными компонентами и взаимодействующая с ними. Именно эта система саморегуляции имеет ведущее значение для личности во взаимодействии с информационным полем.

Таким образом, если подвести итог рассмотрению влияния информационного поля на структуру личности, не-

обходимо отметить, что каждый компонент системы имеет значение и выполняет определенную функцию в сопровождении взаимодействия личности и информации.

Не менее интересной является проблема *восприятия информации* при взаимодействии личности с информационным полем (Л. Блумфилд, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Р. Губерина, Ж. Гугенгейм, А.С. Запесоцкий, Е.И. Исаев, В.С. Мерлин, Р. Мишеа, Д.Б. Никуличева, И.П. Павлов, П. Риван, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и другие). Указанные выше и многие другие ученые занимались рассмотрением особенностей процесса восприятия в условиях образовательного процесса.

Каким образом особенности восприятия информации связаны с особенностями поведения обучающегося в Интернет-пространстве? Нам представляется, что здесь можно говорить только о повышении эффективности восприятия информации, то есть об увеличении

количества информации, воспринимаемой за один и тот же промежуток времени. Речь идет также о форме подачи информации в Интернет-пространстве. Анализ форм подачи контента в Интернет-пространстве показывает, что сегодня обучающиеся с любыми ведущими каналами восприятия информации могут получить информацию именно в той форме, которая для них является самой эффективной.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы.

Поведение обучающегося в Интернет-пространстве во многом определяется особенностями его личностной сферы. Наибольшее влияние на поведение обучающегося оказывают уровень развития его познавательных способностей, уровень сформированности его информационной компетентности, а также система саморегуляции, функционирующая в соответствии с личностными смыслами человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Tsvetkov V.Ya. Information field // Life Science Journal. 2014. Т. 11. № 5. С. 551-554.
2. Болбаков Р.Г. Взаимодействие субъекта и объекта в информационном поле // Перспективы науки и образования. 2017. № 1(25). С. 24-28.
3. Мордвинов В.А. Синергетика в информационном поле // Перспективы науки и образования. 2015. № 3. С. 25-31.
4. Бондур В.Г. Информационные поля в космических исследованиях // Образовательные ресурсы и технологии. 2015. № 2(10). С. 107-113.
5. Куприянов А.О. Информационные поля в науках о Земле // Науки о Земле. 2017. № 1. С. 79-89.
6. Курейчик В.М., Писаренко В.И. Педагогические подходы к решению проблемы противодействия угрозам и рискам в сети интернет // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». № 8, 2020. (ВАК) С. 70-78.
7. Писаренко В.И., Писаренко И.В. Потенциал педагогической науки в решении проблемы информационной безопасности студентов при взаимодействии с интернет-пространством. «На пути цифровизации общества: психологические и педагогические основы»: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Тюмень, 08 июля 2020 г.). - Стерлитамак: АМИ, 2020. - 68с. - С.32 – 40.
8. Елсуков П.Ю. Информационные взаимодействия // ИТНОУ: информационные технологии в науке, образовании и управлении. 2019. №1 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-vzaimodeystviya> (дата обращения: 24.08.2021).
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности» - М., 1986. - С. 122-141.

© Писаренко Вероника Игоревна (vero19671993@gmail.ru), Курейчик Виктор Михайлович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## СПЕЦИФИКА ПОЗНАНИЯ И УСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

### THE SPECIFICS OF COGNITION AND ASSIMILATION OF THE CONTENT OF AUTHENTIC TEXTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

*N. Serebrennikova  
E. Miloserdova*

*Summary:* The article considers the features of studying authentic texts in the lessons of Russian as a foreign language, justifies the relevance of referring to such texts. A system of tasks and exercises that contribute to the development of important speech skills is given.

*Keywords:* authentic text, speech communication, speech skills, pre-text tasks, pre-text tasks, after text tasks.

**Серебренникова Надежда Геннадиевна**

*К.филол.н., ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г.Р. Державина»*

*Nadegda\_korrespondensija@mail.ru*

**Милосердова Елена Михайловна**

*К.филол.н., ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г.Р. Державина»*

*Аннотация:* В статье рассматриваются особенности изучения аутентичных текстов на уроках русского языка как иностранного, обосновывается актуальность обращения к таким текстам. Приводится система заданий и упражнений, способствующих развитию важных речевых навыков.

*Ключевые слова:* аутентичный текст, речевое общение, речевые навыки, предтекстовые задания, притекстовые задания, после текстовые задания.

Важным структурным и организующим началом на уроках русского языка как иностранного, как правило, являются тексты. Вокруг них создаются речевые и языковые задания, упражнения различного характера. В соответствии с современными методиками обучения русскому языку как иностранному на занятиях решается ряд задач - обучение языковой системе иностранного языка, обучение речевой деятельности и обучение речевому общению [2]. Именно речевому общению принято уделять особое внимание с учётом современных потребностей общества, и изучение текстов в данном случае помогает решать многие задачи, так как подобное общение, по сути, представляет собой общение с помощью восприятия и порождения текстов. Одной из главных целей изучения русского языка иностранными студентами является формирование умения порождать высказывания, которые будут отвечать требованиям с точки зрения языковым норм, а также норм коммуникации. Данный подход можно назвать текстоцентрическим, так как в данном случае для учащихся важным является именно чтение текстов и их адекватное понимание [1, с. 4].

Тексты, по мнению Л.С. Крючковой, это «средство обучения языку», а не только источник знаний о культуре страны, язык которой изучают студенты [5, с. 331]. Это не только материал, задачей которого является демонстрация определенного вида лексики. Текст выступает основной единицей обучения в практике преподавания языка. И в данном случае оправданно обращение именно к ау-

тентичным текстам, т.е. к таким, «которые были созданы носителями языка именно для носителей данного языка в условиях естественного речевого общения» [6, с. 11]. Слово «аутентичный» означает «действительный, подлинный» [7, с. 32]. Подобные тексты изначально не предназначены для учебного процесса, это неадаптированные тексты, они могут передавать культурные аспекты, образцы речевого поведения носителей языка. Данные тексты максимально приближают студентов, изучающих язык, к ситуации живого общения [4; 3, с. 8].

Аутентичные тексты можно изучать на любом этапе, в том числе и на начальном, но наиболее целесообразным является обращение к ним на среднем и более позднем этапах, поскольку студенты уже будут иметь необходимый словарный запас и знание грамматических конструкций. Аутентичные тексты в любом случае гораздо сложнее, чем адаптированные, поэтому рекомендуется начинать с небольших по объему произведений, которые бы не содержали слишком много неизвестной для студентов лексики и не были бы перегружены сложными грамматическими конструкциями. Желательно также, чтобы тексты в плане содержания были актуальны для учащихся, вызывали у них неподдельный интерес, а также, по возможности, были бы связаны с их профессиональной деятельностью. Как справедливо отмечает И.И. Сарычева, «наглядность материалов, неординарные сюжеты вовсе не являются залогом успеха, если обучаемые не прослеживают связи между изучаемым материалом и его применением в естественных условиях в повсед-

невном и профессиональном общении» [8, с. 100]. Для формирования определённых речевых навыков необходимо применение системы заданий, способствующих лучшему пониманию неадаптированных текстов. Необходимо при этом обращаться ко всем видам речевой деятельности - чтению, говорению, аудированию, письму. Важно также уделить внимание страноведческому, лингвокультурному аспектам.

Правильным с методической точки зрения будет предложить учащимся тексты, содержащие несложные грамматические конструкции, которые не затрудняют понимание текста, а в дальнейшем могут быть использованы студентами для его воспроизведения.

Работа с аутентичными текстами на уроках проходит в несколько этапов и включает в себя предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. При помощи предтекстовых заданий устраняются речевые трудности, которые могут возникнуть у учащихся при прочтении и понимании текста. Они также должны способствовать формированию определённых навыков работы с трудным текстом, когда не все слова, встречающиеся в произведении, понятны студентам. Основная цель при этом - выработка умения не обращать внимание на языковые трудности, воспитание навыков межкультурного общения. Нельзя забывать, что, прежде всего, у обучающихся должно появиться желание прочитать тот или иной текст, т.к. заинтересованность делает работу намного эффективнее. Предтекстовые упражнения могут быть построены таким образом, чтобы можно было понять, насколько студенты готовы воспринимать данное произведение. Преподавателю иногда необходимо с этой целью дать студентам сведения об авторе и времени, когда было написано то или иное произведение, или познакомить их с творчеством писателя. Можно попросить учащихся дать ответ на вопрос о том, известен ли этот автор в их стране.

Для предтекстовых заданий необходимо организовать отбор определённых лексических единиц. Нужно объяснить лексику, которая несёт культурную информацию, обратить внимание на те слова, которые выражают авторское отношение к персонажам. Если в тексте имеются иллюстрации или ссылки или какие-либо другие пояснения, то на них также необходимо обратить внимание учащихся.

Лексический материал по возможности может быть объяснен с использованием наглядности. Необходимо также вырабатывать навыки понимания новой лексики, прибегая к семантизирующему контексту. К предварительной работе также относится работа с заголовком и структурой текста. Таким образом, предтекстовые задания могут включать в себя следующие упражнения:

- ознакомиться со сведениями об авторе текста,

сведениями о его произведениях;

- ознакомиться с новыми словами и грамматическими конструкциями текста (определить значения слов, используя знания родного языка, прочитать словосочетания и группы слов и определить значения выделенных слов, прочитать фразы и определить значение выделенных слов с помощью контекста);
- посмотреть на иллюстрации и сказать, о чем, возможно, пойдет речь в произведении;
- определить содержание текста по названию, или определить содержание текста, выбрав из предложенных формулировок.

Следующим этапом является непосредственное чтение текста и выполнение притекстовых упражнений. В данном случае, в зависимости от сложности текста, преподаватель может сформулировать следующие задания:

- прочитать текст полностью, во время чтения не пользоваться словарем;
- прочитать текст полностью, во время чтения можно использовать словарь, чтобы уточнить значение некоторых непонятных слов;
- прочитать текст по абзацам и сообщить, о чем идёт речь в каждом из абзацев;
- прочитать первый абзац и выделить предложение, которое передаёт основную информацию;
- прочитать произведение и отметить слова, несущие основную смысловую нагрузку;
- прочитать каждый из абзацев и сформулировать основное значение отрывка отдельным предложением.

Далее могут следовать послетекстовые задания, направленные на выяснение, понятно ли общее содержание текста учащимся. Это может быть упражнение в виде теста, где студентам предлагается ответить на вопросы по содержанию текста, выбрав правильный вариант. Учащимся также может быть предложено распределить вопросы или утверждения в последовательности, которая соответствует содержанию произведения.

Пслетекстовые задания обязательно должны включать в себя упражнения на усвоение новых изученных слов, словообразовательных моделей, грамматических конструкций. Например, задания, в которых необходимо подобрать к уже знакомым словам синонимы и антонимы, которые встречаются учащимся в изучаемом тексте. Можно также попросить подобрать к уже известным словам новые слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Преподаватель также может дать задание учащимся составить предложения, содержащие определённые грамматические конструкции.

Но наиболее важным на данном этапе является умение выражать и правильно формулировать своё отношение

ние к содержанию текста. Цель данного этапа - формирование умения смысловой переработки текста. В данном случае можно использовать следующие упражнения:

- учащимся предлагается сказать, согласны ли они или нет с определенными утверждениями;
- студенты должны пояснить, что, по их мнению, означает заголовок текста и, если это возможно, дать произведению другое название;
- сформулировать основную мысль текста;
- рассказать об обстановке, в которой жили персонажи текста;
- описать мысли или чувства главных героев;
- выразить своё отношение к персонажам произведения.

Упражнения, направленные на работу с аутентичным текстом, должны охватывать все виды речевой деятельности. Небольшие по объёму и достаточно простые с точки зрения изучаемой лексики и грамматики аутентичные тексты способны вывести речевые умения учащихся на новый уровень, так как они развивают ассоциативное мышление, способствуют формированию умений выражать свои мысли, повышают интерес к изучению иностранного языка. Главной целью является подготовка студентов к речевому общению в естественных условиях, а процесс обучения будет только тогда эффективным, когда учащиеся смогут изучать естественную живую речь носителей языка, широко представленную в аутентичных текстах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агманова А.Е. Текст как основа моделирования межкультурного общения / А.Е. Агманова // Текст в системе обучения русскому языку и литературе: материалы международной научно-методической конференции / Отв. ред. Е.А. Журавлева. - Астана: Изд-во ИП «Дана», 2018. - 300 с.
2. Барсеян К.М. Использование аутентичных материалов вне языковой среды (вьетнамские учащиеся, начальный этап) / К.М. Барсеян // Сборник материалов XVIII международной научно-практической конференции «Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории», РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, 2019.
3. Барсукова-Сергеева О.М. Читая сказки...: учеб. пособие / О.М. Барсукова-Сергеева. - М.: Флинта: Наука, 2009. - 200 с.
4. Ковалева Н.А. Работа с художественным текстом на уроках РКИ (особенности восприятия) / Н.А. Ковалева, Н.Л. Вертунова // Цивилизация знаний: российские реалии. Материалы XVI Международной научной конференции (РосНОУ, ИНИОН РАН, ЦЭМИ РАН), апрель 2017. - М. - С. 269-274.
5. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова. - М.: Флинта: Наука, 2012. - 480 с.
6. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н.В. Кулибина. - СПб.: Златоуст, 2011. - 264 с.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Азбуковник, 1999. - 944 с.
8. Сарычева И.И. Использование аутентичных текстов в обучении иностранному языку студентов лингвистических специальностей / И.И. Сарычева // Вестник науки и образования. - 2018 - N 12(48). - С. 100-103.

© Серебренникова Надежда Геннадиевна (Nadegda\_korrespondensija@mail.ru), Милосердова Елена Михайловна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*Слонимский Денис Львович*

*Аспирант, Московский городской педагогический университет  
sdlv2204@gmail.com*

## METHODOLOGICAL BASES AND PRINCIPLES OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS OF CADET CLASSES AT THE LESSONS OF MATHEMATICS

*D. Slonimskiy*

*Summary:* Purpose: Features of enhancing the cognitive activity of students of cadet classes in mathematics lessons and the methodological foundations used for this. Methods: the article uses a critical analysis of recent studies and publications on the problem under consideration, which contains not only a list of authors, but also the main conclusions of their work, their comparative analysis. Results: the use of various methods and principles contributes to the formation of independence, responsibility for the results of activities, creates conditions for effective self-realization of students, actualization of their individual abilities. Conclusions: in working with students of cadet classes, it is worth using such methodological foundations and principles of enhancing cognitive activity in mathematics lessons as: reducing lessons in the traditional form of teaching, differentiating the class into mobile groups; introduction of the principle of practical orientation of students with a high level of learning, to involve them in research activities, while students who are not interested in mathematics are motivated by applied sections and tasks; updating of methodological material.

*Keywords:* cadet class; activation of cognitive activity; methodological foundations; independence; self-realization.

*Аннотация:* **Цель:** Особенности активизации познавательной деятельности учеников кадетских классов на уроках математики и методические основы, применяемые для этого. **Методы:** в статье используется критический анализ последних исследований и публикаций по рассматриваемой проблеме, который содержит не только перечень авторов, но и основные выводы их работ, их сравнительный анализ. **Результаты:** использование различных методов и принципов способствует формированию самостоятельности, ответственности за результаты деятельности, создает условия эффективной самореализации учащихся, актуализации их индивидуальных способностей. **Выводы:** в работе со студентами кадетских классов стоит использовать такие методологические основы и принципы активизации познавательной деятельности на уроках математики как: сокращение уроков по традиционной форме обучения, дифференциация класса на мобильные группы; внедрение принципа практической ориентации учащихся с высоким уровнем обучаемости, задействовать их в исследовательской деятельности, при этом учащихся, кто не интересуется математикой, мотивировать прикладными разделами и задачами; обновление методического материала.

*Ключевые слова:* кадетский класс; активизация познавательной деятельности; методические основы; самостоятельность; самореализация.

### Введение

**М**одернизация системы обучения и воспитания молодежи напрямую зависит от социально-культурных тенденций развития общества, политических и экономических событий. Каждый этап развития общества требует все большего развития личности, развитию новых качеств. Меняющиеся условия социума влияют на формирование ценностей, как духовных, так и материальных, формирование картины мира.

В ответ на запрос общества во всестороннем развитии личности, саморазвитии. Исторически новым этапом становления российского образования, стало образование и воспитание, основанное на внутренних потребности личности. Внимание стало фокусироваться на индивидуальном подходе к обучению подрастаю-

щего поколения, в связи с этим появилось большое количество методик и программ образования. Кадетские школы прочно заняли свою нишу в профессиональном обучении подрастающего поколения, объединив в себе историческое наследие военного образования и современные методики воспитания и обучения. Подобные образовательные учреждения действуют только на основании соответствующего распоряжения.

Приоритетными задачами кадетских школ являются воспитание патриотизма и высокого чувства морали, долга, обучение военному делу, развитие личности во всех направлениях, не только на интеллектуальном уровне, но и на физическом [7].

Но все же в последнее время ученые уделяют все больше внимания повышению уровня познавательной



активности учащихся, который, безусловно, обеспечивает рациональность мышления; готовность ставить и решать исследовательские задачи; усиление мобильности знаний.

Наша современная действительность характеризуется всесторонне проникновением математики в разные сферы человеческой жизнедеятельности. Она представляет собой мощный аппарат, который способствует развитию логического мышления учеников. Владение математическими методами, знание их особого языка становится обязательным элементом общечеловеческой культуры. Практические умения и навыки математического характера необходимы для дальнейшей трудовой и профессиональной подготовки учащихся.

Одним из ключевых аспектов деятельности учителя является усовершенствование, систематизация учебного процесса, побуждение учеников к сознательному и самостоятельному приобретению знаний, умений и навыков. Потому целью данной работы стало изучение особенностей активизации познавательной деятельности учеников кадетских классов на уроках математики и методические основы, применяемые для этого.

### Материалы и методы

В статье использован анализ научных источников для освещения проблемы исследования, для выделения методических основ и принципов повышения и активизации познавательной деятельности учеников кадетских классов на уроках математики. Был произведен критический анализ последних исследований и публикаций, который содержит не только перечень авторов, но и основные выводы их работ, их сравнительный анализ.

### Литературный обзор

Растущая роль математики в решении задач научно-технического прогресса ставит перед школой задачу эффективной помощи учащимся в овладении учебным материалом и присущим этому предмету стилем мышления, является важным компонентом общей культуры современного человека.

Основная задача обучения математики в школе - крепкое овладения учащимися системой математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и трудовой деятельности каждому члену современного общества, достаточных для изучения современных дисциплин и продолжения образования. В последнее время большое внимание уделяется повышению эффективности процесса обучения в школе, поскольку традиционная организация не отвечает требованиям времени, не создает условий для улучшения качества обучения и развития учащихся.

Для достижения лучших результатов в обучении необходимо выполнение следующих условий:

- формировать у ученика положительное отношение к учебе;
- подача учебного материала должна быть в определенной логической последовательности;
- демонстрация и закрепление учебного материала должно сопровождаться применением различных методов и приемов, которые активизируют умственную и творческую деятельность учащихся с учетом и возрастных особенностей;
- обязательное использование и закрепление знаний на практике.

Также для активизации познавательной деятельности учащихся, развития их мышления нужно использовать задачи, которые демонстрируют связь математики с жизнью. Примером таких задач является задачи с параметрами. Привлечение их к учебному процессу позволяет естественно и педагогически целесообразно имитировать полный процесс прикладного математического исследования или отдельных его этапов, что способствует развитию у учащихся глубокого устойчивого интереса к исследованию.

Также при изучении теоретического материала активизировать умственную деятельность помогает продуманная система вопросов, которая позволяет направлять мысли учеников в правильное русло, сделать их активными участниками беседы и направить их рассуждения для открытия чего-то нового, неизвестного. Большую роль играет введение инновационных технологий, которые способствуют развитию мышления учеников умение выслушать товарища и сделать свои выводы, учиться уважать мнение другого и уметь аргументировать собственное мнение.

За Фридрих Диствергом - выдающимся педагогом-демократом, любой метод плох, если приучает ученика к пассивности, и хорош, если пробуждает в нем самостоятельность [4]. Каким бы хорошим и методично правильным ни было изложение самого учебного материала учителем, он не гарантирует успешного усвоения учащимися новых знаний. Усвоение происходит только тогда, когда ученик собственными усилиями, своей работой своего ума, воли, заставить себя слушать, понимать, запоминать. Поэтому учебно-познавательная деятельность учеников является и средством и в то же время результатом обучения. Потому необходимость активизации учебно-познавательной деятельности учащихся очень велика. Если ее не будет, то ни состоится и полноценного процесса обучения.

### Результаты

Дифференцированная форма система обучения об-

ращает внимание такие индивидуальные особенности учащегося, как обучаемость, учебные умения, познавательные интересы. В зависимости от индивидуальных особенностей, совокупность которых влияет на качество обучения школьников, особенностей поведения на математике, школьников разделяют на условные группы.

В соответствии с учетом всех особенностей можно выделить базовую группу школьников, группа прикладного уровня и повышенный уровень школьников. Разделение на уровне возможно проводить в разных формах. Основным вариантом разделения учащихся является формирование мобильных групп. Одним из важных критериев отнесения в группу является достижение базового уровня знаний по предмету. Дифференцированный подход не должен ограничивать самостоятельное обучение учащихся, использовать вариативный характер работы в группах в зависимости от сложности материала темы и помощи преподавателя.

Дифференцированный подход позволяет делать работу преподавателя целенаправленной, дает четкие ориентиры. Работа в группах позволяет более четко сфокусироваться на задачах, приведем пример такого разделения.

Ученики базовой группы должны понять содержание урока, темы, решить основные задачи по теме, понять для чего необходимо изучение данной темы. Главной задачей для школьников этой группы станет научиться решать основные виды типовых задач по обозначенной теме.

Ученикам в прикладной группе необходимо освоить все задачи, поставленные перед базовой группой, а также рассмотреть вопросы, где и как еще можно применить изучаемый материал. Учащиеся в этой группе решают прикладные задачи по обозначенной теме.

К учащимся творческо-исследовательской группы применимы повышенные требования они должны выполнить задачи предыдущих групп, кроме того, рассмотреть решение задачи исследовательского характера. Творческо-исследовательская группа изучает темы опережающими темпами, на несколько уроков вперед, выполняют задачи самостоятельно. Учащиеся составляют план изучения темы и самостоятельно анализируют содержание заданий, категоризируя их на основные, усложненные, прикладные, логические. Выполняют все задания, предназначенные для классной и домашней работы. Учащиеся выявляют прикладной характер темы, самостоятельно подготавливают дополнительный материал по заданной теме. Школьники формируют раздаточный, дидактический и прикладной материал, готовят итоговый доклад по каждой изученной теме. В свою очередь в этой группе можно провести дополнительное деление

на тех, кто предпочитает решать задачи, классифицируют его по уровням сложности. Другие любят разбираться информации, после изучения способов решения основных задач находят новое по теме – задачи прикладного характера, дополнительную информацию [5].

Таким образом реализуется индивидуальный подход в образовательном процессе. Индивидуальные консультации позволяют разобраться в теме каждому, обеспечить более высокую успеваемость и качественную математическую подготовку. Реализуется принцип практической ориентации, учащиеся с высоким уровнем обучаемости будут задействованы в исследовательской деятельности, учащиеся не интересующиеся математикой, но любители естественнонаучных дисциплин, обретут смысл изучения предмета.

Индивидуальный аспект изучения реализуется в построении школьных программ, проектировании процесса обучения. Все это можно отнести к составляющим дидактического треугольника.

При подготовке изучению раздела математики преподаватель должен понимать минимально-требуемый уровень знаний, в каком ракурсе преподнести дополнительную информацию для прогрессивных учеников.

Для реализации такого подхода требуется обновление методической базы. Необходимо подготовка специальных карточек для самостоятельных и практических работ учащихся. В зависимости от уровня подготовки в карточки включаются соответствующие задания, практические работы, требующие также самостоятельного изучения вопроса. Задания могут содержать пропущенные данные с целью внесения данных вручную с учетом способностей каждого ученика. Предлагаемая домашняя работа должна соответствовать уровню каждого обучающегося, составлена с учетом его способностей. Основное требование, что время, потраченное на выполнение домашнего задания для всех должно быть примерно одинаковым.

Школьник должен иметь доступ к предыдущему материалу в момент изучения новой темы. Должна быть обеспечена возможность повторить ранее пройденный материал. Для этого можно использовать учебник, иную литературу, буклеты, электронные ресурсы. Также урок должен включать дифференцированный подход.

Математическая подготовка уроков должна включать разноплановую подготовку. Карточка для каждого школьника должна быть составлена с учетом способностей и индивидуальных особенностей содержать разноуровневые задания, в которых он допустил ошибки, дополнительные заданиями направленными на усвоение сделанной ошибки. Компьютерные программы могут

стать альтернативным вариантом таких карточек. По итогам контрольной работы, завершения коррекционной работы учителю необходимо подготовить контрольную работу с вариативными ответами с целью погружения школьника в иную ситуацию.

Кадетские учреждения – сегодня это ответ на вызов общества с новыми социокультурными задачами, отвечающие новому типу образовательного учреждения.

Формирование мотивации изучения математики ставит перед учителем непростую задачу, раскрыть красоту математики и отразить ее прикладную обоснованность, учитель должен заинтересовать всех учеников в классе. Особая роль отводится решению прикладных, практических задач.

Эффективность индивидуального обучения определяется точностью поставленных задач, их конкретизацией, выявление способностей каждого из учеников, а также определения уровня развития школьника, его личных качеств, а также от профессионализма самого учителя, уровня его профессиональной подготовки. Учитель должен уметь применять знания на практике, демонстрировать прикладной характер знаний [6].

Основные организационно-методические условия реализации принципов дифференциации и индивидуализации:

- сокращение уроков по традиционной форме обучения, дифференциация класса на мобильные группы;
- внедрение принципа практической ориентации учащихся с высоким уровнем обучаемости, задействовать их в исследовательской деятельности, при этом учащихся, кто не интересуется математикой, мотивировать прикладными разделами и задачами;
- обновление методического материала.

Одним из методов обеспечения вовлеченности в процесс обучения является использование исторических сведений и литературных сюжетов в процессе урока. Общая черта учебной литературы – стремление преподнести значимость науки с включением исторических справок.

В качестве мотивации на уроках используют анимации, короткометражные видео, клипы, элементов исследовательских работ. Уроки организуют в виде семинаров, дискуссий, проводят школьные олимпиады и другие математические соревнования, и конкурсы.

Учитывая специфику кадетских учреждений графические примеры необходимо рассматривать на примере строительства, физических и химических процессов, информационных технологий.

В качестве тем исследовательских работ желательно предлагать темы, связанные с практическим применением, презентацию работы можно проводить в электронном формате.

Элементы игр и соревнований вносят свой вклад в мотивацию при изучении математики, различные системы рейтинговая способствуют:

- стремиться к новым знаниям, не останавливаться на достигнутом, побеждать в олимпиадах, подготавливать новые исследовательские работы;
- давать уверенность ученикам со средними знаниями по дисциплине, поощрять их достижения;
- в целом выстраивать систему поощрения школьников.

Для формирования мотивации школьник должен иметь не только интерес к предмету, но и осязаемый результат, который позволяет ему осмыслить происходящее и быть заинтересованным в получении более высоких оценок.

На основании исследования психологических особенностей мальчиков, можно сформировать методические рекомендации по организации учебного процесса у кадетов:

- изучение нового раздела начинается с закрепление ранее пройденного материала;
- давать возможность мальчикам самостоятельно формулировать правила, гипотезы, теоремы, давать задания на логику;
- использовать методы мозгового штурма, эвристические методы, активно задействовать школьников в процессе обучения, обсуждать предлагаемые идеи;
- материал должен сопровождаться визуальным рядом;
- проводить на уроках моделирование ситуации, строить динамические модели ситуации, в том числе военных действий;
- для физической разрядки использовать активные физические игры, перемещения по учебному классу;
- наиболее подвижным ученикам подготавливать индивидуальные задания;
- поддерживать соревновательный дух среди школьников, внедрять рейтингование, давать карточки разного цвета, обозначающие уровень выполнения задания или наклейки для тетради, присваивать баллы, для старшеклассников оформлять портфолио
- в течении урока расставлять эмоциональные акценты;
- похвала за достижения должна быть краткой и обоснованной, отрицательная характеристика должна быть также краткой и четкой;

- нивелировать влияние негативных лидеров в классе, поощрять мальчиков, находящихся на нижних ступенях неофициальной иерархии;
- давать возможность выразить знания письменно, визуально, с помощью компьютерных программ, использовать невербальные языки.

Обучение математики является всесторонним в кадетском классе. Уровень преподавания зависит от профессионального уровня учителя. Индивидуальный подход в обучении основывается на определении индивидуальных особенностей с построением в последующем индивидуальных задач для каждого школьника. Обращая внимание на особенности обучения мальчиков, грамотным подходом в обучении можно добиться уважения и признания с их стороны, а также положительной динамики успеваемости [9].

### Обсуждение

Структура языка математики отличается от структуры других языков, но, как и любая система имеет схожую основу – лексика естественного языка является основой для любого искусственного. Математический язык состоит из элементов естественного языка, графиков, фигур, постепенно отдаляется в сторону формализации. Так как каждому уровню учащихся соответствует свой математический язык, использовать в учебном процессе его нужно дозированно, соблюдая ограниченность использования формализованных средств языка.

Низка способность к абстрактному мышлению является проблемой при изучении математического языка. Математическая семантика неотделима от математического языка и требует совместного изучения, сопряженного с изучением естественного языка.

Развитию общеязыковой культуры учащихся способствует изучение математического языка в совокупности с естественным языком. Так изучение отдельных математических символов, работа над формами, суждениями, как следствие работа над единицами языка – словами, словосочетаниями, предложениями реализует математическое мышление и математический язык в рамках общеязыковой культуры. Эта взаимосвязь обеспечивает усвоение материала и отражается на запоминании новых знаний.

Математическая наука рассматривается как единое целое, как цель профессионального образования учащихся. Культурологический подход в качестве социологического аспекта выделяет тот факт, что рассмотрение математической культуры как исторического явления, связанного с развитием познания и сознания.

Ядро теории по математике составляют теоремы, требующие доказательств. По мнению Л.В. Ворониной,

проводится логический анализ и математический анализ, который раскрывает математическое содержание элементов структуры. При выстраивании доказательной базы теоремы, учащийся работает с логической цепочкой аргументов. Такой подход формирует особенный склад ума, который основывается на формально-логических взаимосвязях. Выражение мыслей становится лаконичным, аргументированным, четким, понятен ход мышления учащегося [3].

Рассматривая проблему формирования мотивации у детей к изучению математики в кадетских классах, можно утверждать, что формирование мотивов, связанных с содержанием учебно-познавательной деятельности, обеспечивается деятельностью учителя, направленной на то, чтобы, с одной стороны заинтересовать кадетов красотой математики, с другой стороны продемонстрировать необходимость ее изучения.

Во-первых, особую актуальность приобретает использование в учебном процессе практико-ориентированных, прикладных, старинных задач.

Во-вторых, один из методов заинтересовать учащихся является использование исторических сведений и литературных сюжетов в процессе урока [8].

В-третьих, развитию мотивов, связанных с процессом обучения, способствует применение в учебном процессе ИКТ (анимаций, короткометражных видео, музыкальных клипов), элементов исследовательской деятельности, учебные занятия в виде научных семинаров, дискуссий, школьные олимпиады и другие математические соревнования, и конкурсы [1].

В кадетских учреждениях основываясь на специфике кадетам полезно рассматривать анимации, связанные со строительством, с информационными технологиями, с физическими и химическими процессами.

В-четвертых, что касается исследовательской деятельности, полезно предлагать ученикам темы на научную конференцию связанные с практической деятельностью, презентовать работу можно в форме сайта.

В-пятых, рейтинговые или накопительные технологии в школе вносят в процесс обучения математике элементы игры и соревнования. Для формирования высокой мотивации образования, учащийся должен иметь сформированный познавательный интерес, помимо этого, получаемый результат от обучения придаст личностный смысл образовательному процессу [2].

### Заключение

Кадетское образование прежде всего развивает



чувство патриотизма, чувства долга и ответственности, формируются духовно-нравственные основы личности. По мнению В.И. Андреева, «без воспитания российского патриотизма у подрастающего поколения ни в экономике, ни в культуре, ни в образовании мы не сможем уверенно двигаться вперед, так как наше будущее должно иметь свою духовно - нравственную основу, свой духовно - нравственный стержень - любовь к Отечеству, к своей Родине».

В работе со студентами кадетских классов стоит использовать такие методологические основы и принципы активизации познавательной деятельности на

уроках математики как: сокращение уроков по традиционной форме обучения, дифференциация класса на мобильные группы; внедрение принципа практической ориентации учащихся с высоким уровнем обучаемости, задействовать их в исследовательской деятельности, при этом учащихся, кто не интересуется математикой, мотивировать прикладными разделами и задачами; обновление методического материала.

При грамотном подходе учителя на уроке математики образование в кадетском корпусе дает всестороннее развитие личностных способностей учащихся, что является индивидуальным подходом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балашова О.Ю. Манушкина М.М. Особенности формирования мотивации к изучению математики у студента технического вуза // Материалы всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием «Современный учебно- воспитательный процесс: теория и практика»; г. Красноярск, 2019 г. С. 91 – 96.
2. Балашова О.Ю. Манушкина М.М. Особенности формирования мотивации к изучению математики у студента технического вуза // Материалы всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием «Современный учебно- воспитательный процесс: теория и практика»; г. Красноярск, 2019 г. С. 91 – 96.
3. Блинова Т.Л. Реализация уровневой дифференциации посредством сочетания методов решения геометрических задач образование и наука в современных условиях // Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2015. №3. С.54-56.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. — С. 136–203.
5. Мельникова Н.Б. Контрольные работы по геометрии. 7 класс. К учебнику Л.С. Атанасяна и др. «Геометрия. 7-9 классы». ФГОС. М.: Экзамен. 2016. – С. 112
6. Насыпаная В.А. Особенности формирования у школьников математической культуры в современных условиях / В.А. Насыпаная. — Текст: непосредственный, электронный // Педагогическое мастерство: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). — Москва: Буки-Веди, 2017. — С. 78-80. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/215/12424> (дата обращения: 06.09.2021).
7. Основы Концепции и Государственного стандарта кадетского образования в России. Сайт московские суворовцы. [Электронный ресурс]. URL: <https://mssvu.ru/ads/kontsepsiya-kadetskogo-obrazovaniya/> (Дата обращения 07.09.2021)
8. Прохорович М.А. Курьезы и юмор с физико-математическим уклоном. Пушкино: ООО «Фотон век», 2015. С.152
9. Самохин В.Ф., Ланских Е.А. Пропедевтика военной службы в кадетских классах средних общеобразовательных школ: сущность и педагогические условия реализации// Историческая и социально- образовательная мысль. 2016.№ 6. С.106-109.

© Слонимский Денис Львович (sdlv2204@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

**Сокорутova Людмила Владимировна**

*К.п.н., доцент, Северо-Восточный  
федеральный университет  
sok.lyda@mail.ru*

### DEVELOPMENT OF YOUNGER PUPILS IN LITERARY READING LESSONS THROUGH PROJECT ACTIVITIES

*L. Sokorutova*

*Summary:* The article discusses the pedagogical conditions for the effective development of the creative abilities of primary schoolchildren on the basis of project activities. The foundations of the development of creative abilities, the historical prerequisites of project activities, the peculiarities of the formation of creative abilities are revealed. A project activity has been developed at the lessons of literary reading in grade 3 for the development of the creative abilities of primary schoolchildren, including the content, goals, means and methods of their implementation in the educational process.

*Keywords:* junior schoolchild, project, creativity, experiment, project activity.

*Аннотация:* В статье рассмотрены педагогические условия эффективного развития творческих способностей младших школьников на основе проектной деятельности. Раскрыты основы развития творческих способностей, исторические предпосылки проектной деятельности, особенности формирования творческих способностей. Разработана проектная деятельность на уроках литературного чтения в 3 классе для развития творческих способностей младших школьников, включающая в себя содержание, цели, средства и способы их реализации в учебном процессе.

*Ключевые слова:* младший школьник, проект, творческие способности, эксперимент, проектная деятельность.

**А**ктуальность исследования заключается в том, что в настоящее время всё более значимым становится использование в образовательном процессе приёмов и методов, которые формируют умение самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, умение выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения.

Овладение учащимися проектной деятельностью позволяет более успешно реализовать задачи развития младших школьников: формирования приемов умственной деятельности, адекватной трудовой мотивации, гностических умений, становления их субъектной позиции в учебной деятельности и др.

Анализ научной литературы свидетельствует о проблеме повышения качества обучения, использовании нетрадиционных педагогических технологий, способствующих развитию творческой личности уже на начальном этапе школьного обучения.

Процесс развития творческих способностей у младших школьников на уроках литературного чтения в процессе реализации проектов будет протекать наиболее эффективно, при соблюдении следующих педагогических условий:

- понимать под проектной деятельностью совместную учебно-познавательную деятельность педагога и учащихся по проектированию и реализации

индивидуального или коллективного исследования, направленную на решение лично-значимой творческой задачи и создание конкретного продукта;

- разработать содержание и этапы обучения младших школьников проектной деятельности с учётом возрастных особенностей детей и доступных форм ее организации в начальной школе;
- в качестве основного условия эффективной организации проектной деятельности выделить необходимость изменения профессиональной позиции педагога от руководителя, предъявляющего проектные задания, к участнику и организатору совместной проектно-исследовательской деятельности с младшими школьниками [3].

В соответствии с целью исследования определены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ учебной проектной деятельности младших школьников, уточнить понятие «творческие способности» и ее место в структуре учебной проектной деятельности младших школьников.
2. Выявить психолого-педагогические условия обучения младших школьников решению проектной деятельности посредством творческих способностей младших школьников, рассмотрев содержание, принципы, методы и формы организации данного процесса на уроках литературного чтения.

3. Обосновать понятие «проектная деятельность как средство развития творческих способностей», раскрыть его содержание и выявить показатели и уровни развития творческих способностей.
4. Разработать комплекс проектов, средства и способы ее реализации на уроках литературного чтения в начальных классах.
5. Проследить динамику и уровень влияния проектной деятельности на развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: идеи концепции целостности и системности педагогических явлений и процессов (В.П. Беспалько, И.Я. Лернер, В.С. Ильин и др.), положения теории личностного развития (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, К. Левин, А. Маслоу, Л.М. Митина, Г. Олпорт, Е.Л. Яковлева и др.), теория субъектно-деятельностного подхода в обучении (Н.М. Борыло, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.К. Сергеев и др.), теоретические основы концепции личностно ориентированного образования (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, Е.А. Крюкова), концепции самореализации личности (А. Маслоу, А.К. Исаев, Г.К. Чернявская, Л.А. Коростылева, А.А. Идинов, Е.И. Горячева и др.) [5].

