

Издательский дом «Плутон»

Научный журнал гуманитарных наук «Гуманитарный трактат»

ББК Ч 214(2Рос-4Ке)73я431

УДК 378.001

Научный журнал гуманитарных наук «Гуманитарный трактат»

Международная научная конференция

«Человекознание»

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ КОНФЕРЕНЦИИ

ISBN

23 июля 2016

Кемерово

СБОРНИК СТАТЕЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЕ»

23 июля 2016 г.

ББК Ч 214(2Рос-4Ке)73я431

ISBN

Кемерово УДК 378.001. Сборник статей студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава. По результатам Международной научной конференции «Человекознание», 23 июля 2016 г. / Редкол.:

П.И. Никитин (глав. редактор)

О.В. Шмакова (редактор, рецензор)

Т.С. Хоботкова (редактор, рецензор)

Л.Г.Шутько (редактор, рецензор)

А.О. Сергеева (ответственный администратор)[и др.];

Кемерово 2016

В сборнике представлены статьи научной конференции.

Цель – привлечение студентов к научной деятельности, формирование навыков выполнения научно-исследовательских работ, развитие инициативы в учебе и будущей деятельности в условиях рыночной экономики.

Для студентов, молодых ученых и преподавателей вузов.

Оглавление

1. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЛЕПОГЛУХОГО ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.....	4
Нагорная Л. А.	
2. ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЗАКАЗ И РЕАЛЬНОСТЬ	8
Савина Н.В.	
3. ЕВРОПЕЙСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ XIV - XVIII вв.....	14
Симухина А. В.	
4. ФАКТОР СВОБОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ	21
Соловьева Л.С.	
5. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЧЕТАЕМОСТИ ГЛАГОЛОВ В КЫРГЫЗСКОМ И АНГЛИЙСКИХ ЯЗЫКАХ	24
Тургунбаева Б. Ж.	
6. ВЛИЯНИЕ ШАХМАТ НА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	31
Худоян А.С.	

Нагорная Л. А.

доцент кафедры глобалистики и геополитики
Сибирского федерального университета (г. Красноярск),
кандидат философских наук, б/з
poty-lyubov@yandex.ru

УДК 159.9.07

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЛЕПОГЛУХОГО ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Телесность современного человека испытывает на себе воздействие огромного количества повреждающих факторов (генетических, экологических, экономических, социально-политических, информационных, психологических и т. д.), вместе с тем к телесности современного человека предъявляются довольно высокие требования. В частности, информационное общество предъявляет все более высокие требования к ментальной составляющей человеческой телесности (напомним, что в современной психолого-философской литературе понятие «телесность» призвано преодолеть противопоставление между телесно-физическими и интеллектуальными, духовными качествами человека).

Сущность процесса познания человеком мира и самого себя по-прежнему таит в себе массу загадок, однозначных ответов на которые пока нет ни в одной науке, предметом изучения которой в той или иной степени является процесс познания. При этом большинство ученых признает неразрывную связь физического и ментального. Так, Е. Князева отмечает, что «познание человека телесно, или «отелеснено», воплощено, детерминировано телесной обличенностью человека, обусловлено мезокосмически выработанными способностями человеческого тела видеть, слышать, ощущать. То, что познается и как познается, зависит от строения тела и его конкретных функциональных особенностей, способностей восприятия и движения в пространстве, от мезокосмической определенности человека как земного существа. Устроено по-разному – значит, познает мир по-разному» [3, 32].

В связи с этим особую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению познавательных возможностей людей с искаленной (поврежденной) телесностью. В первую очередь, речь идет об изучении познавательных возможностей людей, развивающихся в ситуации неполноценной работы одного или нескольких анализаторов, а также в ситуации нарушения способности к когнитивной переработке информации. Такие исследования необходимы для дальнейшего совершенствования условий социализации людей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, изучение особенностей процесса познания людей с физическими и интеллектуальными недостатками развития может способствовать более глубокому постижению сущности процесса познания человека без нарушений развития, что имеет немаловажное значение для гносеологии и смежных с ней отраслей знания.

В ряде предыдущих работ автором данной статьи под тем или иным углом зрения рассматривался, в частности, вопрос об особенностях постижения мира и самих себя людьми, имеющими один из самых сложных вариантов повреждения телесности, а именно – сочетанное нарушение зрения и слуха [6; 5]. Очевидно, что глубокое нарушение двух основных источников информации приводит к резкому ограничению путей познанию окружающего мира. Согласно Л. М. Веккеру, «работу мысли обеспечивают три “языка” переработки информации: знаково-словесный, образно-пространственный и тактильно-

кинестетический» [2, 84]. Не вызывает сомнений, что для слепоглухого человека ведущим «языком» является тактильно-кинестетический.

Еще в начале XIX в. специалисты считали, что слепоглухие дети в силу своего дефекта не способны к развитию и обречены на полную изоляцию. Первое успешное обучение слепоглухой девочки, Лоры Бриджмент, было осуществлено только в конце 30-х – начале 40-х гг. XIX в. в США под руководством врача и педагога С. Г. Хоува [4, 27]. Но и после первых удачных попыток обучения слепоглухих долгое время преобладало мнение о невозможности развития таких людей до уровня нормального человека. Успехи обучения отдельных слепоглухих объявлялись особыми, выдающимися случаями, которые объяснялись сверхгениальностью учеников [Там же, 28]. На сегодняшний день учеными уже доказано, что в специальных условиях у всех слепоглухих лиц, не имеющих тотального повреждения коры головного мозга, возможно формирование довольно высокого уровня сознания и самосознания.

Вместе с тем, познавательные возможности слепоглухих лиц в ситуации спонтанного (т. е. специальным образом не организованного) развития, действительно, крайне ограничены. Практически все авторы, наблюдавшие и описавшие слепоглухих детей до начала специального обучения характеризуют их как «совершенно беспомощных и лишенных способности человеческого поведения и мышления» [Там же, 67]. Тем не менее, и в ситуации спонтанного развития слепоглухой ребенок имеет возможность к своеобразной мыслительной деятельности. Очевидно, что у такого ребенка имеются определенные мыслительные процессы, состоящие из совокупности тактильных, обонятельных, вкусовых образов, а также образов, формирующихся на основе внутренних ощущений собственного тела. Кроме того, мыслительная деятельность слепоглухого ребенка в ситуации спонтанного развития проявляется и в том, что, установив определенную связь между действиями окружающих людей и удовлетворением своих естественных потребностей, такой ребенок при помощи самобытных жестов пытается взаимодействовать с окружающими, которые, как правило, его не понимают. Ученые выяснили, что в процессе обучения, слепоглухой ребенок начинает вспоминать и самостоятельно описывать целые ситуации из своей жизни до начала специального обучения [8, 84]. Это подтверждает психолингвистическое положение, согласно которому, «содержание будущего высказывания конструируется раньше формы его выражения в речи, а оригинальная мысль оповещает о себе до того, как наступает ее первичное словесное оформление» [1, 71].

Успешное обучение каждого слепоглухого ребенка, имеющего сохранный интеллект, стало возможным в первой половине XX в. с появлением в СССР методики И. А. Соколянского. В основе методики лежало понимание того, что путь очеловечивания слепоглухого ребенка должен осуществляться не от языка и сознания (как считалось до этого), а от построения реальных человеческих отношений к действительности и возникающего на этой основе общения к овладению человеческим языком и к человеческому сознанию [4]. Отмечалось, что «речь», не опираясь на систему непосредственного (образного) отражения окружающего мира, повисает в воздухе и не может служить основой психического развития ребенка [Там же, 72]. Именно «предметное поведение» (т. е. «обращение с предметами согласно их логике») «составляет сущность человеческого поведения» [Там же, 73]. «Овладевая вещью, т. е. обучаясь посредством ее удовлетворять свои потребности, ребенок усваивает (и присваивает) ее общественное значение, превращая его в свой личностный смысл» [Там же, 300]. Необходимость овладения орудием деятельности порождает в ребенке потребность в познавательной деятельности, так как «для того, чтобы правильно использовать орудие, ребенок должен его знать» [Там же, 303]. Появление познавательной потребности у слепоглухого ребенка является важным условием дальнейшего постижения им мира.

Вместе с тем процесс познания и результат процесса познания включенного

в общественные отношения и имеющего развитое словесно-логическое мышление слепоглохого человека всегда будет сильно отличаться от таковых у людей с *полноценной* (не поврежденной) телесностью и людей с другими видами повреждения телесности.

Ведущую роль в процессе познания слепоглохого человека играет иная совокупность органов чувств. В его сознании отсутствуют (либо представлены только как воспоминания) зрительные и слуховые образы. В основе процесса познания и формирования сознания слепоглохого человека лежат в первую очередь тактильно-кинестетические, обонятельные, вкусовые ощущения. Предположим, что от рождения слепоглохой человек когда-то плавал в море, а потом, читая книгу, встретил в тексте слово «море». В его сознании не возникнет зрительного образа моря: берега, воды определенного цвета, волн, горизонта, не возникнет и слуховых образов связанных с морем: шума волн, криков чаек и т. д. Для него морем будет воспоминание об ощущениях от хождения по песку (или камням), от нахождения тела в воде, об определенном запахе морского воздуха и соленом вкусе морской воды, об ощущениях от попадания капель воды на лицо и т. д. Одна из первых учениц И. А. Соколянского О. И. Схороходова о сложности слепоглохих «разговаривать на языке зрячеслышащих» высказалась следующим образом: «одно дело – ощутить, воспринять, “осмотреть” руками предмет, это не так сложно. Гораздо труднее описать этот предмет своими словами совершенно так, как я его воспринимаю, то есть дать образ этого предмета. Когда слепые и глухонемые описывают свои ощущения, восприятия, представления языком зрячих, то надо всегда помнить, что ощущают они иными органами чувств, хотя описывают их словами зрячих и слышащих» [7, 25].

А. В. Суворов (доктор психологических наук, потерявший зрение и слух в раннем детстве), отмечает, что слепоглохому человеку для того, чтобы чувствовать себя «разумным существом» необходима компенсация живого общения, которое не всегда возможно, за счет «духовных консервов» (в первую очередь, книг) и собственного, востребованного в обществе, творчества в сколько-нибудь доступных областях [10]. Далее ученый отмечает, что в современном мире соблюдение этих условий становится все более реальным, благодаря новейшим компьютерным технологиям [9].