Экспериментальной базой исследования явилась МОБУ «Средняя общеобразовательная школа №29» г. Якутска (с углубленным изучением отдельных предметов), 3 «б» и 3 «а» классы, учительница Сафонова Дарья Власьевна. В исследовании приняли участие 52 учащихся младшего школьного возраста.

Этапы исследования:

Первый этап – изучение и теоретический анализ литературы по проблеме исследования; определение цели и задач, исходной гипотезы исследования, формулирование положений, выносимых на защиту; проведение констатирующего этапа эксперимента; выявление и теоретическое обоснование творческих способностей младших школьников.

На втором этапе проводилась реализация проектной деятельности по развитию творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения на примере 3 класса.

Третий этап – изучение уровня сформированности творческих способностей младших школьников после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, оценка, обобщение и анализ результатов проведенного исследования.

В ходе выполнения работы выявлены и экспериментально апробированы педагогические условия эффек-

тивного развития творческих способностей младших школьников на основе проектной деятельности; разработана проектная деятельность на уроках литературного чтения в 3 классе для развития творческих способностей младших школьников, включающая в себя содержание, цели, средства и способы их реализации в учебном процессе.

Практическая значимость заключается в том, что разработанная проектная деятельность и выявленные психолого-педагогические условия ее эффективной реализации в учебной деятельности младших школьников дают возможность развитию творческих способностей учащихся начальных классов. Обоснованные в исследовании принципы, содержание, технология, средства развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения оказывают содействие в решении задач модернизации содержания образования - приданию процессу обучения деятельностного характера и личностно ориентированной направленности, прямо отвечают современным и перспективным задачам педагогической практики, так как направлены на формирование творческой личности[2].

Целью развития творческих способностей является общее развитие и формирование качеств творческой личности учеников, которая может быть достигнута благодаря созданию условий разнообразной деятельности для выявления и развития способностей детей.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

- включить детей в разнообразную деятельность;
- выработать гибкие умения, позволяющие детям быстро осваивать новые виды труда (деятельности), т.е. перенос знаний и навыков;
- развивать сообразительность и быстроту реакций при решении новых различных задач, связанных с практической деятельностью.

Таким образом, развитие творческих способностей младших школьников заключается в следующих особенностях:

- приобретение произвольности, предполагающей создание замысла, его планирование и реализацию;
- становится особой деятельностью, превращаясь в фантазирование;
- ребенок осваивает приёмы и свойства создания образов;
- в связи с переходом во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов.

При этом целенаправленно и в массовом масштабе способствовать развитию широкого спектра способно-

стей детей может только учебное учреждение, дающее ребёнку возможность проявить себя в активной деятельности широкого диапазона и наиболее эффективный путь развития способностей через приобщение детей к продуктивной творческой деятельности.

Одна из главных задач педагога по мнению Н.Е. Веракса при организации проектной деятельности младших школьников заключается в том, чтобы поддерживать детскую инициативу. Инициатива ребенка в себя включает творческий компонент. Творческая инициатива проявляется всякий раз, когда ребенок начинает решать свою собственную задачу, а не ту задачу, которую поставил перед ним педагог. Умение создавать условия для проявления творческой инициативы младших школьников является важным моментом готовности педагога к организации проектной деятельности [4].

Проведен констатирующий этап опытно-экспериментальной работы. Рассмотрена проведенная работа по диагностике уровня развития творческих способностей младших школьников МОБУ СОШ №29.

Проанализированы данные диагностики по определению уровня развития творческих способностей младших школьников в экспериментальной и контрольной группе.

Нами использовались следующие методики:

- методика «Тест креативности» Е. Торренса;
- методика «Опросник креативности» Д. Джонсона.

Проведя методики диагностики развития творческих

способностей детей младшего школьного возраста Е.П. Торренса (в адаптации Е.Е. Туник) мы получили результаты, представленные в рисунке 1.

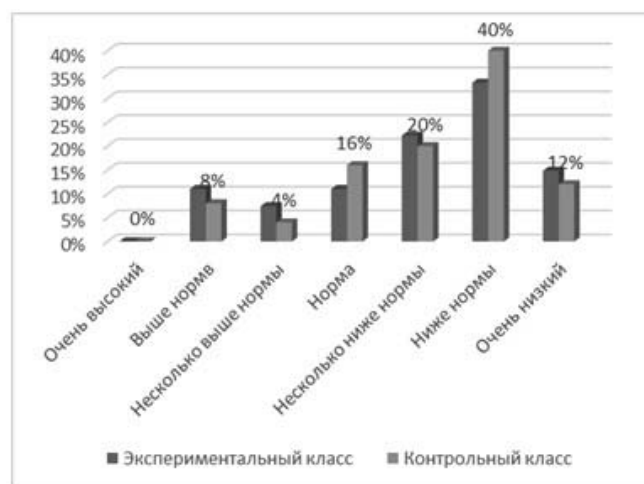


Рис. 1. Уровень сформированности творческих способностей

По итогам проведенной диагностики уровня развития творческих способностей младших школьников разработаны и проведены проекты, а также реализованы педагогические условия по развитию творческих способностей младших школьников посредством проектной деятельности.

На формирующем этапе экспериментального исследования была организована работа по литературному чтению в 3 классе, направленная на развитие творческих способностей посредством проектной деятельности.

Таблица 1

Проекты на уроках литературного чтения

Название проектов.	Продукт	Планируемые результаты.
1.«Страницы большой жизни»	презентация, индивидуальное сообщение «Страницы большой жизни», иллюстрация, интервью.	-ученики приобщаются с книгой и чтением, поиском информации; -соприкасаются с жизнью и творчеством писателей-классиков, тем самым реализовывая творческие способности;
2.«Поэты Северного края».	разработанные мероприятия (проекты) детей для 1,2 классов, выставка иллюстраций.	-изучают якутскую литературу, изучают ее. Соприкасаются с жизнью и творчеством поэтов Севера, тем самым самореализовывая творческие способности.
3.Конкурс чтецов к Дню Республики Саха (Якутия).	проект на сайте Региональное правительство РШБА в Якутии:	-повышение читательского интереса; -развитие культуры и творчества учеников;
4.«Книжный бум»	«Авторская книжка-самоделка» -Создание собственной авторской красочно иллюстрированной книжки о Великой Отечественной войне в любой форме, из любых материалов, в любом жанре: рассказ, сказка, стихотворения, занимательная книга, справочник.	-знают истории своих предков – участников войны; -знают историю, которые хранятся в их семьях; -поддерживают связь поколений; -сохраняют память о войне и людях, которые отвоевали мир и одержали победу;
5.«Живая память поколений»	«Документальная мультимедийная книга» «Авторская мультимедийная книга».	-сохраняют память о войне и людях, которые отвоевали мир и одержали победу.



Нами были разработаны 5 проектов на уроках литературного чтения, отражены в таблице.

В итоге формирующего этапа эксперимента мы получили:

1. Презентацию, сообщение, иллюстрация «Страницы большой жизни», посвященная писателям-юбилярам 2019 года: Виктор Петрович Астафьев – 95 лет, Анна Ахматова -130 лет, Александр Сергеевич Пушкин - 220 лет, Всеволод Михайлович Гаршин- 165 лет, Антон Павлович Чехов- 160 лет.
2. Мероприятие, выставка иллюстраций «Поэты Северного края»: Иван Михайлович Гоголев, «Ыңырап уоттар» (Зовущие огни), «Хотугу сибэкки» (Цветок Севера), «Өлүөнэ сарсыардата» (Утро Лены), «Саллаат сүрэбэ» (Сердце солдата), Владимир Михайлович Новиков, сборник стихов «Уһуктубут кыраайга» (В пробужденном крае); Николай Саввич Тарабукин (эвенский советский писатель и поэт, основоположник эвенской младописьменной литературы), сборники стихов «Песни тайги» (1936); Семен Петрович Данилов, сборники его стихов «Мин дойдум» (Моя родина), «Эйэлээх куорат» (Мирный город), «Күн таммаба» (Брызги солнца), «Белая ночь», «Белый конь Манчары».
3. Стихотворения: «Мой Якутск», «Родина моя», «Якутия», «Мой край», «Серебро Якутии», «Дивный край», «Река Лена», «Мой город» итд.
4. Иллюстрированная книжка о Великой Отечественной войне «Авторская книжка-самоделка».
5. Сочинение «Документальная мультимедийная книга», «Авторская мультимедийная книга».

Результат показал, что большинство младших школьников качественно справились с заданием. В ходе выполнения проекта были достигнуты поставленные цели. Данная работа сплотила учеников, заинтересовала их поиском новой информации, расширила кругозор уча-

щихся, положила основу для формирования исследовательских навыков и познавательного интереса, способствовала развитию навыков работы в коллективе, умения находить и совместно исправлять ошибки, умения отстаивать свою точку зрения и находить компромиссы.

На контрольном этапе были проведены методики, с целью выявления изменений в развитии творческих способностей младших школьников. Данные фиксировались, сравнивались с первоначальными результатами, что позволило получить сопоставленный материал и установить эффективность методик.

На этом этапе использовались те же методики и обследование, что и на констатирующем этапе, для сопоставления результатов обследования испытуемых.

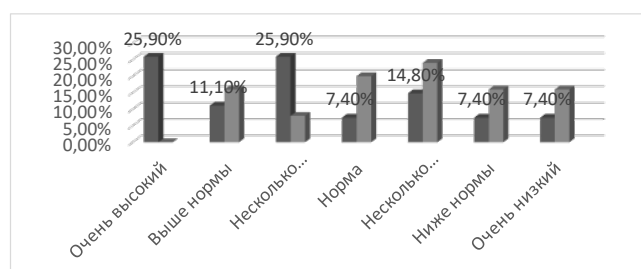


Рис. 2. Результаты обследования испытуемых

Доказано, что предложенная проектная деятельность способствует успешному развитию творческих способностей младших школьников.

Технология проектной деятельности украшает и вносит разнообразие в процесс обучения, кроме того, что данная работа позволяет детям более успешно осваивать материал, благодаря своему насыщенному и интересному содержанию, она также облегчает работу учителя, которому проще и интересней работать с детьми, которые заинтересованы и увлечены деятельностью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бухаркина М.Ю. Разработка учебного проекта [Текст] / М.Ю. Бухаркина. – М., 2003. – 140 с.
2. Горенков Е.М. Учебные проекты в начальной школе [Текст] / Е.М. Горенков. – М., 2012. – 127 с. - ISBN 5-210-00125-3.
3. Иванова Н.В. Методика применения проектной деятельности в начальной школе [Текст] / Н.В. Иванова // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 125. - ISBN 5-210-00125-3.
4. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии. Начальная школа. Пособие для учителя [Текст] / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003. – 384 с. - ISBN 5-210-00125-3.
5. Сафонова Д.В., Сокоуротова Л.В. Проектная деятельность младших школьников при изучении волшебных сказок на уроках литературного чтения // Педагогика. Образование. Практика. Под редакцией А.В. Оконешниковой. 2019. Киров -103 с.
6. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? [Текст] / М.А. Ступницкая. – М.: Первое сентября, 2010. – 44 с. - ISBN 5-210-00125-3.
7. Учебные проекты: возможности Интернет. Бухаркина М. Ю. // Сборник докладов научно-практической конференции «Глобальные телекоммуникации в образовании». – М., 2006. – 193 с. - ISBN 5-210-00125-3.

© Сокоуротова Людмила Владимировна (sok.lyda@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПРИМЕНЕНИЕ СПОРТИВНЫХ И ПОДВИЖНЫХ ИГР (НА ПРИМЕРЕ ТЭГ- РЕГБИ) В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДОВУЗОВСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ

THE APPLICATION OF SPORTS AND EXERCISE GAMES (ON THE EXAMPLE OF TAG RUGBY) IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF PRE-UNIVERSAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF DEFENSE

*S. Ternitskaya  
P. Kolodyazhny  
M. Kolodyazhnaya*

*Summary:* The article is devoted to the issue of using the means and methods of sports and outdoor games (using the example of tag-rugby) for the development of dexterity in pupils of pre-university educational organizations of the Ministry of Defense.

*Keywords:* agility, Navy, physical culture, physical fitness, tag-rugby.

**Терницкая Светлана Викторовна**

*К.п.н., доцент, Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»*

**Колодяжный Петр Алексеевич**

*курсовой офицер – преподаватель, Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова.*

**Колодяжная Мария Валерьевна**

*Преподаватель, филиал Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское ПКУ)  
mar.linkova2016@yandex.ru*

*Аннотация:* Статья посвящена вопросу использования средств и методов спортивных и подвижных игр (на примере тэг-регби) для развития ловкостных качеств у воспитанников довузовских образовательных организациях Министерства обороны.

*Ключевые слова:* ловкость, Военно-морской флот, физическая культура, физическая подготовленность, тэг-регби.

## Введение

Согласно утвержденному приказу МО РФ № 670, система подготовки квалифицированных военных специалистов предполагает непрерывный образовательный процесс, начальным этапом которого является обучение в общеобразовательных организациях [1]. Устав любой общеобразовательной организации МО РФ выделяет основополагающую задачу обучения – подготовку воспитанников для поступления в профильные образовательные организации высшего образования МО РФ.

Помимо обучения по основным предметам, особое внимание уделяется физическому воспитанию, на наш взгляд – самому важному компоненту в становлении личности будущего офицера. Специфика физического воспитания в филиале Нахимовского военно-морского училища г. Севастополь (далее – ФНВМУ), заключается в целенаправленной физической подготовке, где решаются задачи военно-прикладного характера. Военно-прикладная направленность способствует формированию знаний, навыков и умений у воспитанников, для подготовки к последующему обучению в высших военно-учебных заведениях Военно-морского флота (далее – ВМФ) [8].

Необходимо отметить, что физическая подготовка в ВМФ имеет ряд особенностей, которые в свою очередь определены спецификой военно-профессиональной деятельности и отражаются в специальных задачах, перечне физических упражнений, организации и методике проведения форм физической подготовки [3].

Анализ профессиональных действий личного состава надводных кораблей ВМФ показывает, что выполнение задач по предназначению происходит в неблагоприятных условиях среды, воздействующих на организм. Военнослужащему приходится переносить большие физические нагрузки длительных походов, вахт при воздействии водной стихии и шторм, выполнять различные тяжелые корабельные работы при сильной качке, недосыпать, не всегда своевременно принимать пищу, вести ожесточенную борьбу за живучесть корабля, подводить пластыри под пробоину, тушить возникающие пожары, устранять различные другие повреждения. От экипажей надводных кораблей требуется умение быстро и ловко передвигаться в узких и извилистых проходах, в помещениях, до предела заполненных механизмами, пролезать в узкие люки и горловины, лазить по скоб-трапам. Все это требует от моряков силы, четкости движений, исключительной ловкости, умения быстро передвигаться по палубе и отсекам корабля, наличие безупречного

здоровья, хорошей физической закалки организма [5,6]

Поэтому в целенаправленной подготовке нахимовцев к обучению в высших военно-учебных заведениях ВМФ мы выделяем физическое качество – ловкость. Под ловкостью понимается способность выполнять движения координировано и точно, а также своевременно и рационально справляться с новой, неожиданно возникшей задачей [2]. При этом большинство авторов считают координационные способности основополагающим компонентом данного физического качества.

Стоит обратить внимание, что двигательные способности человека генетически predeterminedены, но ловкостные качества наименее зависят от наследственности и заметно меняют уровень развития в процессе многолетней спортивной тренировки. Наиболее эффективны тренировочные воздействия в чувствительные периоды. Исследования В.И. Ляха показывают, что все возрастные периоды естественным образом объясняются развитием организма, и поэтому формирование двигательных способностей проходит одновременно и разнонаправлено. По мнению автора, наиболее интенсивные показатели разных координационных способностей и ловкостных качеств нарастают с 7-9 и с 9 до 11-12 лет. Этот возраст характеризуется социальными, психическими, анатомо-физиологическими и двигательными предпосылками для быстрого развития координационных способностей. Соответственно контроль и оценка развития ловкости в эти возрастные периоды будут наиболее объективными, что подтверждают в своих исследованиях В.К. Бальсевич, И.П. Губа, А.А. Гужаловский [10].

Период среднего школьного возраста, пересекается с пубертатным периодом, где проявление ловкости сильно падает. Это объясняется тем фактом, что уровень развития координационных способностей зависит от ряда психофизиологических качеств: функциональное состояние анализаторов; наличие образно-динамических, временных пространственных характеристик движений собственного тела и разных его частей в сложном их взаимодействии; моторной памяти; понимания двигательной задачи и конкретного способа ее решения [8].

#### Основные положения

Развитые координационные способности и ловкостные качества, служат основой для развития специальных физических качеств личного состава ВМФ, которые, в свою очередь – обеспечивают устойчивость организма к воздействию неблагоприятных факторов военно-профессиональной деятельности и среды. К основным из них относятся: устойчивость к укачиванию, гравитационным перегрузкам, кислородному голоданию, вибрации, гиподинамии и гипокинезии [3].

Начиная с первого года обучения в ФНВМУ, на уроках по физической культуре, в рамках увеличения у воспитанников адаптационных возможностей, усиления приспособительных реакций всех функциональных систем и органов к специфическим нагрузкам применяются различные средства и методы развития ловкости. Такие особенности проведения урока по физической культуре позволяют подготовить воспитанников к характерным условиям обучения в высших военно-учебных заведениях ВМФ, а также во время проведения морской практики.

В рамках поиска новых подходов в системе физического воспитания и развития наиболее важных физических качеств выпускника ФНВМУ, было принято решение открытия в системе дополнительного образования секции «Тэг-регби». Тэг-регби – разновидность бесконтактного регби с использованием дополнительного спортивного инвентаря – 2-х ленточек на липучках (тэгов).

По нашему мнению, использование упражнений и элементов игры тэг-регби позволяет развивать не только основные физические качества, но и ловкость у воспитанников филиала.

С целью определения эффективности использования тэг-регби на учебных занятиях по физической культуре для повышения ловкостных качеств нами было проведено исследование.

Исследование проводилось в течение четырех месяцев (февраль – май 2021 года) на базе ФНВМУ.

В процессе исследования предполагалось решить две задачи:

1. Произвести оценку ловкости, путем разработки комплексного теста, отражающего специфику двигательной деятельности тэг-регби, включая качественные и количественные характеристики: правильность, быстрота, рациональность и находчивость.
2. Проверить эффективность, применения на учебных занятиях элементов игры тэг-регби, для развития ловкости путем контрольного измерения ловкостных качеств воспитанников с помощью разработанного комплексного теста.

При решении первой задачи нами была изучена и проанализирована научно-методическая литература по вопросу развития ловкости. Основой для разработки комплексного теста послужили работы отечественных и зарубежных авторов Ж.К. Холодова, А.П. Алябышева, Л.Г. Карпеева, В.И. Ляха, D.D. Blume.

Комплексный тест предполагал поточное выполнение заданных упражнений (условно станциях) на дистанции 30 метров. Порядок выполнения упражнений –

следующий:

1. исходное положение – стоя у линии старта с баскетбольным мячом в руках, по сигналу выполнить ведение мяча вокруг фишек;
2. выполнить ведение футбольного мяча вокруг установленных конусов;
3. пробежать по гимнастическому бревну;
4. пробежать координационную лестницу, с забеганием в каждую ячейку;
5. метнуть теннисный мяч на 5 метров по металлическому щиту (100x100 см). В случае непопадания в цель, к общему времени прибавляется 0,1 секунды;
6. прыжками на одной ноге финишировать.

Результат оценивался по общему времени преодоления всей дистанции.

Для решения второй задачи, на формирующем этапе педагогического эксперимента в исследовании приняли участие 20 нахимовцев 1-2 курса обучения (возрастной диапазон 10-12 лет), которые были объединены в контрольную и экспериментальную группу (10 человек – ЭГ и 10 человек – КГ). С целью проверки эффективности использования подвижных игр и упражнений из тэг-регби на учебных занятиях было проведено тестирование с использованием разработанного нами теста на констатирующем и итоговом этапах проведённого эксперимента

(таблица 1).

Для наглядности результатов, данные представлены в виде гистограммы ( рисунок 1).

Изложенные материалы по данным, полученным в ходе тестирования на констатирующем и итоговом этапах эксперимента, показывают, что существуют значимые различия после проведения эксперимента ( $U=51$ ,  $p<0,05$ ). В контрольной группе средние показатели равны 25,86, это больше средних показателей в экспериментальной группе – 23,67, а значит нахимовцы ЭГ, занимающиеся на учебных занятиях по физической культуре с включением элементов игры тэг-регби, показывают более успешные результаты в комплексном тестировании.

### Заключение

Таким образом включение подвижных игр и упражнений из спортивной дисциплины тэг-регби, при проведении учебных занятий по физической культуре у воспитанников, позволит значительно увеличить координационные способности, а вместе с тем и общий уровень физической подготовленности, что немало важно при подготовке к поступлению в военно-морские вузы, а так же при проведении морской практики в дальнем походе.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов тестирования с помощью комплексного ловкостного упражнения (с) ЭГ (n= 10) и КГ (n= 10) констатирующем и итоговом этапах эксперимента

Этапы	Средние показатели (М) в КГ	Средние показатели (М) в ЭГ	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
констатирующий	26,42	26,40	33	0.575
итоговый	25,86	23,67	51	0.017*

\* -  $p<0,05$

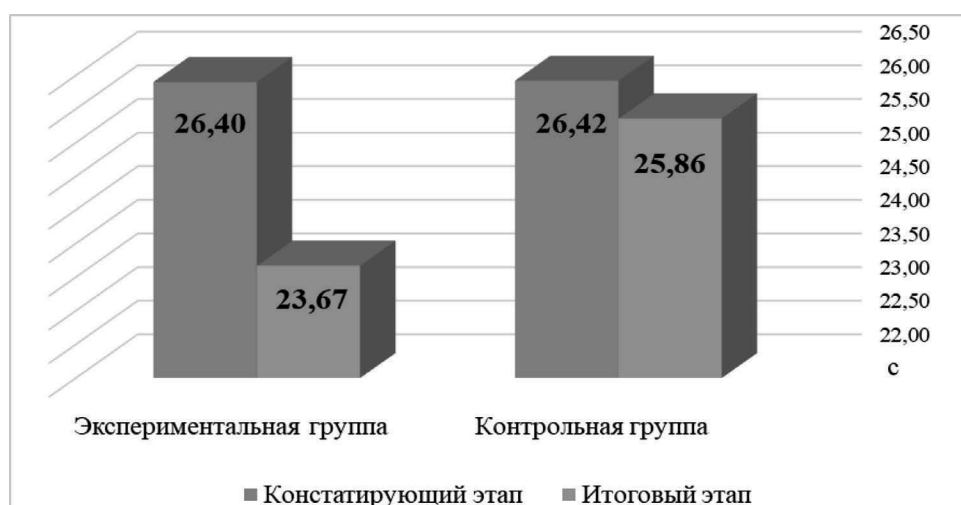


Рис. 1. Результаты комплексного тестирования (с) ЭГ (n= 10) и КГ(n= 10) на констатирующем и итоговом этапах эксперимента



## ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министра обороны Российской Федерации «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 15 сентября 2014 года № 670.
2. Приказ Министра обороны Российской Федерации «Об утверждении наставления по физической подготовке и спорту для суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальных училищ и кадетских, морских кадетских, музыкальных кадетских корпусов Министерства обороны Российской Федерации» от 30 октября 2004 г. № 352. С. 20-34. [garant.ru/6391601](http://garant.ru/6391601) (дата обращения 12.08.2021)
3. Руководство по физической подготовке в Военно-морском Флоте. (Часть 1. Основы организации физической подготовки в Военно-морском Флоте). Утв. приказом главнокомандующего Военно-морским Флотом от 30 ноября 2013 г. № 828. С. 6-8
4. Виленский М.Я., Туревский И.М., Торочкова Т.Ю. и др. / под редакцией М.Я. Виленского. Физическая культура. 5–7 классы: учебник для общеобразовательных организаций – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2017. – 239с.: ил. – ISBN.
5. Кулекин И.В. Профессиональная физическая и функциональная подготовка курсантов вузов водного транспорта к условиям длительной плавательной практики: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Кулекин. – Краснодар, 2011. – 220 с. 3.
6. Магомадов Р.А. Взаимосвязь уровня профессиональной и физкультурно-спортивной подготовленности курсантов морских вузов, осваивающих плавательные специальности / Р.А. Магомадов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – No 3 (97). – С. 120-124.
7. Михайлова Н.В. Как сформировать интерес к физической культуре // Физическая культура в школе. – 2005. №4. С. 3-14.
8. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. С. 37-45.
9. Николаев А.А. Двигательные навыки и физические качества в онтогенезе//Возрастные особенности становления физиологических функций и их адаптации в условиях мышечной деятельности: уч. пособие/под общей редакцией Э.А. Городищенко. Смоленск СГИФК 2000. С. 54-62.
10. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная. М., 2005.
11. Теория и организация служебно-прикладной физической подготовки, физической культуры и спорта: Ч.1.: Учебник для курсантов ВИФК/ Под общей ред. профессоров В.В. Миронова, А.А. Обвинцева – СПб.: ВИФК, 2014. С. 69-72.

© Терницкая Светлана Викторовна, Колодяжный Петр Алексеевич,  
Колодяжная Мария Валерьевна ([mar.linkova2016@yandex.ru](mailto:mar.linkova2016@yandex.ru)).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ И КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## INFORMATION TECHNOLOGIES FOR MONITORING THE PROGRESS AND QUALITY OF KNOWLEDGE OF STUDENTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

*I. Cherenkova  
I. Kutlikova  
O. Kishcinova*

*Summary:* The forms and methods of pedagogical control in the vocational education system, when teaching general education disciplines are presented. A set of modern forms and methods of pedagogical control have been determined. Information technology are considered to improve the existing forms of monitoring progress. The control results were recorded in the form of a binary matrix, followed by statistical processing. Based on the results of statistical processing, an analysis of the students progress have made, which allows the teacher to estimate the distribution of the number of students in accordance with the levels of knowledge assimilation; to evaluate the dynamics of students' indicators under various forms of control; to focus on different types of tasks and the form of control; introduce differentiated tasks.

*Keywords:* levels of cognitive activity, pedagogical control, preliminary control, current control, final control, binary matrix.

**Черенкова Ирина Анатольевна**

старший преподаватель, ФГБОУ ВО МГАВМиБ – МВА  
имени К.И. Скрябина  
lri68na68@mail.ru

**Кутликова Ирина Вениаминовна**

старший преподаватель, ГБОУ ВО МГАВМиБ – МВА  
имени К.И. Скрябина  
ivk-b@yandex.ru

**Кишкинова Ольга Алексеевна**

старший преподаватель, ФГБОУ ВО МГАВМиБ – МВА  
имени К.И. Скрябина  
olga.19672015@yandex.ru

*Аннотация:* Представлены формы и методы педагогического контроля в системе профессионального образования при преподавании общеобразовательных дисциплин. Определен набор современных форм и методов педагогического контроля. Рассматриваются информационные технологии, позволяющие совершенствовать имеющиеся формы контроля успеваемости. Результаты контроля фиксировались в виде бинарной матрицы с последующей статистической обработкой. По результатам статистической обработки произведен анализ успеваемости испытуемых, что позволяет преподавателю оценить распределение количества обучающихся в соответствии с уровнями усвоения знаний; оценить динамику показателей обучающихся при различных формах контроля; сделать акцент на различные виды заданий и форму проведения контроля; внедрять дифференцированные задания.

*Ключевые слова:* уровни познавательной деятельности, педагогический контроль, предварительный контроль, текущий контроль, итоговый контроль, бинарная матрица.

**Д**ля преподавателя приоритетным направлением в работе является обеспечение роста качества знаний обучающихся. Как показывает опыт работы, наиболее высокие показатели успеваемости и качества знаний обучающихся достигаются при комбинированном использовании различных форм и методов контроля учебной деятельности.

Методы контроля – это способы, используемые для оценки результативности учебно-познавательной деятельности обучающихся и степени продуктивности педагогической деятельности преподавателя. Методы контроля можно рассматривать также и как варианты оценочной процедуры, которые позволяют осуществлять обратную связь в процессе обучения от обучающегося к преподавателю. Эти методы позволяют своевременно получить данные об успеваемости и качестве знаний с их последующим анализом и уточнением в ходе образовательной деятельности [1].

К методам контроля относятся устный, письменный, практический, тестовый и рейтинговый контроль, зачет и экзамен. Эти методы контроля имеют как свои преимущества, так и недостатки.

Известно, что существуют различные формы контроля знаний учащихся: фронтальный, групповой, индивидуальный и взаимный контроль, самоконтроль, предварительный, текущий и итоговый контроль [1,2].

Результативность контроля во многом зависит от умелого сочетания выбранных методов, средств и форм контроля, от содержания, организации и систематичности контроля, от его значимости в учебном процессе. При предварительном контроле знаний используются письменные ответы на вопросы и выполнение практических заданий разного уровня. При текущем контроле используются решение экспериментальных задач, диктанты, тестовые задания, проведение несложных опытов

и исследований. При итоговом контроле – коллоквиум, зачет, экзамен, проводимые в устном, письменном и тестовом режимах [1].

Целесообразно комбинированное использование методов и форм контроля учебной деятельности. Например, физические или математические диктанты удобно использовать для закрепления понятийного аппарата (узконаправленность метода); при решении экспериментальных задач можно провести небольшое исследование, изменив некоторые первоначальные параметры (взаимодополняемость одного метода другим); реферат или доклад с презентацией способствует развитию познавательной деятельности, расширению кругозора обучающихся; чтение чертежей, графиков и схем способствует развитию умения анализировать графическую информацию.

В условиях внедрения информационных технологий в образовательный процесс большое значение имеет автоматизированное управление всеми аспектами учебного процесса. Информационные технологии контроля успеваемости могут использоваться как средство управления информацией об оценках, полученных традиционными способами, и быть представленными автоматизированными системами контроля качества знаний, включающих в себя диагностический, обобщающий и коррекционный модули [3].

Использование информационных технологий на этапе педагогического тестирования [4], которое является совокупностью методических и организационных мероприятий, обеспечивает подготовку и проведение стандартизированной процедуры измерения уровня подготовленности испытуемых, а также обработку и анализ результатов математическими методами.

При правильной организации учебного процесса, использующего различные методы и формы контроля обучения, достигается определенный уровень качества знаний.

Целями нашего исследования являлись:

1. Анализ результатов предварительного, текущего и итогового контроля обучающихся.
2. Наблюдение, выявление и фиксация количественных и качественных показателей обучающихся.
3. Проверка действенности методики статистической обработки результатов контроля учебных достижений обучающихся с помощью бинарной матрицы для динамичного учета результатов педагогического контроля, а также корректировки стратегии и тактики педагогической деятельности.
4. Внедрение бинарной матрицы для продуктивного контроля показателей успеваемости обучающихся и качества знаний в учреждениях среднего профессионального образования.

Методологическую основу исследования составили идеи и положения системного (Берталанди Л., Блауберг И.В., Ломов Б.Ф., Юдин Э.Г. и др.), деятельностного (Выготский Л.С., Занков Л.В., Давыдов В.В., Эльконин Д.Б. и др.) и компетентностно-ориентированного (Ефремова Н.Ф., Зимняя И.А., Хуторской А.В., Шадриков В.Д. и др.) подходов в изучении, описании и объяснении явлений образования.

Теоретической основой исследования являются взгляды Аванесова В.С., Беспалько В.П., Загвязинского В.И., Звонникова В.И., Кима В.С., Талызиной Н.Ф., Челышковой М.Б., и др. на понимание сущности, функций и принципов осуществления педагогического контроля, его различных форм и методов, используемых в современном учебном процессе.

Исследования проводились на базе Кинологогического колледжа ФГБОУ ВО МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина преподавателями кафедры Информационных технологий, математики и физики с обучающимися 1 курса по дисциплине «Физика».

Наблюдение и фиксация учебных достижений и качества знаний обучающихся проводилось трижды: в начале обучения – входной контроль, в процессе обучения – текущий контроль, и в конце обучения – итоговый контроль.

По итогам выполненных заданий была составлена бинарная матрица с последующим анализом качества знаний обучающихся при входном, текущем и итоговом контроле.

Составление и анализ бинарной матрицы выполнялись с применением приложения MS Excel 2010 пакета MS Office 2010.

Обучающимся выдавался комплекс разноуровневых заданий, которые они должны были выполнить при входном, текущем и итоговом контроле. Комплекс таких заданий был составлен по В.П. Беспалько [1]:

1. ученический (начальный) уровень;
2. алгоритмический (средний уровень);
3. эвристический (достаточный уровень);
4. творческий (высокий уровень).

Каждый уровень считается достигнутым в том случае, если обучающийся успешно выполнил предложенные задания.

Для каждого уровня был рассчитан процент выполнения учащимися заданий по формуле [5]:

$$(n/N) \cdot 100\%,$$

где n – число учащихся, успешно выполнивших задания; N – общее количество учащихся.

Результаты предварительного контроля фиксировались в виде бинарной матрицы

$$b_{ij} : b_{ij} = \begin{cases} 0, & \text{если ответ неправильный} \\ 1, & \text{если ответ правильный} \end{cases},$$

где  $i = \overline{1, n}$ ,  $j = \overline{1, m}$ , где  $n$  – количество испытуемых,  $m$  – количество заданий.

Алгоритм статистической обработки бинарной матрицы включает следующие этапы.

1. Ранжирование строк и столбцов матрицы в порядке убывания.
2. Нахождение количества правильных ответов (сумма единиц в столбце) на каждое задание ( $R_i$ ), количества неправильных ответов (сумма нулей в столбце) на каждое задание ( $W_i$ ), относительной частоты (доли) правильных ответов ( $p_i$ ), относительной частоты (доли) неправильных ответов ( $q_i$ ). Эти величины рассчитываются по формулам [5]:

$$\begin{aligned} W_i &= n - R_i \\ p_i &= R_i / n; \\ q_i &= W_i / n. \end{aligned}$$

3. Построение дискретного ряда результата контроля.
4. Анализ полученных результатов.

В начале учебного года был проведён предваритель-

ный контроль. Контроль проводился в тестовой форме и включал вопросы и задачи из различных тем курса физики средней школы. В исследовании принимало участие 20 обучающихся. У каждого обучающегося был индивидуальный вариант из 10-ти заданий.

На первом шаге обработки было выполнено ранжирование строк и столбцов в порядке убывания.

Аналогично были построены бинарные матрицы по результатам текущего и итогового контроля.

Текущий контроль позволяет оценить те знания, умения и навыки, которыми обладает обучающийся в процессе изучения конкретной темы. Обучающимся предлагались задания различного уровня сложности. Десять заданий на отметку «3» и по пять заданий на отметки «4» и «5» (задания «повышенной трудности»). По экспериментальным данным были сформированы бинарные матрицы двух видов: на отметку «3» и на отметки «4» и «5».

При итоговом контроле обучающимся предлагалось выполнить 20 заданий.

Для подготовки обучающихся к текущему и итоговому

Таблица 1

Бинарная матрица результатов предварительного контроля

Номер обучающегося	Номер задания										Итог
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	4
2	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	5
3	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	4
4	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	5
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
6	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	4
7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8
8	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	3
9	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	7
10	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	4
11	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8
12	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	6
13	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	5
14	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	5
15	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	7
16	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
18	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8
19	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	4
20	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	6



вому контролю, а также для развития умения самостоятельной работы целесообразно использовать такие методы, как проектная и исследовательская деятельность с использованием информационных технологий [6-8]. Проектно-исследовательская деятельность - это хороший путь развития как практических, так и творческих способностей обучающихся. Этот метод характеризуется высокой степенью самостоятельности, способствует формированию умения работы с информацией, помогает выстроить структуру своей деятельности, учит обобщать и делать выводы. Основная задача – приобретение навыков самостоятельной теоретической и практической работы, результаты которой могут быть представлены в виде рефератов, отчетов или докладов с презентацией, что способствует развитию и раскрытию у обучающихся творческого потенциала и успешному проведению итогового контроля [8, 9].

На основании полученных экспериментальных данных и обработки бинарных матриц были получены соответствующие результаты по количественной и качественной оценке динамики познавательной деятельности обучающихся (табл. 2). Как видно из приведённых данных, на начальном этапе обучения преобладает первый уровень усвоения. В ходе исследования наблюдался стабильный рост количества обучающихся, переходящих на более высокие уровни осуществления познавательной деятельности. Были выявлены следующие тенденции:

- на протяжении года обучения обучающиеся колледжа прикладывали усилия для совершенствования своих знаний, для своего личностного роста, что отразилось на увеличении числа обучающихся соответствующих творческому уровню познавательной деятельности;
- во время обучения у обучающихся проходил период психологической адаптации к новым условиям обучения; некоторые из них проходил этот период быстрее, некоторые медленнее, что также сказывалось на ходе и результатах их познавательной деятельности;
- некоторые обучающиеся быстрее других переходили на более высокие уровни освоения, применяя полученные ранее знания в новых ситуациях и совершенствуя их с помощью новых;
- увеличение численных показателей на третьем и четвёртом уровнях усвоения говорит о том, что обучающиеся проявляют интерес к учебной дисциплине, возрастает мотивация, между обучающимися наблюдалась конкуренция за право ответить на вопрос или выйти к доске.

Было отмечено следующее:

- предварительный контроль у многих обучающихся вызывает стресс, связанный с проведением

письменного контроля;

- увеличивается процент самостоятельности с каждой проверочной работой, это связано с тем, что обучающиеся разбираются в учебном материале, меньше обращаются с вопросами к преподавателю;
- при итоговом контроле уменьшается количество обучающихся, которые отвлекаются, увеличивается ответственность, что является положительной предпосылкой для повышения уровня продуктивности познавательной деятельности;
- важным условием повышения качества познавательной деятельности является факт постепенного увеличения в ходе обучения количества обучающихся с положительными эмоциями во время проведения письменных работ.

Таблица 2

Результаты различных видов контроля (количественный критерий)

Уровни усвоения (по В.П. Беспалько)	Предварительный контроль	Текущий контроль	Итоговый контроль
Ученический	45%	15%	10%
Алгоритмический	30%	30%	10%
Эвристический	20%	30%	45%
Творческий	5%	25%	35%

Анализ результатов различных видов контроля обучающихся показал, что в процессе обучения целесообразно использовать различные методы и формы обучения: воспроизведение обучающимися усвоенной информации; применение имеющихся у них знаний, умений и навыков для решения нестандартных задач; поиск обучающимися современной, актуальной и объективной информации для своего самосовершенствования; применение проектной и исследовательской деятельности в самостоятельной работе.

В ходе исследования были выделены количественные и качественные показатели. В процессе обучения наблюдался рост количества обучающихся, переходящих на более высокие уровни познавательной деятельности. Отмечен рост количества обучающихся, соответствующих творческому уровню при переходе от предварительного контроля к итоговому, увеличивается их ответственность, самостоятельность, возрастает мотивация. Период психологической адаптации к новым условиям обучения проходил у всех по-разному, что сказывалось на ходе и результатах познавательной деятельности.