Таким образом, современное общество с одной стороны зачастую негативно воздействует на телесность слепоглохого человека, повреждая ее еще больше, требует от слепоглохого человека повышенной познавательной активности, с другой – потенциально способно создать слепоглохому человеку более совершенные условия для познания окружающего мира и презентации себя в этом мире.

Литература

1. Абрамова Н. Т. Являются ли несловесные акты мышлением? / Н. Т. Абрамова // Вопросы философии. – 2001. – № 6. – С. 68–82.
2. Зандкюлер Х. Й. Репрезентация, или Как реальность может быть понята философски / Х. Й. Зандкюлер // Вопросы философии. – 2002. – № 9. – С. 81–89.
3. Князева Е. Телесная природа сознания / Е. Князева // Телесность как эпистемологический феномен [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред. И. А. Бескова. – М. : ИФРАН, 2009. – 231 с. – С. 31–54.
4. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения / А. И. Мещеряков. – М. : «Педагогика», 1974. – 328 с.
5. Нагорная Л. А. Социализация человека с ограниченными возможностями развития: прошлое, настоящее, сценарии будущего: монография / Л. А. Нагорная, Н. Н. Нагорный. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2011. – 422 с.
6. Потылицына Л. А. Особенности построения образа мира у слепоглухонемых лиц / Л. А. Потылицына // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического

университета имени академика М.Ф. Решетнева, выпуск 5 (12). – Красноярск, 2006. – С. 206–211.

7. Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / О. И. Скороходова. – М. : Педагогика, 1990. – 416 с.

8. Соколянский И. А. Обучение слепоглухонемых детей / И. А. Соколянский // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 75–84.

9. Суворов А. В. Жизнь и выживание / А. В. Суворов // URL: <http://www.asuvorov.narod.ru>

10. Суворов А. В. Человечность как фактор саморазвития личности : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / А. В. Суворов. – М., 1996.

Савина Н.В.

к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО Омский государственный педагогический университет

tata1990@inbox.ru

УДК 172.15

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЗАКАЗ И РЕАЛЬНОСТЬ

Современное состояние проблемы гражданско-патриотического воспитания вызывает достаточно много вопросов. С одной стороны, это направление воспитательной работы в образовательных организациях было всегда и не нуждается в подтверждении своей актуальности. С другой стороны, оно зависит от проводимой государством политики, от экономического, культурного состояния страны, от развития образовательной практики и др. В течение нескольких десятилетий в нашей стране было написано множество научных и методических работ по этой теме. Менялись цели, содержание этого вида воспитания; рассматривалось патриотическое воспитание отдельно от гражданского, иногда вместе; уделялось особое внимание молодежи, затем стали говорить о необходимости воспитания детей дошкольного возраста. Сегодня изменились реалии, связанные с геополитическими и национальными проблемами, в связи с международной нестабильностью возникла очевидность новой «холодной войны», наметилась устойчивая тенденция к изоляции и дискредитации РФ в мире. Экономическое развитие страны, особенно ее отдельных регионов, снижает уровень патриотизма относительно «малой Родины», у молодежи возникает осознание, что Родина – это там, где лучше живется, прежде всего, с экономической стороны. Наблюдается отток жителей из регионов в крупные города Центрального федерального округа. Развитие системы Интернет позволяет проанализировать настроения молодежи, в том числе студенчества, по этой теме при обсуждении на различных форумах, площадках. Необходимо уточнить, что с принятием законов, направленных на противодействия экстремизму, возможности отследить местоположение авторов, высказывания в социальных сетях по вопросам политического и экономического развития страны стали более мягкими, но далеко не однозначными.

Отсюда возникает потребность в активных действиях со стороны государственных и социальных институтов, в пересмотре научно-методических основ гражданско-патриотического воспитания, в разработке актуальных и понятных для молодежи технологий воспитательной работы.

На заседании круглого стола на тему «Опыт субъектов Российской Федерации по военно-патриотическому воспитанию молодежи», состоявшегося в Совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации 21 мая 2015 года обсуждались актуальные проблемы государственной политики в области патриотического воспитания молодежи. Среди них были озвучены: организационные проблемы; недостаточная эффективность осуществления воспитательной функции образовательными организациями и отсутствие эффективных механизмов контроля в области патриотического воспитания; отставание содержания документов стратегического планирования и нормативных правовых актов по вопросам государственной политики в области патриотического воспитания от реального состояния российского общества, потребностей общества и государства в этой сфере; значительные изменения в международной обстановке, вызвавшие появление новых угроз для российского общества и государства. На федеральном уровне в последнее время был принят ряд стратегических документов в этой сфере, где прослеживается основная мысль – воспитание всех слоев населения при сохранении приоритета детей и молодежи.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» в Статье 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования указано: «1. Государственная политика и правовое регулирование отношений в

сфере образования основываются на следующих принципах:...3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, *гражданственности, патриотизма*, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [13].

Согласно Концепции патриотического воспитания граждан РФ, целью гражданско-патриотического воспитания является развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития [3].

В проекте Закона «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации» целью патриотического воспитания признается систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [7].

К числу других законодательных документов, ориентирующих и регулирующих гражданско-патриотическое воспитание детей и молодежи относятся: Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, регулярно принимаемые пятилетние Программы патриотического воспитания граждан РФ (последняя была принята 30.12.2015 г. на период 2016-2020 гг.) и др. Отдельно нужно отметить Конституцию РФ, где вся преамбула – это манифест патриотизма и гражданственности.

В РФ созданы организации, которые реализуют этот вид деятельности: Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи» (Роспатриотцентр) является подведомственным учреждением Федерального агентства по делам молодежи; Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь) — единственный профильный общенациональный орган государственной власти, деятельность которого целиком сосредоточена на развитии молодых граждан России; Российский студенческий центр при Министерстве образования и науки РФ. Всего в России на конец 2015 г. действуют 22000 патриотических объединений, клубов и центров [1]. На региональном уровне – это межведомственные советы по патриотическому воспитанию (в частности, в Омской области с 2007 г.). Всего в Омской области на начало 2016 г. действуют 38 НКО (некоммерческих организаций), цель которых – гражданско-патриотическое воспитание населения.

К отдельным задачам Государственной программы патриотического воспитания граждан РФ на 2016 – 2020 гг. относятся: «вовлечение молодых ученых и преподавателей в развитие научно-методической базы патриотического воспитания; совершенствование системы подготовки специалистов и повышение их квалификации в области патриотического воспитания» [1,с.6].

Отдельно отметим, что в Федеральных государственных стандартах (ФГОС) дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования в первых строках, как приоритеты, указаны ориентиры и цели - формирование российской гражданской идентичности обучающихся; в портрете выпускника на первом месте в списке качеств: любящий свой край и свою Родину [11]. Возникает вопрос: как готовят будущих педагогов в вузе для реализации ФГОС в этом направлении?

Новый Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования, принятый в 2016 г., ставит первой целью развитие личностных качеств гражданина-патриота. В нем же, п.4.5: «Одной из ведущих задач воспитания является формирование у молодёжи патриотического сознания, чувства

верности своему Отечеству, готовности служить Родине в выбранной профессиональной сфере, к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Родины. Особое внимание в системе воспитательной деятельности уделяется работе с государственной символикой РФ, участию обучающихся в государственных праздниках (День России, День народного единства и др.), памятных для россиян культурно-исторических событиях» [9, с.3].

Однако в ФГОС высшего образования 44.03.01 – Педагогическое образование, 2015 г. таких конкретных ориентиров нет. Косвенно это можно увидеть через общекультурную компетенцию ОК-2: способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции [6]. Но это вносит вклад только в когнитивный компонент гражданско-патриотической компетентности студента. Видим, что будущих педагогов образовательный стандарт не готовит напрямую к деятельности по воспитанию гражданственности и патриотизма. Можно ориентироваться в этом вопросе только на Стандарт организации воспитательной деятельности. Но воспитательная деятельность и сегодня еще ассоциируется с деятельностью внеучебной, что прослеживается в ежегодных отчетах вузов, которые находятся в свободном доступе на официальных сайтах образовательных организаций. А по Закону «Об Образовании в РФ» обучающиеся имеют право на посещение по своему выбору мероприятий, которые проводятся в организации, осуществляющей образовательную деятельность, и не предусмотрены учебным планом (Статья 34, п.4). Поэтому логично предположить, что часть студентов, не охваченных внеаудиторной воспитательной работой, не будут должным образом подготовлены к воспитанию гражданственности и патриотизма у своих будущих учеников.

Отсюда мы выходим на проблему, каким образом должно быть организовано гражданско-патриотическое воспитание (воспитание гражданского патриотизма) в современном вузе? Остановимся коротко на основных понятиях, не претендуя в рамках этой статьи выделить окончательный вариант их трактовки.

Анализ понятия «патриотизм» позволяет определить его содержание, которое включает чувство привязанности к местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к родному языку; сознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости; сохранение верности Родине; гордость за социальные и культурные и другие достижения своей страны; гордость за свое Отечество, за символы государства, за свой народ; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям; ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженное в стремлении посвящать свой труд, способствовать укреплению силы и развитию страны; гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности.

В Проекте Закона «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации» патриотизм – «это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите. Это сознательно и добровольно принимаемая позиция граждан, в которой приоритет общественного, государственного выступает не ограничением, а стимулом индивидуальной свободы и условием всестороннего развития гражданского общества» [7, с. 1].

У понятия «гражданственность» также есть несколько устоявшихся определений:

- нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским коллективом, к которому он принадлежит, в готовности отстаивать и защищать от всяких посягательств его права и интересы;
- качество, свойство поведения человека, гражданина, проявляющееся в его готовности и способности активно участвовать в делах общества и государства, сознательно пользоваться своими правами, свободами и выполнять свои обязанности;
- антипод аполитичности, активная и сознательная включенность в дела политического сообщества; психологическое ощущение себя гражданином, полноправным членом

политического сообщества; способность и готовность выступать в роли гражданина; высшая добродетель свободного и полноправного участника политического сообщества; приверженность интересам политического сообщества, чаще всего государства, готовность идти на жертвы ради этих интересов;

- правовая ответственность, активная гражданская позиция, понимание высоких нравственных ориентиров.