Показана целесообразность использования бинарной матрицы для динамичного учета результатов педагогического контроля, а также корректировки стратегии и тактики педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М. : Педагогика, 2005. - 296 с.
2. Ким В.С. Тестирование учебных достижений : монография / В.С. Ким. - Уссурийск : Издательство УГПИ, 2007. - 214 с.
3. Болотова В.А. Система оценки качества российского образования / В.А. Болотова, Н.Ф. Ефремова // Педагогика. - 2006. - № 1. - С. 22-31.
4. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя : учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. - М. : Педагогическое общество России, 1999. -121 с.
5. Юсупова А.В. Современные технологии обучения и контроля знаний : учебное пособие / А.В. Юсупова, Г.В. Завада, А.Г. Фролов. - Казань, 2010. 88 с.
6. Кутликова И.В. Использование интерактивной формы обучения и проектно-исследовательской деятельности в учебном процессе / И.В. Кутликова, О.А. Кишкинова, И.А. Черенкова // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии и биотехнологии : сб. науч. тр. - М., 2014. - С.30–32.
7. Кутликова И.В. Место исследовательской работы студентов в учебном процессе / И.В. Кутликова, Ю.Л. Гордеева, И.А. Черенкова // Педагогический опыт: теория, методика, практика : матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. 30 октября 2015 г. - Чебоксары, 2015. - Т. 1. № 3 (4). - С.185–186.
8. Олешкевич А.А., Василевич Ф.И. Проблемы и перспективы фундаментального образования в ветеринарных ВУЗах / А.А. Олешкевич, Ф.И. Василевич // Сборник тезисов по итогам Профессорского форума 2019 «Наука. Образование. Регионы». - Москва, 2019. - С. 146-148.
9. Ваганова О.И. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения / О.И. Ваганова, О.Е. Ермакова // Вестник Мининского университета. - 2015. - № 3 (11). - С. 14.
10. Костылев Д.С. Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся / Д.С. Костылев, Л.И. Кутепова, А.В. Трутанова // Педагогические науки. - 2017. - Т.6. - №3(20). - С. 190-192.

© Черенкова Ирина Анатольевна (Iri68na68@mail.ru), Кутликова Ирина Вениаминовна (ivk-b@yandex.ru),  
Кишкинова Ольга Алексеевна (olga.19672015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина

## ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Чжэн Линлин

Аспирантура, МГУ имени М.В. Ломоносова

mangolingling@yandex.ru

### RESEARCH OF THE LEVEL OF PREPAREDNESS OF TEACHERS TO WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN CHINA

Zheng Lingling

*Summary:* The article examines the readiness of teachers to work in inclusive education in China using the questionnaire «Determining the readiness of teachers to work with children with disabilities» (material from the electronic journal «Primary School Management» January 2018). The analysis of the results on the levels of knowledge, psychological and professional readiness of Chinese teachers is made. Some problematic issues of teachers' readiness to work in inclusive education are considered. Such problems are insufficient knowledge about inclusive education and the developmental characteristics of children with disabilities, and psychological readiness to work with any students, lack of confidence in their professional readiness. The directions of increasing the readiness of teachers for the implementation of inclusive education in China are indicated.

*Keywords:* inclusive Education, Children with Disabilities, Teacher Preparation for Inclusive Education, Learning in the Regular Classroom (LRC).

*Аннотация:* В статье рассмотрены готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Китае с помощью анкеты «Определение готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ» (материал электронный журнала «Управление начальной школой» январь 2018 г.). Сделан анализ результатов об уровнях знаниевой, психологической и профессиональной готовности китайских педагогов. Рассмотрены некоторые проблемные вопросы готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Такими проблемами являются недостаточные знание об инклюзивном образовании и особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья, и психологическая готовность к работе с любыми учащимися, отсутствие уверенности своей профессиональной готовности. Указаны направления повышения готовности педагогов для реализации инклюзивного образования в Китае.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (овз), готовность педагогов к инклюзивному образованию.

Развитие инклюзивного образования в Китае началось в конце 20-го века. В 1989 г. Канцелярия Госсовета направила «Некоторые замечания о развитии специального образования» Государственного комитета по образованию и других восьми министерств и комиссий, предложив специальные классы и обычные классы для детей с ОВЗ в обычных школах, как новые формы образования для особых детей [1].

Государство придает большое значение развитию инклюзивного образования для педагогов и последовательно предлагает соответствующие законы и постановления для обеспечения развития инклюзивного образования в Китае. В 2017 г. Госсовет издал «Положение об образовании инвалидов», в котором предлагалось «продвигать инклюзивное образование для обеспечения того, чтобы особые дети посещали обычные детские сады и школы для получения образования» [2]. В феврале 2019 г. ЦК КПК (Центральный комитет Коммунистической партии Китая) с Госсоветом выпустили документ «Модернизация образования в Китае до 2035 г.», в документе говорится «эффективно организовывать специальное образование, содействовать всеобъемлющему образо-

ванию для детей школьного возраста с ограниченными возможностями, развитию инклюзивного образования и сочетанию методов медицины и образования» [3].

В настоящее время основным способом инклюзивного образования в Китае являются обучение в обычном классе (известно как «вслед за классом», англ. «Learning in Regular Class») и обучению в специальном классе в обычной школе. По состоянию на 2020 г. число особых детей на обучении в обычных классах в обычных школах, приближается к 436 тыс., что составляет 49,5% от общего числа особых детей на обучении (См. Таблицу 1.). За последние пять лет общее число особых учащихся на обучении увеличилось в 1,8 раза больше, с 490 тыс. до 880 тыс. Число учащихся с ОВЗ в обычных классах и в специальных классах в обычных школах также возрастает из года в год, но процентное соотношение между числом учащихся с ОВЗ в обычных классах обычных школ и общим числом учащихся с ОВЗ изменилось с 54,4% до 49,5%, а процентное соотношение между числом учащихся с ОВЗ в специальных классах обычных школ и общим числом учащихся с ОВЗ- с 0,69% до 0,48%. Следовательно, развитие инклюзивного образования в Китае



Таблица 1

Число особых учащихся, число особых учащихся в обычных школах и в специальных школах в Китае

	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.
Общее число особых учащихся	491740	578826	665942	794612	880800
Число особых учащихся в обычных классах	267452 (54.4%)	300814 (52%)	329068 (49.4%)	390525 (49.1%)	435756 (49.5%)
Число особых учащихся в специальных классах	3370 (0.69%)	3459 (0.6%)	3072 (0.46%)	3845 (0.48%)	4211 (0.48%)

не было таким успешным, как ожидалось. Для более чем половины особых учащихся основным способом получения образования являются обучение в специальной школе, а не в обычной школе.

В январе 2019 г. клуб Янай для родителей детей с ОВЗ (частная благотворительная организация в городе Гуанчжоу) опубликовал «Отчет о поступлении в школу детей с ОВЗ школьного возраста в городе Гуанчжоу» [4]. Отчет отметил, что среди 112 респондентов (детей с ОВЗ), подавших заявления о поступлении в школу в 2017 г., 88% успешно поступили; после поступления более половины детей с особыми потребностями заявили, что они более приспособлены к учебе и жизни в общеобразовательной школе, и 43% особых детей школьного возраста заявили, что 43% детей школьного возраста заявили, что им все еще трудно интегрироваться в обычные школы; трудности с интеграцией в обычные школы включают отсутствие опыта педагогов работы с детьми с ОВЗ (68%), отсутствие компетентных педагогов специального образования (73%), нетерпимости, антипатии и непринятия у здоровых детей (30%).

Особые дети поступают в обычные школы после многочисленных трудностей, но из-за отсутствия подходящей образовательной среды и компетентных педагогов инклюзивного образования это часто приводит к тому, что «обучение вслед за классом» становится «сидением вслед за классом». Одним из самых больших препятствий на пути повышения качества инклюзивного образования является отсутствие квалифицированных педагогов, которые могут обеспечить организацию по работе в области инклюзивного образования [5, с.56].

Это исследование направлено на понимание готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в Китае с помощью анкеты. Респондентами являются педагоги, работающие в обычных школах, специальных школах и других образовательных учреждениях в Китае. Анкеты заполняются педагогами анонимно онлайн, было собрано 136 действительных анкет. Основное содержание анкеты относится к анкете «Определение готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ», опубликованной в январе 2018 г. российским электронным журналом «Управление начальной школой».

Соответствующее содержание с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» было удалено, а основа и интерпретация анкеты были переведены на китайский язык. В начале новой анкеты был добавлен дополнительный вопрос о месте работы педагогов (См. Таблица 2.).

Таблица 2

Места работы педагогов-респондентов (общее число:136)

		Число	Процент (%)
Место работы	Общеобразовательные школы	85	62.5%
	Специальные школы	2	1.5%
	Образовательные учреждения инклюзивного образования	4	2.9%
	Другие образовательные организации	45	33.1%

Эта анкета разделенные на три части: первая часть характеризует уровень знаниевой готовности педагогов к работе с особыми детьми, вторая часть – уровень психологической готовности, третья часть – уровень профессиональной готовности. Для каждого вопроса педагоги должны выбрать наиболее подходящий ответ из 3 или 4 вариантов в зависимости от реальной ситуации, каждый вариант ответа соответствует одну баллу (0–2 балла). После заполнения анкеты подсчитывается общий балл, чтобы знать какой уровень готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ. Чем больше количества баллов, тем выше уровня готовности педагогов: 43–52 баллов (именно высокий уровень готовности); 22–42 баллов (средний уровень); 0–21 баллов (низкий уровень). Согласно результатам анкет, среди 136 респондентов, ни один из их не достигнул высокого уровня готовности, 82 педагогов- на среднем уровне (60,3%), а 54 - на низком уровне (39,7%). Средний балл анкет для всех респондентов составляет 23,3 балла, который находится на среднем уровне (22–42 баллов).

Высказывании первой части (общее количество баллов-20, средний балл респондентов-7.9) в основном характеризует уровень овладения знаниями о детях с ОВЗ и организациях развития инклюзивного образования. По представлениям об инклюзивном образовании, 12%



респондентов хорошо понимают и могут объяснять особенности такого образования, 54%- имеют ограниченные знания, а 34%- не имеют представлений об этом образовании. Это показывает, что знание и представление инклюзивного образования еще не получила полной популярности среди педагогов в Китае, исключая педагогов в области специального образования или инклюзивного образования.

Среди 136 педагогов, принявших участие в анкетировании, 92 из них (68%) думают, что у них специальные знания для организации работы с детьми с ОВЗ отсутствуют, а 41 респондентов (30.1%) имеются минимальные такие знания. В то же время 59% педагогов считают, что им необходимо получить дополнительное образование по коррекционной педагогике и коррекционной психологии, 37% хотят повысить квалификацию по коррекционной педагогике и коррекционной психологии, и только 4% считают, что их квалификация в такие области достаточна. Это показывает, что почти все респонденты не обладают достаточными специальными знаниями, чтобы заниматься работой с детьми с ОВЗ, и для них существуют потребности в повышении квалификации по коррекционной педагогике и коррекционной психологии.

Ответы на высказывания второй части (общее количество баллов-20, средний балл респондентов-8.9), в основном, характеризуют психологической готовности педагогов для организации работы с детьми с ОВЗ.

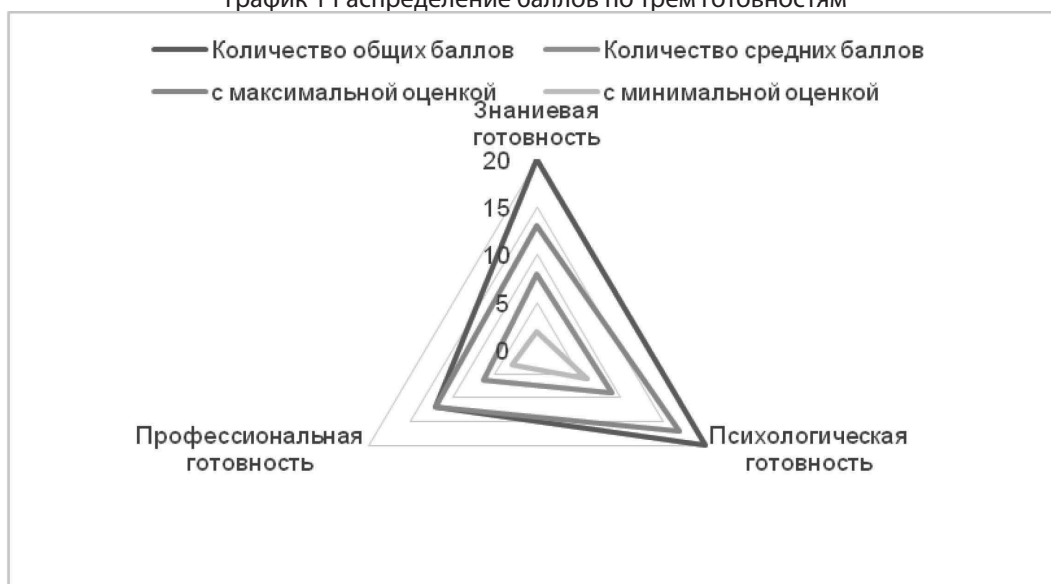
Работа с детьми с особыми потребностями - непростая задача, только у 7% педагогов полностью сформирована психологическая готовность. Для остальных педагогов такая готовность либо еще постепенно, а не полностью формируется (для 71% респондентов), либо не сформирована вообще (для 22% респондентов). По

мнению педагогов, если дети с ОВЗ включены в инклюзивную образовательную систему, у них главное опасение заключается в том, что дети с особыми потребностями не усвоят то, что могли бы усвоить в специальной школе (у 52% респондентов). Для 33% педагогов, главное препятствие - здоровые дети будут ущемлены в правах, и педагогам будет уделяться меньше времени на урок, а также 15% педагогов считают свои страх и брезгливость как главное препятствие.

Последняя часть анкеты связана с уровнем профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ. В этой части количество баллов-12, а средний балл респондентов составляет 6,4 балла.

Подавляющее большинство педагогов не обладают профессиональными готовностями для работы с особыми детьми. Если бы в классе или группе был учащийся с ОВЗ, 70% педагогов попросили бы обратиться за помощью к специалистам и коллегам, имеющим опыт такой работы, а 26% педагогов попросили бы перевести особый учащийся в другой класс или группу, потому что у них нет опыта к работе с учащимся с ОВЗ, и только 4% говорят, что для них проблем не будет, они могут справиться. В то же время, с появлением особых детей в классе или группе, респонденты считают, что нужно изменить в работе: применение специальных технологий и методов обучения (55%), а также использование особых дидактических материалов и специального оборудования (44%). Это доказывает, что большинство учителей понимают, что профессиональные сопровождении также должны быть изменены при работе с детьми с ОВЗ. По сравнению с особыми материалами и специальным оборудованием, применение специальных технологии и методов обучения больше пользуется вниманием респондентов.

График 1 Распределение баллов по трем готовностям



Согласно результатам анкеты, готовность респондентов к работе с детьми с ОВЗ находится на среднем уровне (См. График 1.), значит у респондентов недостаточно знаний об инклюзивном образовании и работе с особыми детьми, и психологическая готовность к совместной работе с детьми с ОВЗ еще сформирована. Пока не готовы к организации инклюзивного образования с разными детьми при использовании научных способов и специальных педагогических технологий, но возникают желание или необходимость повышения квалификации для проведения инклюзивного образования. Хотя респонденты не являются репрезентативными для всех педагогов в Китае, они также в определенной степени отражают недостаточные готовности педагогов при реализации инклюзивного образования в Китае, и знаниевая готовность, и психологическая готовность, и профессиональная готовность. Сравнивая средние баллы респондентов по трем готовностям, можно увидеть, что уровень знаниевой готовности у респондентов относительно самый низкий, даже для респондента с максимальной оценкой.

Большая часть респондентов, осознавала свою нехватку знаний в области инклюзивного образования, и в то же время выражала желание и необходимость повышать свою квалификацию для реализации инклюзивного образования с детьми с ОВЗ. Если можно будет организовать дополнительное обучение в области инклюзивного образования, это значительно повысит готовность принятия на работу с особыми детьми. Для педагогов,

которые на данный момент не имеют опыт в области специального образования или работы, связанной с инклюзивным образованием, могут соответствующим образом добавить знания об инклюзивном образовании и индивидуальных особенностях развития детей с ОВЗ, чтобы распространять основные знания в сфере инклюзивного образования. Текущее обучение для педагогов, которые занимаются работой с особыми детьми, в основном сосредоточена на индивидуальных особенностях развития детей с ОВЗ, специальных методах обучения для особых детей и реализации ресурсных классов. Однако обучение о корректировке учебной программы, общении и сотрудничестве, а также знание по соответствующим законам и политике в Китае не достаточны [6, с.4]. В связи с этим, могут быть интегрированы ресурсы разных школ или разных регионов для усиления информационного обмена между педагогами из разных образовательных учреждений (с программами по работе с особыми детьми или без таких программ). Посредством лекций, краткосрочного обучения, наблюдения в классе и других способов, постепенно формируют необходимые знания по законам и документам о развитии и обеспечении инклюзивного образования, профессиональные умения и навыки к организации обучения детей с ОВЗ, чтобы уменьшить их опасение перед особыми детьми и работами в условиях инклюзивного образования, повышать их способности сотрудничества с другими участниками инклюзивного образования и готовности при организации работы совместного образования и особых детей и здоровых детей школьного возраста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Некоторые замечания о развитии специального образования. Государственный комитет по образованию и другие восемь министерств и комиссий. [Электронный ресурс] URL: <https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-GWYB198913008.htm> (Дата обращения 28.09.2021)
2. Положение об образовании инвалидов. Госсовет КНР. [Электронный ресурс] URL: [http://www.gov.cn/gongbao/content/2017/content\\_5178184.htm](http://www.gov.cn/gongbao/content/2017/content_5178184.htm) (Дата обращения 28.09.2021)
3. Модернизация образования в Китае до 2035 г. Центральный комитет Коммунистической партии Китая с Госсоветом. [Электронный ресурс] URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/201902/t20190223\\_370857.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/201902/t20190223_370857.html) (Дата обращения 28.09.2021)
4. Отчет о поступлении в школу детей с ОВЗ школьного возраста в городе Гуанчжоу. Клуб Янай для родителей детей с ОВЗ. [Электронный ресурс] URL: [http://www.xxsb.com/content/2019-01/13/content\\_42511.html](http://www.xxsb.com/content/2019-01/13/content_42511.html) (Дата обращения 28.09.2021)
5. Лю Чуньлин. Повышение качество инклюзивного образования. // Журнал инвалидов в Китае. 2010, №4. С. 56. doi: CNKI: SUN: CJRZ.0.2010-04-030
6. Фэн Яцин. Исследование основных профессиональных качеств педагогов по обучению в обычных классах. // Журнал специального образования в Китае. 2014, №1. С. 4. doi: 10.3969/j.issn.1007-3728.2014.01.002

© Чжэн Линлин (mangolingling@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПОКАЗАТЕЛИ СПЕЦИАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ДОСТИЖЕНИЕ СПОРТИВНОГО РЕЗУЛЬТАТА У ДЕВОЧЕК В ВОЗРАСТЕ 9-10 ЛЕТ

INDICATORS OF SPECIAL AND MOTOR PREPAREDNESS IN RHYTHMIC GYMNASTICS AFFECTING THE ACHIEVEMENT OF SPORTS RESULTS IN GIRLS AGED 9-10 YEARS OLD

L. Shuvalova  
A. Talan  
N. Rodina  
E. Kuznetsov

*Summary:* The purpose of this study is to establish the relationship between the indicators of the special motor abilities of young athletes and their sports results. To solve the set tasks, the indicators of special-motor abilities in young athletes of 9-10 years old were analyzed using the computerized method «Raklik» of the cybersport platform «Click-Storm», aimed at assessing the accuracy of a simple visual-motor reaction (PMR); samples N.I. Ozeretsky on dynamic praxis and reciprocal hand coordination; distribution of attention based on a proofreading test (Anfimov's tables). The results of the study reliably confirm the relationship between the studied indicators characterizing the level of special-motor readiness and sports results among girls aged 9-10 years in rhythmic gymnastics. The practical significance of the work lies in the fact that the indicators selected and analyzed in the course of the study reliably reflect the relationship between the level of special-motor readiness and the sports result of young gymnasts at the age of 9-10 years, due to which they can be used along with traditional means of complex pedagogical control in the course of sports preparation.

*Keywords:* rhythmic gymnastics, accuracy of a simple visual-motor reaction (PMR), N.I. Ozeretsky, dynamic praxis, proofreading test.

**Шувалова Лилия Сергеевна**

Аспирант, ФГБУ «Федеральный научный центр физической культуры и спорта» (ФГБУ ФНЦ ВНИИФК)  
lilia9292@mail.ru

**Талан Алексей Сергеевич**

к.х.н., доцент, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)  
alex@click-storm.com

**Родина Наталья Александровна**

Тренер, РДОО Детский молодежный спортивный клуб «ФОРС»  
rgforce@mail.ru

**Кузнецов Евгений Валентинович**

Консультант, РДОО Детский молодежный спортивный клуб «ФОРС»  
lera24122001@gmail.com

*Аннотация:* Целью настоящего исследования является установить взаимосвязь между показателями специально-двигательных способностей юных спортсменок и их спортивным результатом. Для решения поставленных задач проанализированы показатели специально-двигательных способностей у юных спортсменок 9-10 лет при помощи компьютеризированной методики «Расклик» киберспортивной платформы «Click-Storm», направленной на оценку точности простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР); пробы Н.И. Озерецкого на динамический праксис и реципрокную координацию рук; распределения внимания на основе корректурной пробы (таблицы Анфимова). Результаты исследования достоверно подтверждают взаимосвязь между исследуемыми показателями, характеризующие уровень специально-двигательной подготовленности и спортивного результата у девочек в возрасте 9-10 лет в художественной гимнастике. Практическая значимость работы заключается в том, что избранные и проанализированные в ходе исследования показатели достоверно отражают взаимосвязь уровня специально-двигательной подготовленности и спортивного результата юных гимнасток в возрасте 9-10 лет, благодаря чему могут быть использованы наряду с традиционными средствами комплексного педагогического контроля в ходе спортивной подготовки.

*Ключевые слова:* художественная гимнастика, точности простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР), проба Н.И. Озерецкого, динамический праксис, корректурная проба.

## Введение

В соответствии с данными научно-методической литературы к компонентам, характеризующим уровень специально-двигательной подготовленности

в художественной гимнастике, традиционно принято относить не только двигательные способности спортсменок, но и уровень проявления психомоторных показателей. Однако в современных научных исследованиях взаимосвязь показателей специально-двигательной

подготовленности в художественной гимнастике и реализационной эффективности моторного потенциала спортсменок в соревнованиях освещены на этапах спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства, и лишь единичные исследования освещают особенности данного вида подготовленности у спортсменок на начальном и тренировочном этапах спортивной подготовки.

### Литературный обзор

В соответствии с целями в области устойчивого развития сохраняют свою актуальность поиск новых методических приемов и направлений в сохранении хорошего здоровья и благополучия в том числе и в системе спортивной подготовки, где одним из критериев эффективности прохождения программы на тренировочном этапе является как и сохранение здоровья контингента занимающихся, так и благополучное решение задач этапа подготовки, в том числе и в виде достижения спортсменками максимального спортивного результата [11,15].

По мнению отечественных и зарубежных специалистов в области художественной гимнастики наряду с общепризнанными видами подготовки – общей и специальной подготовки, технической, тактической, психологической, обуславливающими спортивный результат – специально-двигательная подготовленность является одним из ведущих компонентов, обуславливающим спортивный результат [8,19].

В исследованиях Е.С. Краевой, Е.В. Силич, Е.А. Шуголь, А.А. Соловьёва компоненты специально-двигательной подготовленности такие как простая и сложная зрительно-моторные реакции, реакция на движущийся объект, особенности внимания и памяти, способность диф-

ференцировать и воспроизводить заданные параметры движений являются одними из ключевых факторов, характеризующих исполнительское мастерство спортсменок и как следствие достижения ими максимального спортивного результата [7,8,10,13,18,19].

«Сложность и красота движений, их выразительность и точность» – ведущие параметры исполнительского мастерства спортсменок, по мнению Н.А. Берштейна, Н.Г. Озолина, В.Н. Платонова для сложнокоординационных видах спорта являются важнейшими показателями технической подготовленности [1,3,5]. Следовательно, эффективная реализация исполнительского мастерства спортсменок основывается на овладении ими определенного уровня спортивно-технического мастерства в основе, которого заложено единство моторного, целевого и смыслового компонента психической деятельности спортсмена, благодаря чему достигается большая реализационная эффективность, т.е. достижение максимального спортивного результата [4,5,17,18].

### Результаты и обсуждение

В настоящем исследовании приняли участие 19 спортсменок в возрасте 9-10 лет, проходящих спортивную подготовку на тренировочном этапе спортивной подготовки в Региональной детской общественной организации «Детский молодежный спортивный клуб «ФОРС», Москва. Оценивались показатели точности простой зрительно-моторной реакции с помощью специализированного ПО «Расклик», способность воспроизводить моторные программы (проба Н.И. Озерецкого), распределения внимания на основе корректурной пробы (таблицы Анфимова) (рисунок 1) [2,6,9,14].

Математический анализ исследуемых показателей

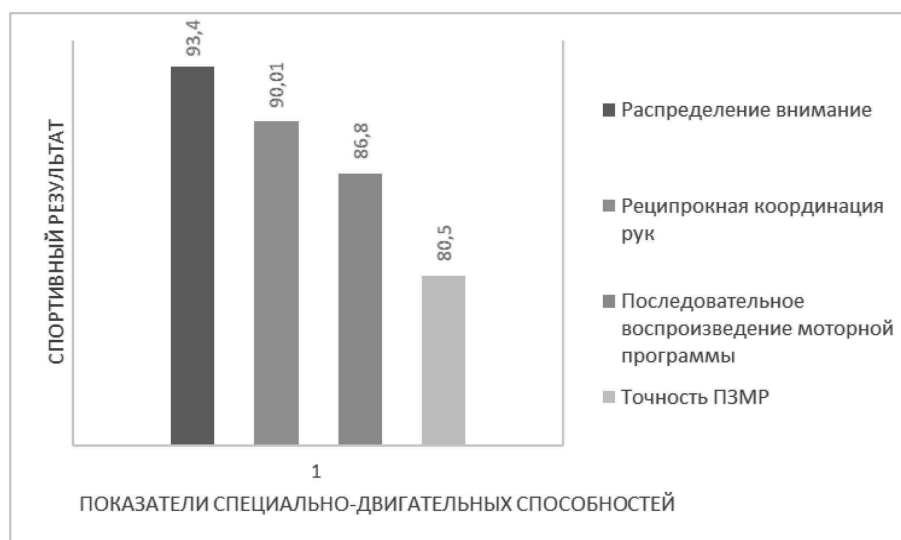


Рис. 1. – Показатели специально-двигательных способностей (%) и их доля обобщенной дисперсии в описании спортивного результата.



установил, что наибольшая доля дисперсии в описании спортивного результата и равная 93,4% принадлежит показателю распределения внимания. Чем выше коэффициент распределения внимания у спортсменок, тем выше их спортивный результат. Коэффициент корреляции между спортивным результатом и показателем распределения внимания  $r = 0.967$ , а значит связь между исследуемыми признаками - прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - весьма высокая. Уравнение парной линейной регрессии:  $y = -1.26415 + 1.03103 * x$ . Коэффициент детерминации  $r^2 = 0.934$  (факторный признак  $x$  определяет 93.4% дисперсии зависимого признака  $y$ ). Средняя ошибка аппроксимации (характеризует адекватность регрессионной модели) составляет 31.5%.

Менее выражена взаимосвязь между спортивным результатом и результатом в тесте на реципрокную координацию рук по пробе Н.И. Озерецкого. Коэффициент корреляции  $r = -0.949$ . Связь между исследуемыми признаками - обратная, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - весьма высокая. Данное обстоятельство означает чем меньше серий движений, направленных на реципрокную координацию рук, смогла воспроизвести спортсменка, тем дальше от первого места расположен спортивный результат юной гимнастки. в турнирной таблице. Уравнение парной линейной регрессии:  $y = 19.62329 - 1.82842 * x$ . Коэффициент детерминации  $r^2$  равен 0.901 (факторный признак  $x$  определяет 90.1% дисперсии зависимого признака  $y$ ). Средняя ошибка аппроксимации (характеризует адекватность регрессионной модели) составляет 18.2%.

Далее представлена взаимосвязь между спортивным результатом и результатом в тесте, направленном на определение способности воспроизводить последовательно, заданную моторную программу по пробе Н.И. Озерецкого. Выявлено, что ниже способность воспроизводить последовательно, заданную моторную программу, тем дальше от первого места расположен спор-

тивный результат юной гимнастки в турнирной таблице. Коэффициент корреляции ( $r$ ) равен -0.932. Связь между исследуемыми признаками - обратная, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - весьма высокая. Уравнение парной линейной регрессии:  $y = 23.40835 - 2.14923 * x$ . Коэффициент детерминации  $r^2$  равен 0.863 (факторный признак  $x$  определяет 86.8% дисперсии зависимого признака  $y$ ). Средняя ошибка аппроксимации (характеризует адекватность регрессионной модели) составляет 23.9%.

Наименьшая доля дисперсии в описании спортивного результата и равная 80,5 % принадлежит показателю точности в простой зрительно-моторной реакции. Установлено, чем больше количество ошибок допущено в тесте на определение точности простой зрительно-моторной реакции с помощью специализированного ПО «Расклик», тем дальше от первого места расположен спортивный результат юной гимнастки в турнирной таблице. Коэффициент корреляции  $r = 0.932$ . Связь между исследуемыми признаками - прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - весьма высокая. Уравнение парной линейной регрессии:  $y = -5.07471 + 2.54598 * x$ . Коэффициент детерминации  $r^2$  равен 0.805 (факторный признак  $x$  определяет 80.5% дисперсии зависимого признака  $y$ ). Средняя ошибка аппроксимации (характеризует адекватность регрессионной модели) составляет 62.5%

#### Выводы

В результате исследования установлено, что у девочек в возрасте 9-10 лет, проходящих спортивную подготовку по виду спорта «художественная гимнастика» наибольшее влияние из исследуемых показателей специально-двигательных способностей принадлежит показателю распределения внимания. Полагаем, достоверным рассматривать данный показатель в качестве ведущего фактора, описывающего уровень развития специально-двигательных способностей и обуславливающий спортивный результат.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. - М.: ФиС, 1991
2. Балашова Е.Ю., Ковязина М.С. Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах. -2-е изд., испр. и доп. (Учебник XXI века). — Генезис Москва, 2013. — С. 240.
3. Винер-Усманова И.А. Артистичность в художественной гимнастике: монография / И.А. Винер-Усманова. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2012. – 91 с. – ISBN 9785742237532.
4. Винер И.А. Взаимосвязь эстетических ценностей и зрительских впечатлений при выполнении соревновательных упражнений в гимнастических видах спорта / И.А. Винер, Р.Н. Терехина, М.А. Плеханова, А.М. Кабаева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2009.
5. Вишнякова С.В. Особенности соревновательных композиций в технико-эстетических видах спорта (на примере эстетической гимнастики): уч. пос. / С.В. Вишнякова. – Волгоград: ВГАФК, 2012. – 132 с.
6. Дубровинская Н.В., Фарбер Д. А., М. М. Безруких М. М. Психофизиология ребенка. Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для вузов — М.: ВЛАДОС, 2000. — 144 с.

7. Карпенко Л.А. О выразительности, артистизме и эмоциональности в гимнастике // Термины и понятия в сфере физической культуры. СПб., 2007. С. 104–105
8. Краева Е.С. Совершенствование выполнения перебросок в групповых упражнениях в художественной гимнастике на основе развития специально-двигательных способностей у высококвалифицированных гимнасток: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Краева Елена Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2018. – 167с.
9. Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспеваемостью в школе. М.: ИнтелТех, 1994. 64 с.
10. Поздеева Е.А. Моделирование оценки исполнительского мастерства спортсменов старших разрядов в спортивной аэробике / Е.А. Поздеева // Омский научный вестник. - 2006. - № 5 (39). - С. 250-253
11. Приказ Министерства спорта РФ от 20 августа 2019 г. № 675 «Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «художественная гимнастика»
12. Смирнов Ю.И. Теория и методика оценки и контроля спортивной подготовленности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю.И. Смирнов. - М., 1991. -37 с.
13. Силич Е.В. Индивидуализация психологической подготовки юных спортсменов в сложнокоординационных видах спорта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Минск, 2012. – 28 с.
14. Тест 18. Определение уровня развития зрительно-моторной регуляции действий, моторной координации и ловкости («Пробы моторной одаренности» Н.И. Озерецкого) // Психологическая диагностика готовности к обучению детей 5-7 лет. – Волгоград : Издательство «Учитель», 2014. – С. 24.
15. Шувалова Л.С. Динамика показателей физического развития у девочек в возрасте 7 - 10 лет в художественной гимнастике // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 2. – С. 129-134. – DOI 10.37882/2223-2982.2021.02.39.
16. Шувалова Л.С. Мониторинг текущего состояния юных гимнасток в возрасте 9-10 лет с использованием специализированного программного обеспечения киберспортивной платформы Click-Storm / Л.С. Шувалова, Н.А. Родина, А.С. Талан // День спортивной информатики : Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 04–05 декабря 2020 года. – Москва: Без издательства, 2020. – С. 100-103.
17. Шувалова Л.С. Развитие специально-двигательных способностей у девочек в возрасте 7 - 10 лет как основа повышения качества исполнительского мастерства в групповых упражнениях художественной гимнастики // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 6-2. – С. 81-85. – DOI 10.37882/2223-2982.2021.06-2.27
18. Шуголь Е.А. Обоснование применения методики оценки динамического праксиса «проба Озерецкого» на начальном этапе подготовке в художественной гимнастике у девочек в возрасте 8 лет / Е.А. Шуголь, А.А. Соловьев // Становление психологии и педагогики как междисциплинарных наук : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Челябинск, 24 мая 2021 года. – Стерлитамак: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2021. – С. 68-73.

© Шувалова Лилия Сергеевна (lilia9292@mail.ru), Талан Алексей Сергеевич (alex@click-storm.com),  
Родина Наталья Александровна (rgforce@mail.ru), Кузнецов Евгений Валентинович (lera24122001@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ С ДЕТСКИМ ОРКЕСТРОМ

### THE POSSIBILITIES OF USING A MULTICULTURAL APPROACH IN WORKING WITH A CHILDREN'S ORCHESTRA

L. Shepotko  
I. Igolnikova

*Summary:* The paper considers the possibilities of implementing a multicultural approach in teaching the discipline «Children's Orchestra» at a pedagogical university, as a musical and cultural development of future music teachers in a multicultural context.

*Keywords:* multicultural approach, children's orchestra, dialogue of cultures, musical and performing activities.

**Щепотько Лариса Павловна**

К.п.н., доцент, Волгоградский  
социально-педагогический университет  
cortie@rambler.ru

**Игольникова Ирина Викторовна**

К.п.н., доцент, Волгоградский  
социально-педагогический университет  
irivik09@mail.ru

*Аннотация:* В работе рассматриваются возможности реализации поликультурного подхода в преподавании дисциплины «Детский оркестр» в педагогическом вузе, как музыкально-культурное развитие будущих учителей музыки в поликультурном контексте.

*Ключевые слова:* поликультурный подход, детский оркестр, диалог культур, музыкально-исполнительская деятельность.

Современное общество в последние годы стремительно меняется – появляются различные тенденции в общении государств, наций, народов; личное общение в силу пандемии заменяется виртуальным; отдельные государства и народы, отстаивая свой суверенитет, практически отрицают общекультурные ценности, выводя уникальность своей культуры на первый план, отказываясь от диалога культур. Эти вызовы не могут остаться без внимания, а потому педагогическое образование должно подвергнуться кардинальным изменениям.

В 2010 г. в России была разработана и принята на государственном уровне Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации, в которой указывалось на то, что «Цели развития поликультурного образования неотделимы от общей стратегии модернизации российского образования, опирающейся на принцип сбалансированности социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан. В едином поликультурном образовательном пространстве Российской Федерации интересы каждой личности гармонично сочетаются с общественными и государственными интересами» [2].

В российской педагогической науке ведутся активные теоретические поиски в этом направлении: возникли концепции «Воспитание культуры межнационального общения» З.Т. Гасанова, «Многокультурное образование» Г.Д. Дмитриева, «Воспитание культуры мира» З.К. Шнекендорфа, складывается традиция поликультурного образования под влиянием теоретических исследований коллектива В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой.

Модель поликультурного образования базируется на теории диалога культур, которая может стать методологией для построения образовательного пространства как культурной деятельности. Культурные смыслы поликультурного образования реализуются, прежде всего, в процессе общения, где оно выступает важнейшим фактором формирования культурной, межкультурной, коммуникативной компетенций будущего специалиста и его становления как субъекта культуры [4,81].

Понимание многополярности современного мира требует от педагогов, особенно педагогов, преподающих дисциплины, напрямую связанные с культурой и искусством – литературу, музыку, изобразительное искусство, опираться в своей деятельности на поликультурный подход. Конечно, каждый предмет имеет свою специфику. Мы остановимся на предметах, которые связаны, прежде всего, с музыкальным воспитанием и развитием как будущих педагогов-музыкантов, так и школьников.

Мы согласны с И.С. Кобозевой, что поликультурность человека, людей, народов и наций не столько формируют, сколько она сама настойчиво развивается, опираясь, прежде всего, на непреходящие ценности музыкальной культуры, общечеловеческие и национальные [1, 12].

Большинство исследователей обращаются к культурно-историческому контексту, считая, что именно знакомство с другими культурами реализует диалог культур. Мы считаем, что важнейшим моментом в этом аспекте является личностная включенность, непосредственное участие в процессе исполнения, во время которого проживаются ценности и смыслы, выявляется особенность мировос-

приятия и его передачи в произведении искусства.

В связи с этим, мы под поликультурным подходом понимаем «интегральное личностное образование, которое обеспечивает освоение, хранение и трансляцию отраженных в музыкальном искусстве культурно-художественных ценностей и смыслов, характерных для различных эпох и культур, и строится данный процесс должен, опираясь на принципы диалога, расширяющие поликультурное пространство» [5, 121].

Рассматривая поликультурный процесс как диалог между автором и слушателем, произведением и слушателем, мы понимаем, что и в процессе восприятия сочинения происходят процессы проживания и осознания замысла, системы художественных средств его воплощающих. Однако, данный процесс в современной школе, как в общеобразовательной, так и в высшей, часто носит либо достаточно поверхностный характер, настраивая школьников на восприятие в основном эмоций, а в программных произведениях содержания, связанного со звукоизобразительностью и образами окружающего мира, а в высшей школе на анализ прежде всего формы и средств выразительности. Тем самым разрывается самая важная часть общения с музыкальным сочинением – связь идеи с ее воплощением.