Гражданское воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Когда говорят отдельно о патриотизме, и отдельно о гражданственности, имеют в виду их отличия. Конечно, они есть. Отличием гражданственности от патриотизма является то, что гражданственность – правовой статус человека, показывающий наличие прав, свобод и обязанностей, закрепленных законодательно, а патриотизм – чаще всего определяется как чувство, отношение. Патриотизм не зависит от стиля управления государством, а гражданственность характерна только для демократической формы правления. Гражданственность неотделима от преданности своей стране – патриотизма. Но если патриотизм уже только любовь к своей стране, то гражданственность – выполнение обязанностей, конкретные дела на благо Родины. Патриотизм без гражданственности, в принципе, может быть, а вот гражданственности без патриотизма не бывает. Часто говорят, что гражданственность является высшей формой патриотизма, что, на наш взгляд очень верно. Если человек ведет себя как гражданин (соблюдает законы и т.п.), но негативно относится к Родине, стране, то такую гражданственность можно назвать «ложной». К сожалению, этот тип поведения можно наблюдать у части современной молодежи, которая таким образом защищается от возможного осуждения своей позиции.

Из определения понятий можно сделать вывод, что патриотизм и гражданственность предполагают взаимосвязанную совокупность нравственных чувств и черт поведения. Следовательно, гражданско-патриотическое воспитание – это воспитание гражданина и патриота, который проявляет высокую социальную активность, гражданскую ответственность, обладает позитивными ценностями и качествами, а также способен проявить их в интересах Отечества.

Такую же связь видим в цели Государственной программы патриотического воспитания граждан РФ: «Повышение гражданской ответственности за судьбу страны. Консолидация общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации. Укрепление чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России. Обеспечение преемственности поколений россиян. Воспитание гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» [1, с.5]. То есть, патриотическая программа реализуется через воспитание гражданина.

Научное обоснование необходимости объединения двух важнейших направлений воспитания в единое целое высказывает известный идеолог профессор В. И. Лутовинов. По его утверждению, «главный парадокс... в том, что игнорируется диалектическое единство, неразрывность главных составляющих гражданско-патриотического воспитания, которые рассматриваются сами по себе, в отрыве друг от друга, а нередко – в ущерб и противоположность друг другу» [4]. Мы разделяем эту позицию и считаем, что она должна быть основой при проектировании воспитания *гражданского патриотизма* студентов. Именно такой термин нам представляется наиболее верным, хотя и используемым в качестве синонима. Поэтому организация воспитания студентов в вузе должна реализовывать воспитание гражданственности и патриотизма в неразрывном единстве. Наличие в планах воспитательной работы вуза раздела «Гражданское воспитание» и/или «Патриотическое воспитание» показывает недостаточно точное понимание целей

современного воспитания.

Еще одно важное замечание. Выделение этих видов воспитания в программных документах вузов крайне спорно, даже если они выделены в единстве – гражданско-патриотическое воспитание. Таким образом, полагают, что студенты становятся гражданами и патриотами, только участвуя в мероприятиях, обозначенных в этом разделе. Но мероприятия духовно-нравственного, физического, экологического и других видов воспитания не могут быть непатриотичными. Этому же мнению придерживается Министр образования РФ, которое он высказал в эфире радиостанции «Коммерсантъ FM» в апреле 2016 г., отрицая необходимость введения в школе специальных уроков патриотизма: «Мы исходим из того, что, конечно, задача школы - воспитывать личностей, дать каждому ребенку то, что необходимо для его становления как члена общества, и, безусловно, патриотическое воспитание как любовь к своей родине, большой и малой, знание родной истории, уважение к культуре - это неотъемлемая часть этой работы», - пояснил Дмитрий Ливанов [11]. То есть и патриотическое, и гражданское воспитание – это и есть все воспитание в принципе. Здесь уместно привести знаменитые слова Президента РФ В. Путина: «У нас нет никакой, и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма. Это и есть национальная идея».

Заключая обзор и анализ нормативных документов, трактовок понятий, некоторых аспектов практического реализации воспитания гражданского патриотизма студентов, сделаем выводы.

1. Состояние гражданско-патриотического воспитания студентов вуза требует переосмысления системы его организации.

2. Необходимо рассматривать это направление воспитания без деления на гражданское и патриотическое.

3. В государственных образовательных организациях не может быть никакого другого воспитания, кроме воспитания гражданского патриотизма, т.е. другие традиционные виды/направления воспитательной деятельности должны быть «встроены» в систему гражданско-патриотического воспитания.

4. Особенное внимание этому следует уделить в педагогических вузах, т.к. они готовят будущих специалистов по воспитанию гражданского патриотизма у всех слоев населения России, прежде всего – детей и молодежи.

5. Цели и задачи воспитания в вузах должны соответствовать целям и задачам федеральных организаций, которые наделены правами исполнителей в программах гражданско-патриотического воспитания граждан РФ (Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи, Федеральное агентство по делам молодежи, ДОСААФ России и др.).

Литература

1. Государственная программа патриотического воспитания граждан РФ. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка/ В.И.Даль. - М.: Русский язык. 1989. 442 с.
3. Концепция патриотического воспитания граждан РФ. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://gospatriotprogramma.ru/>
4. Лутовинов В.И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня // Педагогика. 2006. №5. С.52-59.
5. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/>

6. Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 N 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». - [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_192459/1f1fff4f7f64c42eca7cc2e9194ee0faf42cf21c/
7. Проект Закона «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации». - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.gvardiyaotechstva.ru/zakon/>
8. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО. С.М. Вишнякова. 1999.
9. Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://uspu.ru/novosti/item/2798-utverzhdjon-standart-organizatsii-vospitatelnoj-deyatelnosti-obrazovatelnykh-organizatsij-vysshego-obrazovaniya.html>
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=180402&fld=134&dst=100009&rnd=214990.2304445430636406&>
11. Учительская газета. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ug.ru/news/18135>
12. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы?keywords=114>
13. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>

ЕВРОПЕЙСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ XIV - XVIII вв.

Современное языкознание, является продуктом познавательной деятельности, которая осуществлялась усилиями представителей многих этнических культур, творческой деятельности многих ученых, в самых разных регионах и странах мира. Уже ряд веков тому назад результаты лингвистических исследований в какой-либо национальной научной школе благодаря книгам и журналам становились известны коллегам из других стран. Обмену идеями также способствовали широко практиковавшие ещё в XIX в. поездки на стажировку или на учёбу в ведущие лингвистические центры других стран. В XX в. довольно частыми стали международные конференции языковедов.

Уже в конце Средневековья в экономических, социальных, политических и духовных условиях жизни европейского общества начали происходить коренные сдвиги, занявшие ряд последующих столетий. Они были обусловлены борьбой старого (феодалного) и нового (капиталистического) хозяйственных укладов. Шёл интенсивный процесс формирования наций и консолидации государств, нарастали противоречия между строгими церковными догматами и новым свободолобивым мировосприятием, ширились народные движения за реформацию церкви. Заново открывались и переосмысливались ценности античного мира.

Деятели истории, литературы, искусства, философии, науки стали переходить от *studia divina* к *studia humaniora*, к идеологии гуманизма (в эпоху Возрождения), а затем рационализма (в эпоху Просвещения), на смену которому пришёл иррациональный романтизм. Было изобретено книгопечатание. Совершались великие географические открытия в разных странах света. [1, 39]

Существенно расширился круг задач, вставших перед языковедами XVI - XVIII вв. Изучения и описания требовало огромное множество конкретных языков - как мёртвых (в продолжение традиции, унаследованной от средневековья), так и живых. Объектами исследования оказывались языки, как своего народа, так и других народов Европы, а также языки народов экзотических стран; языки письменно - литературные и народно-разговорные. Росла потребность в создании грамматик отдельных языков, эмпирических по методу и универсальных грамматик, т. е. грамматик Человеческого языка вообще, являющихся по своему характеру теоретическими, дедуктивными.

За латинским языком в Западной Европе ещё некоторое время сохранялись основные позиции в науке, образовании, богослужении. Но вместе с тем усиливались позиции родных языков. Они приобретали новые социальные функции и более высокий статус. Рядом с мёртвыми литературными языками (латинским на Западе и старославянским на Востоке) складывались собственные литературные языки. В 1304-1307 гг. Данте Алигьери (1265-1321) публикует на латинском языке свой трактат "О народной речи", в котором указывает на "природный", "естественный", "благородный" характер своего языка и "искусственность" латинского языка.

Появляются многочисленные описания родных языков: П. Рамус / Раме (1515-1572) пишет не только грамматики греческого и латинского языков, но и французскую грамматику (1562). Его ученик Я. Аарус (1538-1586) создаёт первое фонетическое описание французского языка. Джон Уоллис (1616-1703) публикует в 1653 г. грамматику английского языка. Юстусу Георгу Шоттелю (1612-1676) принадлежит первая полная немецкая грамматика; вслед за ним продолжают традицию создания грамматик немецкого языка Иоганн Кристоф Готтшед (1700-1766) и Иоганн Кристоф Аделунг (1732-1806).

Появляются и славяно-русские грамматики. Лаврентий Зизаний издаёт в 1596 г. в городе Вильно первую печатную славянскую грамматику; [2,89]

М. Смотрицкий публикует в 1619 г. свою славянскую грамматику. Первую русскую грамматику на латинском языке пишет английский исследователь Генрих Вильгельм Лудольф (1666). Автором первой собственно русской грамматики на русском языке является В.Е. Адогуров (1731).

Основы русской научной и нормативной грамматики заложил М.В. Ломоносов (1711-1765). В своём фундаментальном труде, написанном в 1755 г. и опубликованном в 1757 г., он выделяет восемь частей речи, рассматривает вопросы фонетики и орфоэпии, защищает нормативный статус московского аканья, отстаивает морфологический принцип в орфографии, даёт описание словообразования, рассматривает словоизменение имён и глаголов, описывает служебные слова, обсуждает вопросы синтаксиса. Ломоносовскую традицию продолжили Н.Г. Курганов (1769) и А.А. Барсов.

Появляются грамматики западославянских языков. Среди их создателей Пётр Статориус-Стойенский, автор первой (написанной на латыни и изданной в 1568 г.) грамматики польского языка; О. Копчинский, создатель польской грамматики в русле идей рационализма; Лаврентий-Бенедикт Недожерский, автор первой оригинальной грамматики чешского языка (1603); Павел Долежал, опубликовавший (1746) грамматику чешского языка, фиксируя состояние в XVIII в. Один из основоположников славянской филологии Йозеф Добровский (1753-1829) осуществляет гигантскую работу по нормализации и регламентации чешского литературного языка.

Возрастает интерес к древним памятникам на родных или близко родственных языках. Так, в 1665 г. Франциск Юний (1589-1677) издаёт готский "Codex Argenteum". Он и ряд его современников возводили германские языки к готскому. Джордж Хикс (1642-1715) ставит вопрос об исторических отношениях германских языков друг к другу. Ламберт тен Кате (1674-1731) формулирует идеи об исторических закономерностях в развитии германских языков и о греко-германских и голландско-верхненемецких звуковых соответствиях. Особенно усиливается интерес к древним памятникам письменности и устной словесности в эпоху романтизма.

В XVI - XVIII вв. закладываются основы научного изучения памятников греческого, латинского, древнееврейского, арамейского, арабского, эфиопского языков. Возникают классическая и семитская филологии, ассириология.

В этот период происходит бурное накопление эмпирических знаний о языках разных стран света. Возникает необходимость не только их описать, но также решать вопросы о различиях в их строении, об отношениях между ними, о принципах их классификации. Появляются первые созданные европейскими учёными и миссионерами грамматики таких языков, как армянский, турецкий, персидский, китайский, японский, малайский, ацтекский, кечуа и др. При их описании латинская грамматика используется как эталон.

В распоряжение лингвистов попадают также сведения о корейском языке, о санскрите, о дравидских языках Индии, ряде языков Центральной Африки. [3,72]

Составляются каталоги языков и многоязычные словари. Слово словарь – сборник слов расположенных в алфавитном порядке, с токованием и переводом на другой язык. Первыми в их числе оказываются "Митридат" К. Геснера (1555), "Образчики сорока языков" (1592) Иеронимуса Мегизера (между 1551/55-1616/19). В 1627 г. в Киеве был издан печатный словарь «Лексикон славено-росский и имен толкование», труд известного в XVII в. видного просветителя и «Книгопечатных дел мастера» Памвы Беринды, где объяснялись старославянские и иностранные слова (около 7000 слов). (6,118). По поручению Российской академии наук Пётр Симонович Паллас (1741-1811) издаёт в 1786-1787 гг. словарь, содержащий эквиваленты русских слов на 200 языках и диалектах Европы и Азии; словарь издания 1791 г. уже содержит слова на 272 языках. Один из критиков этого словаря, Х.И. Краус (1753-1807), уже тогда полагал, что только сходство строя языков, а не сходство слов доказывает родство языков. Лоренсо Эрвас-и-Пандуро (1735-1801) публикует в 1800-1804 гг. каталог, содержащий сведения по лексике и грамматике 307 языков, включая

американские и австронезийские. Иоганн Кристоф Аделунг (1732-1806) и Иоганн Северин Фатер (1771-1826) издали в 1806-1817 гг. свой труд "Митридат, или Общее языкознание" с краткими замечаниями о 500 языках мира и переводами на эти языки молитвы "Отче наш". [4,99]

Идея о происхождении языков из одного источника и, соответственно, о родственных связях между ними вообще никогда не была чужда учёным. В прошлом нередко праязыком считался древнееврейский. Но теперь языковеды имеют дело с огромным корпусом разнообразного эмпирического материала. Поиски генетических связей усложняются. И вместе с тем они активизируются в XVI - XVIII вв. Появляются первые опыты генеалогической классификации языков мира.

Классификации германских языков и доказательству их родства посвящают свои работы Дж. Хикс и Л. Кате. И. Ю. Скалигер возводит все европейские языки к 11 основным языкам (ветвям), связи внутри которых опираются, по его мнению, на тождество слов. Готфрид Вильгельм Лейбниц (1646-1716) фиксирует родство между финским и венгерским, пытается нащупать их связи с тюркскими и монгольскими языками. Он отказывается считать древнееврейский праязыком. Им подчёркивается необходимость сперва изучать современные языки, а потом исследовать прошедшие стадии их развития. Исторические переходы, по его мнению, являются постепенными.

М.В. Ломоносов указывает на родство между славянскими языками, а также между русским, курляндским (латышским), греческим, латинским и немецким, допуская вероятность возникновения родственных языков вследствие распада праязыка. Классификацию современных славянских языков предпринимает И. Добровский.

К XVI в. относится сообщение итальянского купца Ф. Сассати о родственных словах в санскрите и его родном языке. Уильям Джоунз (1746-1794) в своей публикации в 1786 г. заявляет о близком родстве санскрита с греческим и латинским в глагольных корнях и в грамматических формах, о вероятном их происхождении из одного общего источника, об отнесении сюда же готского и кельтского, а также персидского. В это время многие европейские учёные знакомятся с идеями древнеиндийских грамматиков. Идеи о родстве языков, которые привели к созданию сравнительно-исторического языкознания в конце второго десятилетия XIX в., уже витали в воздухе.

Вместе с тем в этот период сопоставление материала разных языков мира привело к идее о том, что между языками мира имеются не только различия, но и сходства в их строении (прежде всего в их морфологическом строе) и что каждый конкретный язык принадлежит к одному из немногочисленных структурных типов. Первым опытом научной типологической классификации языков предпринимает Фридрих фон Шлегель (1772-1829). Он противопоставляет языки флективные, в основном индоевропейские, и нефлективные, аффиксальные, объявляя флективный строй наиболее совершенным. Его брат Август Вильгельм фон Шлегель (1767-1845) выделяет дополнительно языки "без грамматической структуры", иначе аморфные или изолирующие; противопоставляя их как аналитические первым двум типам как синтетическим. В начальный период развития типологии изолирующий (корневой, корнеизолирующий) тип признаётся первым по происхождению, а остальные - возникшими позднее, после возникновения аффиксов из самостоятельных (служебных и знаменательных) слов. [5,67]

Впоследствии, в XIX в., идеи братьев Шлегелей развиваются в работах В. фон Гумбольдта, А. Шлайхера, Х. Штайнталя, М. Мюллера, Ф. Мистелли, Ф.Н. Финка. Попытки совершенствования классификаций продолжились в 20 в. Начиная с середины XX в. лингвистическая типология испытала бурный расцвет.

Общеграмматические искания совершаются в русле логики. В XVI - XVIII вв. устанавливается безраздельное господство логицизма в описании языка, начало которому положили античные мыслители и который являлся ведущим началом в занятиях грамматикой в русле схоластики и спекулятивной логики модистов в раннем и позднем

Средневековье. Следование логицизму означало описание языковых явлений в логико-философских терминах, утверждение принципа универсализма, невнимание к конкретным языкам и различиям между ними, игнорирование исторических изменений в языке, допущение имплицитных компонентов в высказывании.

Получила продолжение традиция написания философских, общих, универсальных грамматик: Одним из видных представителей этого направления был Франсиско Санчес (1523-1601). Создаётся ряд универсальных грамматик в духе возобладавшего в XVII в. декартовского рационализма. В 1660 г. в монастыре Пор-Рояль появляется построенная на основе философских принципов прежде всего рационализма (картезианства), а также эмпиризма и сенсуализма знаменитая "Grammaire gйnйrale et raisonnee" Клода Лансло и Антуана Арно (известная под именем Грамматики Пор-Рояля). Впоследствии появлялись многочисленные подражания этой грамматике, следовавшей логицистическим принципам отождествления логических (точнее онтологических) и языковых категорий, поиска в каждом языковом явлении прежде всего логико-философских оснований и остававшейся безразличной к историческому аспекту языковых явлений, к реальному многообразию языков и к эмоционально-психологической стороне речи.

Принципы универсальной грамматики прилагаются к сопоставлению языков и установлению между ними родственных связей. Во Франции на этих позициях стоят С.Ш. Дюмарсе (1769), И. Бозе (1767). В Англии этого подхода также придерживались многие учёные. Среди них требовавший при сопоставлении языков для установления их родства полагаться на значительные совпадения в грамматическом строе: Иов Лудольф; предвосхитивший некоторые положения учения о внутренней форме В. фон Гумбольдта, Дж. Харрис (1751); Дж. Битти (1788), утверждавший необходимость для доказательства родства языков учитывать не только сходные слова, но и сходные окончания падежей. В Германии идеи универсализма в отношении сопоставляемых языков развивал К. Ф. Беккер. В России к числу сторонников универсальной грамматики были И. С. Рижский (1806), И. Орнатовский (1810), Ф. И. Буслаев (1858), В.Г. Белинский.

Универсальные грамматики и прежде всего Грамматика Пор-Рояля сыграли большую роль в осмыслении общих законов строения языка. Поиски языковых универсалий были активно продолжены во второй половине XX в., приведя к возникновению лингвистики универсалий. В целом следует отметить гигантское значение всего логического направления в языкознании в выделении общего языкознания в особую теоретическую дисциплину, способствовавшую процессу консолидации в XIX и особенно в XX в. разных отраслей языкознания в единую и целостную научную систему.

В XVI - XVIII вв. частым было обращение к существующим рядом с естественными языками коммуникативным системам: Фрэнсис Бэкон (1561-1626) подчёркивал не единственность языка как средства человеческого общения. Г. В. Лейбницем был выдвинут проект создания искусственного международного языка на логико-математической основе. [6,85]

О живучести этой идеи свидетельствует создание на протяжении XVII - XX вв. около 1000 проектов искусственных языков как на априорной, так и на апостериорной основе (т.е. либо независимо от конкретных языков, либо с использованием их материала), из которых признание получили очень немногие: волапюк, разработанный в 1879 г. Иоганном Мартином Шлейером (1842-1912); эсперанто, созданный в 1887 г. Людвигом Лазарем Заменгофом (1859-1917); продолжающий в виде модификации эсперанто, в 1907 г. и др.

Так были заложены основы интерлингвистики как дисциплины, изучающей принципы лингвопроектирования и процессы функционирования искусственно созданных языков. Получила развитие типология искусственных языков. Было обращено внимание на специфику философских (понятийных), звукосимволических и т.п. языков. При этом опыт проектирования искусственных международных языков нашёл применение в создании символических языков наук, языков программирования (алгоритмических языков) и т.п.

Таким образом, занятия искусственными языками сыграли заметную роль в формировании теоретических основ современной семиотики и теории коммуникации.

В XVI - XVIII вв. активно разрабатывались вопросы природы и сущности языка, его происхождения и т.п., причём это делалось исключительно в работах философов. Так, представитель философской грамматики Ф. Бэкон (1561-1626) противопоставлял её по целям и задачам грамматике "буквенной". Джамбаттиста Вико (1668-1744) выдвинувший идею объективного характера исторического процесса, который проходит в своём развитии три эпохи - божественную, героическую и человеческую, а также конкретизирующую то же общее направление и те же смены эпох идею развития языков. Первым выдвинул идею искусственного языка Рене Декарт (1596-1650). Джон Локк (1632-1704) связывал изучение значений с познанием сущности языка. Г.В. Лейбниц (1646-1716) отстаивал звукоподражательную теорию происхождения языка, как и Вольтер/Франсуа Мари Аруэ (1694-1778).