Несколько иная картина предстает перед нами, когда речь идет о музыкально-исполнительской деятельности, в ее рамках человек должен не только понять о чем произведение, какова идея его создания, что хотел выразить или сказать композитор, но каким образом он постарался донести это до слушателя через нотный текст.

В высшей школе данная работа осуществляется индивидуально педагога и студента, на занятиях музыкального инструмента есть возможность понять студента, предложить свое понимание, натолкнуть на изучение эпохи, особенностей творчества и стиля композитора, тем более что работа над отдельным произведением длится некоторое время. Совершенно другая картина в общеобразовательной школе.

Всем известно, что современные стандарты предусматривают несколько форм исполнительской деятельности – пение, исполнительство на детских музыкальных инструментах, игру. Однако, наша школа и педагоги музыки сталкиваются с множеством проблем, начиная от отсутствия музыкальных инструментов, нехватку времени на уроках, на которых нужно познакомить с большим количеством запланированных программой произведений, заканчивая слабой подготовленностью к проведению данных форм работы. Многие скажут – это задача методики. Мы согласны с этим, но современные стандарты высшей школы, которые слабо учитывают специфику музыкального образования, сокращая постоянно часы

на исполнительские дисциплины, мало способствуют разрешению данного вопроса. Кроме того, современная тенденция вузов к выведению ряда предметов из реального поля в виртуальное, на дистанционное обучение, совершенно не оставляет возможности педагогам личным примером, используя, например, имитационно-ролевые игры, познакомить не только с самими музыкальными играми или партитурами, но и с методикой их организации и проведения.

Современный школьник, в силу увлеченности современными компьютерными устройствами и возможностью пассивно понаблюдать за исполнительством других, часто слабо представляет какое-либо другое исполнительство кроме вокального. Однако и это исполнительство требует активного развития музыкального слуха и особенно чувства ритма, которое, как отмечают многие педагоги, находится у большинства учеников на очень низком уровне.

Детский оркестр в силу того, что его основу составляют ударные инструменты, дает огромные возможности для развития музыкально-слуховых представлений, различных разновидностей слуха, чувства ритма и формы, осознания принадлежности к эпохе или стране. Это увлекательная активная коллективная деятельность, которая требует многих личностных качеств, таких как дисциплина, умение включиться в коллективное действие, подчинив исполнение общему замыслу. Наконец, это физическая нагрузка, в ходе которой развивается координация движений, которая из-за многочасовой погруженности в гаджеты у многих страдает.

Творчество, интерес, увлеченность, сопровождающие сочинение инструментальных фраз, совместное инструментальное музицирование, импровизации в инструментальных ансамблях разных составов, совместное сочинение аккомпанемента к разучиваемым песням, формирование певческого голоса, подкрепленное контролируемыми звуками хорошо настроенных детских музыкальных инструментов, – все это способствует активному развитию различных музыкальных способностей, формированию музыкальной культуры [3].

Это касается не только школьников, и студентов. К сожалению, нужно отметить, что большинство из них приходя на занятия детского оркестра слабо помнят как называются инструменты, а на многих из них, даже таких как деревянные ложки, не умеют играть, а точнее играют как в детском саду – ложка об ложку. А ведь учитель должен показать приемы игры, научить учеников, сыграть партию в оркестре.

Вводя данный предмет в учебный план, мы вначале преследовали задачи развить музыкальные способности, дать методическую подготовку к данной форме



работы в школе. Мы констатируем, что после занятий в оркестре многие из студентов более осознанно стали относиться к ритму, понимать взаимодействие метра и ритма, строение формы, ее деление на части, фразы и предложения. Однако, проводя занятия и ориентируя студентов на методическую составляющую, мы ставили более сложные задачи, связанные с соединением выразительного и изобразительного, с замыслом автора и оркестровкой сочинения, выбором инструментов, приемов игры и ритмического звучания, распределения инструментов по частям, раскрывая или поддерживая драматургическое решение композитора.

Мы считаем, что данный вид исполнительства может рассматриваться не только с этих позиций, но и реализовывать поликультурный подход, поскольку, исполняя музыкальные произведения различных авторов, есть возможность обсудить не только аморфный музыкальный текст, а текст, сочиненный в определенную эпоху, требующих определенных тембровых красок и ритмических фигур.

Изучая музыкальные инструменты, мы их рассматриваем как бы с двух точек зрения – с точки зрения тембрового звучания, при этом рассматриваем близкие по окраске и звукоизвлечению инструменты, но находим нюансы у разных инструментов по материалу, приемам игры, и с точки зрения принадлежности к музыкальной культуре разных стран и народов, их связанностью с определенными жанрами, характерными для данной

культуры. Таким образом, реализация поликультурного подхода идет в двух направлениях – в выявление общего и выявлении различного.

В преподавании предмета «Детский оркестр» мы столкнулись с тем, что партитур для этого состава инструментов крайне мало и в основном они рассчитаны для дошкольников, но нами были организованы такие формы работы, при которых студенты сами под руководством педагога делали оркестровки детских пьес. Репертуар строился на основе программ по музыке для общеобразовательных школ, чтобы впоследствии эти партитуры они могли использовать в будущей работе.

При отборе музыкальных пьес мы также старались расширить поликультурное пространство, привлекая произведения не только европейских авторов. Это позволило познакомиться с произведениями китайских, бразильских, монгольских композиторов и прочувствовать особенности их мироощущения, передавая в партитурах.

Нам кажется, что подобные предметы исполнительского цикла позволяют обеспечивать освоение, хранение и трансляцию отраженных в музыкальном искусстве культурно-художественных ценностей и смыслов, характерных для различных эпох и культур, и строить данный процесс, опираясь на принципы диалога, расширяющие поликультурное пространство, то есть включать данный предмет в ряд дисциплин, реализующих поликультурный подход.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кобозева И.С. Музыкальное образование в современном поликультурном контексте / И.С. Кобозева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3 – Том II (Психолого-педагогические науки) – С. 10-13.
2. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. URL: <http://mon.informika.ru/work/vosp/dok/6988/> (дата обращения: 15.07.21).
3. Лаптев И.Г. Инструментальное музицирование как путь активизации развития музыкальных способностей младших школьников / И.Г. Лаптев // Педагогическое образование в России, - 2013. - № 5. – С. 182-187.
4. Мартынова И.А. Поликультурное образование в вузе: концептуальные подходы / И.А. Мартынова // Альманах современной науки и образования, - 2011. - № 10 (53) 2011. – С. 80-82.
5. Щепотько Л.П. Особенности использования поликультурного подхода в профессиональном музыкальном образовании / Л.П. Щепотько, И.В. Игольникова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 11. – С. 118-121.

© Щепотько Лариса Павловна (cortie@rambler.ru), Игольникова Ирина Викторовна (irivik09@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ КӨНҮЛ (СВОБОДА)

### EXPERIMENTAL PSYCHOLINGUISTIC STUDY OF THE «КӨНҮЛ» (FREEDOM) IN THE MINDS OF YAKUT STUDENTS

Z. Adamova  
D. Chirkoeva

*Summary:* This article is a continuation of the presentation of the results of psycholinguistic analysis of experimental data on the axiological concept of «көңүл» (freedom), and aims to reveal the national-cultural specificity of meaning associated with the need for «көңүл» (freedom). To this end, it provides an analysis of the structure and content of the psychological meaning of the value of «көңүл» (freedom) in the Yakut language in comparison with a similar structure of «freedom» in Russian. As a result, based on the analysis, we have identified a common and specific role of the analyzed concepts in the life of the subjects.

*Keywords:* көңүл (freedom), verbal reactions, speech operations, speech actions, personal meaning, motivational relevance.

**Адамова Зоя Гаврильевна**

к.филол.н., Московский государственный  
лингвистический университет  
zoia\_adamova@mail.ru

**Чиркочева Дария Ивановна**

к.филол.н., доцент, Северо-Восточный федеральный  
университет имени М.К. Аммосова  
dchirkoeva@mail.ru

*Аннотация:* Данная статья является продолжением представления результатов психолингвистического анализа экспериментальных данных по аксиологическому понятию свобода, и имеет цель выявить национально-культурную специфику смыслообразования, связанного с потребностью көңүл (свобода). Для этого в ней приводится анализ структуры и содержания психологического значения ценности көңүл (свобода) на якутском языке в сравнении с аналогичной структурой свободы на русском языке. В результате на основе анализа выявлены общее и специфическое в побудительной роли анализируемых понятий в жизни испытуемых.

*Ключевые слова:* аксиологическое понятие көңүл (свобода), ассоциативный эксперимент, личностный смысл, речевые операции, речевые действия, мотивационная значимость.

#### Материал исследования

Материалом анализа стал массив вербальных реакций (1223) на слово стимул көңүл (свобода) из ассоциативного эксперимента, проведенного с 2008 по 2011 гг., участниками которого стали студенты – носители якутского языка – Северо-Восточного федерального университета в возрасте от 17 до 29 лет [3]. Согласно задачам исследования, в анализе речевых действий, реализованных в соотношении стимул-реакция, мы опирались на понятие көңүл (свобода), представленное лингвистическим инвариантом обозначающего его слова, и на «субъективацию» (А.А. Леонтьев) его в речевых действиях и операциях, где значение вступает в «иную систему отношений, иное движение», не утрачивая при этом «своей общественно-исторической природы» [5]. Словесные связи, осуществляющие «развитие понятия в индивидуальном сознании», представлены разными типами компонентов интегративной модели личностного смысла.

#### Методы и параметры психолингвистического анализа

Оптимальным для психолингвистического анализа ценностей нам представляется модель актуального личностного смысла [8].

Личностный смысл является элементом концептуальной системы, которая, по В.А. Пищальниковой, представляет собой континуальную систему смыслов, структурирующуюся в деятельности индивида в результате присвоения а) конвенционального опыта, б) перцептивных процессов, в) собственно рефлексии [8]. В структуре интегративной модели концепта выделяются тело знака, понятие, представление, предметное содержание, эмоции и оценки, а также специфическая группа признаков, условно названная «другие ассоциации». При этом под представлениями понимаются субъективные чувственные образы действительности, зависящие от индивидуальных особенностей: опыта, возраста, научной подготовки и т.д.; понятие представляет совокупность наиболее существенных признаков предмета, явления; предметное содержание отражает вовлеченность предмета, явления в какой-либо вид деятельности; эмоция и оценка выражают определенные чувства индивида и положение предмета, явления на субъективной шкале «хорошо-плохо»; другие ассоциации – это единичные ассоциации, которые однозначно не интерпретируются с помощью известных культурных и лексикографических знаний [Там же].

#### Ход исследования

Для начала мы выявили все реакции (133), связанные с понятийными признаками көңүл (свободы). Распреде-

ление реакций по категориям было основано на понятийных признаках свободы, запечатленных в словарном определении *көнүл* (свобода) [6]. Согласно задачам нашего исследования, мы рассматриваем эту группу реакций общественно-исторического характера как «объективную» и используем ее как базу для интерпретации функциональной связи между стимулом и реакцией, так как «здание смысла» (Л.С. Выготский), который мы моделируем, строится из значения слова. Другая группа «объективных» реакций представлена воспроизводящими встроенными в систему вербальных ассоциаций индивида, не связанные с мотивом деятельности, автоматические ассоциативные связи между стимулом и реакцией, которые составили 17 % от общего количества реакций (271 реакция из 1223). При этом 71 % автоматических реакций – это речевое действие «*көнүл-босхо*» (151 реакция), которая реализует понятийный компонент значения анализируемого понятия *көнүл-босхо* / *беспрепятственно, без каких-либо ограничений*. Другие речевые действия в содержании данного компонента представлены частотными и единичными автоматическими реакциями: олох (свободная жизнь), тустуу (вольная борьба), свобода и другие.

Затем мы выделили в отдельную группу реакции эмоционально-оценочного характера (всего 299 реакции) и определили модальность анализируемых реакций по двум диалектически единым, но содержательно разным побуждениям в виде стремления и удовлетворения, с одной стороны, разочарования и неудовлетворения, с другой стороны [2]. Структура эмоционально-оценочного компонента в результате анализа выглядит следующим образом:

1. Положительная эмоция и оценка (102): *дьол* (счастье) 40; *үөрүү* (радость) 20; *үчүгэй* (хороший, хорошо) 8; *күндү* (дорогой) 6; *сырдык* (светлый) 5; *ыраас* (чистый) 5; *биһизхэ күндү* (дорогой для нас) 4; *күүс* (сила) 4; *саамай күндү* (самый дорогой) 2; *бэһиэлэй* (веселый); *ордук* (лучше); *саамай ордук* (наилучший); *сөбүлэтэр* (имеет свойство нравиться); *состояние эйфории; счастье; биһиги кэскилбит* (наше будущее); *итэбэйэбин* (верю).
2. Утверждение, что свобода есть (7): *баар (есть)* 5; *элбэх (много)* 2.
3. Утверждение, что свободы нет (4): *суох* (нет, не существует) 2; *киһизхэ суох* (у человека нет, не существует); *быраһаай* (прощай).
4. Побуждение к действию с положительной модальностью (9): *буол (будь)* 2; *үөр (радуйся)* 2; *харыстаа (береги)* 2; *барыах (освободимся); босхолон (освободись); тосхойдун* (пусть будет послано, улыбнется).
5. Побуждение к действию с отрицательной модальностью (2): *сылдыыма (не будь; не ходи); бырах бар* (выбрось).
6. Отрицательная эмоция и оценка (6): *бардам* (на-

глый); *беспредел; лох; куттааһын* (имя действия пугать), *халява, харана* (темнота, темный).

7. Сомнение (реакции *билбэппин* (не знаю) и *ким* (кто) и отказ (169) с положительной модальностью. Несмотря на сложившуюся традицию рассматривать отказ от ассоциирования как свидетельство о неактуальности исследуемого понятия в концептуальной системе респондента, мы с учетом специфики анализируемого понятия *көнүл (свободы)* вслед за В.В. Бибихиным в своем анализе интерпретируем отказы как «молчание», основа которого «вносит разрыв между словарным значением и действующим смыслом слова», в который «кроме значения входит то, что оно сказано, когда его могло и не быть» [4] и рассматриваем их как выражающие скорее значимость свободы, чем наоборот.

Далее, мы определили направленные на способы осуществления потребности речевые операции (369). В соответствии с деятельностным подходом к сознанию осознание целей действия может быть проявлено в «другой стороне целеобразования, которая состоит в конкретизации целей, выделении условий, в которых она (цель) дана» [7, с. 15]. Выделение этого собственно действенного параметра является решающим в нашем исследовании, так как осознанное отношение к потребности, предполагающее определенную направленность личности, ориентирующую ее избирательную активность, ведет к поиску «субъективных» средств и условий ее реализации. Эту направленность мы можем обнаружить в операциях.

Операции – способы осуществления действий, «как правило, вырабатываются, обобщаются и фиксируются общественно-исторически, так что каждый отдельный индивид обучается операциям, усваивает и применяет их» [7, с. 15]. «Продукт действия» по своему происхождению, «исторически – продукт общественной практики», операция зависит от условий достижения целей, но если ее рассматривать изолированно от деятельности человека, «выступает как процесс непсихологический». Однако «системный и генетический анализ открывает их (операции) как осуществляющие деятельность психологическую» [7, с. 12]. Для того, чтобы понять, какую психологическую роль играют социально обусловленные речевые операции на деятельность наших испытуемых, мы выявили и распределили речевые действия, осуществляющие операциональную связь между стимулом и реакцией, в группы по семантическим признакам инвариантного значения слова *көнүл (свобода)*.

Значительная часть речевых операций на якутском языке так же, как и на русском языке [1], связана с понятийным компонентом, которому мы дали название «Природа». В словарной дефиниции понятия *көнүл (свобода)*

данный компонент представлен двумя устойчивыми образными выражениями: «*көнгүл көт*» (быть вольным как птица) и «*көнгүл тыын*» (вздохнуть свободно, почувствовать облегчение). Другие частотные речевые операции, выраженные, в основном, отглагольными именами действия, реализуют связь со следующими понятийными компонентами: 2) с устойчивым словосочетанием *көнгүл ыит* (ослабить требовательность, отпустить или распустить кого-либо) и близким к нему *босхолоо* (отпускать на волю, освобождать); 3) с разговорным выражением *көнгүл көрүлээн* (привольно, вольготно жить); 4) калькой *көнгүл арыыта* (*остров свободы*) и другими «символами свободы»:

1. «Природа» (148): *тыал* (ветер) 19, *халлаан* (небо) 18, *чыычаах* (птица) 17, *набыл* (тихий, спокойный) 14; *көтүү* (полет) 10, *салгын* (воздух) 9, *алаас* (алас) 6, *көтөр* (птица) 4, *киэн* (просторный, широкий) 3; *сир* (земля) 3, *күөл* (озеро) 2, *күн* (солнце) 2, *кынат* (крыло) 2, *сөрүүн салгын* (прохладный воздух) 2, *тыын* (дыхание) 2, *хонуу* (поле) 2, *хотой* (орел) 2, *ыраас халлаан* (чистое небо) 2, *ыраах* (далеко) 2; *айылба* (природа), *аһабас* (открытый, просторный), *бөрө* (волк), *дай* (разбегаться, размахивать крыльями), *дайдары* (имя действия от размахивать крыльями), *истиэп* (степь), *киэн алаас* (широкий алас), *көтөр кыыл* (птица), *куйаар* (пустыня), *күөх* (зеленый), *күөх от* (зеленая трава), *кыыл* (животное), *лыах* (бабочка), *муора* (море), *ойуур* (лес), *өрө тыыны* (вздых), *поле*, *полет*, *сайын* (лето), *сыгыннах атах* (босиком), *сыһы* (долина), *тайах* (лось), *тыя* (лес), *хоту* (север; считается, что в природе на севере много простора), *ыраас салгын* (чистый воздух), *ырааһыйа* (поляна), *эйгэ* (среда, окружение).
2. «Процесс отпуска и пребывания на воле; освобождение» (67): *босхолонуу* (имя действия глагола возвратно-страдательного залога освобождать себя) 20; *босхо бары* (имя действия освобождаться, отвязываться) 10; *босхолооһун* (имя действия освобождать) 3; *босхо бар* (освобождаться, отвязываться) 2; *босхо буолуу* (имя действия быть непривязанным, свободным) 2; *босхо сылдыы* (имя действия ходить свободно) 2; *босхолоо* (отпускать на волю, освобождать); *босхолооһун* (имя продолжающегося действия освобождаться); *бары* (имя действия отправляться) 12, *бар* (отправляться, идти) 3, *барда* (результат действия отправляться) 3, *барааһын* (имя действия возвратно-страдательного залога отправляться, идти) 3, *барар* (отправляется) 2, *барбыт* (отправился), *барбыт киһи* (отправившийся человек), *ытыты* (имя действия отпустить).
3. «Гулянье, веселье» (61): *күүлэй* (гулянье) 34, *көрүл* (искаженное от *көрүлээн* / вольготно) 5; *күүлэйдээһин* (имя действия гулять) 4, *бырааһыннык* (праздник) 3, *көччүүү* (имя дей-

ствия резвиться, веселиться) 3, *нар* (көр-нар/ веселье) 3, *арыгы* (вино), *дьаарбайы* (прогулка), *гулять*, *көр* (көр-нар/ веселье), *көрсүү* (встреча, свидание; любовник), *көөчүк*, *көччүй* (резвиться, веселиться), *күүлэйдии* (имя действия гулять), *күүлэйдээ* (гулять).

4. Символы свободы (7): *былаах* (флаг) 3, *холууп* (голубь) 2, *манган* (белый), *статуя*.

Далее мы выявили речевые операции, связанные с понятийным компонентом понятия на русском языке *свобода* – «незанятое время, досуг» (всего 22 реакции): *таһырдыа* (снаружи, на улице) 3, *дьиз* (дом) 2; *иллэн* (незанятый) 2, *каникулы* 2, *сынньалан* (отдых) 2, *ыраах* (далеко) 2, *бокуой* (покой), *вечер*, *дьизттэн тэйии* (имя действия уходить, отдаляться от дома), *киэһэ* (вечер), *уоскуйуу* (успокоение), *уулусса* (улица), *утуйуу* (сон), *үлэтэ суох* (без работы), *түүн* (ночь).

Наконец, выявленное нами специфическое для речевых операций на якутском языке (64) содержание связано с такими способами реализации потребности в *көнгүл*, как:

1. Владение собой и утрата способности владеть собой (20): *бэйэни көрүнүү* (имя действия глагола возвратно-страдательного залога *смотреть*, *ухаживать за собой*), *туттуу* (имя действия глагола возвратного залога *строить*, *держаться*); *най бары* 3 (имя действия *отбиться от рук*), *аһара бары* (имя действия *переходить границы*), *бас бары* (имя действия *обезуметь*), *босхо барбыт төбө* (голова без забот), *бэйдиз сылдыы* (имя действия *ходить бесцельно*), *мээнэ* (попусту, бессмысленно), *мээнэ-мээнэ* (попусту, бессмысленно), *мэнээк* (попусту, бессмысленно), *мэник* (глупый, шаловливый), *мээнэ бары* (распустить себя), *мээнэ сылдыы* (ходить бесцельно), *най* (бесцельно), *таах мээнэ* (попусту, бессмысленно), *туттула суох* (без тормозов, границ), *туттулун суох буолуу* (имя действия *быть без тормозов, границ*), *ыһыктыны* (имя действия *не владеть собой*).
2. Постоянство и обычность действия (17): *сылдыы* (имя действия вспомогательного глагола *сырым* / *ходить*, *двигаться*, *пребывать*) 5, *сырым* (ходить, пребывать) 4, *сылдыар* 4, *сыры* 2, *босхо сылдыар* (ходит, пребывает свободно); *тугу эрэгынааһын* (имя продолжающегося действия *делать что-либо*).
3. Процесс активной деятельности (14): *харчы* (деньги) 3, *дьыгала* (дело) 2, *дьарык* (занятие), *үлэ* (работа), *кыайы* (победа), *күрэхтэһии* (соревнование), *оонньоһун* (играть), *сүүр* (бежать), *сүүрүү* (бег), *хаамы* (ходьба), *харбы* (плавание).
4. Достижение совершеннолетнего возраста, взросление (8): *улааты* (рост, взросление) 2, *улахан киһи олобор харды* (шаг во взрослую жизнь), 18, *оболор* (дети), *саас* (возраст), *саас туолуу* (дости-



жение возраста), *эдэр саас* (молодость).

5. Образование, рост (5): *үөрэнии* (обучение), *өйдөнүү* (имя действие от образумиться), *ситиһии* (успех), *суол* (путь, дорога), *үөрэбэ суох киһи* (необразованный человек).

Другой особенностью содержания ассоциативного значения *көнүл* является смыслообразование «субъективных» представлений, не связанных с его понятийными компонентами. Так, 108 речевых действий, то есть 74 %, в анализируемом компоненте (145), реализуют связь с творчеством: *боотурдар* (у древних якутов: человек большой физической силы, воин) 47, *боотур* 44, *ырыа* (песня) 10, *арчы* (обряд, ритуал), *көнүл боотурдар*, *тойук* (народная песня-импровизация), *саарын* (фолькл. саха саарына – лучший, самый достойный, народный лидер), *уолаттар* (молодые люди), *хоһоон* (стихотворение), *ыһыах* (ысыах – национальный якутский праздник). Наиболее частотные реакции *боотурдар* (у древних якутов: человек большой физической силы, воин) 47, *боотур* 44 и другие, по сути, не относятся к собственно фольклорным явлениям, а обусловлены общественным событием – выходом в 2010 году фильма-комедии в стиле исторической легенды под названием «Көнүл боотурдар» («Вольные ботуры»). Следующую группу представляют речевые действия, которые, в отличие от первой, на наш взгляд, выражают личностную значимость анализируемого понятия. Дело в том, что они не связаны с «объективными» значениями и, по всей видимости, исходят из этимологии анализируемого понятия: *көнүл* происходит от пратюркского *göjn-il* и

древнетюркского *köñül* – сердце, душа; дух. В такой интерпретации мы находим особую привлекательность, так как именно в этих речевых действиях, возможно, обнаруживается «идеальное», по М. Хайдеггеру, значение *көнүл*, близкое к специфике личностной ценности – «идеальной модели должного», по Д. Леонтьеву: *санаа* (мысль, желание) 14, *ыраас санаа* (чистое, искреннее желание, мысль) 2, *дууһа* (душа) 2, *өйдөө* (понимать, помнить). С данным выявленным в речевых действиях «идеальным» содержанием, очевидно, связаны и «субъективированные», обнаруженные в речевых действиях, характеристики *көнүл*, такие, как случайность (*араас, билгэ, быстах, түгэн*), одиночество (*собохохсуйуу, соботох*) и любовь (*таптат*). Отметим, что такие же «субъективированные» черты свободы были обнаружены в содержании структуры ассоциативного значения понятия *свобода*. По нашему мнению, выявленные общие по содержанию особенности «субъективированных» представлений выражают значимость обоих проанализированных понятий как личностных ценностей, так как они связаны не своим обобщенным значением, а наоборот, особенным «всечеловеческим» содержанием. Как пишет В. В. Бибахин, «в качестве общей основы слова любого частного языка, *значительности* (курсив наш – З.А.), существует всечеловеческий язык», который и является залогом человеческого понимания [4, с. 175].

### Результаты исследования

Итак, представим структуру психологического значения *көнүл*, а также для демонстрации тенденции дина-

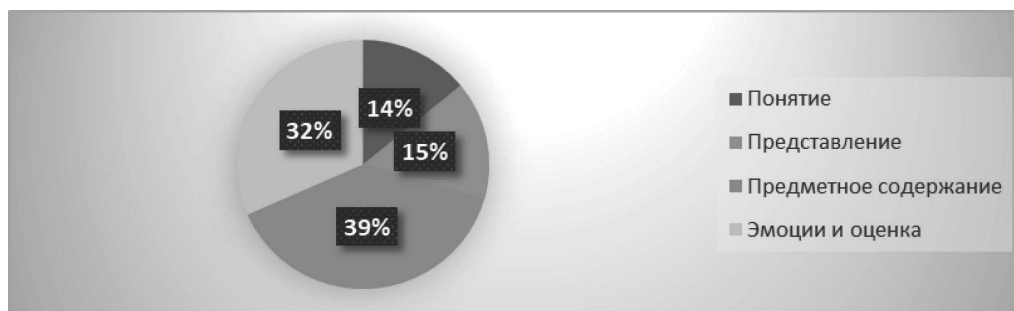


Диаграмма 1. Модель структуры личностного смысла көнүл

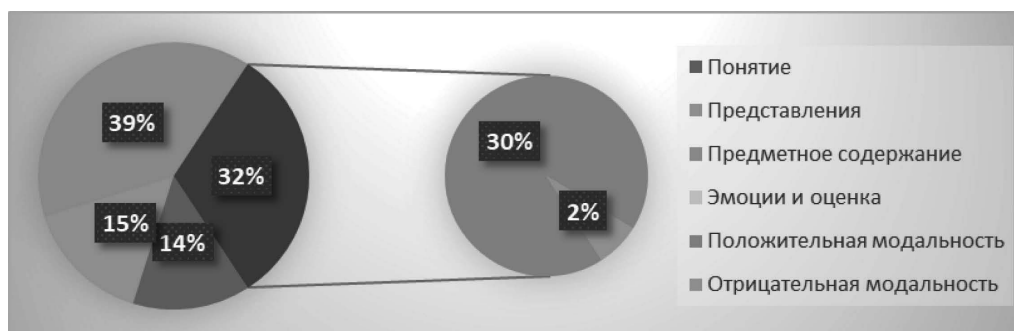


Диаграмма 2. Модель структуры личностного смысла көнүл с двумодальной структурой эмоционально-оценочного компонента

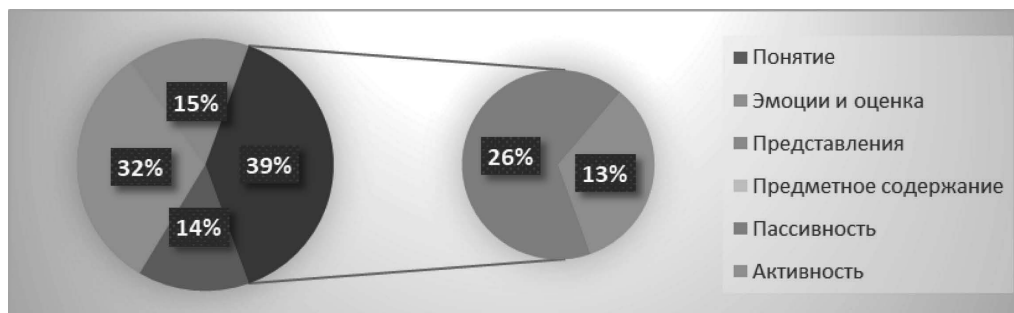


Диаграмма 3. Модель структуры личностного смысла кенгул с двумодальной структурой действенного компонента

мической стороны потребности в кенгул – полученную структуру с двумодальными структурами эмоционально-оценочного и действенного компонентов.

Содержание эмоционально-оценочного компонента говорит о значимости анализируемого понятия: 92% речевых действий говорят о значимости потребности в кенгул, однако отметим, что 61% из них при этом – это отказ от ассоциирования. Другие 8% выражают противоречивые эмоции «активно-действенного» характера, связанные с неудовлетворенностью потребности, с одной стороны, и с предостережением и негативной оценкой, с другой стороны. В эмоциональные речевые действия активного характера мы включили также такие побуждения к действию положительной модальности, как *буол (будь) 2; үөр (радуйся) 2; харыстаа (береги) 2*. Специфическое речевое действие эмоционального характера *тосхойдун* (пусть будет послано, улыбнется), на наш взгляд, должно быть интерпретировано с особым вниманием. Дело в том, что данное речевое действие *Кенгул тосхойдун!* (в буквальном переводе: *Да будет послано! или Да улыбнется свобода!*), если пытаться связать его с «объективными» значениями понятия кенгул, представляется лишенным смысла. Однако оно обретает смысл, если мы посмотрим на этимологию анализируемого понятия: кенгул происходит от пратюрского *göjn-ül* и древнетюрского *köñül* – сердце, душа; дух. Именно этим «идеальным» значением, возможно, объясняется «молчание» молодых респондентов – большое количество отказов от ассоциирования в данном компоненте. Ведь «молчание иногда говорит весомее слова» и отвечает по-настоящему «значительному», «неопределимому в мире» [4, с. 161].

Более того, эту же функциональную связь со «значительным», мы обнаруживаем в содержании действенного компонента – направленной на чувственное ощущение природы или чего-то еще более «неопределимого» динамике. Однако, в содержании действенного компонента психологического значения кенгул, в отличие от проанализированной нами структуры ассоциативного значения понятия *свобода* [1], актуализирован также преобладающий активный компонент, который находит

свое выражение в эмоциях предостережения, а также в наиболее частотном автоматизированном речевом действии «кенгул-босхо» – имеющем pejоративную коннотацию наречия «без ограничений, границ». Речь идет о смыслообразовании на основе понятийного компонента «кенгул *ыыт*» (отпускать на волю, освободить) и связанного с ним «кенгул *бар*» и «кенгул *көрүлээ*» (освободиться, быть без забот). Эта внутренняя форма понятия кенгул и определяет актуальную динамику потребности в кенгул. С точки зрения психологии личности, динамика в потребности такого содержания не выражает личностного к ним отношения. С другой стороны, эта же форма кенгул определяет характер небольшого количества «субъектных» речевых операций, связанных с владением собой и ростом.

### Заключение

Мы выявили актуальный для наших испытуемых характер обращения с таким важным понятием как кенгул (свобода) в своей жизнедеятельности. Как видим, безобидное когда-то значение с пометкой *разг.* играет на самом деле важную психологическую роль и определяет практическое поведение, связанное со словом кенгул, которое трудно назвать волевым, как раз наоборот. Мы обнаружили также и «идеальное» значение кенгул, которое определяет устойчивую мотивацию и на основе которого образованы выявленные нами смыслы личностной ценности. Мы полагаем, что сопоставительный психолингвистический анализ характера и содержания речевых операций и действий, связанных с аксиологическими понятиями *свобода* и кенгул, позволил нам обнаружить не только национально-культурную специфику смыслообразования, но и общий «особенный всечеловеческий язык», свойственный личности. Как метко определяет В.В. Библихин, «объединяет людей не обобщенное, а особенное» [4, с. 175]. Выявленные нами особенности характера обращения с аксиологическими понятиями *свобода* и кенгул имеют отношение к двум важным с точки зрения изучения социальной структуры общества элементам. Согласно утверждению Роберта Мертона, интегрированные в культуру и «включающие в себя различные степени престижа и эмоции»

цели или устремления общества, с одной стороны, и одобряемые и регулируемые обществом способы достижения этих целей, с другой, обуславливают способы «приспособления или адаптации» человека к обществу [9, с. 28]. Как показывают результаты нашего исследования, «обобщенный» характер ценности *свобода* устремлен на достижение так называемых ценностей гуманизма как философского направления, таких как неприкосновенность естественных прав человека на жизнь и счастье, выбор и рациональность, распоряжение своей жизнью, развитие всех людей с равными правами, а также на борьбу против политического гнета [1]. При этом мотивационная значимость культурных представлений такого характера определяется главным образом чувственным ощущением природы или «чего-то большего» и в меньшей степени стереотипными представлениями о символах свободы. Других приемлемых способов достижения присвоенных намерений, связанных с личной и политической свободой, российские

студенты не знают (не умеют) [Там же]. В отличие от них якутские студенты присвоили в первую очередь противоречивый характер *көнүл* (свобода), находящий свое выражение в содержании общих эмоций, и связанный со стремлением к вольной (как у птицы) жизни, а с другой стороны – освобождением от ограничений в жизни. Приемлемыми способами достижения такой ценности как *көнүл* они видят созерцание окружающей среды, а также работу над собой, но, к сожалению, наиболее «престижным» средством им представляется беззаботная и веселая жизнь. Мы убеждены, что обнаруженные нами особенные для русской и якутской лингвокультур социкультурные цели, связанные с аксиологическими понятиями *свобода* и *көнүл*, и способы их достижения требуют осмысления с социологической точки зрения, а общие, свойственные личностным ценностям *свобода* и *көнүл*, лингвокультурные представления нуждаются в нашей защите, так как они принадлежат хрупкому языку Мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адамова З.Г., Чиркочева Д.И. Неосознанная необходимость, или содержание понятия свобода в сознании российских студентов // «Современный ученый» №5. 2021. URL: <http://su-journal.ru>
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
3. Ассоциативный словарь якутского языка URL: <http://adictsakha.nsu.ru/dict> (дата обращения сентябрь 2020).
4. Бибихин В.В. Мир. Язык философии. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 448с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс: URL: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/3-2.html>] (дата обращения 01.11.20)
6. Толковый словарь якутского языка = Саха тылын быһаарыылаах тылдьыта: Т.4. Новосибирск: Наука, 2004. 572 с.
7. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 333 с.
8. Пищальникова В.А. Концептуальный анализ художественного текста: учебное пособие. Барнаул, 1991. 87с.
9. Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса». М.: Алгоритм, 2009. 272 с.

© Адамова Зоя Гаврильевна (zoia\_adamova@mail.ru), Чиркочева Дария Ивановна (dchirkoeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СИНОНИМИИ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ АВИАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

### SOME PECULIARITIES OF SYNONYM VERBS IN ENGLISH AVIATION TEXT

**O. Anurova  
E. Zudilova**

*Summary:* This article presents the analysis of synonym verbs in English aviation texts and the translation peculiarities of such terms from English into Russian when working with technical documentation and manuals for aircraft operation Airbus aircraft (Airbus A-320 Flight Crew Operating Manual). The functioning of the frequently used synonym verbs has been studied on the base of Airbus A-320 Flight Crew Operating Manual. Besides, the synonym verbs inherent to the aviation technical text have been identified.

*Keywords:* translation, synonyms, aviation, verb, comparative linguistics.

**Анурова Ольга Михайловна**

к.ф.н., доцент, Московский авиационный институт  
(Национальный исследовательский университет)  
kokorewa@rambler.ru

**Зудилова Екатерина Николаевна**

старший преподаватель, Московский авиационный институт  
(Национальный исследовательский университет)  
e.n.zudilova@gmail.com

*Аннотация:* Данная статья посвящена анализу синонимов-глаголов в английском авиационно-техническом тексте и особенностям межъязыковой передачи таких терминов с английского языка на русский при работе с технической документацией и руководствами по эксплуатации воздушных судов семейства Airbus. На примере Airbus A-320 Flight Crew Operating Manual рассмотрено функционирование часто встречающихся глаголов синонимов, а также из общего пласта синонимичной лексики выявлены глаголы-синонимы, присущие именно авиационно-техническому тексту.

*Ключевые слова:* перевод, синонимы, авиация, глагол, сопоставительное языкознание.

### Введение

Такие явления как синонимия и полисемия терминов хорошо знакомы каждому переводчику. Они сталкиваются с ними в своей ежедневной работе. Современные словари, в том числе электронные, постоянно пополняются и предлагают переводчику большой выбор синонимов, которые можно использовать в том или ином контексте. Такая ситуация иногда может оказаться довольно опасной особенно для молодых переводчиков. Вопрос синонимов, с одной стороны, является довольно хорошо изученным вопросом: к нему обращались такие известные ученые лингвисты как В.В. Виноградов, Г.Б. Антрушина, В.М. Лейчик, С.Д. Шелов, С.В. Гринев-Гриневич, Э.А. Сорокина, В.В. Елисеева, И.В. Арнольд.

В своих работах В.М. Лейчик рассматривает проблему вариантности терминов как одну из важнейших и «перспективных с точки зрения возможности определения кардинальных закономерностей в изучении терминов и их совокупностей» [6, с. 188]. Пределы варьирования термина обуславливаются «тремя факторами: системой понятий, зависящей от теории, терминосистемой, и текстом, в котором функционирует термин» [6, с. 189]. Среди основных причин многовариантности перевода терминов С.В. Гринев-Гриневич выделяет следующие:

1. неустоявшийся характер терминологии ряда областей науки и техники;
2. недостаточную и бессистемную работу по упоря-

дочению терминологии и составлению специальных словарей;

3. недостаточное развитие работ по международному упорядочению терминологии [3, с. 116]

Целью нашего исследования является анализ функционирования часто употребляемых глаголов - синонимов и отбор из огромного пласта синонимов, представленных в словарях, именно тех, которые присущи авиационно-техническому тексту и являются полноценными синонимами, а также могут заменять друг друга в случае необходимости. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена потребностью в комплексном изучении особенностей работы с глаголами-синонимами в авиационной терминологии и систематизации их использования. Результаты данного исследования могут быть полезны как для специалистов переводчиков, так и авиационно-технического персонала. Объектом исследования послужила выборка английских терминов в авиационной индустрии семейства гражданских пассажирских самолётов Airbus. В качестве материала для исследования использовались несколько примеров терминов и предложений из руководств по эксплуатации данных самолетов. Будут рассмотрены лингвистические особенности таких текстов и особенности их межъязыковой передачи.

### Метод

В соответствии с целью и задачами нашего исследова-



дования был использован целый комплекс различных лингвистических методов, таких как: метод комплексного анализа научно-технической литературы авиационной отрасли, классификация проанализированного материала, метод сплошной выборки, а также метод линзы стилистического анализ.

### Исследование

Основные требования к идеальному термину были разработаны в 70-х в 80-х годах 20 века. Среди таких требований выделяются: однозначность, точность, номинативная функция, отсутствие эмоциональной, экспрессивной и модальной функции, тождество значения термина понятию, стилистическая нейтральность, системность, краткость, соотносённость со специфическим объектом, известная лишь кругу лиц. [7, с. 16.]. Авиационная терминология является достаточно устоявшейся, основные термины регистрируются в стандартах, но, несмотря на это, при использовании термина встречаются и расхождения, так как при выполнении своих задач специалисты руководствуются не только стандартами, но и другими техническими документами и регламентами. Таким образом, наличие большого числа синонимов вызывает у переводчиков зачастую большие трудности, так как не все представленные в словаре лексемы будут правильно трактоваться и восприниматься специалистами. Важно понимать, что составляет сущность термина, так как термины выступают в качестве объекта в широком диапазоне областей теоретической и прикладной деятельности, каждая из которых выделяет в термине нужные ей аспекты. [6, с. 12.]

В отношении содержательной структуры термина принято говорить о его семантике или значении термина, которое описывается традиционным семантическим треугольником Огдена-Ричардса. С термином как знаком сопоставляются предмет имени (денотат) и понятие о предмете (смысл имени, концепт денотата) [5]. Когда мы говорим о синонимии терминов и рассматриваем определенные понятия, дефиниции, т.е. существительные, мы имеем в виду определенные номинативные единицы. Когда речь идет о глаголах, то здесь при синонимии терминов, мы должны учитывать не только семантику глагола, но и его коннотацию, т.е. сопутствующее значение языковой единицы.

Давайте рассмотрим функционирование русского глагола **предполагать** в авиационно-техническом контексте. В электронном словаре Мультитран приводится большое количество возможных синонимов для данного русского глагола, однако лингвисты-переводчики могут заметить, что многие из них имеют свое коннотативное значение, а также свою стилистику. Приведем лишь некоторые значения глагола предполагать, в значении делать предположение, допускать возможность чего-

либо, указанные в словаре: assume; intend; presuppose; anticipate; expect; suspect; suggest; conjecture; presume; propose; fancy; divine; guess; imagine; imply; make; understand; apprehend; intend; extrapolate; portend feel (spy); posit; take; iphotize; plan; surmise; reckon; involve; carry; connote; envisage; design.

Если мы принимаем во внимание авиационный технический контекст, то стоит отметить, что глагол предполагать зачастую не означает чье-то мнение или суждение, а подразумевает заранее выверенный и просчитанный инженерами авиаконструкторами алгоритм и встречается данный глагол в контексте различных отказов и неисправностей; означает действие, которое предполагается делать в том или ином случае, а также предполагает работу той или иной системы, просчитанную заранее на случай неисправности. Рассмотрим следующие примеры: *A runway friction coefficient lower than **assumed** in computations.* [10, p.2436]. *Коэффициент трения взлетно-посадочной полосы ниже, чем **предполагается** в расчетах.*

*The current vertical deviation VDEV is based on the altitude at which the aircraft is **supposed** to cross the exit fix in order to be properly positioned on the descent profile.* [10, p.974]. *Текущее вертикальное отклонение VDEV **предполагается** на высоте, на которой воздушное судно должно пересечь контрольную точку, чтобы выполнять снижение на постоянной заданной скорости.*

Глагол **предназначать, предназначаться** может иметь следующие некоторые эквиваленты согласно словарю Мультитран: destine; assign; design; intend; mean; allot; allocate; designate; consign; predesignate; doom; predestinate; tab; destinate; intend; fate; appoint; devise; frame; address; calculate; pitch; appropriate; earmark; prescribe; dedicate to.

В контексте авиационно-технических текстов этот глагол имеет значение: предписанный согласно действующей инструкции и стандартам (например: предписанная, заданная скорость assigned speed), предназначенное для определенных целей, задач оборудование (dedicated equipment), разработанное и спроектированное изделие, программное обеспечение (designed program). Рассмотрим следующие примеры:

Each crew member uses his **dedicated** communication equipment [10, p.1124]. *Каждый член экипажа использует **предназначенное** оборудование для обеспечения связи.*

*The FlySmart with Airbus application suite for Windows is **designed to improve access to flight crew's operational information*** [10, p.3973].

Приложение FlySmart компании Airbus для операционной системы Windows **предназначено** для оперативного доступа членов экипажа к инструкциям по эксплуатации ВС.

Глагол **облегчать** имеет большой спектр англоязычных синонимов в электронном словаре Мультитран. Рассмотрим некоторые из них: ease; relieve ; appease ; alleviate; expedite; mitigate ; soothe; disencumber; solace; allay ; unburden; facilitate; abate; lubricate soften; unload. В авиационно-техническом контексте, помимо общепринятого значения, этот глагол употребляется, в частности, в контексте снижения, уменьшения силовых нагрузок (например, to alleviate the wing structure loads –уменьшать нагрузку на крыло). Рассмотрим следующие примеры: *The load alleviation function permits to alleviate the wing structure loads.* [10, p.1375]. *Функция снижения критической нагрузки позволяет **облегчить** нагрузку на крыло ВС.*

*Takeoff must be performed normally, and the rate of climb must be limited to about 500 ft/min, to **ease** the pressure change felt by passengers and crew.* [10, p.3474]. *Взлет должен быть выполнен в штатном режиме, при этом скорость при наборе высоты ограничена до 500 футов в минуту, чтобы **облегчить** нагрузку на пассажиров и членов экипажа из-за смены давления.*

Рассмотрим функционирование глагола **менять/изменить** и синонимичных им лексем, используемых в авиационно-техническом контексте, на примере глаголов **modify, alter, change, amend**. В электронном словаре Мультитран можно найти следующие примеры употребления этих глаголов. to **modify** the flight plan – уточнять план полета, to **alter** the aircraft – дорабатывать конструкцию самолета; an **amended** clearance –уточненное разрешение; a **change** in engine trust –изменение тяги двигателя.

## Вывод

Именно научно-технические тексты содержат новейшую информацию о научных и технических достижениях, а, следовательно, отражают реальность сегодняшнего дня. В связи с этим, исследования в области научно-технического перевода занимают важное место в современной теории перевода [1, с. 205]. В наших более ранних работах мы уже неоднократно приходили к следующему выводу, что переводчик должен принимать во внимание ту область технического перевода, с которой он работает. Также он должен представлять, о чем именно данный текст перевода, самому вникать в технические особенности или же прибегать к консультации специалистов, чтобы оценить адекватность перевода, то есть учитывать непосредственно микро и макроконтэкст, не только лингвистические особенности, но и экстралингвистические. [Анурова, 2016, с. 60]. Если переводчик намерен иметь специализацию в той или иной области перевода, то абсолютно необходимо, чтобы формировалась компетенция фоновых знаний, которую мы определяем как способность обеспечивать адекватность перевода на основе учёта приобретаемых культурологических знаний, знание происхождения общеупотребительных слов и терминов, их функциональных особенностей и первоначальном значении. [4, с. 57]. Также можно сделать вывод, что ряд синонимичных терминов, содержащихся в стандартах и технических документах, может расширяться или дополняться для тех или иных специальных целей. Одной из причин такой вариативности является употребление терминов в разных контекстах, что наиболее ярко проявляется на примерах из английского языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аникеева И.Г., Овсянникова М.Н. Подготовка специалистов авиационного профиля к иноязычной профессиональной коммуникативной деятельности. Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 4 (126). С. 205—210.
2. Анурова О.М. Интернационализмы и их роль при переводе авиационно-технических текстов. Сборник докладов. Выпуск №8. – М.: Перо, 2016, - 422с.
3. Гринев-Гриневиц С.В. Введение в терминографию: Как просто и легко составить словарь: учеб. пособие. 3-е изд., доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 225 с.
4. Зубанова С.Г. Социальное служение в России: исторический опыт, теоретические основы и современная практика: монография - Москва, 2013. - 208 с.
5. Кронгауз М.А. Семантика: учебник. М.: Из-во РГГУ, 2001. 399 с.
6. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. 5-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 264 с.
7. Хижняк С.П. Когнитивная проблематика в общей теории термина: [монография]. Саратов: ИЦ «Наука», 2016. 172 с.
8. Longman. Словарь [Электронный ресурс] <https://www.ldoceonline.com/spellcheck/english/?q=SLIDING+TUBE> (дата обращения: 25.08.2021)
9. Multitran. Словарь [Электронный ресурс] URL: <http://www.multitran.ru> (дата обращения: 18. 08.2021)
10. Airbus A-320/A-321 Flight Crew Operating Manual, 2020, 5692p.

© Анурова Ольга Михайловна (kokorewa@rambler.ru), Зудилова Екатерина Николаевна (e.n.zudilova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## НЕАУТЕНТИЧНАЯ НЕВЕЖЛИВОСТЬ И ЯЗЫКОВАЯ ИГРА

UNAUTHENTIC POLITENESS  
AND LANGUAGE GAMES

E. Baev

*Summary:* The article deals with the possible connection between two linguistic phenomena: language games and unauthentic impoliteness. It describes the main approaches to the interpretation of these concepts and indicates the factors that bring two linguistic phenomena closer together: conscious violation of the linguistic norm; the fact that both linguistic phenomena tend to be used to form impoliteness in an unusual context; messages with language game and with inauthentic impoliteness are both aimed at eliciting similar reactions; both phenomena occur in similar types of social context. The article also includes a description of the results of a linguistic experiment that also indicate the existence of a connection between language games and inauthentic impoliteness.

*Keywords:* pragmatics, linguistic (im)politeness, politeness, impoliteness, unauthentic impoliteness, inauthentic impoliteness, language game.

**Баев Евгений Владимирович**  
Аспирант, Московский городской  
педагогический университет  
BaevEV@mgpu.ru

*Аннотация:* Статья посвящена вопросу связи двух языковых явлений: языковой игры и неаутентичной невежливости. Описаны основные подходы к интерпретации данных понятий, указаны факторы, сближающие два языковых явления: намеренное нарушение языковой нормы; обоим языковым явлениям свойственно быть используемыми для формирования невежливости в несвойственном ей контексте; сообщения с языковой игрой и с неаутентичной невежливостью нацелены на вызов схожих реакций; оба явления встречаются в схожих типах социального контекста. Статья также включает в себя описание результатов лингвистического эксперимента, указывающих на существование связи между языковой игрой и неаутентичной невежливостью.

*Ключевые слова:* прагматика, лингвистическая (не)вежливость, вежливость, невежливость, неаутентичная невежливость, языковая игра.

**Н**еаутентичная невежливость – это использование средств языка, кажущихся грубыми, таким образом, чтобы слушающий не воспринимал это как проявление невежливости, а, наоборот, расценивал как проявление симпатии и солидарности [Bernal, 2008: 782]. Данная речевая стратегия допустима между коммуникантами, находящимися в дружеских близких отношениях, а вербальные элементы грубости в рамках этой стратегии используются в несвойственном им контексте [Леонтьев, 2018: 120]. От настоящей (аутентичной) невежливости данное явление отличает его интенция (говорящий изначально не намеревается оскорбить или задеть собеседника).

Само понятие настоящей/ истинной/ аутентичной невежливости было введено Дж. Кальперером, как и понятие «mock impoliteness», описывающее явление неаутентичной/ притворной невежливости [Culperer, 1996]. Неаутентичная невежливость также описывалась как «banter», или подтрунивание [Leech, 2014: 239], «teasing», или поддразнивание [Naugh, 2017].

Дж. Лич помещает подтрунивание в «[разговорные] принципы второго порядка», куда также входит сарказм (или ирония) [Leech, 2014: 16, 232]. Обе эти речевые стратегии используют принцип вежливости – в том смысле, что он становится основой для создания новой уникальной стратегии, однако прагматические цели использования этих стратегий разные. Сарказм и ирония внешне могут казаться вежливыми при поверхностной интерпретации, но на более «глубоком» уровне, соот-

ветствующем интенциям говорящего, могут быть истолкованы как ликоугрожающий акт, и потому являются проявлениями невежливости [Leech, 2014: 16, 232]. Подтрунивание и поддразнивание, включающее в себя в т.ч. использование инвективной лексики – в любых иных обстоятельствах ставшей бы однозначным индикатором развивающегося конфликта – наоборот, лишь на первый взгляд кажется проявлением невежливости. При правильной интерпретации они воспринимаются иначе. Дж. Лич приводит следующее рациональное обоснование этого явления: «два или более человек, которые находят возможным обмениваться оскорблениями и другими невежливыми замечаниями, и воспринимают это как что-то несерьезное, даже веселое, используют это в качестве инструмента, сигнализирующего о солидарности между ними» [Leech, 2014: 239]. Репарки и обращения, которыми обмениваются вовлеченные в дружеское подтрунивание, слишком рискованны для того, чтобы их использовали коммуниканты, между которыми разница во власти (авторитете) или социальной дистанции слишком велика. Поэтому такой тип коммуникации складывается только между близкими друзьями и товарищами, и не характерен для неравностатусной коммуникации или коммуникации между незнакомцами.

Итак, суть неаутентичной невежливости заключается в том, что внешне грубое и агрессивное речевое поведение может участвовать в проявлении солидарности и создании групповой идентичности [Kecskes, 2014: 216]. Об этом же пишет М. Бернал в работе «Всегда ли оскорбления оскорбляют?»; так же, как Кальперер и Лич, она

подчеркивает, что «mock impoliteness» проявляется там, где уже можно говорить о близкой связи между коммуникантами и высокой степени доверия, и способствует укреплению внутрigrупповых связей, развитию чувства солидарности [Bernal, 2008: 793].

Т.Ш. Габдрафикова также относит к неаутентичной невежливости использование грубого речевого поведения по отношению к лицам, не участвующим в коммуникации с целью закрепления солидарности между участниками коммуникации: «Используя стратегию утверждения, коммуникант вносит какую-либо новую информацию, противоречащую взглядам группы или отрицающую ранее представленную информацию. Коммуникант при этом не вступает в открытый конфликт с другими участниками интеракции» [Габдрафикова, 2018]. Это, на первый взгляд, противоречит понятию неаутентичной невежливости и явлениям, описываемым в работах Кальперера и Бернал, т.к. в них подчеркивается безопасность социального лица **собеседника** при кажущейся (*apparent*) невежливости используемых языковых средств [Bernal, 2008: 781-782]; в описываемых Габдрафиковой же случаях мы имеем дело с традиционным использованием невежливых речевых средств, но в сторону третьих лиц, не участвующих в коммуникации и с особым типом интенции, отличающимся и от «дружеского поддразнивания», и от обычной невежливости; эта интенция, действительно, совпадает с интенцией неаутентичной невежливости (повышение солидарности между коммуникантами). Таким образом можно выделить два типа коммуникативной ситуации в рамках неаутентичной невежливости: использование невежливости и грубости для дружеского подтрунивания и использование невежливости и грубости в сторону третьего лица, не участвующего в коммуникации. Нас интересует именно первый тип, в рамках которого можно отметить явное нарушение ожиданий слушающего.

Что же можно сказать о прагматических целях использования языковой игры? Языковая игра (далее – ЯИ) представляет собой «любое преднамеренное нарушение языковых, речевых, коммуникативных, когнитивных норм, преднамеренность которого доказывается путем анализа уровня коммуникативной компетентности автора и выявления его целевой установки» [Захарова, 2016: 218]. Анализ Н.А. Лавровой различных подходов к изучению ЯИ на различном материале в свете ее отношения к норме показывает, что осознанность отклонения от нормы автором ЯИ выделяется в качестве главного условия классификации языкового явления в качестве ЯИ [Лаврова, 2010]. Широко распространена линия интерпретации явления ЯИ как совокупности фактов, имеющих «эстетическое задание» [Земская, 1983: 175], определяющихся по комическому воздействию (Земская, Гридина); в рамках такого взгляда на ЯИ принято говорить об ослаблении содержательной стороны языка [Земская, 1983]. Н.Ю. Тимофеева указывает, что данный взгляд повто-

ряет утверждение Дж. Сёрля об отсутствии какой-либо серьезной пропозиции в явлениях игрового характера [Тимофеева, 2019: 7]. Поэтому довольно долго прагматический потенциал ЯИ фактически отождествлялся с поэтической функцией языка. Сама ЯИ определялась преимущественно по своему комическому воздействию. Таким образом сложилось представление, что в функциональном аспекте ЯИ совершается для собственного осуществления [Тимофеева, 2019: 7].

Однако этот вариант рассмотрения ЯИ, заданный работой Земской, выводившей ЯИ, опираясь на поэтическую функцию языка Якобсона, не единственный. Например, исследование В.В. Химика предлагает взгляд на явление жаргонизации языка как одно из проявлений языковой игры, где просторечие используется для целей снижения, эмоционально-экспрессивного усиления, а также известного упрощения коммуникации [Химик, 1998].

Таким образом, нельзя говорить об абсолютной уступке содержательной стороны высказывания эстетической в ЯИ. Снижение или усиление экспрессивности высказывания, равно как и эстетическая задача, которой может быть наделено высказывание с ЯИ все равно выполняет прагматическую функцию. Тимофеева определяет ЯИ как речевое действие, заключающееся в намеренном отклонении от стандартного использования языка *с целью поддержания коммуникативного контакта* или создания эстетически значимой формы высказывания [Тимофеева, 2019: 8].

В качестве первого фактора, сближающего два рассматриваемых нами явления, отметим наиболее очевидный по предшествующим тезисам: **и ЯИ, и неаутентичная невежливость представляют собой намеренное нарушение коммуникативной нормы.**

Отдельные тезисы, указывающие на связь языковой игры и невежливости, можно найти в соответствующих исследованиях по ЯИ. Так, Санников выделяет дискредитирующую функцию языковой игры, но отмечает, что правильнее будет говорить не о дискредитации (что мы отождествляем с невежливостью в смысле угрозы социальному лицу собеседника), а о т.н. «снижении», поскольку «понятие шутки, бесспорно, включает и случаи дружеского подтрунивания, любовного подшучивания» [Санников, 2002: 26]; иными словами, **ЯИ свойственно быть использованной для формирования невежливости в несвойственном ей контексте, т.е. неаутентичной невежливости.**

Эмоциональные отклики от дешифровки сообщений с ЯИ и неаутентичной невежливостью слушающим, по всей видимости, также совпадают. Дж. Лич характеризует неаутентичную невежливость как тип коммуникативной ситуации, когда коммуниканты воспринима-



ют оскорбления и другие типы невежливого речевого поведения во «как что-то несерьезное, даже веселое, используют это в качестве инструмента, сигнализирующего о солидарности между ними» [Leech, 2014: 239]. Это полностью соответствует тезису о том, что ЯИ в первую очередь определяется по ее комическому воздействию [Гридина, 2008: 19]. Следовательно, **сообщение с ЯИ и сообщение с неаутентичной невежливостью нацелены вызывать один схожий тип реакции.**

Помимо этого, **ЯИ и неаутентичная невежливость требуют схожего социального контекста для эффективного использования.** Это подтверждается данными эксперимента, где мы предлагали респондентам оценить какой из двух вариантов ответа (с ЯИ и без, но с одинаковой основной прагматической задачей) вежливее: например, «спасибо» (нормативный вариант) и «пасиба» (вариант с ЯИ); «вы парковаться вообще умеете?» (нормативный, ожидаемый вариант) и «паркуетесь по слуху?» (вариант с ЯИ).

Варианты ответа с ЯИ респонденты в целом сочли более *невежливыми*, чем нормативные, однако многие ограничили это, указав контекст коммуникации следующими формулировками<sup>1</sup>:

- «невежливо, но если в шутку – нейтрально. В определенных кругах принято так шутить»;
- «вежливо с друзьями и родными в шуточной форме»;
- «если человек говорит в шутку – то вежливо»;
- «невежливо, но в ситуации с друзьями является смешной формой»;
- «с друзьями нейтрально, в отношениях «снизу вверх» – невежливо».

Как видим, респонденты более благосклонно относятся к использованию ЯИ в дружеском, близком контексте. Аналогичный принцип распространяется на неаутентичную невежливость, которая эффективна лишь в уже достаточно близких, дружеских отношениях [Bernal, 2008: 793; Leech, 2014: 239].

Наконец, **ЯИ и неаутентичная невежливость настолько тесно связаны в реальных примерах своей реализации, что их трудно разделить или однозначно отнести лишь к одной категории.** Это можно наблюдать по результатам другого нашего эксперимента.

Исходя из гипотезы, что ЯИ используется для усиления семантики лингвистической (не)вежливости, мы предложили респондентам завершить шесть вариантов диалогов двумя различными способами, с тем условием, чтобы второй вариант ответа сильнее выражал семантику первого. Одним из наблюдений по результатам эксперимента оказался тот факт, что респонденты в ряде слу-

чаев для усиления семантики вежливости формировали именно неаутентичную невежливость, противопоставляя такие варианты нормативным.

Приведем варианты завершения респондентами<sup>2</sup> коммуникации двух студентов, где «проекция» респондента благодарила товарища за конспекты:

1. «👉» / «Ну раз тебе не сложно, будешь всегда скидывать хаха» (второй вариант ответа формально представляет собой речевой акт приказа/ указа с наложением обязательств на слушающего и, как следствие, высокой степенью угрозы; де-факто же речевой акт является ЯИ в форме балагурства, закрепляющей солидарность между коммуникантами);
2. «Ты так добр ко мне всегда!» / «Какой же ужасный у тебя почерк» (мы наблюдаем речевой акт в форме оскорбления, в обычной ситуации атаковавшим бы негативное лицо коммуниканта, в функции дружеского поддразнивания);
3. «Ты просто спаситель!» / «Еще бы в день экзамена их отправил, чего мелочиться» (аналогично первым примерам – накладываемые на слушающего обязательства и угроза его негативному лицу попадают в позицию дружеского поддразнивания);
4. «Заебись щас все сдам» / «Ну конспекты конечно так себе, но выбора нет, пойду помолюсь что ли» (отмечается снижение вежливости и угроза позитивному лицу слушающего – для выражения солидарности между коммуникантами);
5. «Опять почтой России? И сколько мне теперь их ждать?!» / «Пока у тебя нет проблем.. Но потом я не отдам тебе конспекты и у тебя они появятся...» (в данном случае языковая игра уже в форме острофлювия нацелена на достижения комического эффекта за счет пародирования речевых актов выражения недовольства и угрозы в обоих вариантах);
6. «Обращайся если шо, буду у тебя в долгу» / «Не ма за шо» (речевой акт, иронично отключающийся признавать, что слушающий помог говорящему, как следствие – угрожающий его негативному лицу, помещен в позицию более вежливого, нежели стандартное возложение говорящим на себя обязательств по обратной помощи);
7. «Завтра еще ченить попрошу, не теряйся» / «Зачем ты ответил на спасибо дурындо это не по сценарию» (аналогично примеру №5);
8. «: :) :) ♥♥♥🌸🌸🌸» / «А можешь ещё переписать за меня?» (речевой акт просьбы в данной ситуации обладает высоким уровнем угрозы негативному лицу слушающего – он употреблен вместо ожидаемой в нормативной коммуникации благодарности и накладывает еще больше обязательств; однако по контексту очевидно, что это является не более чем балагурством со стороны

1 Авторские орфография и пунктуация сохранены.

2 Орфография и пунктуация, равно как и лексический состав созданных речевых актов, сохранены в авторском виде.

говорящего и призвано укрепить солидарность между коммуникантами).

Отметим, что **большинством респондентов осознавался факт своеобразного нарушения ожиданий при формировании неаутентичной невежливости**: из восьми полученных ответов с неаутентичной невежливостью лишь два не противопоставлены более нормативному варианту ответа. Причем даже в случаях, когда респондент склонялся к использованию неаутентичной невежливости в обоих вариантах ответа, нельзя с уверенностью говорить о том, что он интуитивно не понимает противопоставленности нормативным вариантам – он мог всего лишь отбросить нормативные варианты еще до первого ответа.

Итак, прагматический выбор коммуниканта, формирующего ЯИ и неаутентичную невежливость во многом схож. Коммуникант:

1. нарушает норму использования речевых средств (слова с инвективной семантикой в неаутентичной невежливости фактически ее лишаются);
2. делает это преднамеренно;
3. создает комический эффект (наблюдается во всех приведенных примерах невежливости и, кроме того, отмечаем исследователями невежливости (см. выше);

Кроме того:

4. Особое прагматическое намерение коммуникан-

та можно доказать путем анализа уровня коммуникативной компетенции автора и выявления его целевой установки (например, в приведенных случаях мы знали, что созданные варианты не могут выражать обычную невежливость, т.к. в установке эксперимента респондентам было указано, что второй вариант должен выражать ту же семантику, что и в первом ответе, но сильнее);

5. Социальный контекст использования ЯИ и неаутентичной невежливости совпадают.

Таким образом, неаутентичная невежливость демонстрирует природную связь с явлением языковой игры. Они наблюдаются в одних и тех же примерах, как на одном, так и на различных языковых уровнях (например, инвективное значение лексемы в составе высказывания, служащее целям неаутентичной невежливости, может формироваться с помощью языковой игры). Они схожи по механизму своего воздействия: и неаутентичная невежливость, и языковая игра действуют как языковые средства, которым свойственно реализовывать невежливость, но которые приобретают способность содействовать реализации категории солидарности в нужных условиях. Они схожи и по социальному контексту своего использования – по результатам эксперимента особо подчеркивали, что те речевые акты с языковой игрой, которые они маркируют как невежливые, могут являться вежливыми в «дружеской переписке», «если обращено к друзьям», если употреблены «в шутку» и т.п.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Габдрафикова Т.Ш. Стратегии неаутентичной речевой агрессии в виртуальной среде // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №12-3 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-neautentichnoy-rechevoy-agressii-v-virtualnoy-srede> (дата обращения: 21.01.2021).
2. Гридина Т.А. Языковая игра в художественном тексте: [Текст] Монография: Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 165 с.
3. Захарова М.В. Языковая игра в русской литературе начала XX века // Текст, контекст, интертекст. Сборник научных статей по материалам Международной научной конференции «XIV Виноградовские чтения», 2016(6). С. 217-226.
4. Земская Е.А. Языковая игра / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова // Русская разговорная речь. – М., 1983. – С. 172–214.
5. Лаврова Н.А. Языковая игра и ее отношение к норме // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-igra-i-ee-otnoshenie-k-norme> (дата обращения: 07.08.2021).
6. Леонтьев В.В. Речевое подтрунивание в русской и английской лингвокультурах // Жанры речи. 2018. № 2 (18). С. 119-126.
7. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – М.: Языки русской культуры, 2002. – 552 с.
8. Сёрль Дж. Что такое речевой акт? / Дж. Р.Сёрль // Философия языка. – сост. Дж. Р. Сёрль. – Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – С. 56–75.
9. Тимофеева Н.Ю. Прагматический аспект понятия «языковая игра» // Вестник ВГУ: Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация», №2. – М., 2019. – С. 5-9.
10. Химик В.В. Современное русское просторечие как динамическая система // Сборник статей «Стилистическая система русского языка». - СПб., 1998. - С. 5-15.
11. Bernal M. Do Insults Always Insult? Genuine Impoliteness versus Non-genuine Impoliteness in Colloquial Spanish // Pragmatics. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. – P. 775-802.
12. Culperer J. Toward an Anatomy of Impoliteness // Journal of Pragmatics, 1996. Vol. 25(3). – P. 349-367.
13. Kecskes I. Intercultural Pragmatics. – New York: Oxford University Press. 2014. – vii + 277 pp.
14. Haugh M. Teasing // The Routledge Handbook of Language and Humor. – New York, NY: Routledge, 2017. – P. 204-218.
15. Leech G.N. The pragmatics of politeness. – Oxford: Oxford University Press, 2014. – 368 p.

© Баев Евгений Владимирович (BaevEV@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# АНТРОПОНИМ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ИСПАНСКИХ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПАРЕМИЙ

**Богданова Елена Владимировна**

*К.филол.н., доцент, Московский педагогический  
государственный университет  
ev.bogdanova@mpgu.edu*

## ANTHROPONYM AS A STRUCTURAL COMPONENT OF SPANISH INTERROGATIVE PROVERBS

**E. Bogdanova**

*Summary:* The present article deals with Spanish interrogative proverbs with an anthroponomic component. Common phrases that include proper names are characterized by an obvious informativity and make it possible to understand the entrenched associations, moral and spiritual priorities, as well as key values that dominate within a particular linguoculture. The article examines the structure of Spanish interrogative proverbs, describes their meaning, defines the sematic features of proverb names, reveals the possible origin of certain Spanish common phrases.

*Keywords:* onomastics, anthroponym, proverb, saying, interrogative sentence.

*Аннотация:* Настоящая статья посвящена анализу испанских вопросительных паремий с антропонимическим компонентом. Устойчивые высказывания с именем собственным обладают безусловной информативностью и позволяют понять исторически сформированные ассоциативные связи, духовно-нравственные доминанты и ключевые ценности определенной лингвокультуры. В статье рассмотрена структура испанских вопросительных паремий с компонентом-антропонимом, уточнено их современное значение, определена семантика интегрированных имен собственных, выявлена вероятная история происхождения ряда выражений.

*Ключевые слова:* ономастика, антропоним, пословица, поговорка, вопросительное предложение.

**П**ознание окружающего мира напрямую соотносится с познанием собственной природы человека, его сущности. Накопленные веками знания и опыт, образное восприятие явлений и закономерностей бытия, поиск причин и взаимосвязей закрепляются сознании народа, в его языке, в том числе в виде паремиологических единиц (далее – ПЕ), фиксирующих особенности национального мышления, мировосприятия и менталитета. В процессе осмысления феноменов окружающей действительности человек нередко выступает в качестве меры всех вещей, опорного референта и эталона. Этот факт обуславливает, кроме прочего, значимость образа человека в паремиологической картине мира любого языка, выражающуюся, с одной стороны, в персонификации понятий и неодушевленных объектов, их наделении чертами человеческого характера, а с другой – в появлении «пословичных» персонажей, олицетворяющих определенные качества и иллюстрирующих стереотипные ситуации, действия и представления.

Понятие «паремия», активно разрабатываемое в современной отечественной и зарубежной лингвистике, до сих пор не имеет четких терминологических рамок и может трактоваться как в узком, так и в широком смысле. В узком смысле паремии объединяют пословицы и поговорки, являясь по сути гиперонимом по отношению к указанным понятиям, а в широком – различные цельно оформленные высказывания, включающие пословицы, поговорки, афоризмы, цитаты и пр. Ряд исследователей также относит к паремиям басни, анекдоты, загадки, тек-

сты песен и пр. [4, 6], т.е. любой прецедентный текст, характеризующийся образностью, воспроизводимостью и устойчивостью значения и компонентного состава. В настоящей статье под паремией понимается «краткое образное устойчивое высказывание (часто, употребляемое в переносном значении), синтаксически оформленное как простое или сложное предложение (иногда может состоять из несколько предложений), отражающее обобщенную формально закрепленную ситуацию, возведенную в формулу, излагающее важную истину, наставление, правила или принципы поведения, нравственные законы, сформулированные на основе жизненного опыта» [2, с. 67]. Являясь частью культурного наследия языкового сообщества [15], паремиологические единицы иллюстрируют этапы историко-культурной эволюции народа, его мировосприятие, сложившуюся систему духовно-нравственных ценностей.

Антропонимический компонент широко представлен в испанском паремиологическом фонде. Так, современные лексикографические труды регистрируют паремии с мифоантропонимами, агиоантропонимами, элементами фольклорного, сказочного и литературного антропонимикона, а также с именами собственными (далее – ИС) реальных исторических личностей. Исследование функционирования компонента-антропонима в пространстве испанских паремий, как правило, носит чрезмерно общий характер, затрудняющий систематизацию пословичных ИС на основе их семантики и специфики использования в речи.

Цель настоящей статьи заключается в выявлении природы антропонимического компонента испанских вопросительных паремий, описании вероятного мотивирующего признака значения указанных ПЕ, уточнении их структурной организации, семантики и особенностей употребления. Материалом исследования послужили вопросительные паремии с компонентом-антропонимом, отобранные методом сплошной выборки из испанских лексикографических работ «Del hecho al dicho» (G. Doval, 2010), «Diccionario de refranes, dichos y proverbios» (L. Junceda, 2015), «El porqué de los dichos» (J.-Ma. Iribarren, 2020) и онлайн словаря пословиц и поговорок «Refranero multilingüe», опубликованного на официальном портале Института Сервантеса.

История возникновения ПЕ зачастую стирается из народной памяти. В случае пословиц и поговорок их происхождение основано, как правило, на наблюдении за объектами окружающей действительности, житейской мудрости или на неподтвержденных (часто вымышленных) историях. Однако в случае афоризмов и цитат восстановить мотивацию значения паремии и привести данные о ее протагонисте представляется вполне возможным. Свидетельством этому служит паремия «**¿Hasta cuándo, Catilina...?**» (букв. доколе, Катилина? ≈ сколько можно? терпения не хватает). Паремия воспроизводит начало первой речи Цицерона против Луция Сергия Катилины (II-I вв. до н.э.): «Quousque tandem, Catilina, abutere patientia nostra» (Доколе же ты, Катилина, будешь злоупотреблять нашим терпением?). Указанный вопрос стал крылатым выражением в нескольких европейских языках (ит. Fino a quando, Catilina; фр. Jusqu'à quand, Catilina). Выражение демонстрирует структурно-семантическую целостность и призвано выразить осуждение и недовольство чрезмерно затянувшимся действием.

Также не вызывает сомнений источник происхождения паремии «**¿Quién te hizo pobre, María? Perdiendo poco a poco lo poco que tenía**» (букв. из-за кого ты стала бедной, Мария? Из-за того, что растратила то малое, что имела; ≈ беда беду родит). Паремия являет собой цитату из философского труда «Reprobación del amor mundano» («Порицание мирской любви»), вошедшего в историю под названием «El Corbacho» («Плеть») или «Arcipreste de Talavera» («Архиепископ Талаверы»). Автором сочинения стал Алонсо Мартинес де Толедо, известный испанский богослов эпохи Возрождения, архиепископ Талаверы (Talavera de la Reina). Произведение обличает человеческие пороки, греховность плотской любви и пагубность страсти. Фраза «¿Quién te hizo pobre, María? Perdiendo poco a poco lo poco que tenía» представлена в Главе 1 второй части труда, в которой автор осуждает женскую скарედность, приводя в пример историю женщины, обвинившей всех вокруг в пропаже ее курицы [13]. Монолог героини наполнен различными популярными испанскими именами (Marica, Perico, Alonsillo, Juanillo), призванными создать образ типичной, повсед-

невной ситуации, характерной для любого региона Испании. Помимо этого, имя «María» интегрировано для создания рифмы (María – tenía).

Стремление к рифме обусловило структуру и выбор антропонимического компонента еще ряда испанских паремий:

«**¿Por qué casó Marifranca a cuatro leguas de Salamanca?**» (букв. почему Марифранка вышла замуж в четырех лигах от Саламанки? ≈ а почему небо голубое?). Приведенная ПЕ носит шуточный характер и используется для ответа на «бессмысленный и заданный не к месту вопрос» (зд. и далее перевод мой. – Е.Б.) [12, р. 471]. В пространстве испанских фразеологизмов, паремий и фольклорных текстов широко представлено имя «María», дополненное характеризующими элементами. Так, в результате словосложения возникли имена «Marimacho» (мужеподобная), «Marisabidilla» (всезнайка), «Maringargajo» (грязнуля), «Marirrisa» (ветренная, хохотунья) и пр. [7, р. 913-915]. Приведенное в выражении ИС образовано по модели «nombre propio + adjetivo»: «María» + «franca», где полисемант «franco» использован в значении «простодушный», «бесхитростный». Таким образом, имя «Marifranca» стало символом непосредственности, наивности и простосердечия. В дополнение к описанию значения рассматриваемой паремии исследователь Л. Хунседа приводит историю незадачливой девушки, на глазах у которой обрушился балкон с находившейся на нем влюбленной парой. Подбежав к несчастным, девушка первым делом поинтересовалась, о чем они говорили перед тем, как упал балкон [12, р. 471].

«**¿Dónde va Vicente? Donde va la gente**» (букв. куда идет Висенте? Куда и все; ≈ куда все, туда и он). Данное выражение используется для порицания людей, «не имеющих собственного мнения и повторяющих действия других» [14]. Примечательно, что ИС «Vicente» используется для создания рифмы еще в ряде паремий: «Sábelo Vicente, y otros veinte» (букв. это знает Висенте и еще двадцать человек; ≈ не быть секретом), «Si caminares, Vicente, no comas en cada lugar ni bebas en cada fuente» (букв. если пустишься в путь Висенте, не ешь в каждом поселке, не пей из каждого источника; ≈ знать меру; вести себя разумно) и др. [8].

«**¿Suspiraste, Gerineldo? – No es suspiro, que es regüeldo**» (букв. ты вздохнул, Херинельдо? – Это не вздох, а отрыжка; ≈ вежливость на базаре не купишь). Данное выражение, оформленное в виде диалогических реплик, призвано осуждать человека, выставяющего на показ и даже хвастающего своим дурным воспитанием. ИС «Gerineldo» употребляется с целью аллитерации. Следует оговориться, что персонаж с именем «Gerineldo» фигурирует в средневековых романах (к примеру, «Romance de Gerineldo y la infanta»), где он предстает молодым и привлекательным юношей, королевским пажом.



Видимо, именно этот образ лег в основу уже архаичного фразеологизма «*Más galán que Gerineldo(s)*» (букв. *более привлекательный/видный, чем Херинельдо*; ≈ славный, обходительный). В рассматриваемой паремии необходимость рифмы привела к формированию нового, подчеркнута отрицательного образа персонажа.

«**¿Por qué me quieres, Andrés? Por el interés**» (букв. *за что ты меня любишь, Андрес? У меня есть свой интерес*; ≈ у каждого свой расчет). Следует указать еще один вариант данной паремии, построенный также на рифме: «**¿Por qué quieres a la fea, Andrés? Por el interés. ¿Y tú, Pascual? Por el capital**» (букв. *почему ты любишь дурнушку, Андрес? У меня есть свой интерес. А ты, Паскуаль? Из-за денег*). Обе ПЕ призваны выразить неприятие и осуждения корыстных интересов, жадности и расчета.