М.В. Ломоносов (1711-1765) связывал язык с мышлением и видел его назначение в передаче мыслей. Жан Жак Руссо (1712-1778) выступил как автор теории о двух путях происхождения языка - на основе социального договора и из эмоциональных проявлений (из междометий). Дени Дидро (1713-1784) искал истоки языка в общности для определённой нации навыков выражать мысли голосом, заложенных в людях богом. Много внимания проблемам философии языка уделял Иммануил Кант (1724-1804).

Особую известность получили "Исследования о происхождении языка" Иоганна Готфрида Гердера (1744-1803). И. Г. Гердер сыграл колоссальную роль в зарождении идей историзма в науке своего времени и возникновении исторического языкознания. Он отстаивал идеи развития, совершенствования, прогресса, движения от элементарного к более сложному применительно ко всем сферам человеческого бытия. И. Г. Гердер отмечал возможность через изучение различий в языках проникнуть в историю человеческого рассудка и души. Он выделял три "возраста" языка - молодость (язык поэзии, язык чувств), зрелость (язык художественной прозы, язык разума) и старость (язык с высокими требованиями к логической правильности и синтаксической упорядоченности). Для Гердера язык есть выражение духовной жизни народа. Этим мотивируется его призыв собирать народные песни, сказания, сказки как памятники прошлого, Гердер призывал также собирать сведения о других языках. [7,93]

Своеобразным подведением итогов этого периода были работы А. Ф. Бернгарди (1769-1820) "Учение о языке" (1801--1803) и "Начальные основы языкознания" (1805). Здесь устанавливается ставший в XIX в. традиционным состав науки о языке, куда включаются фонетика, этимология, словопроизводство, учение о словосочетании, синтаксис. Было проведено различие между историческим и философским аспектами изучения языка. В соответствии с историческим принципом возникновение языка объясняется из потребностей разума, но его развитие проходит по обязательным законам, не зависящим от сознания. Друг другу противопоставляются этапы достижения языком расцвета и последующего регресса.

Ф. И. Буслаев в своих теоретических и практических работах пришел к выводу, что грамматика языка должна быть изложена исторически. Буслаев считал, что история ведет к тому, чтобы понимать смысл каждого слова и каждой формы, а не только уметь употреблять язык. Обычно в грамматиках правила сопровождаются исключениями. История языка объясняет, их естественным ходом развития языка, и тогда школьнику легче понять и запомнить эти особенности грамматики.

Так была написана «Историческая грамматика». Это была грамматика современного языка, разные стороны и разные формы которой получили историческое объяснение. Книга помогает понять, какое место занимает русский язык среди других славянских языков и все славянские языки — в системе языков мира. Рассказывается в ней также и о том, какими особенностями в формах отличается каждая группа славянских языков

(южная, западная, восточная), как была изобретена славянская азбука Кириллом и

Мефодием, какова роль церковнославянского языка в культурной истории всех славян.

В грамматике приведены примеры церковнославянских и русских слов, различающихся огласовкой корня: глас –голос, влас – волос, брег – берег и пр. наше время употребляются только русские формы, но некоторые церковнославянские формы оставили о себе память в виде производных слов: исчезло глас – безгласный осталось, не употребляется брег, но осталось безбрежный. В языке XVII – XVIII в. верста – не только мера расстояния, но оно имело смысл и ко времени, означая возраст. Отсюда становится понятным слово с_верст_ники.

Приведем еще один пример из, грамматики — о правописании иностранных слов. Они склоняются как русские, если получили русские окончания: гувернант-ка, аптекар-ша. «Если же они не приняли наших окончаний, — отмечает Буслаев, — то склоняются только в том случае, когда своим родом и окончанием соответствуют собственно русским именам. Поэтому слова гувернер, школа склоняются, а колибри, и рагу не склоняются; поэтому же иностранные фамилии, например Байрон, Шиллер, Стюарт, при именах мужского рода склоняются: лорд Байрон, лорда Байрона, а при именах женского рода не склоняются: Мария Стюарт, Марии Стюарт».

В примечании дается интересная историческая справка. В старину язык свободнее обращался с иностранными словами и свободно склонял их. «Следуя древнему обычаю, просторечие покушается склонять всякое иностранное слово, например, депо, депа, в депу». Карамзин склонял имена лиц на - о: «многие удивляются Отеллу», «бездна Софу поглотает» (Сафо — имя древнегреческой поэтессы Сапфо, жившей на рубеже VII—VI вв. до нашей эры). Слово кофе (в форме кофий) склоняется, см. также у Пушкина: «...он просил, чтобы ему дали чашку кофию». Даже те, указывает Буслаев, кто не склоняет слово кофе, согласует его в мужском роде, предполагая тем самым форму кофий, например: говорят и пьют горячий кофе.[8,75]

Философскому аспекту отводится роль науки о языке как законченном продукте, об абсолютных формах языка. Изложение рекомендуется вести от простейших элементов к сложным конструкциям (буквы-звуки - слова-корни и слова-основы, обозначающие либо материю, либо отношения - образование современных типов слова как итог слияния слов с материальным и с реляционным значениями - определяемые на логической основе основные части речи и частицы).

В конце XVII в. во многих науках формируется принцип историзма-эволюционизма (Карл Линней, Жан Батист Ламарк). Происходит синтез общенаучного принципа историзма и идей романтизма, связанного с изучением памятников прошлого своих народов и народов далёких, экзотических стран. Возникает и в XIX в. утверждается взгляд на язык как на историческое, развивающееся по строгим законам явление. С принятием этого принципа языкознание оказалось в состоянии заявить о себе как самостоятельной науке со своим объектом познания и собственными исследовательскими методами.

В XVI – XVIII вв. были подытожены ценные достижения всего предшествующего развития лингвистической мысли в области создания систем письма, приёмов интерпретации старых текстов, выработки принципов лексикографического описания языка, эмпирического описания лексического состава и грамматического строя многих языков, построения аппарата теоретической грамматики, экспликации некоторых приёмов лингвистического анализа, каталогизации и первоначальной классификации языков мира.

Список использованной литературы

1. Абрамов В.П. Созвездие слов. – М.: Просвещение, 1989. – 112 с.
2. Алпатов, В. М. История лингвистических учений. - М.: Просвещение, 1998. – 259 с.
3. Барашков В.Ф. А как у вас говорят? Книга для учащихся. - М.: Просвещение, 1976. – 421 с.
4. Березин, Ф. М. История лингвистических учений. - М.: Просвещение, 1975. – 312 с.
5. Буланова Л.Н. Касаткин Л.Л. О русских народных говорах. Пособие для учителей. –

М.: Просвещение, 1975. – 346 с.

6. Голанова Е. И. Как возникают названия. Учебное издание – М.: Просвещение, 1989. – 308 с.

7. Звегинцев, В. А. Очерки по истории языкознания XIX--XX веков в очерках и извлечениях. Часть 1. - М.: 1963. – 267 с.

8. Сусов. И. П. История языкознания: Учебное пособие для студентов курсов и аспирантов. - Тверь: Тверской ГУ, 1999. – 483 с.

Соловьева Л.С.

Кандидат философских наук, Волгоградский государственный университет

Lyubov.di@mail.ru

УДК 123.1

ФАКТОР СВОБОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ

Сегодня инновационные процессы проникают во все отрасли экономики, следовательно, «специально очерченной и строго ограниченной зоны, которую можно было бы назвать “инновационной сферой”, в которой начинаются и за которой завершаются инновационные процессы, не существует» [3, 6]. Это сфера создания и внедрения новаций в любой отрасли, и границы ее очень подвижны. А это означает, что кадры «инновационной сферы» отличает в первую очередь не определенного вида профессиональная подготовка, т.е. наличие конкретных знаний общего и специального характера, а так называемое «инновационное мышление» – способность оперативного реагирования на возникшую проблему с использованием новейших творческих подходов [2, 11].

Основой инновационного мышления выступают инновационные способности, реализующиеся как умение, во-первых, «вырабатывать инновации самостоятельно, в процессе трудовой деятельности и, во-вторых, находить новое во внешней среде, в опыте других организаций, изобретениях и открытиях, своевременно использовать их в работе своей организации» [6, 145]. Культура инновационного мышления, таким образом, определяется не объемом полученных знаний и навыков, а овладением общей системой ориентации в жизни, умением постоянно пополнять, достраивать свою личную систему знаний, находить пути к уже существующему знанию и уметь генерировать новое знание.

На наш взгляд, определяющим признаком кадрового потенциала инновационной сферы является интеллектуальный потенциал, поскольку именно он в значительной степени обеспечивает возможность адаптации предприятия к изменяющимся условиям внешней среды через совершенствование техники, технологии, управления, освоение новых рынков сбыта, реализацию новых видов деятельности, увеличение объемов производства и продаж, более быстрое накопление капитала. Интеллектуальный потенциал включает в себе возможности предприятия развиваться и непрерывно адаптироваться к изменениям рынка, организовывать обновление продукции, сохранять, расширять и обновлять рынки сбыта своих товаров и услуг.

Действия носителей интеллектуального потенциала должны характеризоваться принятием ответственных решений, предвидением нестандартных ситуаций. Важен не только объем способностей и знаний, но и умение пользоваться ими.

Инновационные процессы формируют новые требования как к уровню образования, так и к культуре личности. Специалист в инновационной сфере – это «профессионал, способный комплексно сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность, ориентированную на создание высокоэффективных структур, стимулирующих рост и развитие различных сфер социальной деятельности» [5, 64]. Специалист такого класса должен обладать прочными естественно-научными, математическими и мировоззренческими знаниями, а также специальными профессиональными знаниями, обеспечивающими квалифицированное принятие решений в проблемных ситуациях.

Следует признать, что для успешной реализации инновационного процесса, необходимы не только подготовленные по всей его цепочки кадры, но и «менеджеры инновационных проектов, консультанты и эксперты, из числа которых может формироваться корпус руководителей фирм, занимающихся инновационной деятельностью» [4, 44]. Несомненно, что скорость перехода к инновационной модели

развития и успешность функционирования инновационной сферы во многом зависит от числа субъектов, обладающих инновационным мышлением, способных воспринимать и инициировать инновации. Отметим, что это касается работников не только научно-исследовательской или производственной сферы. Инновационным мышлением и поведением должны обладать и те, кто принимает управленческие решения, и те, кто разрабатывает для этого законодательную базу [7, 86]. Таким образом, речь идет об особом типе личности – личности инновационно ориентированной.