Гипокристическая форма имени «Pascual» представлена еще в одной испанской паремии: «**¿Quién te mete, Pacualete, a hacer cosas de copete?**» (букв. *кто тебя заставляет, Паскуалете, делать то, что и знатные господа?* ≈ не по Сеньке шапка; не берись за гуж, коли не дуж). Выражение носит иронический оттенок и осуждает попытки человека выполнить непосильную для него задачу [12, р. 516]. Лексическая единица «copete» (челка, хохолок) отсылает к моде прошлых столетий укладывать челку вверх, делая ее более объемной. Данная мода распространилась среди высших слоев общества, а само слово «copete» стало синонимом знатного человека, о чем, в частности, свидетельствует фразеологизм «*ser de alto copete*» (быть знатного рода) [9].

«**¿Por qué no te casas, Juan? Porque va muy caro el plan**» (букв. *почему ты не женишься, Хуан? Уж очень дорог такой план*; ≈ не по карману). Л. Хунседа указывает, что выражение используется с целью подчеркнуть способность человека предвидеть возможные последствия (в т.ч. финансовые) предстоящего дела и отказаться от него [12, р. 471]. Таким образом, на первый план выходит не осуждение холодного расчета, а положительная оценка способности соизмерять свои возможности. ИС «Juan», с одной стороны, очевидно служит для создания рифмы, а с другой стороны, привносит дополнительный семантический оттенок. Указанное имя обладает устоявшимися ассоциативными связями и является олицетворением доброты и простодушия [8, р. 25].

Некоторые испанские вопросительные паремии демонстрируют отсутствие рифмы, а их происхождение объясняется неподтвержденными гипотезами о реальности существования протагониста.

«**¿Lo dijo Blas? Ni una palabra más**» (букв. *это сказал Блас? Ни слова больше!* ≈ правдивое слово – сила; с этим не поспоришь). В современном испанском языке приведенная ПЕ имеет иронический оттенок и шуточно используется применительно к человеку,

безапелляционно заявляющему о своей правоте. Достоверно неизвестно, кем был герой данного выражения. Ряд лексикографических работ, ссылаясь на более ранние источники, утверждают, что ИС «Blas» принадлежало некому феодалу, наделенному полномочиями судьи [11, р. 351; 12, р. 319]. В основу паремии предположительно легла решительность и бескомпромиссность, с которой Блас объявлял о принятых им решениях. Справедливо отметить наличие еще одного выражения, обладающего тем же значением: «*Lo dijo (Dijolo) Blas, punto redondo*» (букв. *так сказал Блас, точка*).

Следует обратить внимание на то, что ИС «Blas» широко представлено в испанском паремиологическом фонде: «*Adiós, Blas, y no vuelvas, ya que te vas*» (букв. *прощай, Блас. И не возвращайся, коль уходишь*; ≈ скатертью дорога), «*Corta, Blas, que no te vas*» (букв. *хватит, Блас, не до тебя*; ≈ закрой рот на замок; умолкни!) и пр. Скорее всего, в данном случае речь идет об исключительно пословичном, т.е. вымышленном персонаже, введенном в выражения для рифмы. С этой же целью данное ИС использовано в вопросительной паремии «**¿Quieres saber quién es Blas? (Pues) Trátalo y verás**» (букв. *хочешь узнать, кто такой Блас? Обратись к нему и увидишь*; ≈ попробуй и увидишь). Схожую структуру демонстрирует выражение «*Si quieres saber quién es Gil, dale la vara de alguacil*» (букв. *если хочешь узнать, кто такой Хиль, дай ему жезл альгвасила*; ≈ хочешь узнать человека – дай ему власть; кто власть имеет, бедных не жалеет).

«**¿Quién mató a Meco?**» (букв. *кто убил Меко?* ≈ все виновны). Не сохранилось достоверных сведений о герое данного выражения. Многие исследователи приводят только одну гипотезу, согласно которой в основу выражения легла история некоего галисийца Меко, по одной версии – пастуха [11], по другой – священнослужителя [10], печально прославившегося навязчивыми и грубыми приставаниями к женщинам. Однажды, когда Меко попытался взять одну из девушек силой, несколько женщин встали на ее защиту и убили обидчика. Паремия предположительно воспроизводит вопрос судьи «**¿Quién mató a Meco?**» (Кто убил Меко?), на который каждая из жительниц деревни отвечала «*Matámoslo todos*» (Его убили все мы) [11, р. 483]. Указанная легенда отчетливо перекликается с сюжетом пьесы Лопе де Веги «Фуэнте Овехуна», в которой представлен схожий диалог: «**¿Quién mato al Comendador?** – Fuenteovejuna, señor» / «Кто повинен в смерти командора? – Фуэнте Овехуна» (перевод М.А. Донского) [1].

«**¿De cuándo acá Marica con guantes?**» (букв. *с каких это пор Марика перчатки носит?* ≈ ну надо же! с каких это пор?) Достоверные данные о возникновении данного устойчивого высказывания не сохранились. Существует неподтвержденная история о некоей замужней женщине по имени Марика (уменьшительно-ласкательная форма имени «María»), которая, изящно нарядив-

шись, отправилась на свидание к своему любовнику. Однако по дороге Марика встретила священника, по легенде и произнесшего фразу «¿De cuándo acá Marica con guantes?» и своими наставлениями заставившего девушку вернуться домой [12, p. 170]. Существует также трактовка данной паремии, акцентирующая ее уничижительный, оскорбительный характер. В данном случае лексическая единица «marica» является вульгаризмом и служит для обозначения гомосексуального мужчины [9]. Можно предположить, что речь идет о семантических изменениях: постепенное забывание истинной мотивации значения ПЕ привело к семантическому сдвигу, замене женского ИС на образованное от него слово с подчеркнута отрицательной коннотацией.

**«Cuando tú, perro, me miras, ¿qué hará mi Pedro de Villamor?»** (букв. если и ты, моя собака, на меня заглядываешься, что же будет с моим Педро де Вильямором? ≈ с твоим умом только в горохе сидеть). Г. Корреас указывает, что в основу выражения лег образ глупой девушки, которая посчитала взгляд своей голодной собаки, ожидавшей от хозяйки куска хлеба, взглядом восхищения и преклонения перед ее красотой [8, p. 141]. Данных об ИС «Pedro de Villamor» не приводит ни один лексикографический источник. В истории Испании было несколько персоналий с таким именем: генерал Педро де Вильямор, живший в XVII в., монах Педро Пабло де Вильямор, служивший врачом в заморских колониях Испании и др. Однако невозможно однозначно утверждать, что паремия отсылает к упомянутым личностям. Скорее всего, ИС «Pedro» выбрано как одно из наиболее типичных и частотных испанских имен, как один из символов национального антропонимикона, а фамилия «Villamor» предположительно призвана передать социальный статус героя: представители дома Villamor (родом из провинции Бургос) были знатными людьми, занимавшими важные государственные и военные посты.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Рассмотренные паремии могут быть отнесены к прецедентным высказываниям, т.к., «несмотря на то, что антропонимы в них, как правило, принадлежат неизвестным людям или задействованы для рифмы», паремии такого рода апеллируют к прецедентной ситуации [5, с. 92]. Такие устойчивые формулы и их значение, как правило, известны рядовому представителю языкового сообщества.
2. Большинство ПЕ призвано выразить отрицательную оценку и ориентировано на порицание дурных качеств и пороков (глупость, жадность, корыстолюбие). При этом собственно назидательная, жизненно-ориентационная и рекомендательная функции паремий нивелируются, на первый план выходит эмоционально-оценочный харак-

тер, нацеленный на передачу эмоционального состояния и/или субъективного отношения к действиям или качествам человека.

3. С синтаксической точки зрения, доминируют простые предложения с вопросительным словом (¿Quién? ¿Por qué?). Как правило, полная структура паремии предполагает наличие двух частей: вопрос – ответная реплика. Однако, учитывая тот факт, что паремии являются прецедентными высказываниями, законченными суждениями с устойчивой семантикой, вторая часть ПЕ зачастую может опускаться. Смысл паремии при этом не теряется, а опущенная реплика легко может быть восстановлена любым из говорящих. ПЕ, не предусматривающие интеграцию ответа, являют собой риторические (¿Por qué casó Marifranca a cuatro leguas de Salamanca) или делиберативные (Cuando tú, perro, me miras, ¿qué hará mi Pedro de Villamor?) вопросы с очевидным для собеседников ответом.
4. Вопросительная форма паремий призвана смягчить высказывание, зачастую придать ему иронический и даже нарочито шуточный оттенок. Устойчивая семантика в совокупности с ассоциативными связями, коими обладают некоторые ИС, определенным образом дистанцируют говорящих от ситуации. В случае порицания действий собеседника/читателя вопросительная форма «отдаляет зло от сетующего, так как проявлению зла придаётся характер гипотетичности» [3, с. 31]. Отдалению также способствует использование ИС в качестве адресата вопроса. Таким образом, говорящий условно обращается не к действительному адресату, а к вымышленному собеседнику (¿Por qué no te casas, Juan?).
5. Испанские пословицы и поговорки (в отличие от крылатых выражений, цитат) демонстрируют характерное стремление к рифме и четкому ритмическому рисунку. Этот факт обусловил интеграцию определенных ИС (Andrés – interés; Juan – plan). При этом подавляющее число рассмотренных имен являются своеобразными символами испанского антропонимикона, что говорит также о стремлении создать образ типичного представителя нации и поместить его в пространство стереотипной ситуации.
6. В испанском языке насчитывается ряд имен, воспринимающихся как исключительно пословичные (Marifranca, Meco). Такие ИС являются олицетворением положительных или отрицательных характеристик, универсальных понятий. Следует отметить, что имена с подобными характеристиками могут подвергаться процессу деантропонимизации и выходить за пределы паремиологического пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вега Л. де. Учитель танцев. Фуэнте Овехуна. Перевод с исп.: Т. Щепкина-Куперник, М. Донской. СПб: Азбука-Классика, 2008. 336 с.
2. Кацюба Л.Б. Определение паремии (лингвистический аспект дефиниции) // Вестн. ЮУрГУ. Сер.: лингвистика. 2013. No 1(10). С. 65-66.
3. Ничипорчик Е.В. Вопросительная форма выражения оценки в паремиях // Мова і культура: науковий журнал. 2011. Вып. 14. Т. IV (150). С. 29-36.
4. Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки. Заметки по общей теории клише. М.: 1975. 350 с.
5. Рылов Ю.А., Корнева В.В., Шеминова Н.В., Лопатина К.В., Варнавская Е.В. Системные и дискурсивные свойства испанских антропонимов / под ред. проф. Ю.А. Рылова. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2010. 390 с.
6. Сидоркова Г.Д. Прагматика паремий: пословицы и поговорки как речевые действия. Монография. Краснодар: Изд-во КГУ, 1999. 250 с.
7. Calero Fernández Ma.-A. Nombres parlantes femeninos en la onomástica paremiológica española // Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, Madrid, Pabellón de España. 1992. Tomo II. Pp. 907-917.
8. Correas G. Vocabulario de refranes y frases proverbiales. Madrid: Tip. de la de la Rev. de archivos, bibliotecas y museos, 1924. 662 p.
9. Diccionario de la lengua española. URL: <https://www.rae.es> (дата обращения: 15.08.2021).
10. Doval G. Del hecho al dicho. Barcelona: Editorial Alba Libros, S.L.U., 2010. 423 p.
11. Iribarren J.-Ma. El porqué de los dichos. Sentido, origen y anécdota de dichos, modismos y frases proverbiales. 3a edición. Barcelona: Ariel (Planeta S.A.), 2020. 536 p.
12. Junceda L. Diccionario de refranes, dichos y proverbios. 5a edición. Madrid: Espasa Calpe, S.A., 2015. 750 p.
13. Martínez de Toledo A. Arcipreste de Talavera o Corbacho. URL: <https://biblioteca.org.ar/libros/132306.pdf> (дата обращения: 15.08.2021).
14. Refranero multilingüe. URL: <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Default.aspx> (дата обращения: 15.08.2021).
15. Sevilla Muñoz J., Crida Álvarez C.-A. Las paremias y su clasificación // Paremia. 2013. No 22. Pp. 105-114.

© Богданова Елена Владимировна (ev.bogdanova@mpgu.edu).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет



# ПРОИЗВОДНЫЕ ОТ ФАМИЛИЙ ПОЛИТИЧЕСКИХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ДЕЯТЕЛЕЙ КАК ПОКАЗАТЕЛИ АГОНАЛЬНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

**Болгова Наталья Сергеевна**

Аспирант, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск  
natali609@yandex.ru

## DERIVATIVES FROM THE SURNAMES OF POLITICAL AND PUBLIC ACTORS AS INDICATORS OF POLITICAL DISCOURSE AGONALITY

**N. Bolgova**

*Summary:* The article is devoted to the description of the role of derivatives from the surnames of political and public figures (navalnyat, sorosyat, Chubaisyat, Kiselyovshchina, Solovyovshchina, Yeltsinism) in the formation of the agonality of political discourse. The purpose of this work is to consider derivatives of the names of political and public figures as markers of agonism in political discourse. The work shows that derivatives from the names of political and public figures are a means of implementing various strategies in political discourse: nominative, communicative, discursive, cognitive. It is proved that the function of agonality of the derivative is especially important, marking the discourse as oppositional (putler, Lukashism, Navalderthal). The practical significance of the work lies in the fact that the study of derivatives from surnames in the aspect of the relationship between language, culture and consciousness may be useful for preventing conflicts in the context of communicative perversion.

*Keywords:* political discourse, agonism, names of political and public figures.

### Актуальность работы

**П**олитический дискурс выделяется среди институциональных на основе обобщённой политической деятельности. Объектом обсуждения в таком дискурсе становятся политическое событие, ситуация, политический или общественный деятель, политическая дискуссия, политическая оценка ситуации, поведения политика и т.п. Доминирующим концептом в политическом дискурсе является власть [18; 19].

Исследование дискурса вообще и политического дискурса в частности стало одним из развивающихся направлений современной лингвистики. Политический дискурс отличает яркая выраженность личностного начала, что обусловлено установкой на воздействие.

Среди исследований политического дискурса выделяются такие направления, как коммуникативно-прагматическое [6], семиотическое [17], когнитивное [16, с. 85-

*Аннотация:* Статья посвящена описанию роли производных от фамилий политических и общественных деятелей (навальнята, соросята, чубайсята, киселёвщина, соловьёвщина, ельцинизм) в формировании агональности политического дискурса. Цель работы – рассмотреть производные от фамилий политических и общественных деятелей как маркеров агональности в политическом дискурсе. В работе показано, что производные от фамилий политических и общественных деятелей являются средством реализации различных стратегий в политическом дискурсе: номинативных, коммуникативных, дискурсивных, когнитивных. Доказано, что особенно важна функция агональности производного, маркирующая дискурс как оппозиционный (путлер, лукашизм, навальдерталец). Практическая значимость работы состоит в том, что исследование производных от фамилий в аспекте взаимосвязи языка, культуры и сознания может оказаться полезным для предотвращения конфликтов в условиях коммуникативной перверсии.

*Ключевые слова:* политический дискурс, агональность, фамилии политических и общественных деятелей.

93 и др.], сопоставительное [3 и др.], прагматическое [7], лингвозкологическое [11] и др. Учитывая специфику политического дискурса как нацеленного на реализацию стратегии воздействия, нельзя не отметить работы, посвящённые анализу коммуникативных стратегий и тактик в современном политическом дискурсе [1; 4 и др.].

На основании исследований политического дискурса мы пришли к выводу об интеграции в нём других видов дискурса: собственно политического, медиадискурса, манипулятивного и агонального дискурсов. Если в институциональном политическом дискурсе коммуникация осуществляется в заданных рамках, то в неинституциональном она выходит за пределы этих рамок. В обоих видах политического дискурса есть актуализация сферы политика. Особенно это заметно в политическом дискурсе оппозиционной прессы.

**Цель работы** – рассмотреть производные от фамилий политических и общественных деятелей как марке-



ров агональности в политическом дискурсе.

**Задачи исследования** состоят в том, чтобы исследовать когнитивные и языковые механизмы интерпретации производных на базе фамилий политических и общественных деятелей, показать, средством реализации каких стратегий являются исследуемые лексические единицы, и каким образом это создает агональность политического дискурса.

#### Методология и методы исследования

Феномен производных от фамилий политических деятелей описывается в работе в русле современной научной парадигмы – когнитивно-дискурсивной. **Методами** исследования являются дефиниционный и компонентный анализы, концептуальный анализ фамилии и производных слов и дискурс-анализ.

**Материал исследования** – авторская картотека, содержащая 1200 производных, образованных на базе фамилий политических и общественных деятелей. Производные и непроизводные, но мотивированные фамилиями, номинации выделены нами методом сплошной выборки из СМИ, том числе электронных. Поскольку в работе речь идёт о современных языковых процессах, хронологические рамки исследования ограничиваются двумя последними десятилетиями (2000-2020 гг.). Средой функционирования производных от фамилий политических и общественных деятелей избраны как нейтральные, так и провластные и оппозиционные СМИ с целью повышения объективности выводов.

Как отмечают исследователи, изучение агональности в науке только начинается и она заключается в борьбе, состязательности, соперничестве, нацеленности на достижение победы. Целью агонального дискурса является установление превосходства, доминирование в отношениях, победа на выборах и т. д. [14, с.3].

#### Результаты исследования

В оппозиционных СМИ и комментариях политического события производные от фамилий политических деятелей часто выступают маркерами агональности (противоборства) дискурса в целом. Следует заметить, что производные от фамилий входят в речевое употребление не постепенно, а сразу в соответствии с интенцией носителя лингвокультуры. Выбор модели номинации обусловлен социокультурными и политическими особенностями развития общества, реализующего новые аффиксы и новые семантические компоненты их значений. Любое экспрессивно-оценочное средство имеет национально-культурную обусловленность. Это проявляется и в производных от фамилий. Большинство таких производных образовано на базе конвенциональных деривационных моделей, а в их основе лежат этнокультурно обусловленные мотивационные признаки. Например, структурообразующей основой производных *навальнята, соросята, чубайсята* и др. стал образ детей, духовно и интеллектуально незрелых, неопытных, нуждающихся в руководстве, покровительстве, наставничестве. В производных реализуется образная мотивация, которая по природе не может быть объективной. Референт, стоящий за производными, осмысливается как находящийся в подчинении, ведомый, не имеющий собственного мнения, не умеющий объективно оценить политическую ситуацию. Ср.: *Лежу калачиком и похныкиваю* – *Раскрыта схема глумления над Россией для дрессированных «навальнят»* [8]. *«Приватбанк», соросята и бенфилы: «Перетягивание каната упырями»* [12]. Следует заметить, что в этих производных наблюдается переосмысление понятийного компонента лексического значения: *навальнята* – это «бездумные последователи, слепо следующие за своим кумиром, не зная даже его программы», *соросята* – «те, кто следует западному образу жизни и западным ценностям», *чубайсята* – «люди, оторванные от реальной жизни». Однако можно говорить и о факультативном характере их семантики. В других источниках эти же производные трактуются иначе. Например, *«навальнята»* – это *школьники быдловатого характера, которые являются сторонниками Навального. У них развит стадный инстинкт. Они вспыльчивы и пугливы, не знают даже программу того, кого поддерживают. Навальнёнок не думает головой сам – за него думает Навальный и его соратники* [9]. *Соросята* – *проводники неокolonизации, критическая масса прозападников* [12]. Изменению может подвергаться и сам денотат: *киселёвщина* – «диагноз», *соловьёвщина* – «стиль агрессивной пропаганды», *ельцинизм* – «болезнь».

Осуществление агональной интенции (функции), то есть подчеркивание противоборства идей с целью превосходства, происходит за счет использования адресантом (говорящим) производных от фамилий политических и общественных деятелей для реализации различных стратегий: номинативных, коммуникативных, дискурсивных, когнитивных. Производные от фамилий являются средством реализации названных стратегий.

По нашим наблюдениям, производные от фамилий по природе являются номинативными единицами, так как фиксируют событие, политическую ситуацию и пр. вне связи с конкретной речевой ситуацией и вне связи с позицией говорящего (например, зафиксированные в словарях производные типа *брежневизм, маниловщина* и под.). Адресант посредством такого производного называет то или иное явление действительности, вычленивая в нём что-то важное для себя. В этом состоит их номинативная стратегия.

По нашим наблюдениям, производные от фамилий по природе являются номинативными единицами, так как фиксируют событие, политическую ситуацию и пр. вне связи с конкретной речевой ситуацией и вне связи с позицией говорящего (например, зафиксированные в словарях производные типа *брежневизм, маниловщина* и под.). Адресант посредством такого производного называет то или иное явление действительности, вычленивая в нём что-то важное для себя. В этом состоит их номинативная стратегия.

Коммуникативные стратегии, нацеленные на реа-

лизацию той или иной задачи ведения и поддержки коммуникации, реализуются тактиками языковой игры, особенно актуальной для производства на базе фамилий политических и общественных деятелей, тактикой демократизации и диалогизации речи. Адресант для привлечения внимания использует тактики экспрессивизации речи, эмоционального и интеллектуального воздействия, поскольку реализует и стратегии побуждения адресата, изменения его поведения. Исследованный материал показывает, что в оппозиционном дискурсе с этой целью используется негативная оценочность ряда таких производных.

Дискурсивные стратегии базируются на дискурсивных средствах. Это использование речевых сценариев дискредитации, навешивания ярлыков, агрессии, формирования образа врага, корреляции модели адресата и др.

Когнитивные стратегии использования производных от фамилий базируются на таких когнитивных процессах, как замена пресуппозиций, изменение направления концептуализации, формирование и расширение концептуальных сфер, моделирование ценностных установок адресата, воздействие на ментальную сферу адресата, внедрение концептуальных конструкций (например, смысловых конструктов), направленных на изменение системы ценностей адресата и т.п.

Рассмотрим производное *ельцинизм*. В дискурсе производное наполняется новым смыслом: «Такие вещи, как **ельцинизм** – концлагерь напололам с КВН-ом, казни под студенческие шуточки – не случаются с народом, если народ не постигла духовная смерть (в нашем случае, будем надеяться, клиническая). **Ельцинизм** мастерски вплёл в себя все низменные, порочные, гнусные, скрытые стороны человеческой природы, человеческого смрадного нутра. **Ельцинизм** опёрся на них всей своей грузной и разлагающейся массой. **Ельцинизм** оплатил горами трупов и реками слёз, невозвратными территориальными потерями, гниющими гражданскими войнами, смертью культуры, образования, науки, человеческой мечты – особняки и иностранные отели «олл инклюзив» для всех шакалов и гиен... **Ельцинизм** не совместим с жизнью... Он убивает. [5]. В данном дискурсе взаимодействуют несколько концептуальных сфер: политика, игра / сцена, человек, смерть, жизнь, культура, образование, наука, война, государство, животный мир и др. Когнитивными механизмами формирования смысла производного от фамилии становятся концептуальная метафора, метонимия и гиперболы, доходящие до абсурда. Границы между метафорой и метонимией в дискурсе размыты. Дискурсивное значение производного *ельцинизм* – «период правления Ельцина, при котором разрушению подверглись наука, образование, культура, экономика, социальная сфера и др., а также произошла духовная деградация народа». Мотивационная модель базируется

на взаимодействии следующих сфер: человек (президент Ельцин) – деятельность (президента) – результат (разрушение, деградация) – оценка (негативная). Доминирует образно-чувственная стратегия номинации – установка на образы концлагеря, КВН, разлагающуюся массу, смрад, шакалов, гиен и т.п. Хотя присутствует и негативно-оценочная установка. Мотивационная структура представляет собой совокупность оценочных признаков, образов, пресуппозиций и пропозиций. Образы актуализируют негативные коннотации. Например, образ концлагеря маркирует коннотацию *трагичности*, а образ КВН – коннотацию *комичности*. В целом *ельцинизм* отождествляется с трагикомическим политическим режимом, доведённым до абсурда. Формируется пресуппозиция: *В период правления президента Б.Н. Ельцина произошли разрушение России и деградация общества* (актуализируется образ разлагающегося трупа, отождествляемого с политическим режимом президента Ельцина). Адресант осуждает этот режим, выражая своё негативное отношение к нему. Средствами воздействия становятся образы.

В оппозиционных дискурсах трудно определить объективную сторону номинации. Ср.: *Особенность ельцинизма в том, что он не является ни идеологией, ни социальной системой. Ельцинизм возник в обществе точно так же, как в машине возникает ржавчина, в линзе – трещина, а в чайнике – накипь. Это гнилостно-бродильный продукт разложения политической и кадровой систем, экономики, общественного ума и совести. Это социальная энтропия в чистом и концентрированном виде. Стоял дом, сгнил, рухнул – полученная в итоге куча и есть ельцинизм* [15]. Мотивационная структура термина состоит из оценочных образов, с которыми отождествляется понятие. Авторские дефиниции актуализируют концептуальные признаки *разрушения, разложения, уничтожения*. Доминирует субъективный аспект мотивационной структуры. Формируется дискурсивное значение: *ельцинизм – это «процесс разрушения политической и кадровой систем, экономики, разложения общества и последствия этого процесса»*. Интересно отождествление концептуальных сфер политика, экономика, общество со сферой болезнь: *Ельцинизм – это массовая эпидемия, это вирус, это страшная антисоветская зараза, способная при благоприятных условиях неожиданно вспыхнуть и заразить миллионы прежде нормальных людей в отдельно взятой стране, внушить им разрушительные мысли, парализовать властные структуры и целое государство* [10]. Актуализируется пресуппозиция: *ельцинизм – опасное явление, и с ним необходимо бороться*. *Ельцинизм* объективируется и в антропоморфном образе: *Словно бомжеватый и полный сил голодранец, неожиданно дорвавшийся до власти, ельцинизм начисто отрицает всякую мораль и нравственность, бравировует своим воинственным скотством и невежеством, искушает людей неслыханной*

вседозволенностью и абсолютной безответственностью перед законом [10]. Концептуализируются такие признаки, как «отсутствие морали, нравственности», «воинственное скотство», «невежество», «вседозволенность», «абсолютная безответственность». Одна концептуальная область может использоваться для интерпретации элементов других категорий благодаря наличию аналогичных отличительных признаков субкатегориального уровня, таких как форма, размер, функция и т.д. [2, с.14]. Например, политический режим Ельцина оценивается как разрушительный через образ ржавчины (аналогия по функции).

Как видно из анализа, адресант политического дискурса намеренно выбирает средства воздействия для реализации коммуникативной цели. При этом могут нарушаться конвенциональные нормы коммуникативного кодекса. Так, в анализируемом дискурсе основная цель адресанта – скомпрометировать, понизить социальный статус президента Б. Ельцина, который в дискурсе становится адресатом-референтом: *Ельцин – это охвативший весь народ морок подлой хитрости, ненасытной и глупой в своей откровенности жадности и трусливого предательства... Ельцин – это мы...* [10]. Фамилия изменяет направление концептуализации в производном ельцинизм на морально-оценочное. Поэтому реализуется не традиционное значение, а дискурсивное. Мотивированное слово становится инструментом выражения

модально-оценочного отношения адресанта к деятельности Б.Н. Ельцина и результатам этой деятельности. Негативная информация в дискурсе представлена тенденциозно, избыточно, а предметом обсуждения (описания) становится не само политическое событие, ситуация, политический режим, а отношение к ним адресанта.

### Выводы

Анализ материала показал, что производные от фамилий фиксируют и репрезентируют структуры знания модально-оценочного компонента языкового сознания (см. об этом [13]). В таких производных языковая информация взаимодействует с экстралингвистической, причём языковая информация эксплицитна, а экстралингвистическая – имплицитна. Объём имплицитной информации в политическом дискурсе расширяется. Адресант кодирует смысл производного в соответствии со своим мировоззрением, этнокультурными традициями, ценностными установками. Основной когнитивный механизм формирования нового значения производного – концептуальная деривация. Особенно важна при этом функция агональности производного, маркирующая дискурс как оппозиционный (*путлер, лукашизм, навалдерталец и др.*). Производные от фамилий политических и общественных деятелей являются средством реализации различных стратегий: номинативных, коммуникативных, дискурсивных, когнитивных.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Ю.А. Коммуникативные стратегии и тактики в современном газетном дискурсе (отклики на террористический акт): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 4. С. 10-20.
3. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политическом дискурсе: монография. Екатеринбург: Уральский педагогический университет, 2006.
4. Иссерс О.С. Речевое воздействие. М.: Флинта; Наука, 2011.
5. Как Ельцин ушел с поста президента – изучаем детально. Режим доступа: <https://newsu.ru/politika/ya-uhozhu-prozvuchalo-10-let-nazad.html> (дата обращения: 29.09.2021).
6. Карамова А.А. Современный политический дискурс: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Уфа, 2013.
7. Кобец Е.В. Коммуникативно-прагматическая специфика политического дискурса (на материале речей А.И. Лебеда): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Абакан, 2012.
8. Лезу калачиком и похныкиваю» – Раскрыта схема глумления над Россией для дрессированных «навальнят». 05.02.2018. Режим доступа: [https://kemerovo.tsargrad.tv/news/lezhu-kalachikom-i-pohnykivaju-raskryta-shema-glumenija-nad-rossiej-dlja-dressirovannyh-navalnjat\\_108946](https://kemerovo.tsargrad.tv/news/lezhu-kalachikom-i-pohnykivaju-raskryta-shema-glumenija-nad-rossiej-dlja-dressirovannyh-navalnjat_108946) (дата обращения: 29.09.2021).
9. Навальнята. Режим доступа: <http://neolurk.org/wiki> (дата обращения: 29.09.2021).
10. 10сенеv О.А. Что такое ельцинизм и как с ним бороться? Режим доступа: <https://pub.wikireading.ru/110823> (дата обращения: 29.09.2021).
11. Пекарская И.В., Шпонет Е.А. Речевая агрессия как нарушение лингвоэкологических норм в масс-медийном пространстве современного политического дискурса // Экология языка и коммуникативная практика. 2016. № 1. С. 120-140.
12. «Приватбанк», соросята и бенфильды: «Перетягивание каната упырями». 26.11.2019. Режим доступа: <https://eadaily.com/ru/news/2019/11/26/privatbank-sorosyata-i-benifly-peretyagivanie-kanata-upryami> (дата обращения: 29.09.2021).
13. Сидорова Т.А. Когнитивные механизмы формирования социально-политического дискурса // Когнитивные исследования языка. Вып. 30. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина. 2017. С. 628-631.
14. Соловьянова Е.В. Агональность в академическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2020.
15. Сысов, Б.А. Ельцинизм. Режим доступа: <http://infonarod.ru/comment/9175#comment-9175> (дата обращения: 29.09.2021).



16. Чудинов А.П. Постулаты Уральской школы политической метафорологии // Уральский филологический вестник. Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2012. № 2. С. 85-93.
17. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Волгоград: Перемена, 2004. 368 с.
18. Amatov A.M., Sedykh A.P., Ivanishcheva O.N., Sidorova T.A., Bolgova N.S., Zamarina E.V. Ideological American political discourse // Revista Turismo:Estudos & Práticas. 2020. № 5. Pp. 1-9.
19. Sedykh A.P., Ivanishcheva O.N., Sidorova T.A., Bolgova N.S., Bolgova E.V. Politician's linguistic personality as key figure of institutional discourse // Revista Inclusiones. 2020. Vol. 7. Pp. 347-358.

---

© Болгова Наталья Сергеевна (natali609@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северный (Арктический) федеральный университет  
имени М.В. Ломоносова



## ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

### GRAMMATICAL FEATURES OF POLITENESS AS LINGUISTIC CATEGORY IN THE ENGLISH LANGUAGE

**O. Vendina  
A. Tkachenko  
I. Fileshi**

*Summary:* This article is devoted to the study of the grammatical features of politeness as speech act in English. The authors of the article analyze the morphological and syntactic means of speech by which the polite utterances are being created. Taking as a basis the speech act of request the authors of the article identify the grammatical features of the communicative strategies of politeness. They define the concept of politeness according to the theory of speech acts, reveal the specific features of the politeness as a linguistic and national phenomenon, identify the grammatical (morphological and syntactic) constructs of politeness in the English language.

*Keywords:* category of politeness, national mentality, speech act, communicative behavior.

**Вендина Оксана Владимировна**

К.п.н., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский  
федеральный университет»  
oksya100@mail.ru

**Ткаченко Анастасия Евгеньевна**

К.полит.н., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский  
федеральный университет»  
anastasiatkachenko@mail.ru

**Филеши Ирина Владимировна**

К.п.н., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский  
федеральный университет»  
ir.mishencko@mail.ru

*Аннотация:* Данная статья посвящена изучению грамматических особенностей речевого акта вежливости в современном английском языке, а именно анализу морфологических и синтаксических средств, посредством которых создаются вежливые высказывания. На примере речевого акта просьбы авторы статьи выявляют грамматические особенности коммуникативных стратегий, обеспечивающих успешное общение, в котором вежливости отводится особое место. Авторы статьи раскрывают понятие вежливости с позиции теории речевых актов, определяют специфику речевого акта вежливости как лингвистического и национального феномена, выявляют грамматические (морфологические и синтаксические) средства реализации стратегии вежливости в английском языке.

*Ключевые слова:* категория вежливости, национальный менталитет, речевой акт, коммуникативное поведение.

**В**ежливость – это основа британского национально-го характера. Вежливое отношение к собеседнику является национальным стандартом и нормой коммуникации для коренных представителей британского сообщества. Прочно укоренившись в сознании подданных Британской Короны, вежливость – одна из культурных традиций английского народа, которая не только сформировала его менталитет, но и отражается в языке. Анализируя важность вежливого поведения для представителей английского социума, Ю.А. Егорова пишет: «Общеизвестно, что британцы, особенно англичане, славятся своей вежливостью и обходительностью. Это один из ключевых моментов в британской культуре и фундаментальный аспект британского стиля общения, который культивировался на протяжении последних веков» [1, с. 213]. В связи с этим мы решили затронуть особенности оформления вежливого высказывания в английском языке.

Исследование категории вежливости по праву считается наиболее динамично развивающимся направлением в социокультурной и прагматической лингвистике. Едва ли еще можно найти другую область межличност-

ных отношений, привлекающую такое пристальное внимание ученых. Как отмечает Ричард Уоттс, к началу XXI века было опубликовано около 1200 работ, связанных с данной темой [7, с. xi]. Существует даже специализированный журнал – “Journal of Politeness”, в котором, начиная с 2005 года, было опубликовано около 130 статей, посвященных самым различным аспектам исследования категории вежливости.

Исследования вежливости отличаются междисциплинарным характером, т.к. они ведутся на пересечении лингвопрагматики и социолингвистики, речеведения и методики преподавания иностранных языков, психологии, социологии и социальной антропологии, культурологии и гендерных исследований [5, с. 2]. Но вежливость – это не только социокультурное явление. Это еще и лингвистическая категория, структура которой представлена на вербальном уровне.

Начало изучения вежливости в лингвистике связывается с исследованиями английских и американских лингвистов второй половины XX века, таких как П. Браун и С. Левинсон, Р. Лакофф, Дж. Лич, Е. Гофман, П. Грайс и

другие. Данные ученые говорят о вежливости как об особой категории речевого общения, которая, представляя собой обобщенную коммуникативно-прагматическую единицу, участвующую в организации и регулировании взаимоотношений между коммуникантами, имеет определенную структуру, собственное коммуникативное содержание и языковые средства выражения.

Вежливость как определенная стратегия коммуникативного поведения связана с прагматической теорией речевого общения. Поэтому исследование вежливости как лингвистической категории вышло из теории речевых актов. Под речевым актом понимается «целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами коммуникативного поведения, принятыми в каждом данном обществе» [4, с. 23]. По Дж. Остину, выполнить речевой акт – значит построить высказывание из слов данного языка по правилам грамматики, снабдить высказывание смыслом и референцией, то есть соотнести с действительностью, придать ему речевую целенаправленность и воздействовать на сознание и поведение адресата [4, с. 25].

Как отмечает Е.Л. Ерзинкян, в содержательном плане категория вежливости служит для передачи семантики уважительности и почтения к собеседнику. Но в плане выражения эта категория характеризуется набором языковых форм, которые в совокупности определяют специфику данной категории. В качестве вежливых могут использоваться средства разных языковых уровней: фонетические (интонация и просодика), лексико-семантические, морфологические, синтаксические [2, с. 122]. В данной статье мы рассмотрим возможный и допустимый репертуар морфологических и синтаксических средств современного английского языка, имеющийся в распоряжении говорящего для создания речевых актов вежливости применительно к различным ситуациям общения.

Категория вежливости включает большое количество речевых актов: утверждение, приказ, требование, просьба, совет, предложение, приглашение, обещание, убеждение и т.п. Учитывая ограниченность объема данной статьи, мы решили остановиться на специфике грамматической организации только одного речевого акта – просьбы.

Просьба – это «побудительный речевой акт, предполагающий действие, совершаемое слушающим в интересах говорящего, при этом у исполнителя действия есть свобода выбора относительно того, совершать это действие или нет» [3, с. 212]. Т.В. Ларина считает просьбу опасным речевым актом, поскольку она «содержит угрозу для обоих участников коммуникации: угрозу для объекта, на свободу которого покушаются, и угрозу для самого субъекта, который может получить отказ» [3, с. 213]. В связи с этим участник коммуникации при изложении своей просьбы другому участнику коммуникации дол-

жен соблюдать принцип вежливости, чтобы случайно не обидеть своего собеседника, не быть слишком навязчивым. С другой же стороны, попросив о чем-то своего собеседника, он может побудить адресата к действию, хотя последний может его не совершать, нарушив тем самым волеизъявление говорящего. Этот факт приводит к тому, что при реализации речевого акта просьбы коммуниканты наиболее активно используют стратегии дистанцирования, которая предполагает использование целого ряда как лексических, так и грамматических средств.

Просьба может быть выражена как прямо, так и косвенно. Англичане отдают предпочтение косвенному способу. Однако, и прямой способ возможен.

При прямом способе просьба может выражаться посредством императива, т.е. повелительного наклонения. Например:

*"Please forget the words I said, which have no application whatever to you."* (Conan Doyle A. 'The Hound of the Baskervilles') [6].

Императив в данном примере усилен модификатором – частицей *please*.

При выражении просьбы могут использоваться и декларативные высказывания, которые могут быть представлены конструкцией Complex Object:

*"I know that James didn't do it. I know it, and I want you to start upon your work knowing it, too"* (Conan Doyle A. 'The Boscombe Valley Mystery') [6].

Однако, роль императива и декларативов в выражении просьбы незначительна. Подобные конструкции характерны для низкого уровня вежливости, который фигурирует в процессе неформального общения (среди друзей, членов семьи). Эти формы просьбы не оставляют человеку выбора, он не имеет права не совершать действие, «назначенное» ему собеседником. Добавление модификаторов (таких, как *please*) не смягчает просьбы. Эффект смягчения побуждения достигается только в комбинации *please* с другими средствами. Отрицательные императивные конструкции типа *"Don't move, I beg you, Watson"* (Conan Doyle A. 'The Hound of the Baskervilles') [6], несмотря на модификатор *I beg you*, также отличаются пониженной степенью вежливости.