На основании вышесказанного можно резюмировать: кадровый потенциал инновационной сферы определяется уровнем профессиональной квалификации персонала, участвующего в осуществлении инноваций и способностью решать необычные, ранее не встречавшиеся экономические, технические или организационные проблемы.

В качестве фундаментального основания стимулирования и развития такого рода способностей, на наш взгляд, следует рассматривать свободу личности, поскольку, как уже отмечалось выше, именно она предполагает поиск новых путей. *Вне свободы немислима какая-либо творческая деятельность и реализация личностного потенциала.* Значение свободы личности тем более велико, что ее признание в качестве приоритета оказывает влияние «на особенности мировоззрения в целом: картина мира во многом будет характеризоваться открытостью, вера – отличаться недогматичной интерпретацией традиционных парадигм, их неортодоксальным толкованием, эмоции и чувства будут стремиться к раскрепощению и адекватному проявлению, деятельность – к независимости и самоконтролю» [1, 14].

Мы можем выделить факторы, обуславливающие возможность проявления свободы. Во-первых, для ее обнаружения необходима деятельность. Во-вторых, эта деятельность должна быть сознательной, поскольку если нет сознания, то нет и ответственности. Ответственность же есть своего рода ключ к пониманию свободы. В широком смысле это означает не только ответственность человека за свободно совершенное им действие, но и самоограничение, свободное ограничение свободой самой себя перед лицом закона, свободы, достоинства и ценности другого человека. Такое понимание свободы личности позволяет избежать риска сведения ее к своеволию.

Наконец, проявление свободы предполагает наличие определенной цели, внутреннего мотива, желания. На наш взгляд, свобода заключается вовсе не в том, чтобы действовать без мотивов, как нередко ее толкуют, а именно в том, что мы поступаем согласно своим внутренним мотивам, но не вследствие внешних толчков. Иными словами, она предполагает способность совершать новые акты, которые не навязаны нам извне. Такие акты не были бы возможны без нашего добровольного содействия; они могут быть, но могут и не быть в исключительной зависимости от нас.

Представляется важным еще раз подчеркнуть, что свобода, пронизывая всю человеческую жизнь, все уровни и формы жизнедеятельности человека, всю ценностную область его бытия, выступает основой саморазвития личности как таковой, фундаментом, на котором зиждутся определяющие ее качества и ценности. Выступая своеобразным гарантом творческой деятельности, особое значение приобретает свобода для формирования личности инновационно ориентированной. Ведь применительно к последней традиционная трудовая деятельность зачастую заменяется творчеством. Для творческого же человека при сохранении повышенного уровня материальных потребностей на первое место выходят потребности нематериального характера, в частности, в самореализации.

В современном обществе, где основными ресурсами становятся знания и информация, происходит своего рода смыкание процессов потребления и производства. Творческий человек находит удовлетворение в самом процессе творчества, получает растущую независимость от общества, а его труд приобретает индивидуальный характер. И тогда творчество как способ участия человека в производственном процессе оказывается одновременно и результатом деятельности человека, и способом удовлетворения его

потребностей. А свобода выступает важнейшим элементом общественного благосостояния, поскольку через решение проблем личности и общества реализуются и общенациональные задачи. Кроме того, свобода личности выступает катализатором интеллектуальных и творческих способностей человека, которые в свою очередь являются главной движущей силой инновационного развития как общества в целом, так и его экономической сферы в частности.

Литература

- 1) Баева Л.В. Информационная эпоха: метаморфозы классических ценностей: монография. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – 217 с.
- 2) Нарышкин С.Е. Инновационный потенциал современного российского общества // Журнал российского права. – 2009. – № 8. – С. 3–13.
- 3) Сафаралиев Г.К. Подготовка кадров для инновационной сферы: проблемы и пути их решения // Экономика и управление. – 2008. – № 6. – С. 6–8.
- 4) Шарок Л.А. Новые кадры для новой экономики // Экономика образования. – 2006. – № 6. – С. 37–52.
- 5) Шатраков А.Ю., Парфенова М.Я., Воропанова И.Н. Диссимметрия интеллектуального капитала предприятия. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2007. – 174 с.
- 6) Шпильберг С.А. Кадровое обеспечение инновационной экономики // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М.Ф. Решетнева. – 2006. – № 2. – С. 145–149.
- 7) Яковлева Т.А., Некрасова М.Г. Кадровое обеспечение инновационной модели развития региона // Региональная экономика: теория и практика. – 2007. – № 14. – С. 86–89.

Бактыгуль Джеенмырзаевна Тургунбаева
старший преподаватель факультета иностранных языков
Ошского государственного университета,
г. Ош, Кыргызская Республика

УДК 811

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЧЕТАЕМОСТИ ГЛАГОЛОВ В КЫРГЫЗСКОМ И АНГЛИЙСКИХ ЯЗЫКАХ

Аннотация

В данной статье делается попытка анализировать валентность и сочетаемости глаголов в кыргызском и английском языках.

Annotation

The article analyses the valency and collocations verbs in Kyrgyz and English languages.

Key words: collocation, valency, kernel, adjunct, agreement, government and parataxis.

Ключевые слова: коллокация, валентность, ядро, адъюнкт, согласование, управление, примыкание.

Учение о словосочетании издавна привлекало внимание кыргызских и английских лингвистов. В их трудах накоплен богатый материал, разъясняющий всю совокупность сложных вопросов, связанных с исследованием этого типа синтаксических отношений.

В кыргызском и английском языках глагольные словосочетания являются одним из самых продуктивных и широко распространенных типов словосочетаний. Глагольные словосочетания занимают особое место в теории и практике преподавания, так как в глаголе, более чем в какой-либо другой части речи, наблюдается многообразие форм словосочетаний взаимозависимость значения глагола и структуры словосочетания. “В кыргызском языке глагольные словосочетания являются один из самых активных типов словосочетаний, так как с глаголами свободно могут сочетаться все именные части речи, подражательные слова, наречия, деепричастия и скованные сочетания со служебными словами” [4, с. 12.].

Конец 19 века и особенно начало 20 века знаменуют собой возникновение подлинно научной теории словосочетания, связанной с именами таких выдающихся ученых, как Ф.Ф.Фортунатов, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, Л. Блумфилд, С.Г. Тер-Минасова, Л. С Бархударов, А. Жапаров, А. Турсунов и др.

Еще в 30-х годах нашего столетия Г. Палмер разработал систему моделей глагольных словосочетаний и выделил 27 глагольных моделей, которые он считал необходимым ввести в словарную статью соответствующий номер модели наряду с ее обобщенным вербальным обозначением. [1, с. 75.]

А. Хорнби использует тот же принцип моделирования глагольных словосочетаний. [6, с, 21-121.]

Система глагольных моделей, разработанная Р.С. Гинзбург, отличается от системы разработанной Г. Палмером и А. Хорнби, прежде всего тем, что сами модели выделяются на уровне классов слов- частей речи. Модели представляют в обобщенном виде структуру словосочетаний, в котором используются глаголы современного английского языка. В основу разработанного ею набора моделей положены два критерия: 1) обусловленность значения глагола структурой словосочетания, 2) регулярность употребления глагола в данном значении в словосочетании, имеющим данную структуру. Автором было выделено 22 моделей глагольных словосочетаний [7, 1979]

Учение о словосочетаниях в кыргызском языке развивалось очень поздно и

медленно. Впервые в 1955 году А. Джапаровым была защищена кандидатская диссертация по теме “Анализ общей грамматической структуры словосочетаний в современном кыргызском литературном языке“ За ним Дж. Андабекова защитила кандидатскую диссертацию, посвященную описанию одного из частных его вопросов -именному словосочетанию с опорными словами, выраженными именами существительными. А в 1991 году А. Турсунов успешно защитил докторскую диссертацию на тему: ”Глагольные словосочетания в кыргызском языке”. Э. Абдулдаев, А. Жапаров, Б. Орузбаева, А. Турсунов и другие кыргызоведы в школьных учебниках по кыргызскому языку только с1968 года начали ввести краткие сведения о словосочетаниях. А. Турсунов утверждает, что словосочетание – это семантико-синтаксическое соединение двух или более полнозначных слов, связанных подчинительной связью и выражающее отношения между обозначенными его компонентами понятиями [4, с.11]. Обратив внимание на вышеуказанные данные, мы уверены, что особенности глагольных словосочетаний в кыргызском языке - один из материалов, нуждающихся в исследованиях, что и становится основной целью данной статьи.

Профессор А.Т.Турсунов предлагает классифицировать глагольные компонентов, глагольные словосочетания делятся на три основные группы: 1. с примыкаемыми словами; 2. с управляемыми именами 3. со служебными словами а) послелогоми, б) служебными именами. В свою очередь каждая из этих групп в зависимости от того, какой частью выражены подчиненные компоненты и какими формами они связаны, делятся на ряд подгрупп. Классификация глагольных словосочетаний на основе вышеуказанных принципов дает возможность выявить синтаксические свойства глаголов, их сочетаемость с различными частями речи, определить типы синтаксической связи, характерные для глагольных словосочетаний, установить их структурные типы и грамматические отношения между глаголом и зависимым компонентом [4, с. 13].

По своей структуре и возможностям сочетаемости компонентов выраженных той или иной частью речи, ядерные словосочетания с глагольным ядром весьма разнообразны. Все основные способы синтаксического подчинения: форма слова, служебные слова(предлоги), порядок расположения элементов используется в глагольных словосочетаниях.

Как было указано выше, в английском языке в препозиции к глаголу могут свободно употребляться только наречия. Например: slowly running – running slowly. Предложные наречия- down, in, out, off и д.р, вообще не могут употребляться в препозиции к глаголу.

Следует отметить, что в рассматриваемых языках расположение компонентов объектных словосочетаний разное. В кыргызском языке зависимый компонент словосочетания предшествует ядерному слову, а в английском зависимый компонент находится в постпозиции к ядерному слову.