Прямые декларативные высказывания, выражающие просьбу типа *"I want you to take it home with you, and to mark off all the hardware sellers, with their addresses"* (Conan Doyle A. 'The Stock-broker's Clerk') [6] тоже не типичны для английской коммуникативной культуры. По прямолинейности в восприятии англичан они очень близки императивным высказываниям, поскольку в них говорящий также прямо сообщает о своем желании, не принимая в расчет желание собеседника, тем самым демонстрируя свое превосходство. Чтобы избежать этого,

используются такие средства смягчения побуждения:

- сослагательное наклонение: *"I'd like to give them a complete case when they come."* (Conan Doyle A. 'The Stock-broker's Clerk') [6];
- прошедшее время: *"I wanted to say to you how sorry I am about the stupid mistake I made in thinking that you were Sir Henry"* (Conan Doyle A. 'The Hound of the Baskervilles') [6].

Эти средства относятся к косвенным способам выражения просьбы в вежливой форме, которым отдается предпочтение в английской коммуникации. Вежливость косвенных высказываний объясняется тем, что они облегчают слушающему возможность отказа, предоставляют возможность не совершать действие, к которому его побуждают. Но главное, они демонстрируют уважение говорящего к независимости адресата, поскольку звучат не как прямое побуждение к действию, а как вопрос о возможности или желании адресата это действие совершить, т.е. последнее слово собеседника остается за ним.

Наиболее распространенным способом выражения просьбы являются вопросительные высказывания с модальными глаголами в условном, или сослагательном, наклонении, которое обычно представляет события как гипотетические, т.е. не существующие в действительности. Глагол в сослагательном наклонении увеличивает степень вежливости высказывания, поскольку это наклонение выражает предположительность, гипотетичность со стороны говорящего, которая отсутствует в глаголах в индикативном наклонении, и таким образом снижает прямолинейность высказывания. Адресату предоставляется возможность выбора, а говорящий при этом выражает долю сомнения в возможности или желании адресата совершить действие.

Среди вопросительных высказываний в сослагательном наклонении выделяются два основных типа:

1. Объектно-ориентированные, т.е. ориентированные на слушающего:  
*"Can you tell the position of the rooms?"* (Conan Doyle A. 'The Hound of the Baskervilles') [6];
2. субъектно-ориентированные, т.е. ориентированные на говорящего:  
*"Can I be of assistance"* (Conan Doyle A. 'The Adventure of the Speckled Band') [6].

Среди вопросов первой группы можно выделить вопросы о возможности адресата совершить действие (*can you, could you*) и вопросы о его намерении и желании (*will you, would you*). Вопросы о возможности наиболее употребительны на всех уровнях вежливости. При этом высказывания с глаголами *could* и *would* звучат более мягко, чем с *can* и *will*. Они выступают в качестве дистанцирующих средств и позволяют избежать прямолинейности высказывания, в результате чего уменьшается степень воздействия на адресата:

*"Could you swear to that man's face within the cab?"* (Conan Doyle A. 'The Hound of the Baskervilles') [6].

Следует обратить внимание на то, что в английском языке, наряду с вопросительно-утвердительными высказываниями, часто используются вопросительно-отрицательные высказывания, хотя существует точка зрения, что более вежливыми все же считаются вопросительно-утвердительные высказывания, поскольку в вопросительно-отрицательных высказываниях содержится большее побуждение дать некоторый упрек в адрес слушающего:

*"Couldn't you come any other time?"* (Conan Doyle A. 'The Adventure of Charles Augustus Milverton') [6].

Однако, все зависит от ситуации. Степень вежливости вопросительно-отрицательных высказываний будет определяться в каждом конкретном случае, исходя как из широкого, так и узкого контекста. Отрицательно-вопросительная форма просьбы обладает большой побудительной силой и употребляется в ситуации, где отсутствует готовность адресата выполнить каузируемое действие. Она предполагает только положительную реакцию на вопрос, поэтому и является менее вежливой, чем утвердительная форма. Так, конструкция *Won't you + V* является весьма вежливой, поскольку заставляет адресата совершить, как правило, нежеланное для него действие:

*"Won't you tell us what has happened?"* (Conan Doyle A. 'The Naval Treaty') [6].

Вопросительные высказывания могут быть ориентированы и на самого говорящего:

*"How could I search for it without the French police having their suspicions aroused?"* (Conan Doyle A. 'The Adventure of the Second Stain') [6].

В этом случае они всегда являются более вежливыми, чем вопросы, направленные на собеседника.

Вопросы с глаголом *will* также являются достаточно распространенным способом выражения просьбы, но, в зависимости от ситуации, они могут звучать с большей или меньшей степенью вежливости. Сравним:

*"Will you come upstairs, Dr. Watson, and inspect my collection of Lepidoptera?"* (Conan Doyle A. 'The Hound of the Baskervilles') [6].

*"Will you remember to give them that message?"* (Conan Doyle A. 'The Hound of the Baskervilles') [6].

В первом примере мы встречаемся с просьбой-предложением. Второй пример – это просьба, близкая к приказу.

При этом важно отметить, что вопросы с *will you* представляют собой достаточно прямое выражение просьбы, в то время как высказывания с *would you* носят более

формальный характер, дистанцируя вопрошающего от своего собеседника:

*"Well, would you please, sir, march upstairs, where we can get a cab to carry your highness to the police-station?"* (Conan Doyle A. 'The Red-headed League') [6].

В качестве формул вежливого обращения, репрезентирующей просьбу, могут использоваться утвердительные конструкции с *if*, в которых принимают участие модальные глаголы:

*"If you would have the great kindness to get rid of that sottish friend of yours I should be exceedingly glad to have a little talk with you."* (Conan Doyle A. 'The Man with the Twisted Lip') [6].

Данный пример относится к так называемым развернутым высказываниям.

Итак, употребление предложений в сослагательном наклонении, которое репрезентируют желаемую ситуацию, придает высказыванию менее категоричный, а значит и более вежливый характер. Но мы также отметили, что этическая категория вежливости в грамматическом отношении может репрезентироваться через нетрадиционное использование грамматических форм глагола. Так, например, для придания высказыванию вежливой формы довольно часто используются формы простого прошедшего, транспонированные в настоящее. Вопрос *"Did you deduce the select?"* (Conan Doyle A. 'The Adventure of the Noble Bachelor') [6] имеет более вежливый оттенок, чем вопрос *"Do you deduce the select?"*

Средством снижения прямолинейности просьбы, а, следовательно, и повышения степени вежливости высказывания, может служить также и употребление будущего времени вместо настоящего. Например:

*"I shall want your help to-night."* (Conan Doyle A. 'The Red-headed League') [6].

Употребление прошедшего или будущего времени вместо настоящего делает высказывание менее прямо-

линейным. Происходит разрыв между действием, обозначенным в высказывании, и действительностью. В результате интенция говорящего теряет актуальность, а действие, к которому он побуждает, – обязательность исполнения.

В процессе данного исследования мы пришли к выводу, что в английском коммуникативном сознании вежливость является четко оформленным, хорошо структурированным речевым актом. Вежливые высказывания – это особый подкласс речевых единиц, объединяемый на основе общности функционирования, формы и содержания. Содержание категории вежливости определяется сложившимися в общественном сознании требованиями поведения, основной смысл которых заключается в выражении уважительности, почтительности и положительного отношения собеседников друг к другу. Однако как лингвистическая категория вежливость включает набор грамматических маркеров, представленных на морфологическом и синтаксическом уровнях.

На примере речевого акта просьбы мы выявили, что морфологическими средствами выражения вежливости являются: сослагательное наклонение, императив, формы прошедшего и будущего времени. Синтаксическими средствами выражения данной категории являются: вопросительные (вопросительно-утвердительные и вопросительно-отрицательные) конструкции (объектно-ориентированные и субъектно-ориентированные), а также утвердительные конструкции с *if*, в которых принимают участие модальные глаголы.

Как показало наше исследование, существуют прямые и косвенные способы репрезентации вежливости. Англичане предпочитают использовать косвенные способы, которые реализуются за счет грамматической формы сослагательного наклонения, вопросительных и отрицательных конструкций, а также модальных глаголов. Сослагательное наклонение чаще всего используется именно для реализации просьбы. Просьбы, при этом, получаются очень вежливыми и ненавязчивыми.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Егорова Ю.А. Сочетание вежливости и юмора как одна из особенностей британского речевого стереотипа // Сборник материалов международной конференции «Язык, культура, речевое общение», посвященный 85-летию проф. М.Я. Блоха. Часть I. – М.: Прометей, 2009. – С. 211-215.
2. Ерзинкян Е.Л. Лингвистическая категория вежливости: семантика и прагматика. – Ереван, Изд. ЕГУ, 2018. – 410 с.
3. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с.
4. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике, вып. 17: Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. – С. 22-129.
5. Christie Ch. // Journal of Politeness Research. – 2005. – Vol. 1 (1). – P. 1–7.
6. Conan Doyle A. The Complete Sherlock Holmes // URL: <https://sherlock-holm.es/pdf/a4/1-sided>.
7. Watts, R. Politeness. – Cambridge: CUP, 2003. – 304 p.

© Вендина Оксана Владимировна (oksya100@mail.ru), Ткаченко Анастасия Евгеньевна (anastasiatkachenko@mail.ru), Филеши Ирина Владимировна (ir.mishencko@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОНОМАСТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКИХ АНТРОПОНИМОВ И ТОПОНИМОВ АЭРОКОСМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ)

### APPLIED ASPECTS OF ONOMASTIC REALIA STUDY (BASED ON THE MATERIAL OF AEROSPACE ANTHROPONYMS AND TOPONYMS)

**I. Korotaeva  
D. Kapustina**

*Summary:* The article is devoted to the analysis of practical implication of American onomastic realia investigation. The authors selected aerospace anthroponyms and toponyms as a base of study and analyzed the problems of teaching students to work with this kind of vocabulary during the course of English language at technical university of aerospace field of training. In addition, the authors came to the conclusion that onomastic realia can be regarded as an important aspect of English language course, helping students to get deeper understanding of the historical development of their professional field. The significance of the analysis of onomastic realia is justified by their ability to clarify specific features of the national worldview. The onomastic lexical units are characterized by temporal orientation and reflect cultural and historical development of the country and its native speakers.

*Keywords:* language and culture, onomastic realia, onym, anthroponym, toponym, background knowledge.

**Коротаева Ирина Эдуардовна**

к.филол.н., доцент, Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет)  
irinakorotaeva@mail.ru

**Капустина Дарья Михайловна**

к.ф.н., доцент, Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет)  
popovski2003@mail.ru

*Аннотация:* Данная работа посвящена анализу практического значения исследований ономастических реалий и выполнена на материале американских топонимов и антропонимов аэрокосмической тематики. Актуальность исследования связана с особым значением данного пласта лексики в составе любого языка. Необходимость уделять ономастической лексике пристальное внимание возникает во всех случаях работы с языком (переводчики, преподаватели иностранного языка). В данном исследовании рассматриваются проблемы работы с ономастической лексикой аэрокосмической тематики на занятиях со студентами соответствующих направлений подготовки. Отмечается роль подобной лексики как в формировании общего представления студентов о культуре и истории страны изучаемого языка, так и в формировании более глубокого понимания исторического развития сферы их профессионального интереса – авиации и космонавтики. Ономастические реалии, отражающие культурно-историческое развитие народа-носителя языка, и являющиеся временными ориентирами, очень важны для правильного понимания иноязычного текста, а также для более глубокого погружения в историю и культуру иностранного языка.

*Ключевые слова:* язык и культура, ономастические реалии, оним, антропоним, топоним, фоновые знания.

Ономастические реалии обладают яркой национальной окраской, являются носителями определённого национального и временного колорита, поэтому они были и остаются предметом исследования в области лингвострановедения и лингвокультурологии. Распознавание данного вида реалий в тексте чаще всего не вызывает сложностей, однако выбор способа передачи их на русский язык не всегда очевиден. Кроме того, за каждой ономастической лексической единицей стоит значительный объём фоновой информации, за которой достаточно часто приходится обращаться к энциклопедическим источникам.

С начала с 50-х годов XX века проблема функционирования ономастических реалий привлекала внимание таких исследователей как Л.С. Бархударов, В.В. Виноградов, С. Влахов, С. Флорин, Г.Д. Томахин и др. Современные лингвисты отмечают специфику колорита этих языковых явлений как особых своеобразных национально-окра-

шенных языковых субстанций [2. С.66].

Г.Д. Томахин относит к ономастическим реалиям антропонимы, топонимы, названия произведений литературы и искусства, названия исторических фактов и событий в жизни страны, названия общественных учреждений и т.д. Под антропонимами понимаются имена исторических личностей, общественных деятелей, учёных, писателей, персонажей художественной литературы и т.д. Топонимы (географические названия) интересны с точки зрения наличия в них культурно-исторических ассоциаций [12.С.8].

Анализируя антропонимы, топонимы и эргонимы (названия предприятий), исследователи отмечают, что особенность ономастических реалий заключается в их существенной зависимости от социокультурных обстоятельств, например от социальных отношений, быта, политической обстановки [7. С.140].

Интерес представляют исследования, посвящённые типологической характеристике и особенностям ономастических реалий-неологизмов, под которыми исследователи понимают имена собственные, передающие присущие только данному народу культурные особенности, обладающие новизной как в плане содержания, так иногда и в плане выражения. Такие реалии присутствуют в определённую эпоху и отсутствуют в предыдущие периоды времени, не зафиксированы в толковых словарях определённого языка, однако употребляются в средствах массовой информации [3,4].

Актуальным представляется анализ ономастических реалий, отражающих национально-культурный колорит страны, в художественных произведениях. Проводится исследование их с точки зрения этимологических составляющих, выявляются основные закономерности применения переводческого приёма, используемого для их передачи. Для достижения данных целей авторы используют различные методы, например, сопоставительный метод для нахождения сходств и различий (анализ лексем из разных языков, отражающих национально-культурный код разных стран); описательный метод (инвентаризация слов-реалий); сравнительный метод (выявление сходств и различий при переводе реалий на разные языки) [11].

Использование ономастических реалий в тексте рассматривается авторами как одно из средств, способствующих усилению образности и выразительности как конкретного высказывания, так и текста в целом [15].

Все реалии являются частью фоновых знаний и представляют собой значительный интерес при исследовании взаимодействия языка и культуры [14. С.178]. Рассматривая ономастические реалии в лингвокультурологическом аспекте изучения иностранного языка, учёные отмечают, что ономастика отличается комплексностью предмета исследования, и, при доминирующем лингвистическом, включает и другие аспекты. Онимы относятся к фоновой лексике и содержат исторически ценную информацию, в расшифровке которой принимают участие как лингвисты, так и представители различных научных направлений, например, историки, культурологи, археологи, географы. Всё это свидетельствует о необходимости изучения онимов как важнейших языковых источников [10. С.138].

Отмечается, что для осуществления эквивалентного перевода текста, содержащего ономастические реалии, следует анализировать смысловые и культурно-прагматические аспекты всего текста, задумываться над выбором наиболее оптимальных стратегий и приёмов перевода для каждого конкретного случая [5. С.90].

Прикладной характер исследования ономастиче-

ских реалий обусловлен необходимостью организации работы как переводчиков, так и преподавателей иностранного языка на всех этапах обучения таким образом, чтобы данные лексические единицы всегда оставались в поле пристального внимания. Ономастические реалии представляют собой «живую» и подвижную систему [6]. Темпоральный характер ономастических реалий заставляет при работе с иноязычным текстом как обращаться к истории, так и быть в курсе текущих событий, хорошо ориентируясь в разнообразных именах и названиях.

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что для осуществления качественного перевода следует решать следующие задачи:

- отбор ономастических реалий при работе с текстом;
- правильное определение временного периода функционирования конкретной реалии;
- поиск информации, касающейся конкретной реалии;
- комментирование реалий;
- анализ и выбор наиболее подходящих способов передачи реалии.

Несмотря на кажущуюся простоту поставленных задач, иногда бывает сложно найти информацию о том или ином недостаточно известном человеке или событии, указанном в тексте. Иногда приходится анализировать найденную в Интернете информацию на предмет её достоверности и самостоятельно переводить ономастическую реалию, выбирая между несколькими возможными способами передачи реалии.

Актуальным представляется обучение работе с ономастическими реалиями в иноязычных текстах на занятиях по иностранному языку в вузе. Обобщая опыт преподавания иностранного языка в техническом вузе, отметим, что ономастическая лексика должна присутствовать в учебных текстах, давая студентам возможность глубже познакомиться как с историей, так и с современными достижениями науки и техники, касающимися области их профессиональных интересов. Так, например, студенты должны знать и уметь излагать на иностранном языке информацию, касающуюся отечественных выдающихся личностей, поэтому в программу обучения иностранному языку должны входить тексты, посвящённые отечественной науке и технике. Иногда студент-первокурсник не очень хорошо ориентируется в подобной информации, поэтому курс иностранного языка должен способствовать ликвидации таких «пробелов». На занятиях по английскому языку следует работать с научно-популярными текстами, содержащими ономастическую лексику англоговорящих стран, и предоставляющими студентам фоновую информацию, касающуюся стран изучаемого языка. В данном случае можно говорить о междисциплинарном аспекте препода-

давания иностранного языка, позволяющем данной дисциплине участвовать в погружении студента в выбранную специальность.

При работе с ономастическими реалиями в определённой области науки и техники целесообразно провести их отбор с последующей классификацией [6. С.343]. Сами реалии и фоновые знания, стоящие за ними, представляют профессиональный интерес для студентов, поэтому на занятиях по английскому языку следует знакомить с ними обучающихся с учётом их направлений подготовки. Особое внимание следует уделять комментированию реалий.

Используя лингвостарановедческие словари [1], [8], [13], приведём примеры американских ономастических реалий аэрокосмической тематики, сопроводив их линвокультурологическим комментарием. **Антропонимы:**

1. *Wright Brothers* – братья Райт. Пионеры авиации, с которыми связано начало «эры авиации», американские авиаконструкторы *Wilbur Wright* (Вилбур/или Уилбур, Уилбер Райт) и *Orville Wright* (Орвил Райт).
2. *Langley, Samuel Pierpont* – Самюэль Пирпонт Лэнгли. Изобретатель, пионер воздухоплавания. Провёл серию экспериментов по созданию летательных аппаратов тяжелее воздуха.
3. *Chanute, Octave* – Октав Шанют. Один из пионеров авиации, инженер. Помогал братьям Райт в их работе, опубликовал результаты их экспериментов. Собрал данные об экспериментах в области авиации во всём мире.
4. *Lindbergh, Charles Augustus* – Чарльз Огастес Линдберг. Авиатор, общественный деятель. В 1927 г. совершил трансконтинентальный перелёт с одной промежуточной посадкой из Сан-Диего (штат Калифорния) на Лонг-Айленд и установил рекорд скорости. Прозвище «*The Lone Eagle*»/«Одинокий орел».
5. *Goddard, Robert Hutchings* – Роберт Хатчингс Годдард. Пионер ракетостроения, физик. В 1914 г. первым сконструировал двухступенчатую ракету. В 1926 г. впервые в мире произвёл пуск жидкостной ракеты. Работал над созданием гироскопической системы управления полётом ракеты. Имя Годдарда присвоено кратеру на Луне (*Goddard*).
6. *Armstrong, Neil.A. and Aldrin, Jr., Edwin E.* – Нил Армстронг и Эдвин Юджин Олдрин. Первые астронавты, ступившие на поверхность Луны (июль 1969г.).
7. *Van Allen, James Alfred* – Джеймс Алфред Ван Аллен. Один из пионеров постановки геофизических и астрофизических исследований на высотных ракетах, искусственных спутниках и космических кораблях. Физик, астрофизик.

Имя Джеймса Алфреда Ван Аллена было использо-

вано для образования ономастической терминологии из области астрофизики и планетологии: «Пояса Ван Аллена» (*Van Allen belts*) или «радиационный пояс Ван Аллена» (*Van Allen radiation belt*); «Зонды Ван Аллена» (*Van Allen Probes*).

Актуальными представляются антропонимы, относящиеся к истории советско-американских отношений в области космических исследований. Участниками двухдневной стыковки американского космического корабля «*Apollo*» («Аполлон») и советского космического корабля «Союз-19» (*Apollo-Soyuz test project* – космический полёт «Союз-Аполлон») были:

- с американской стороны: *Stafford, Thomas P.; Slayton, Donald K.; Brand, Vance D.* – астронавты Томас Стаффорд, Доналд Слейтон, Вэнс Бранд.
- с советской стороны: космонавты Леонов Алексей Архипович и Кубасов Валерий Николаевич (*Leonov Alexei Arkhipovich and Kubasov Valery Nikolaevich*) (июль 1975 г.). Кубасов В.Н. в 1958 году окончил Московский авиационный институт (МАИ), самолётостроительный факультет.

Достаточно интересным с точки зрения наличия культурно-исторических ассоциаций примером **топонима** является *Kitty Hawk* (Китти-Хок) – название посёлка, где братья Райт совершили свои первые полёты (1903г.). Далее с этим топонимом стали связывать следующие названия: *Kitty Hawk, U.S.S.* (ударный авианосец ВМС); *Curtis P-40 Kittyhawk, P-40 Warhawk (Tomahawk)* (Кёртисс P-40 Киттихок – американский истребитель времён Второй мировой войны, разработанный корпорацией Кёртисс-Райт (*Curtiss-Wright Corporation*)). В.В. Ощепкова отмечает, что топоним может создавать в тексте ориентир времени [9]. В данном случае с названием *Kitty Hawk* будет связано не только географическое название, но и начало эры авиации. Ассоциации с данной реалией повлияли и на появление новых названий, например, ударный авианосец ВМС был назван *USS Kitty Hawk*. Г.Д. Томахин относит лексическую единицу *Kitty Hawk* к группе «мемориальных топонимов» – названий, мотивированных именами выдающихся людей [12]. Название холма Килл-Девил-Хилл (*Kill Devil Hill*), который был выбран братьями Райт для своих экспериментальных полётов благодаря постоянным устойчивым ветрам и уединённости, также может служить примером мемориального топонима.

В заключение отметим, что пристальное внимание теоретиков и практиков к ономастической лексике не ослабевает, так как постоянно появляются всё новые и новые ономастические реалии, отражающие культурно-историческое развитие народа-носителя языка. Являясь временными ориентирами, подобные лексические единицы очень важны для правильного понимания иноязычного текста, а также для более глубокого погружения в историю и культуру иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Американа: Англо-русский лингвострановедческий словарь/Под ред. Г.В. Чернова. – М.: Полиграмма, 1996. – 1187 с.
2. Арутюнян В.С. Ономастические реалии в национальной фразеологии (на материале английского и немецкого языков)//ВМГОУ. Серия: Общественно-политические и гуманитарные науки. 2011. № 3. С. 65-68.
3. Бугрышева Е.С. Типологическая характеристика ономастических реалий-неологизмов (на материале французских, английских и русских СМИ)// Вестник МГОУ. 2017. №4.
4. Бугрышева Е.С. Особенности английских и французских ономастических реалий-неологизмов (на материале англоязычного и франкоязычного телевизионных дискурсов)// Вестник МГОУ. 2015. №3.
5. Гудий К.А. Общие рекомендации переводчику по передаче ономастических реалий//Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2016. № 36. С. 87-91.
6. Коротаяева И.Э. Классификация ономастических реалий авиационной и космической тематики//Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 343-346.
7. Крылова К.М. Особенности перевода ономастических реалий в медиадискурсе / В книге: Язык текущего момента. Материалы IV международной студенческой научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 140-142.
8. Ощепкова В.В., Шустилова И.И. Краткий англо-русский лингвострановедческий словарь: Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 176с.
9. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – М.-СПб.: Изд-во Глосса/ Каро, 2006. – 336 с.
10. Пригодич Е.А. Ономастические реалии в лингвокультурологическом аспекте изучения иностранного языка/В сборнике: Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире. материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию основания кафедры теории и практики перевода факультета социокультурных коммуникаций БГУ. 2019. С. 138-142.
11. Старцева С.М. Ономастические реалии в англоязычных художественных произведениях Роберта Ван Гулика и способы их передачи на китайский и русский языки//Вестник МГОУ.2018. №2.
12. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. – М.: Высшая школа, 1988. – 240 с.
13. Томахин Г.Д. США. Лингвострановедческий словарь. – М.: Рус.яз., 1999. – 576 с.
14. Халилуллина З., Ибрагимов К.Г. К проблеме перевода ономастических реалий/В сборнике: Секция «Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания». Сборник докладов в рамках Московской молодежной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Каллиоппин А. К., 2015. С. 178-184.
15. Mamatkulova B.R. The linguo-cultural aspects of onomastic lexeme. <https://problemspedagogy.ru/images/PDF/2018/39/the-linguo-cultural.pdf>

© Коротаяева Ирина Эдуардовна (irinakorotaeva@mail.ru), Капустина Дарья Михайловна (popovski2003@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ В СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКИХ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ)

*Лебедева Юлия Викторовна*

*Адъюнкт, Военный университет Министерства обороны  
(г. Москва)  
mrs.juliaswan@mail.ru*

## LINGUOPRAGMATIC ASPECTS OF USING OF THE MILITARY LEXIS IN SPORTS DISCOURSE (ON SPANISH NEWS TEXTS)

*Ju. Lebedeva*

*Summary:* Nowadays, militarization processes can be observed in all spheres of society. The results of these processes are reflected in the language of the media. The article deals with the peculiarities of military vocabulary in the general aspect. Getting into sports news the military lexis shows its importance, because it contains emotional and evaluative connotations. The linguopragmatic aspect of military lexis is revealed on the example of sports news in the Spanish media.

*Keywords:* linguopragmatics, military lexis, Spanish sports discourse, emotionality, expressiveness, connotation.

*Аннотация:* В современном мире милитаризационные процессы наблюдаются во всех сферах жизнедеятельности общества. Результаты этих процессов отражаются в языке средств массовой информации. В статье рассмотрены особенности военной лексики в общем аспекте. Проникновение военной лексики в новостные тексты спортивной тематики свидетельствует о ее значимости, так как она содержит эмоционально-оценочную коннотацию, благодаря ее сопутствующему значению. Лингвопрагматический аспект военной лексики раскрыт на примере спортивных новостей в испанских средствах массовой информации.

*Ключевые слова:* лингвопрагматика, военная лексика, испанский спортивный дискурс, эмотивность, экспрессивность, коннотация.

Сегодня лингвопрагматика, как раздел языкознания, имеет возможность получать, хранить и анализировать особенности речевого общения и исследовать язык как средство коммуникации. Тем самым, она привлекает все больше исследователей с точки зрения изучения поведения языковых знаков в построении коммуникации и отношений с их пользователями.

Современный мир наполнен милитаризационными процессами в политике, экономике, медицине, обществе, и даже спорте. Это связано с тем, что военная сфера всегда активно развивалась, была «двигателем» научно-технического прогресса, оказывала влияние на историю человечества. Наблюдается процесс проникновения военных лексем в различные виды дискурса: военный, политический, экономический, медицинский, спортивный и др.

В нашем исследовании мы остановимся на анализе спортивного дискурса и рассмотрим его как «речь, транслирующую смыслы, определяющие спортивную деятельность и как текст, репрезентирующий эти смыслы» [6, с. 11].

В статье, вслед за Н.Д. Арутюновой мы определяем «дискурс как связный текст, взятый в совокупности с экстралингвистическими и прагматическими факторами в его событийном аспекте; речь как социальное действие и компонент взаимодействия людей, и механизм сознания» или «речь, погруженная в жизнь» [1].

Понятие «дискурс» близко к понятию «текст», динамика которого разворачивается во времени и характере языковой коммуникации.

Спортивный дискурс в коммуникативном процессе обеспечивает социальное и информативное взаимодействие. Он включает в себя репортаж или комментарий с презентацией спортивного события, конкретным и динамичным изложением и объяснением фактуры событий. Поэтому такой дискурс характеризуется высокой степенью передачи эмоционального состояния спортсменов и тренеров для осознания происходящего события, создания повышенной концентрации субъективизма при описании спортивного события.

Кроме того, спортивный дискурс характеризуется необходимостью четкого изложения фактов, отражением и включением элементов эмотивной военной лексики с «эмоциональными зарядами».

Мы полагаем, что военная лексика в новостных текстах спортивной тематики содержит коннотацию, «включающую дополнительные стилистические функции, устойчиво связанные с основным значением в сознании носителей языка» [6, с. 17].

Коннотация в спортивном дискурсе служит выражению эмоциональных и оценочных оттенков высказывания и отображает спортивные традиции.

Выбор темы обусловлен необходимостью изучения военной лексики в спортивном дискурсе через призму теории испанской картины мира. Образы военной лексики в спортивном дискурсе позволяют воспринять живую связь со спортом и спортивным миром, «рефлексируя над образом мира спорта» (Ж.П. Сартр) в контексте испанского миропонимания. Испанская спортивная картина мира отражается в военной лексике и ее значениях как речезыкового явления (на что указывали Н.Д. Арутюнова, Т.Г. Добросклонская, А.П. Чудинов, Е.С. Кубрякова, Р. Барт, Т. Ван-Дейк, др.).

Объектом исследования в рамках настоящей статьи выступает испанский спортивный дискурс, предметом – военная лексика новостных текстов испанского спортивного дискурса.

Мы рассмотрим особенности употребления военной лексики в новостных текстах испанского спортивного дискурса.

Новостной текст спортивного дискурса – это способ быстрого введения в курс события, от результата до его важных аспектов с «особо-тематической» подачей информации.

Важным в новостном тексте спортивного дискурса является представление результата события, последствий и особенностей освещения события. Поэтому новостной текст максимально популярен, удобен, ёмок и конкретен. Подача информации презентуется по убыванию важности для создания направления ориентации в происходящем в спортивном мире, понимания и представления картины спортивного события.

В последнее время в новостных текстах спортивного дискурса активно используется военная лексика. Военная лексика – это «система лексических средств, отражающих военные понятия, военную терминологию и военную терминосистему в общенародном и специальном общении» [2, с. 5]. В новостных текстах испанского спортивного дискурса она способствует созданию особого интереса, аттракции, динамики в освещении события, а также его большей стилизации, актуализации и ориентации восприятия на создание своего собственного мнения к тому или иному спортивному явлению.

Материалом к исследованию послужили более 200 новостных текстов спортивной рубрики ведущих онлайн-версий газет и журналов «El País», «El Mundo», «La Marca», «La Razón» с 2019 по 2021 года.

Общий анализ текстов спортивных новостных рубрик испанских онлайн газет и журналов выявил частотное употребление военной лексики, связанной с боевыми действиями, названиями видов и родов войск, вооруже-

ния и военной техники.

Для поддержания спортивного и боевого духа спортсменов, описания действий спортсменов, результатов соревнований, уровня спортивной конкуренции используется специальная и эмоционально окрашенная лексика.

В текстах спортивной рубрики онлайн газет «El País», «El Mundo», «La Marca», «La Razón» часто встречаются:

- однословные термины: *asalto* (штурм), *defensa* (оборона), *escalón* (эшелон);
- именные словосочетания с зависимым прилагательным: *posición de fuego* (огневая позиция), *combate aéreo* (воздушный бой);
- именные словосочетания с зависимым существительным: *línea de fuego* (линия огня), *línea de defensa* (линия обороны);
- глагольно-именные словосочетания: *abrir fuego* (открыть огонь), *ir a l ataque* (идти в атаку);
- существительные: *ataque* (атака), *maniobra* (манёвр), *asedio* (осада); *ataque, disparo, defensa, intervención, se dispara(n), batalla, Soldados de Conte, disparo a quemerropa, Nadal sobrevive a los «bombardeos» del alemán* (атака, стрельба, оборона, интервенция, стрельба, бой, солдаты Конте, стрельба из огня, Надаль переживает бомбардировки немца);
- глаголы: *invadir* (вторгаться), *destruir* (уничтожить), *ir a la ofensiva* (идти в наступление);
- наречия: *triumfalmente/victoriosamente* (победоносно).

Можно предположить, что применение военной лексики в новостных текстах испанского спортивного дискурса делает его выразительным и динамичным, вызывая различную реакцию у аудитории. Это достигается за счет процесса метафоризации, приобретения экспрессии, коннотативных значений.

Рассмотрим на конкретных примерах аспекты применения военной лексики в рамках испанского спортивного дискурса.

Испанский спортивный интернет-портал «Sport» разместил новостной репортаж под заголовком: «Muere Carlos Matallanas, periodista y **símbolo de la lucha** contra la ELA» (рус: Умер Карлос Матайанас, журналист и **символ борьбы** с БАС) [9] о смерти известного футболиста с комментариями Карлоса Матайанас.

В заголовке к комментарию использованы лексемы «борьба» и «символ» с целью ориентации на непримиримый и стойкий характер спортсмена и его жизненную позицию как человека. Слово «борьба» имеет коннотации «единоборство» и «схватка», а слово «символ» – «знак» и

«битва». В данном случае в русском и испанском языках коннотации слов одинаковые.

В тексте: исп.: «Cada partido para él es **una batalla** en la que hay que sorprender al **adversario** y buscar el triunfo...» (рус: Каждый матч для него - это **битва**, в которой надо **застать врасплох противника** и искать победу [11]). использованы лексемы «битва» и «противник» в значении игры как «поля боя», матча как **битвы с целью поражения противника** и достижения **победы**. Слово «битва» имеет коннотации «военное действие» и «боевое сражение», «противостояние», а выражение «поражение противника» имеет коннотации «поразить в войне», «сразить врага», «потерпеть неудачу», «разгромить». Слово «победа» имеет коннотации «успех в соревновании», «поражение соперника», «выиграть сражение». В данном случае в русском и испанском языках коннотации слов и выражений одинаковые.

Комментарий к спортивному событию на сайте испанской футбольной лиги включает описание действий футбольной команды на пути к своему долгожданному триумфу, исп.: «El conjunto maño regresó **a la senda del triunfo** tras imponerse a domicilio en la pista del JERUBEX Santiago Futsal» (рус: Команда Маньо вернулась на **путь триумфа** после победы дома на площадке JERUBEX Santiago по футбольному залу) [10]. Выражение «путь триумфа» имеет коннотации «блестящий успех» и «возвращение с победой». В испанском языке коннотация слова «триумф» связана с успехом и победой, в русском - с оттенками «торжественного выступления спортсменов на значимых соревнованиях» или «окончания спортивной борьбы победой».

Несмотря на спорность принадлежности лексемы «триумф» к военной лексике, историческому событию или памятнику архитектуры (например, Триумфальная арка [7]), выражение «триумфальная арка» имеет коннотации «мемориальное сооружение» и «военный символ», тем самым, ориентирует восприятие слушателя спортивной трансляции на военно-исторические ассоциации. В данном случае в русском и испанском разных коннотации одного выражения одинаковые.

В следующем комментарии к спортивному репортажу описываются действия команды в баскетбольном матче: Cinco puntos consecutivos suyos al inicio del último cuarto **supusieron el principio** del fin para los de Bartzokas y Polonara **abrió fuego** con dos canastas consecutivas para despertar a los suyos... – Его пять последовательных очков в начале последней четверти **ознаменовали** начало конца для подопечных Барцокаса и Полонара **открыл огонь** двумя последовательными корзинами, чтобы разбудить свою команду ... [8]. Слово «ознаменовали» имеет коннотации «прославить» и «сделать известным», а выражение «открыл огонь» - «начал стрелять» и «вёл

стрельбу». В данном случае в русском и испанском языках коннотации выражений одинаковые.

Словосочетание «открыть огонь» в наименовании репортажа и «ознаменовать начало конца» в ходе комментирования спортивного события придают сильный эмоциональный фон описываемым событиям, усиливают ощущение угнетения соперника со стороны победителя.

На портале Mundo Deportivo в комментарии к футбольному матчу известного футболиста характеризуют как «боевую машину»: ...Pero un delantero centro **tanque de gran potencia** como Ibrahimovic... – Но центральный нападающий – **сверхмощный танк** как Ибрагимович... [10].

Словосочетание «сверхмощный танк» имеет коннотации «вооружённый орудиями» и «бронированный». В испанской картине мира спортсмена сравнивают с «боевой машиной», а в русской спортсмен - «русская ракета».

В данном случае эмотивность и экспрессивность метафорического переноса обусловлена необходимостью создания психологического воздействия на соперника и определения высокой степени накала восприятия выигрыша команды, раскрытия секретов борьбы команды со сложным соперником за победу.

Исследование показало, что в испанском спортивном дискурсе наиболее частотное употребление военной лексики в форме однословных терминов (asalto, golpe), именных словосочетаний с зависимым прилагательным (posición de fuego, posición avanzada), именных словосочетаний с зависимыми существительными (línea de fuego, línea de defensa); глагольно-именных словосочетаний (abrir fuego, hacer la ofensiva).

Военные лексемы в рассмотренных нами новостных текстах спортивного дискурса представлены преимущественно существительными (ataque, batalla, triunfo), глаголами (combatir, destruir, ir a la ofensiva); наречиями (triumfalmente/victoriosamente).

Военная лексика способствует созданию картины испанского мира спорта, при описании которой презентуются исторические связи войны и спорта, а спортивные стратегии и тактики находятся в тесной взаимосвязи с боевыми действиями. В результате метафоризации она придаёт текстам спортивного дискурса особую выразительность, эмотивность и экспрессивность. Военная лексика, употребляемая в спортивном дискурсе, имеет сопутствующее значение наравне с ее основным значением.