Каждая группа в зависимости от того, какой частью речи выражены подчиненные компоненты и какими формами они связаны, делятся на несколько подгрупп. Например: глагольные словосочетания с управляемыми именами подразделяются на подгруппы: словосочетания с именами в винительном падеже, с именами в исходном падеже и т.д. Классификация глагольных словосочетаний на основе вышеуказанных принципов дает возможность выявить синтаксические свойства глаголов, их сочетаемость с различными частями речи, определить типы синтаксической связи, характерные для глагольных словосочетаний, установить их структурные типы и грамматические отношения между глаголом и зависимым компонентом [4, с.12-13].

Таким образом, классификация глагольных словосочетаний зависит от классификации самих глаголов-ядер словосочетаний. Именно принадлежности глагола к тому или иному грамматическому подклассу и определяют структурные особенности словосочетания, в котором данный глагол является ядром [1, с.77].

В основе классификации глагольных словосочетаний глаголы делятся на переходные

и непереходных. Переходность и непереходность глаголов является один из самых ярких валентностных характеристик английского глагола. Великий ученый А. И. Смирницкий рассматривал переходность как категорию грамматическую, зависящую от способности глагольной лексемы к беспредложному управлению. [2, с. 34].

По мнению ученого И.В.Ивановой в английском языке есть очень небольшое количество переходных или полностью непереходных глаголов. Глаголы в английском языке почти утратили закрепленную характеристику переходности и непереходности, она практически превратилась в синтаксическую сочетаемость глагола. [1, с.75]. В английском языке переходность не закреплена за отдельным глаголом, а обусловлена синтаксической конструкцией.

А в кыргызском языке переходные глаголы сочетаются с различными лексико-грамматическими разрядами слов и как в английском языке образуют словосочетания с объектными отношениями. В таких словосочетаниях, если исходить из числа распространителей, детерминируемых глаголом, в кыргызском языке глаголы бывают также одно, двух и более валентными.

Учитывая морфологический состав (простые, сложные и многосоставные глагольные словосочетания) и синтаксические связи (примыкание, управление, соподчинение), профессор А.Турсунов предложил **121 моделей** глагольных словосочетаний. [5., сс.290-295].

По мнению ученого Ч. К. Наймановой в глагольных словосочетаниях выражаются объектные отношения указывающие на различный характер направленности действия, на предмет (прямой или косвенной объект), либо на обратную направленность прямого или косвенного объекта на психо- физическое восприятие субъекта. При этом переходное действие, выражаемое глаголом переходной семантики, конкретизируется, определяется зависимым объектом. Следовательно, объектные отношения обнаруживают органическое единство со смысловыми (лексико-семантическими) отношениями сочетающихся имени и переходного глагола. [1с.,78]. Профессор, Ч. К. Найманова изучив валентность глаголов в английском, кыргызском и русском языках выделяла 14 моделей валентность глаголов. [1 с., 26.].

Согласно с мнениями выше указанных лингвистов, мы можем сказать, что глагольно-объектные словосочетания играет огромную роль по употреблению и по своей структуре. Объектное словосочетание это синтаксическое сочетание глагола с определенными знаменательными словами. Оно имеет двучленную и многочленную структуру и номинативную функцию. Как и другие словосочетания, объектные словосочетания в кыргызском и английском языках являются строительным материалом для предложения.

Таким образом, как словосочетание глагол сочетается с другими словами и обладает объектной валентностью. По своей семантике и структуре объектная валентность глагольных словосочетаний очень многообразно и дается множеством моделей. Структура словосочетаний, зависит от синтаксической валентности и семантики ядерного слова.

Объектное словосочетание может быть двучленным или трехчленным в зависимости от валентности переходного глагола. Если глагол одновалентный, то объектное словосочетание представляет собой двучлен, если глагол двухвалентный, то, объектное словосочетание представляет собой трехчлен.

В английском языке основной синтаксической связью в глагольных объектных словосочетаниях является примыкание, а в кыргызском языке – управление и примыкание.

В выше рассматриваемых языках валентность глагола может быть представлено множеством моделей, в зависимости от его лексико-грамматических категорий.

Как результат данной исследований мы решили рассмотреть некоторые модели глагольных словосочетаний в сопоставляемых языках.

1. Модель **Verb+Adverb** (глагол+наречие) –(этиш+ тактооч):

В английском языке в препозиции к глаголу могут свободно употребляться только

наречия. В основном, наречия занимают постпозиции к глаголу.

Например: 1. I got down the book, and read all I came to read; I **idly turned** the leaves, and began to indolently study diseases, generally. (p. 10).

1. We **smiled sadly** at one another ... (p15).

В английском языке сочетаемость с наречием, характеризующим образ действия, является показателем полнозначительного глагола как морфологического класса слов, так как связочные глаголы этим типом сочетаемости не обладают. Синтаксическая связь-примыкание.

А в кыргызском языке глагол и наречие сочетаются по способу примыкания и наречие занимает препозицию по отношению к ядерному глаголу.

Например: катуу ырдоо, тез жүрүү, түз жүрүү, алдыга басуу.

1. – Айдай берсин, аны эмне карышкыр жейт беле!- деп, тиги чоң арабакчтерди туурап, **чырт түкүрүп**, камчыны сүйрөй, **жайбаракат теңселип бастым**. (p.10).

2. Айыл арасындагы жигиттер, өзгөчө фронттон кайтып келгендер Жамийлага кызыгып, тийишип жүргөндөрүн **алда нече байкагам**.

2. Модель **Verb+ Pronoun**. (глагол+ местоимение), (этиш+ат атооч)

В английском языке в этом типе словосочетаний личное местоимение стоит в объектном падеже: to tell him, to see her, to help them.

Например: 1. I **felt my** pulse. (p.12).

1. And they didn't **give me** pills; they **gave me** clums on the side of the head. (p.15.).

А в кыргызском языке адьюнкт (личные, определительные, собственные, указательные, вопросительные (ким, эмне) местоимения, соотносительный с именами существительными, может стоять в форме любого косвенного падежа и сочетаться с ядерным глаголом способом управления. Адьюнкт, выраженный вопросительными местоимениями, соотносительные с прилагательными, наречиями, числительными (кандай, кандайча, нече), сочетается с ядерным глаголом путем примыкания.

1. – **сеники-меники дебей** эки үйдү тең адилеттүү башкарып, айылдагы эски нускалуу, кадырман байбичелердин бири.

2. – Э, Сейит, сен **кандай дейсиң**. (p.9).

3. Модель **Verb+Numerals**. (глагол + числительное), (этиш+ сан атооч)

В английском языке в данных словосочетаниях адьюнкт (числительное) стоит в общем падеже и сочетается в рассматриваемых языках по способу примыкания: *to run first – бежать первым- биринчи болуп чуркоо, to write twice-эки жолу жазуу- писать два раза.*

Например: 1. I thought you wanted **to get up at six**. (p. 64).

2. The last man **went on twenty** yards further further, then got out on his head. (p. 129).

В кыргызском языке числительное стоит перед глаголом, а в английском наоборот после глагола.

Например: 1. Биз чөп чапкыч машина айдаган балдар, Даниярды ошондо **биринчи жолу көрдүк**.

2. Жамийла баракты **эки бүктөп**, койнуна салды

4. Модель **V+N** (глагол+ существительное), (этиш+ зат атооч)

В составе этого типа сочетания переходный глагол является ядром, а существительное адьюнктом. По своей семантике глаголы бывают разнообразными. Эти могут быть глаголы, обозначающие конкретные физическое действие (**to open- открывать- ачуу, to write-**

писать- жазуу), чувственное восприятие (*to feel- чувствовать- сезүү, to see- видеть- көрүү*), глаголы речи (*to tell-рассказать-айтып берүү, to say-говорить- айтуу*) и т.д.

Адьюнкт данной модели может быть выражен конкретным или абстрактным, одушевленным или неодушевленным существительным. В английском языке в этом типе словосочетания основной синтаксической связью является примыкание и порядок расположения членов соблюдается твердо. Объектной валентностью обладает существительное- адьюнкт в общем падеже, выполняющее функцию объектного дополнения: *to write a letter, to send information*.

Например: 1. Students would have no need “**to walk the hospitals**” if they had me. (p.12).

2. I **followed the directions**, with the happy result- speaking for myself- that my life was preserved, and is still going on. (p.14.).

to walk – (этиш) Verb –ядро- Kernel, **the hospitals** –(адьюнкт) adjunct, **followed** – (этиш) Verb – (ядро) kernel, **the directions** - (адьюнкт) Adjunct .

В кыргызском языке словосочетания данной структурной модели могут передаваться несколькими структурными моделями. В кыргызском языке адьюнкт стоит в форме любого косвенного падежа, кроме родительного и сочетаются с ядром путем управления. Например: *менде машина бар (адьюнкт стоит в форме местного падежа), эрежени сактоо (адьюнкт стоит в винительном падежа), үйдөн чыкты (адьюнкт стоит в форме исходного падежа)*. Сочетаясь посредством управления с адьюнктом глагол образует словосочетания с объектными отношениями, при этом адьюнкт занимает препозицию по отношению к ядру словосочетания и имеет следующую модель N+V.

Например: Анда биз, бир кур өспүрүм балдар, колхоздо **араба айдап, суу суугарып, чөп чаап**, айтор, согушта салгылашып жаткан эр бүлөлөрдүн оор түйшүгү биздин мойнубузда. (p.4.).

5. Модель V+prp.+N (Prn) Этиш+предлог+ зат атооч(ат атооч)

Насколько в сравниваемых языках словосочетания с помощью предлогов (послелогов) очень богатый, мы решили рассматривать только несколько примеров для анализа.

Предлог в данном словосочетании соединяет оба компонента. Адьюнкт выражен существительным или указательным местоимением или местоимением в одном из падежей в кыргызском языке, а в английском языке в объектном падеже. Если адьюнкт в английском языке выражен существительным или указательным местоимением, то синтаксическая связь не имеет никакого морфологического характера и выражается примыканием и твердым порядком компонентов словосочетания. Если адьюнкт в английском языке выражен личным местоимением в объектном падеже, то синтаксическая связь выражается по способу управления. В кыргызском языке адьюнкт, выраженный в одном из четырех падежей, сочетается с ядерным глаголом пи путем управления при помощи послелогов послеложной связью, и адьюнкт занимает препозиции к ядру.

Например: *to arrive in Osh- Ошко (шаарына) келүү, to look for him- аны издөө.*

Таким образом, в современном английском языке предлоги, как в фиксированный порядок слов в предложении, стали основным средством выражения синтаксических отношений между словами. В кыргызском языке функцию предлогов играет послелог. Кыргызский послелог по содержанию и по своим синтаксическим функциям наиболее близок к английским предлогам. Функции английских предлогов очень многообразны. Существует ряд различий в расположении предлога в английском и кыргызском языке.

Например: *I visited America to practice the English language.- Мен Америкага англис тилин үйрөнгөнгө келдим.*

В английских объектных словосочетаниях предлог, соединяя зависимый компонент с ядерным , стоит перед управляемым словом. А в кыргызском языке в аналогичных

сочетаниях послелог стоит после управляемого слова.

Мы можем предложить ряд активных предложных словосочетаний глагола с существительным в английском языке и их эквиваленты в кыргызском языке.

1. Модель Noun + Prep+ Verb (Зат атооч + предлог + этиш)

Например: 1. I **pulled out my watch** and timed it (12).-Мен **саатымды алып**, аны текшердим.

2. All they need do would be **to walk round me**, and after that, take their diploma. (12). - Аларга бар болгону мени **айланып карап** гана андан кийин дипломдоруна ээ боло беришсе болот

3. Мына эртең да **айылга жөнөймүн**. (3б).

2. Verb (ядро) + of +noun (адъюнкт)- Этиш + of +Зат атооч

В английском языке это словосочетание синтаксически выражается по способу примыкания: *to dream of the life*. Данный модель английского языка соответствует в кыргызском языке словосочетания с послеложным объектом

и объектом в падежной форме, где синтаксическая связь выражается по способу управления: *жашоо жөнүндө кыялдануу*.

Например: He said he **knew the sort of place** I meant; (p.17)- Ал мен айтып жаткан **жер жөнүндө билеерин айтты**.

3. Модель Noun + to + Verb (Зат атооч + предлог + Этиш)

Например: **мектепке баруу, үйгө кетүү, бакка баруу**.

1...and William Harris told us how he felt when **he went to bed**.(15).

2. Ал күнү биз адаттагыдай станциядан чыгып, **айылга кайтып бара жаткан элек**.

Модель: Noun+ at + Verb - (Зат атооч +жандооч +Этиш)

M. to look at the house- үйдү кароо,

Например: 1. At this point, Mrs. Poppets **knocked at the door** to know if we were ready for supper.(p. 15).

I tried to look at my tongue. (p.12).

2. Жамийланын тиги өчүп бара жаткан **күндү карап** турганын байкадым. **Сүрөттү карап**, мен андан жолума ак тилек бата алып жаткан өндүү, аны көпкө көз айырбай карап турдум. (3б)

На основании анализа валентности и сочетаемость глаголов в глагольных словосочетаниях в сопоставляемых языках мы можем делать следующие выводы:

1. В современном английском языке, также как и в кыргызском языке различаются три активной синтаксической связи: согласование, примыкание, управление. Но в кыргызском языке кроме выше перечисленных приемов синтаксической связи, есть послеложная связь.

2. В английском языке основным типом синтаксических связей является примыкание, с помощью которого актуализируются валентные свойства комбинирующихся единиц. А в кыргызском языке типы синтаксических связей слов зависят от принадлежности данных слов к той или иной части речи, от структурных особенностей частей речи.

3. В этих сопоставляемых языках глагол имеет правой и левой валентностью- положением адъюнкта по отношению к ядру- в препозиции и постпозиции для субстантивных, адъективных, адвербиальных словосочетаний. В кыргызском языке адъюнкт всегда предшествует ядерному слову и имеет правой валентностью. А в английском языке адъюнкт в глагольных словосочетаниях занимает постпозицию по отношению к ядерному глаголу.

Литература

1. Найманова Ч. К. Валентность и сочетаемость частей речи в разносистемных языках. Монография. Бишкек, 2004. - 182 с.
2. Смирницкий А. И. Синтаксис английского языка.- М.: Изд-во лит-ры по иностр. языкам, 1957.-286с.
4. Турсунов А. Глагольные словосочетания в киргизском языке. Автореф. дис.... доктора филол. наук. Алма- Ата, 1991. – с. 47 с.
5. Турсунов А. Кыргыз тилиндеги этиштик сөз айкаштары. Часть II, Фрунзе, 1978. – 337 с.
6. Хорнби А.С. Конструкции и обороты английского языка. Учпедгиз, 1958, с. 21-121.
7. Ginzburg. R.S. Verbal Collocations in Modern English. 1975. 304 p.

Список использованной художественной литературы для анализа:

1. Ч. Айтматов, “ Жамила”, 2008. -112 бб.
2. Jerome K. Jerome, “ Three Men in a boat”, (To Say Nothing of the Dog), 2003,- 288 pp

Худоян Ани Самвеловна
Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, г.
Ереван. Соискатель кафедры развития и прикладной психологии, лектор кафедры
психологии, младший научный сотрудник центра шахматных образовательских
исследований АГПУ.

УДК 376.3

ВЛИЯНИЕ ШАХМАТ НА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В наше время в отечественной и зарубежной психологической литературе часто обсуждается вопрос о влиянии шахмат на развитие умственных способностей детей дошкольного и школьного возраста. Е. Долл и У. Майер, основываясь на экспериментальных исследованиях, утверждают, что те дети которые профессионально занимаются шахматами имеют более развитые интеллектуальные и математические способности. По мнению В. Фишера, самой большой значимостью шахмат для детей является то, что с помощью этой игры дети учатся быстро и критически мыслить, концентрировать внимание[1]. Такое же исследование проводили Дж. Антераунер и Н. Келлер, в их исследовании приняли участие 50 детей из которых 25 занимались шахматами, а остальные нет. Был проведен тест „Лондонская башня„. В ходе исследования выяснилось, что значимой разницы между интеллектуальным развитием этих детей нет, разница состояла в том, что дети, занимающиеся шахматами, перед тем как ответить на вопросы исследователей, анализировали ситуации, долго думали перед ответами, что значительно уменьшало вероятность звучания неправильных ответов[4].

Как отмечает Дж. Фадул, шахматы с древних времен считаются игрой имеющей терапевтическое значение. Поэтому специалистами в области шахмат и психологии были разработаны разные шахматные задания, которые применялись в шахматной терапии при психотерапевтической работе с детьми и взрослыми[2]. Так, психологи М. Шульц и О. Стефан долгое время исследовали возможное применение шахмат при работе с детьми с особыми образовательными потребностями, которые имели дефицит внимания, низкие умственные способности и т.д.. До эксперимента дети были разделены на две группы: в первой группе изучали математику с помощью шахматных задач, один раз в неделю вместо математики эти дети в школе проходили шахматы. Другая группа продолжала изучение математики в рамках только этого предмета. В конце исследования выяснилось, что у той группы детей, которые изучали математику с помощью шахмат, уровень математических способностей вырос, по сравнению с той группой детей, которые не проходили шахматы[6]. А. Субида подчеркивает роль шахмат для детей с особыми образовательными потребностями, так как, по мнению автора, шахматы могут повлиять на эмоционально-волевую сферу этих детей, научить их осознанно руководить собственными эмоциями[5]. О применении шахмат в работе с детьми с особыми образовательными потребностями говорил так же Л. Бласко. По мнению автора, с помощью шахмат можно помочь детям особенно с дефицитом внимания, так как шахматы воспринимаются ими как игра, а в течении игры, при правильном применении методов, можно решить некоторые проблемы связанные с концентрацией внимания, развития мышления и памяти[7].

Д. Комаров и Д. Жестерев отмечают, что шахматы кроме развития у этих детей когнитивных способностей, так же могут повлиять на процессы их социальной адаптации. К сожалению, нужно отметить, что в отечественной психологии мало исследований по проблеме влияния шахмат на процесс социальной адаптации детей с особыми

образовательными потребностями[3].

Основываясь на этой проблеме в 2015 году в городе Ереван в средней школе н. 153 имени Рафаелла Патканяна нами был проведен психологический эксперимент, цель которой было выяснить влияние шахматных уроков (в армянских средних школах шахматы являются обязательным предметом преподавания в школьной программе 2-4 классников) на 2-4 классников с особыми образовательными потребностями у которых наблюдалось частичное расстройство речи. Общее число этих детей было 10, у двоих из которых наблюдалось так же легкая умственная отсталость. В течении эксперимента, нами применялся метод целенаправленного научного наблюдения при котором наблюдались поведенческие особенности этих детей на уроках шахмат и армянского языка. Результаты наблюдения показали, что восемь из десяти детей во время уроков шахмат становятся более общительными, особенно во время практических занятий, когда дети играют в шахматы. Важно так же отметить то, что на уроках армянского языка пассивность этих детей обуславливается комплексами связанными с расстройством речи, они стесняются читать и рассказать учебные тексты, ответить на вопросы учителя и т.д.. На уроках шахмат у этих детей наблюдается обратные поведенческие реакции, они становятся более активными, общительными, часто обсуждают шахматные задачи со своими одноклассниками и учителем. Нужно отметить так же и то, что у этих детей наблюдается высокая успеваемость по предмету. Они в основном хорошие игроки, что и способствует повышению уровня самооценки и самоуважения у этих детей. Подводя итоги наших исследований, можем отметить, что уроки шахмат способствуют социальной адаптации детей с частичными расстройствами речи. Отметим так же, что мы планируем продолжить наше исследование для выявления более глубоких механизмов влияния шахмат на социальную адаптацию детей с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список

1. Margulies, S. 'The effect of chess on reading scores, The American chess foundation, New York, (1991) p. 10.
2. Fadul J, Canlas R. *Chess Therapy*, Lulu (2009), p114.
Электронная литература
3. **Комаров Д.Д., Жестерев А. А. "Использование шахмат для социальной адаптации детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью"**
http://chess555.narod.ru/z_komarov2.htm
4. Unterrainer J.M, Kaller C.P, Halsband U, Rahm B. Planning abilities and chess: a comparison of chess and non-chess players on the Tower of London task, (2006),
<http://www.parentingscience.com/teaching-self-control.html#sthash.VHGxZLFS.dpuf>
5. Angelo Subida, Chess Therapy for Mental Health,
<http://www.psychologymatters.asia/article/234/chess-therapy-for-mental-health.html>
6. Patrick S. McDonald, The benefits of chess in education
www.psmcd.net/otherfiles/BenefitsOfChessInEdScreen2.pdf
7. Luis Blasco, When chess meets special needs, <http://londonchessconference.com/chess-meets-special-needs/>

Научное издание

Коллектив авторов

Сборник статей международной научной конференции «Человекознание»