Следовательно, военная лексика выполняет эмоционально-экспрессивную функцию, делает спортивный

дискурс эмоциональным, придаёт ему оценочный оттенок, и способствует живому динамичному отображению

спортивных событий и явлений, сохраняя и приумножая традицию и культуру мира спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С.136- 137.
2. Бидеркесен Д. Военная лексика как особый элемент лексической системы языка / Д. Бидеркесен // Казанский лингвистический журнал. – 2020. – Т. 3. – № 1. – С. 5-16.
3. Лазарев В.А., Ласкова М.В. Особенности интерпретации лингвокультурного фона прецедентных феноменов в спортивном дискурсе / В.А. Лазарев, М.В. Ласкова // Вестник Тамбовского государственного технического университета. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 846-852.
4. Леглер А.А. Особенности терминологической лексики в военно-технических текстах / А.А. Леглер // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 8 (74). – С. 104-106.
5. Снятков К.В. Коммуникативно-прагматические характеристикетеlevisionного спортивного дискурса / К. В. Снятков. Вологда, 2008. – 245 с.
6. Триумфальная арка (Париж) // Электронный доступ. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B8%D1%83%D0%BC%D1%84%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F\\_%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%B0\\_\(%D0%9F%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%B6\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B8%D1%83%D0%BC%D1%84%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%B0_(%D0%9F%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%B6)) (дата обращения: 10.03.2021).
7. El Baskonia reacciona a tiempo para destruir al Olympiacos // Электронный ресурс. URL: <https://www.marca.com/baloncesto/euroliga/2021/03/03/603fdf0fca4741ee3d8b4584.html> (дата обращения: 10.03.2021).
8. Muere Carlos Matallanas, periodista y símbolo de la lucha contra la ELA // Электронный ресурс. URL: <https://www.sport.es/es/noticias/fuera-de-juego/muere-carlos-matallanas-periodista-simbolo-11568209> (дата обращения: 10.03.2021).
9. VÍDEO | Ajustado triunfo de Full Energía Zaragoza contra JERUBEX Santiago Futsal (1-2) // Электронный доступ. URL: <https://www.inf.es/noticia/video-ajustado-triunfo-de-full-energia-zaragoza-contra-gerubex-santiago-futsal-1-2/60362> (дата обращения: 10.03.2021).
10. José Mourinho y el arte de la guerra, электронный ресурс URL: <http://deporadictos.com/jose-mourinho-y-el-arte-de-la-guerra/>

© Лебедева Юлия Викторовна (mrs.juliaswan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет Министерства обороны



## СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДЪЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КОРПОРАТИВНОГО ЖАРГОНА)

### SOCIOLINGUISTIC FEATURES OF THE SUBLANGUAGE OF BUSINESS COMMUNICATION (ON THE EXAMPLE OF BUSINESS JARGON)

**O. Morozova  
A. Yakhina**

*Summary:* The article defines the status and significance of the professional sublanguage in general and the sublanguage of business communication in particular; the latter is regarded as one of the components of the professional language system. It also reveals the features of corporate jargon, which determines the belonging of its carriers to a particular society, obvious advantages and disadvantages of its use are also traced.

*Keywords:* sociolect, society, sociolinguistics, language of business communication, professional sublanguage, business jargon.

**Морозова Ольга Алексеевна**

К.филол.н., старший преподаватель, Елабужский  
институт Казанского федерального университета  
Olga22006@yandex.ru

**Яхина Альбина Мухаметдиновна**

К.филол.н., старший преподаватель, Елабужский  
институт Казанского федерального университета  
zam\_albina@mail.ru

*Аннотация:* В данной статье определяется статус и значимость профессионального подъязыка в целом и подъязыка делового общения в частности; последний рассматривается как один из компонентов профессиональной языковой системы. Также раскрываются особенности корпоративного жаргона, определяющего принадлежность его носителей к определенному социуму, прослеживаются очевидные преимущества и недостатки его использования.

*Ключевые слова:* социолект, социум, социолингвистика, язык делового общения, профессиональный подъязык, корпоративный жаргон.

Глобализация общества диктует вариации в социуме и языке, что в свою очередь привлекает внимание к исследованию языка, который функционирует в разнообразных областях. Возникает острая необходимость исследования подъязыка как составного компонента общей системы наряду с формированием профессиональной коммуникации. Профессиональный подъязык – это функциональная модификация общелитературного языка; в то же самое время это самостоятельное языковое явление, которое нужно рассматривать внутри языковой системы общенационального языка.

Как известно, социально-профессиональный диалект – это вариация языка общения, которая связана не территориально, а реализуется в том или ином общественном или профессиональном окружении. Социально-профессиональные диалекты неисчислимы. Например, В.В. Колесов в своем произведении «Язык города» анализирует «язык дворянства», «язык чиновников», «язык военных», «профессиональный сленг», «воровское арго», «жаргон купцов», «речь взрослого населения (женщин, мужчин)», «сленг молодежи». В основном рассматриваются социальные диалекты, используется возрастная градация (сленг молодежи и взрослого населения) и учитывается половая дифференциация («женская и мужская речь»).

Если территориальные диалекты могут отличаться друг от друга и от иных разновидностей разговорного и литературного языка на всех ярусах языкового строя, то социально-профессиональные диалекты имеют отличия только на ярусе лексики и фразеологии. А прочие особенности у них те же, что и у всех других разновидностей разговорного языка. Это дает основание считать, что главное в социально-профессиональном диалекте – особый словарь. Профессиональных жаргонов может быть столько же сколько и профессий [цит. по 6]. Однако наша задача – не описание каждого конкретного социально-профессионального диалекта, а общая характеристика особенностей подъязыка делового общения.

Профессиональная активность представляет собой особую среду социальной функциональности человека, которая оставляет след во всех сферах его жизнедеятельности. Под профессиональной активностью понимают не только собственно трудовую деятельность, но и конкретную организационную цивилизацию, социальное содружество профессионалов, самоопределение представителей профессиональной среды [5].

Главная цель социолингвистики заключается в исследовании социолектов как сравнительно стабильной, неизолированной, сформированной и упорядоченной системы языка, которой пользуется профессиональное

и социальное единство или группа людей. Интенсивное возникновение социолектов обуславливается языковой презентацией социальной разнообразности общества, их роль предопределяется экстралингвистическими факторами, характерными чертами социального существования социума. С развитием общества углубляется его профессиональная дифференциация. Таким образом, социолект выступает как «совокупность языковых кодов, которыми владеют индивиды, объединенные каким-либо признаком» [3], главным из которых является вид деятельности. По мнению ученых в настоящее время профессиональные социолекты возникают и формируются в таких высокоразвитых функциональных областях, как космонавтика, нефтедобыча, биотехнология, деловая сфера. Именно они обладают на данный момент общественным авторитетом [4].

Профессиональный язык – это не язык в полном смысле слова, так как, используя только профессиональные единицы, невозможно составить полноценное высказывание. Для профессионального языка характерно ограничение сферы коммуникации специальной сферой. Профессиональный язык имеет специфический грамматический строй, его отличительной чертой является лексико-фразеологический состав. Профессиональный язык – более узкое понятие, чем литературный язык, так как ему свойственны преимущественно гносеологическая, когнитивная, эпистемическая, информационно-логическая, интеллектуально-коммуникативная функции. Профессиональный язык направлен на достижение эффективного профессионального направленного общения специалистов. Языковые средства, используемые в определенной сфере, составляют систему, в которой понятия объединены логическими отношениями подчинения и соподчинения. Большинство ученых рассматривает профессиональный язык как терминологическую систему, ядром которой является терминология. В терминосистему входит также некодифицированный лексико-фразеологический состав, так как именно он задействован в развивающихся сферах деятельности.

Профессиональный сленг используется людьми, занятыми непосредственно на производстве; их труд зачастую примитивен, и соответственно им не нужно проходить подготовку и иметь специальное образование. Представители администрации, руководители, а также сотрудники, занятые в деловой сфере, маркетинге, менеджменте, информационной технологии преимущественно используют в своей речи терминологическую лексику.

Корпоративная культура организации и ее значимость для функционирования всей организационной системы в целом все чаще принимается во внимание современными руководителями. В последнее десятилетие производственная сфера общения значительно услож-

нилась и дифференцировалась. Широко распространены экономическая, управленческая, коммерческая, правовая сферы профессиональной деятельности, что обуславливает необходимость владения специалистами навыками профессиональной культуры как значимым компонентом профессиональной межкультурной коммуникации.

Деловая коммуникация в настоящее время становится довольно перспективным научно-практическим направлением междисциплинарного и комплексного характера. Это межличностная межкультурная зона профессиональной коммуникации, которая предполагает перцептивный, коммуникативный и интерактивный уровни поведения, определяемая прагмалингвистическими (информативность, регулятивность, имплицитность, экспрессивность) и прагмапсихологическими (заинтересованность, конфликтность, взаимопонимание и понимание) характеристиками общения [1].

Построение делового общения осуществляется на основе определенных, принятых в деловой среде правил поведения. Культура деловых коммуникаций представляет собой совокупность традиций, обычаев, социальных норм, правил, регулирующих поведение людей в сфере деловых коммуникаций. В.И. Добренков и А.И. Кравченко [2]. С точки зрения набора правил, культура в деловой среде подразумевает соблюдение этических норм нравственного, справедливого делового общения и использование правил делового этикета. Сюда же относится поведение, основанное на умении корректно высказываться и хорошо слушать, понимать партнеров, клиентов, коллег по работе, как в индивидуальном общении, так и в общении с группой и с массовой аудиторией, а также поведение, связанное со способностью выстраивать необходимые взаимоотношения, справляться с возникающими барьерами, поддерживать уже установленные деловые отношения. Данные компоненты часто взаимосвязаны и выступают в совокупности, например, успешное выстраивание взаимоотношений предполагает умение слушать, адекватно понимать других людей и объясняться в доброжелательной и доступной форме.

Таким образом, регламентированность, подчиненность установленным правилам и ограничениям выступают характерной чертой деловой коммуникации, что обуславливается типом делового общения, формальными условиями взаимодействия, высокой степенью официальности, конкретными целями и задачами, особенностями письменной коммуникации, национально-культурными традициями и общественными нормами поведения.

Однако другой стороной делового общения, а также корпоративной культуры, является коммуникация полуофициального или неофициального регистра как

во временно замкнутом, так и в относительно открытом сообществе (офис, отдел, исследовательская группа, команда) с целью не только упростить общение внутри микросоциума и за его пределами, но и ограничить проникновение непосвященных извне, что нередко проявляется в использовании корпоративного жаргона.

Корпоративный жаргон играет особую роль в формировании корпоративной культуры. Однако следует отметить, что на сегодняшний день не существуют однозначного отношения к использованию данного жаргона в деловой среде. Несмотря на частые высказывания критического характера относительно сомнительной ценности и неуместности употребления жаргонизмов в речи специалистов, большинство руководителей благосклонно относятся к широкому употреблению подчиненными корпоративного сленга.

Можно выделить следующие преимущества использования современного корпоративного жаргона:

1. корпоративный жаргон отражает принадлежность его носителя к определенному кругу, благодаря чему сотрудник чувствует свою значимость, защищенность и желание вносить вклад в общее дело; профессиональный язык, используемый в разных компаниях, обладает отличиями, что дает возможность сотруднику с помощью языка почувствовать себя частью особой, отличной от других команды;
2. жаргонная лексика служит созданию благоприятной атмосферы в коллективе, непринужденного общения; она также, наряду с кличками, шуточными названиями и прозвищами, в значительной степени снимает напряжение и оживляет канцелярский язык;
3. использование жаргонизмов ускоряет и облегчает работу коллектива. В ходе ежедневного общения на одни и те же темы, сотрудники стремятся сократить или урезать часто употребляемые профессиональные слова в целях экономии времени и энергии;
4. в столь динамичных, современных условиях знания и язык постоянно обновляются, соответственно становятся популярными новые и модные слова-жаргонизмы. Непонятные слова подталкивают человека к самообразованию и постоянному повышению уровня знаний;
5. международная корпоративная лексика (в основном с положительной оценочностью) широко используется в PR-технологиях для создания положительного образа компании. Яркие, меткие жаргонизмы оказывают влияние на ассоциативное мышление человека и потому действуют эффективно;
6. жаргонизмы часто содержат эмотивную информацию и несут более меткий экспрессивный заряд,

позволяя собеседникам эффектно и ярко выражать свои мысли;

7. деловой жаргон предлагает готовые выражения или клише без необходимости придумывать различные способы объяснения понятий.

Однако несмотря на очевидные преимущества жаргонной лексики многие западные топ-менеджеры и консультанты рекомендуют отказаться или хотя бы ограничить его применение в силу ряда причин. Недостатками использования корпоративного жаргона являются следующие:

1. офисный жаргон считается вульгарным, снобистским; значение некоторых жаргонизмов является малопонятным или неясным, особенно для новичков или посторонних;
2. использование длинных, сложных или неясных слов, сокращений, эвфемизмов и акронимов может затруднять восприятие и понимание;
3. нередко корпоративный жаргон употребляется сотрудниками для того, чтобы произвести ложное впечатление и скрыть за непонятными фразами собственную некомпетентность; либо он используется вынужденно, чтобы не отставать от коллег.
4. эта лексика имеет фамильярную окраску и снижает статус переговоров или совещаний;
5. деловой жаргон может быть причиной дистанцирования, поскольку некоторые слушатели могут почувствовать себя исключенными, не понимая всех используемых выражений и модных слов, особенно при их резком и быстром звучании.

Решение в столь неоднозначном отношении к использованию корпоративного жаргона видится в его умеренном и адекватном использовании. Корпоративный жаргон является удобным, простым и экспрессивным инструментом общения. Практически каждая отрасль сегодня обладает огромным количеством специализированных слов, обозначающих те или иные устройства и процессы. Жизненный цикл профессионализмов зависит от жизненного цикла самих явлений, которые они обозначают.

В заключение следует отметить, что деловая коммуникация является одним из самых массовых видов общения людей в социуме. При анализе языка делового общения важно учитывать социальные и статусные роли, выступающие в качестве стилиобразующих критериев. Неоднородный характер деловой речи в стилистическом плане является источником разнообразия речевых ситуаций делового общения, которые в зависимости от условий коммуникации обуславливают нормы поведения, речевые формы и речевой этикет.

Таким образом, важная цель социолингвистики заключается в исследовании социальной дифференци-



ции языка, в результате которой возникают социолекты, позволяющие полно проследить взаимоотношения языка и общества. Следовательно, изучение социолектов

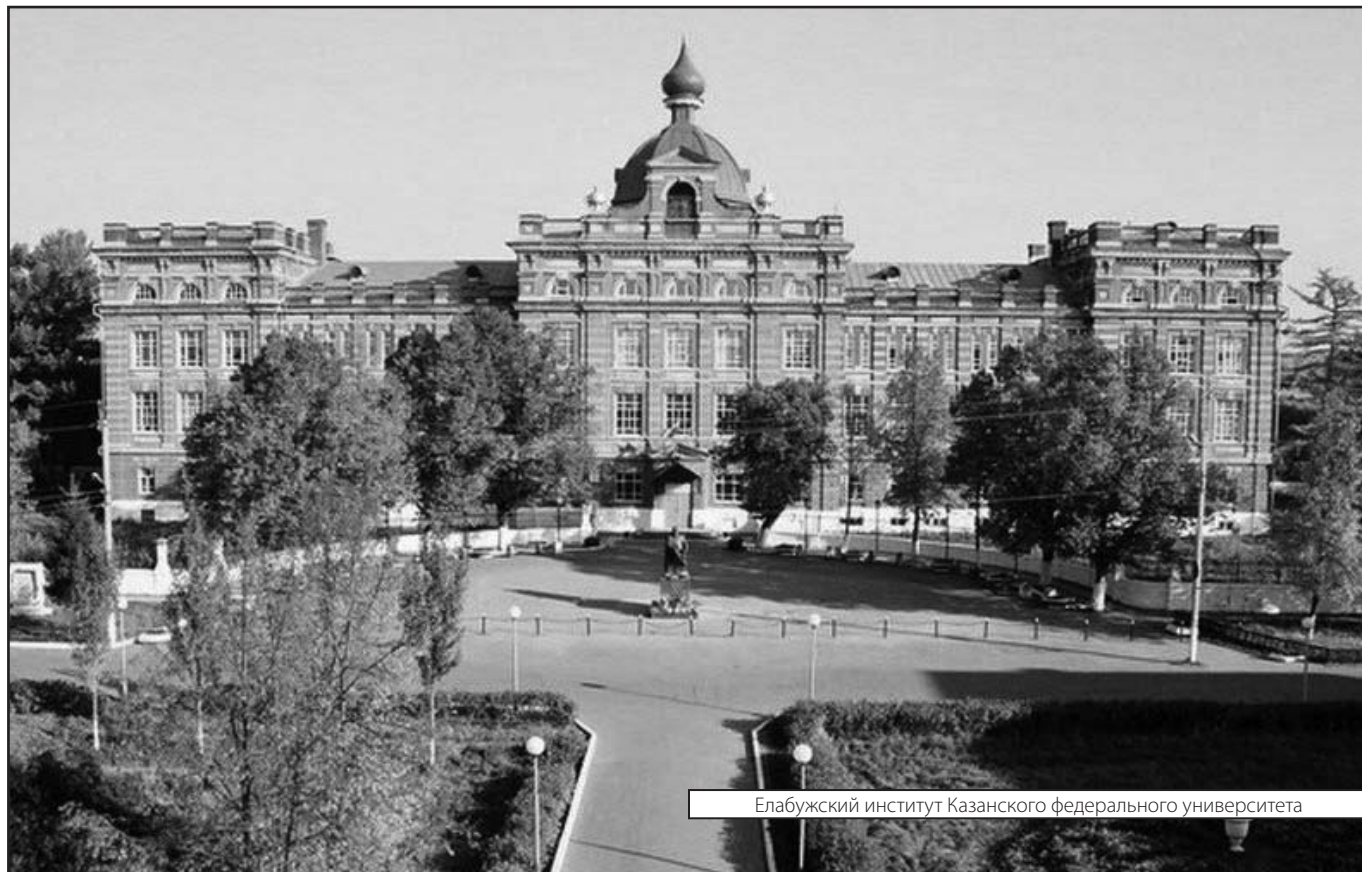
становится все более актуальным в связи с влиянием профессиональных языков на формирование общенационального языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басова А.И. Взаимодействие вербальных и невербальных средств коммуникации в межкультурном деловом общении / А.И. Басова. – Текст : электронный // Язык и межкультурная коммуникация: материалы II международной научной конференции 12-мая-2009 Вильнюсский педагогический университет (Литовская Республика) – 2009. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/147815/1/Взаимодействие%20вербальных%20и%20невербальных%20средств%20коммуникации%20в%20межкультурном%20деловом%20общении.pdf>
2. Добренков В.И., Кравченко А.И. Социология, учебник для студентов социологических факультетов, отделений и кафедр, преподавателей социологии и аспирантов, а также научной общественности, интересующейся самой интересной и сложной наукой об обществе. / В.И. Добренков, А.И. Кравченко. – Текст : непосредственный // Москва ИНФРА-М 2001. – 624 с.
3. Ерофеева Е.В. К вопросу о соотношении понятий НОРМА и УЗУС / Е.В. Ерофеева. – Текст : непосредственный // Проблемы социо- и психолингвистики: Сб. ст. Перм. ун-т. – Пермь, 2003. – Вып.2. – С. 3-8.
4. Крысин Л.П. Проблемы социальной и функциональной дифференциации языка / Л.П. Крысин. – Текст : непосредственный // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. – М.: Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН. – 2003. – 535 с.
5. Малюга Е.Н. Основные характеристики профессионального языка / Е.Н. Малюга. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского государственного университета. – 2011г. – С.133-138.
6. Польская С.С., Библиотека Института языкознания РАН: специальность 10.02.20 «Теория языка», Структура и функционирование профессионального социолекта: на материале английского языка: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Светлана Сергеевна Польская; – Москва 2011. – 233 с. – Библиогр.: с. 164–173. –URL: <https://www.disserscat.com/content/struktura-i-funktsionirovanie-professionalnogo-sotsiolekta> – Текст: электронный.

© Морозова Ольга Алексеевна (Olga22006@yandex.ru), Яхина Альбина Мухаметдиновна (zam\_albina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Елабужский институт Казанского федерального университета



# КОГНИТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ РАЗДЕЛЕНИЯ

Ху Яньюнъ

Аспирант, Хэйлунцзянский университет, Харбин, Китай

HuyanyunHD@163.com

## COGNITIVE-SEMANTIC ANALYSIS OF VERBAL GROUP FOR DIVISION AND SEPARATION

Hu Yan'yun'

*Summary:* Verbal group for division and separation expresses actions and events closely related to people's daily life. Its frequency of use is very high, and correspondingly, cognitive derivation is also very active. Studying the cognitive mechanism of polysemy derived from verbal group for division and separation can help us clarify the cognitive connection between its different meanings.

This paper aims to study the cognitive derivation mechanism of verbal group for division and separation and there are few related studies. In this paper, we firstly define the semantic meaning of the verbs based on the theory of lexical semantics, then analyze their semantic differences. Finally, based on the theory of cognitive linguistics (cognitive similarity and cognitive mapping), make a cognitive interpretation of its polysemy derivations.

*Keywords:* verbal group for division and separation, semantic differentiation analysis, semantic framework, cognitive similarity, cognitive mapping.

*Аннотация:* Глаголы лексико-семантической группы (ЛСГ) разделения выражают действия и события, тесно связанные с повседневной жизнью людей. Частота использования глаголов разделения высока, соответственно, их когнитивная деривация значительно выше. Изучение механизма когнитивной деривации, лежащего в основе многозначных глаголов разделения, поможет прояснить когнитивную связь между их различными значениями.

Данная статья является результатом исследования когнитивного деривационного механизма глаголов разделения. К сожалению, на данный момент проведено недостаточно аналогичных исследований. В этой работе мы прежде всего произведём семантическое определение русских глаголов разделения на основе теории лексической семантики, после чего перейдём к семантическому дифференциальному анализу этой лексико-семантической группы, сочетая его с теорией когнитивной лингвистики. Также будет рассмотрен семантический механизм деривации глаголов разделения, в результате чего осуществим их интерпретацию в когнитивном измерении, так как этот метод является более разумным и близким к их языковой природе.

*Ключевые слова:* глагол разделения, семантический дифференциальный анализ, семантическая структура, когнитивное сходство, когнитивная проекция.

### Семантическое определение глаголов разделения

Глаголы лексико-семантической группы (ЛСГ) разделения объединяются общей семантической темой «разделять объект на части». [1, с. 55] Объект исследования данной работы - глаголы разделения - взяты из «Толкового словаря русских глаголов» Бабенко Л.Г. Они являются подгруппой для глаголов, означающих физическое воздействие на объект. В этом словаре определяется типичная семантика этой подгруппы:

- разделять (разделить) что-либо целое, цельное, целостное, совокупность кого или что-либо на отдельные части, составляющие;
- разделяться (разделиться) на части, составляющие что-либо целое, а также совокупность кого или чего-либо [2, с.255-263.]

Общая семантическая сема - «разделять объект на части». Базовые глаголы этой группы: делить, разделять (разделить), делиться, разделяться (разделиться). Семантическая структура глаголов разделения обладает синтагматическими семами субъекта, объекта, инструмента действия и результативности. В конкретной синтаксической структуре глаголов субъект и объект могут

быть указаны в разных временах, поэтому сема «результативность» может быть рецессивной. Существует множество глаголов разделения, для которых нет необходимости в семе «инструмент действия». В состав дифференциальных сем входят семы «инструментальность», «результативность», «цель» и т.д. Субъектом при данных глаголах выступает живое существо, при этом ограничений на количество объектов нет [3, с.49]. Объектами при глаголах этой подгруппы служат различные предметы - мягкие или твёрдые вещи, поддающиеся разделению (бумага, ткань, дрова, продукты питания и т.п.). [3, с.49]. Объект должен быть делимым, чтобы соответствовать семантическим требованиям – выделять отдельные части из целого. В качестве орудий, используемых при разделении, выступают какие-либо острые, режущие предметы - нож, пила, ножницы, топор, либо тяжёлые, тупые предметы [3, с.49].

Основываясь на вышеприведенном анализе, мы охарактеризуем русские глаголы разделения следующим образом: глаголы, обозначающие такие когнитивные ситуации, в которых субъект нарушает целостность объекта определённым способом. Действие разделения может преследовать различные цели, причём в процессе

могут использоваться определенные инструменты. Поскольку все эти глаголы являются переходными, добавление суффикса -ся к одной из форм глагола означает страдательный залог.

#### Характеристика прототипной когнитивной ситуации глаголов разделения

Семантическое определение глаголов разделения является значением прототипа этого типа глагола, описывающим сценарий действия прототипа глагола, показывая следующие характеристики:

- а) Разделимость объекта. Это предварительное условие для завершения и реализации действия разделения. Объект может быть конкретным, но так как в русском языке существует множество глаголов разделения, они могут иметь переносное значение согласно когнитивной метафоре (то есть, в качестве объекта разделения может выступать и абстрактный предмет).
- б) Отрицательная подверженность объекта. Все объекты, участвующие в действии разделения, являются пассивными акцепторами действия разделения, поэтому не играют доминирующей роли.
- в) Разрушительность результата. Глаголы разделения исполняют разделение объекта субъектом, которое приводит к нарушению целостности объекта, изменению его физических свойств и даже появлению нового объекта.

#### Семантический дифференциальный анализ глаголов разделения

Основываясь на вышеупомянутом семантическом анализе глаголов разделения и собранных нами языковых материалах, проведём следующий семантический дифференциальный анализ глаголов разделения в отношении следующих пяти аспектов:

- 1) различия субъектов разделения;
- 2) различия объектов разделения;
- 3) различия средств разделения;
- 4) различия результатов разделения
- 5) различия целей разделения.

Результаты аналитической деятельности:

##### 1) Различия субъектов разделения

- а) Субъектом при глаголах разделения выступает человек. Например: сегодня она *шинковала* капусту и *порезала* себе палец.
- б) Также это может быть и животное. Например: Во дворе собака *глодала* кость. Мышь *грызет* что-то под половицей.
- в) Помимо этого, в качестве субъекта может выступать и неодушевлённый пример. Например: Во-

йна часто *разлучает* людей. Шоссе *рассекло* лес на две части.

##### 2) Различия объектов разделения.

Объектами при глаголах разделения служат разные делимые предметы.

- а) Твёрдые предметы (камень, металл, деревья, дрова, фарфор и т.п.). Например: *бить* посуду, *колоть* дрова, *пилить* фанеру, *рубить* дрова и т.д.
- б) Лёгкие и мягкие предметы (бумага, ткань, продукты питания и т.п.). Например: *раскраивать* ткань на платье, *порвать* письмо, *крошить* кусок хлеба и т.д.
- в) Группа людей (организация, слой, коллектив, общество и т.п.). Например: *делить* класс на отличников и всех остальных, *перераспределять* командный состав, *расслаивать* общество, *сокращать* рабочий коллектив) и т.д.
- г) Земля, пространство, недвижимость, имущество и т.п. Например: *Разбивать* поле на участки, *перегораживать* комнату шкафами. Сады *разъединяли* купеческие особняки. Наконец бывшие супруги *разделили* имущество.
- д) Абстрактные вещи. На основе механизма когнитивной метафоры некоторым абстрактным вещам сознательно придаётся делимость. В связи с этим глаголы разделения могут иметь абстрактное переносное значение. Например: *распределять* прибыль, *размыкать* объятия, *разделять* обязанности, *делить* дела на неотложные и менее важные. Внимание *раздваивается*. Основная задача *дробится* на ряд более мелких. Издатель *дробил* его повесть. Тишину *разорвал* лай.

##### 3) Различия средств разделения

- а) Разделение инструментами или твёрдыми предметами. Например: *стричь* (разделять ножницами или подобными приспособлениями), *перекусывать* (разделять щипцами, кусачками), *пилить*, *распиливать*, *перепиливать*, *пропиливать* (разделять с помощью пилы), *рубить*, *перерубить* (разделять топором), *шинковать* (разделять с помощью ножа), *толочь* (разделять при помощи пестика и ступки), *резать* алмазом, *резать* монетой.
- б) Разделение предметы при помощи частей тела (зубы, руки, когти и т.д.). Например: *терзать*, *раскусывать*, *перекусывать*, *глодать*, *драть*, *разрывать* (разделять зубами, когтями, клювом)
- в) Разделение без использования определённых инструментов, посредством удара, давления, натяжения, трения. Например: *бить* посуду, *переломить* удочку, *оборвать* телефонный провод, *размыкать* веки, *разнимать* сросшиеся орехи,

*расклеивать* конверт и т.д.

- г) Разделять что-либо (обычно пространство, помещение) на части при помощи заградительных приспособлений. Например: *перегораживать* комнату ширмой, *разделить* огород забором и т.д.
- д) Самопроизвольное разделение объекта. Например: *дорога двоилась*, лёд *ломается* и т.д.
- е) Разделение объекта вследствие появления субъекта. Например: Шоссе *рассекло* лес на две части. Луч фонарика *рассек* темноту. Пролитые *расчлениют* Северную Землю на четыре крупных острова. Сады *разъединяли* купеческие особняки. Лодка *разрезала* воду и т.п.

#### 4) Различия результатов разделения

- а) Разделение надвое, на две части, пополам. Например: Дорога *двоилась*. *перерубить* большую кость пополам, *раздваивать* шерстяную нить и т.п.
- б) Разделение на куски, части. Например: *ломать* хлеб на куски, *раскусить* засохший пряник, горные породы *распадались*.
- в) Разделение на мельчайшие частицы. Например: *расслоить* слюду, *толочь* соль, *шинковать* овощи, *молоть* кофе, *молоть* муку, *перетирать* орехи для торта и т.п.

#### 5) Различие целей разделения

- а) Разделение объекта с целью нарушения его целостности и изменения физических свойств. Например, большинство глаголов разделения: *бить*, *делить*, *дробить*, *драть*, *пилить*, *резать*, *крошить*, *ломать*, *рубить*, *стричь*, *сечь*, *рвать*, а также другие глаголы разделения, образованные при помощи приставок *про-*, *пере-*, *раз-* / *рас-* и т.д.
- б) Разделение людей, которые были вместе, или вещей, сопряжённых посредством соединения, сцепления или шва. В процессе разделения физические свойства объекта обычно не изменяются. Например: *разъединять* близких людей, *разнять* сжатые руки, *развязывать* узел, *размыкать* объятия, *расклеивать* конверт, *расцеплять* руки и т.д.
- в) Разделение по определенным стандартам (тип, качество, размер, характеристики и т.д.). Например: *разделить* солдат на три колонны, *делить* рабочих на две бригады, *сортировать* овощи, *распределять* материалы и т.д.

### Когнитивный механизм метафорической деривации глаголов разделения

#### 1) Когнитивные сходства

Для глаголов разделения когнитивная метафора является наиболее корректным подходом для расширения

значений. Нерегулярная полисемия более характерна для метафорических переносов [4, с.516]. Когнитивная предпосылка построения метафор, включает объективное и субъективное. Для многозначных глаголов метафорические действия могут использоваться для уточнения, конкретизации ноуменальных действий.

Возьмём, к примеру, глагол «резать», который имеет 12 значений в Словаре русского языка [5, с. 697]. Первое из них – «разделять на части» - является основным. Также могут применяться термины «центральное значение» и «значение прототипа». Остальные 11 являются производными значениями, полученные из многозначной когнитивной модели, основанной на различных типах когнитивного сходства. Второе значение в словаре - *вскрывать*, *оперировать*, основано на сходстве характеристики структуры действия со значением слова-прототипа (оба означают разделение по поверхности, нарушение целостности объекта). Формируется междоменная проекция похожих схем образа действий, в результате чего образуется метафорическое переносное значение. Попробуйте сравнить выражения *резать пирог* и *резать трупы*. Также можно сказать и о том, что значение №10 – «говорить прямо, без обиняков, не стесняясь» - основано на сходстве с прототипным значением в оценочных характеристиках действия (прямо, напрямик). Попробуйте сравнить выражения *резать бревно* и *так прямо ему и режь!*

#### 2) Когнитивная проекция

В основе метафорического переноса лежит скорее не объективное сходство предметов, а субъективно устанавливаемое людьми соответствие между двумя сферами [6, с.97]. Семантика полипропозитивных глаголов содержит знания о регулярных связях различных процессов в действительности и, следовательно, о пересекаемости концептосфер [7, с.82]. Метафора рассматривается как перенос из области-источника (донорской зоны) в область-цель (зона реципиента) [8, с.96].

Возьмём, к примеру, глагол *переломить*. В Энциклопедическом словаре основное его значение - *ломая*, *разделить надвое*. Например, *переломить палку*. В процессе метафорической деривации схема образа действия проецируется из области-источника в область-цель, завершая переход из конкретной физической области в абстрактную духовную область. Таким образом получают производные значения: *круто изменить* (характер, привычки и т.п.). Например, *Свой нрав крутой с трудом переломил ты. Он переломил прежний бычай*. Или глаголы *преодолеть*, *превозмочь*, *перебороть* (какое-л. состояние, чувство и т.п.). Например: *Я не мог переломить влечения к медицине. Олеся переломила свою боязнь и пришла в церковь. Переломить сон. Переломить слабость*.

Таким образом, глаголы ЛСГ разделения в русском языке, выражают процесс и сценарий разделения, а их деривация отражает определённое когнитивное обоснование.

В заключении отметим, что как важный когнитивный инструмент человека для понимания и выраже-

ния неизвестных и абстрактных концепций, метафора также является важной когнитивной стратегией для интерпретации нерегулярной многозначности. Следовательно, деривация абстрактного переносного значения слов основана на когнитивном сходстве предметов или действий и междоменной проекции подобных схем-образа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пономаре Л.Ф. Семантические ограничения в deverbative словопроизводстве глаголов разделения и отделения [С]. Конференция «Научная индустрия европейского континента – 2011» Филологические науки, 2011. С.55-56.
2. Бабенко Л.Г., Волчкова И.М. и др. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание [М]. М.: АСЕ-ПРЕСС, 1999. С.255-263.
3. Нахрачева Г.Л. Глаголы со значением разделения и отделения объекта в хантыйском языке [J]. Вестник Угроведения, 2011, (2). С.49.
4. Апресян Ю.Д. О регулярной многозначности [J]. Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. Т. XXX. Вып. 6. М., 1971. С. 516.
5. АН СССР. Словарь русского языка в 4-х томах (МАС) [Z]. Под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984. С.697.
6. А.М. Плотникова Когнитивные аспекты изучения семантики. Екатеринбург. Издательство Уральского университета, 2005. С.97.
7. А.М. Плотникова Когнитивные стратегии семантической деривации глаголов (На материале глаголов социальных действий и отношений) С.82.
8. А.М. Плотникова Когнитивные аспекты изучения семантики. Екатеринбург. Издательство Уральского университета, 2005. С.96.

© Ху Яньюнь (HuyanyunHD@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»





## Наши авторы

## Our authors

**Abbasaliyev I.** – Postgraduate student, Diplomatic Academy Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

**Adamova Z.** – PhD, Moscow State Linguistic University

**Alieva Z.** – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the Republic of Crimea "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov", Simferopol

**Anurova O.** – Ph.D., associate professor, Moscow Aviation Institute

**Baev E.** – Postgraduate student, Moscow City Pedagogical University

**Bogdanova E.** – Candidate of Sciences (Philology), associate professor, Moscow Pedagogical State University

**Bogdanova Yu.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, State Agrarian University of the Northern Trans-Urals, Tyumen

**Bolgova N.** – graduate student, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk

**Bolotina N.** – senior lecturer, Peoples Friendship University of Russia

**Cherenkova I.** – senior lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow state Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology – MVA by K.I. Skryabina», Moscow

**Chernysheva L.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

**Chirkoeva D.** – PhD, North-Eastern Federal University

**Esaulov M.** – candidate of technical Sciences, associate Professor, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute)

**Fileshe I.** – Candidate of Pedagogic Sciences, FSAEI HE "North-Caucasus Federal University"

**Fu Xuejing** – Junior Researcher, Heihe University, Heilongjiang Province, China

**Ganich E.** – Postgraduate student, Academy of Postgraduate Education

**Garbuzov S.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

**Gayazov A.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Bashkir State University, Ufa

**Goroshilova Yu.** – Associate Professor, St. Petersburg Order of Zhukov Military Institute of the VNG of the Russian Federation

**Hu YAn'yun'** – Graduate student, Heilongjiang University, Harbin, China

**Igolnikova I.** – candidate of pedagogics, associate Professor, Volgograd socio-pedagogical University

**Kapustina D.** – Ph.D., Associate Professor, Moscow Aviation Institute (national research university)

**Kishcinova O.** – senior lecturer Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow state Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology – MVA by K.I. Skryabina», Moscow

**Kolenov M.** – post-graduate student, Federal state budget institution "Saint-Petersburg scientific-research institute for physical culture"

**Kolodyazhnaya M.** – Teacher, branch of the Nakhimov Naval School (Sevastopol PKU).

**Kolodyazhny P.** – Course officer – teacher, Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov.

**Korotaeva I.** – Ph.D., Associate Professor, Moscow Aviation Institute (national research university)

**Kovalev S.** – Research Lecturer, St. Petersburg State University

**Kureichik V.** – Doctor of Technical Sciences, Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don)

**Kutlikova I.** – senior lecturer Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow state Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology – MVA by K.I. Skryabina», Moscow

**Kuznetsov E.** – Consultant, RDOO DSMK "Force", Moscow

**Lebedeva Ju.** – Junior scientific assistant, Military University of the Defense Ministry of the Russian Federation (Moscow)

**Li Na** – Lecturer, Chair of Russian Department, School of Foreign Languages, Xi'an Shiyou University, Xi'an, People's Republic of China

**Matsko A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

**Miloserdova E.** – Candidate of Philological Sciences, Tambov State University named after G.R. Derzhavin

**Morozova O.** – candidate of Philological Sciences, Senior lecturer, Elabuga Institute of Kazan Federal University

**Mosin I.** – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute)

**Mosina I.** – Lecturer, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute)

**Mukhamadiyeva D.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Tyumen Higher Military Engineering Command School named after A. I. Proshlyakov, Tyumen

**Nazarov S.** – Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Omsk State Pedagogical University

**Nazarova N.** – Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Omsk State Pedagogical University

**Nizameeva A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazan branch of the Russian State University of Justice, Kazan

**Pisarenko V.** – Doctor of Pedagogical Science, Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don

**Pisarenko V.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don)

**Rodina N.** – Coach, RDOO DSMK "Force", Moscow

**Satosova N.** – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

**Semenov S.** – Graduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Smolensk State University"

**Serebrennikova N.** – Candidate of Philological Sciences, Tambov State University named after G.R. Derzhavin

**Shepotko L.** – candidate of pedagogics, associate Professor, Volgograd socio-pedagogical University

**Shuvalova L.** – Postgraduate student, All-Russian Scientific Research Institute of Physical Culture and Sports

**Slonimskiy D.** – graduate student, Moscow City University

**Sokorutova L.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, North-Eastern Federal University

**Talan A.** – Cand. chem. Sci., assistant professor, Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE)

**Ternitskaya S.** – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Sevastopol Institute of Economics and Humanities (branch) of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky

**Tkachenko A.** – Candidate of Political Sciences, FSAEI HE "North-Caucasus Federal University"

**Vagilova V.** – Graduate student, Bashkir State University, Ufa

**Vendina O.** – Candidate of Pedagogic Sciences, FSAEI HE "North-Caucasus Federal University"

**Veregitina I.** – PhD in Philology, Associate Professor, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after V.I. Hero of the Soviet Union A.K. Serov

**Yakhina A.** – candidate of Philological Sciences, Senior lecturer, Elabuga Institute of Kazan Federal University

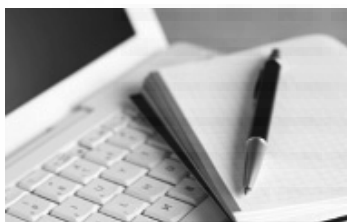
**Yartsev S.** – Doctor of historic sciences, assistant professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

**Zapariy V.** – Candidate of Historical Sciences, Researcher, Institute of History and Archeology Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (Yekaterinburg)

**Zheng Lingling** – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

**Zudilova E.** – senior lecturer, Moscow Aviation Institute

## 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 допускается.
- ◆ 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](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).